Nr. 1 | 61. Jahrgang · Februar 2014

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Schwerpunkt: Die DS Rom stellt sich vor

Deutsches Auslandsschulwesen als neues Forschungsfeld

Messeauftritt auf der didacta 2014 in Stuttgart

61. Jahrgang – Februar 2014

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 Rom

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 1/2014

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 2

VERBAND

Herbsttreffen der VDLiA-Regionalgruppe Nord-West in Oldenburg ▪ *Bernd Munderloh* 3
Regionalgruppe Italien – Wenn nicht jetzt, wann dann? ▪ *Hans-Jürgen Peleikis* 5
Persönliche Nachrichten 6
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 8

AUSLANDSSCHULWESEN

Das deutsche Auslandsschulwesen als neues Forschungsfeld empirischer Bildungsforschung ▪ *Stephanie Mersch & Svenja Mareike Kühn* 9
didacta 2014: Pädagogen im Gespräch mit Vertretern der deutschen Auslandsschulen auf der Bildungsmesse ▪ *Jochen Klein* 17
Sehr gut gemacht, Herr OSR Ahnfeldt! ▪ *Hans-Jürgen Peleikis* 19

SCHWERPUNKT

Die DS Rom stellt sich vor
Vorwort ▪ *Michael Szewczyk* 21
Unsere Geschichte 22
Unser Leitbild 23
Unser PQM – Meilensteine 26
Unser Führungsmodell: Schulvorstand, Beauftragte des Vorstands, Schulleiter – klar getrennte Kompetenzbereiche 27
Unser Kindergarten 28
Unsere Flexible Eingangsklasse 31
Unsere Grundschule 32
Unser Gymnasium 35
Querschnitt unserer Aktivitäten im vergangenen Jahr in Text und Bild 41

AMERIKA

Die Geschichte des Deutschen Kindergartens von 1968–2013 in Managua ▪ *Erdme Kruth* 51

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Begegnung mit einem Flötenspieler ▪ *Rainer E. Wicke* 54

VERSCHIEDENES

Mandela in der Erinnerung eines „Südafrikaners“ ▪ *Achim von Dombois* 60

FEUILLETON

Homestory: Wie die deutsche Verwaltungsbürokratie fast meine Ehe ruinierte, oder: Wer ist hier die Bananenrepublik? ▪ *Jürgen Wehr* 61
So also ist das! ▪ *Jürgen Lehmann (†)* 63
Neuzugang bei PASCH-Initiative (Partnerschaftlichen-Schriftleiter-Initiative) ▪ *Stephan Schneider* 64

REZENSIONEN 66

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
für Sie und Ihre Angehörigen hat das neue Jahr hoffentlich gut begonnen. Das wünscht Ihnen von Herzen der gesamte Vorstand, der im Januar seine erste Sitzung in Speyer abgehalten hat.

Das Auslandsschulwesen hat endgültig eine gesetzliche Basis. Neben dem Auslandschulgesetz, das am 1. Januar 2014 in Kraft trat, haben sich Bund und Länder inzwischen auch auf die Verwaltungsvereinbarung zum Gesetz geeinigt. Die entsprechenden Texte finden Sie in vollem Umfang auf unserer Homepage.

Die ergänzende Verwaltungsvereinbarung regelt vor allem die Verfahren der Lehrkräftebeurlaubung in den Auslandsschuldienst zwischen den beteiligten Partnern und fördernden Stellen in Bund und Ländern. Sie verschafft den Deutschen Schulen im Ausland und dem Deutschen Sprachdiplom der KMK die personelle Sicherheit, die für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung der Schulen und eine dauerhafte Sicherung der Abschlüsse erforderlich sind.

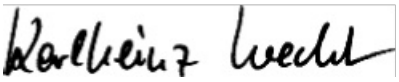
Wir hätten uns gewünscht, dass diese Regelungen Teil des Auslandsschulgesetzes geworden wären. Mit einem innerdeutschen Rechtsstatus als abgeordnete Lehrkräfte in den Auslandschuldienst hätten unsere Kolleginnen und Kollegen weitaus weniger Probleme, die oft genug wegen Kleinigkeiten das Leben am Dienstort erschweren.

Die Zukunft wird zeigen, wie sich die Situation der Lehrkräfte im Auslandsschuldienst darstellen wird. Schon jetzt müssen die Schulen mit teilweise zurückgehenden Stellenzuweisungen rechnen. Bis 2022 soll die Umstellung auf die neuen Richtzahlen abgeschlossen sein. Das heißt, schon jetzt werden an einigen Schulen auslaufende Verträge nicht mehr neu besetzt. Ein zusätzliches Budget erlaubt den Schulen, sogenannte „Ergänzungslehrkräfte“ über die ZfA zu bekommen. Die Kosten einer ADLK werden dabei allerdings nicht vollständig übernommen. Letztlich wird also alles davon abhängen, ob die finanziellen Zuwendungen längerfristig ausreichen, um die Qualität der Auslandsschulen zu erhalten.

Unser Schriftleiter Stephan Schneider hatte vor einigen Jahren eine neue Rubrik als Schwerpunkt für das jeweilige erste Heft eines Jahrgangs unserer Verbandszeitschrift ins Leben gerufen: die ausführliche Vorstellung einer deutschen Auslandsschule in Text und Bild. Denn auch im Zeitalter des Internet, wo jede Auslandsschule auf ihrer Homepage aktuelle Termine und Ereignisse einstellt, bietet eine traditionelle Vorstellung in einer Zeitschrift doch insgesamt einen besseren Gesamteindruck, weil sie gezielt und leserbezogen informiert. Im vorliegenden Heft stellt sich zum zweiten Mal eine deutsche Auslandsschule auf dem europäischen Kontinent vor: die traditionsreiche DS Rom.

Ich wünsche Ihnen beim Lesen der Zeitschrift viele interessante Einblicke und Anregungen.

Herzliche Grüße, Ihr



Bericht über das Herbsttreffen der VDLiA-Regionalgruppe Nord-West in Oldenburg

Bernd Munderloh

Schon wieder ein halbes Jahr vergangen, wieder ein Treffen altgedienter Auslandslehrkräfte mit neuen demnächst in die Ferne ziehenden KollegInnen, wieder ein schmackhaftes Kaffee-, Tee- und Kuchenbüfett und wieder ein faszinierender Blick in den Alltag einer Deutschen Schule.

Nach KuK (Kaffee und Kuchen) und der üblich gewordenen Vorstellungsrunde berichtete Manfred Egenhoff über Neuigkeiten vom Verband.

- Es ist geplant, auf der nächsten didacta in Stuttgart einen Informationsstand vom VDLiA einzurichten, der auch dazu dienen soll, neue Mitglieder zu werben.
- Der Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA) überlegt, bei kurzfristigen Vertretungen an den Deutschen Schulen auf Pensionäre zuzugehen und sie an die entsprechenden Schulen zu vermitteln.
- Juliane Köhler als neu gewähltes Vorstandsmitglied (Referentin für Öffentlichkeitsarbeit) wird sich um den Internet-Auftritt des VDLiA kümmern.
- Er ließ auch Grüße von Frau Bergmann (ehemalige BLASCHA-Vertreterin von Niedersachsen) und Heinrich Hachmöller (seit 01.08.2013 Leiter der DS Mailand) ausrichten und regte an, das nächste Herbsttreffen der Regionalgruppe Nord-West doch in Mailand im Nordwesten von Italien stattfinden zu lassen … wir denken darüber nach.

Nach dem Kaffee und vor Bericht und Leinwand – die anwesende Nord-West-Gruppe

Im anschließenden Vortrag von Matthias Stenzel ging es um eine der weltweit kleinsten (186 SchülerInnen), aber auch ältesten DS auf dem afrikanischen Kontinent (1852 gegründet), der DS Hermannsburg in der Republik Südafrika. Sie liegt in 1000 m Höhe in der Provinz Kwazulu Natal, etwa 1½ Autostunden vom Indischen Ozean und Durban (drittgrößte Stadt Südafrikas) entfernt in einer wunderschönen Landschaft. Neben den Schulgebäuden und der Kirche gibt es noch etwa 15 Häuser. Die meisten SchülerInnen wohnen im schuleigenen Internat und zahlen 500 € Schulgeld pro Monat, wenn sie kein Stipendium bekommen.

In drei kurzen Filmen, die Matthias Stenzel als Projekte im Deutschunterricht angeregt hatte, brachten einige Schüler uns auf Deutsch ihre Schule näher. Sie zeigten uns die hervorragende Ausstattung und gaben uns einen Einblick in die Vielzahl der sportlichen und musischen AGs. Allerdings war der DaF-Unterricht nicht ganz so einfach, da es eine große Bandbreite der Deutschkenntnisse gibt (wir haben den Begriff Springbok-Deutsch kennen gelernt), der eine intensive innere Differenzierung erfordert, und die Schule nicht unbedingt wegen des Deutschunterrichts angewählt wird (DS in Südamerika lassen grüßen; B. M.). Auch das Unterrichten von für uns selbstverständlichen Fakten war nicht immer einfach, da viele SchülerInnen und auch einige Lehrer Kreationisten sind, für die nur die Fakten in der Bibel gelten. Außerdem war Frontalunterricht angesagt und Neuem stand man nicht immer positiv gegenüber – gute Gelegenheiten seine Kompromissfähigkeit zu testen.

Auf die Rassenproblematik angesprochen meinte Matthias, dass die Jugendlichen gut miteinander leben können, die Erwachsenen jedoch noch nicht. Da es seit 1994 ein Klausel bei der Vermittlung von Arbeitsplätzen gibt, dass zuerst ein Schwarzer, dann eine Schwarze und dann erst Weiße zum Zuge kommen, wandern manche Weiße nach Australien oder Neuseeland aus.

Wunderbare Bilder von Urlaubsreisen in die benachbarten Staaten Zimbabwe, Namibia und Mozambique ließen bei den Zuschauern Fernweh aufkommen und ein lauter „Knöchel"wirbel auf den Tischen bewiesen Matthias Stenzel danach, dass sein aufschlussreicher, mit Witz vorgetragener Beitrag auf große Anteilnahme bei den Zuhörern traf.

Anschließend wurden noch – wie immer – lebhafte Gespräche geführt, Erinnerungen und Tipps ausgetauscht und der Termin für das Frühjahrstreffen auf den 26. April 2014 festgelegt. Ich hoffe, dass dann wieder viele ehemalige und zukünftige AuslandslehrerInnen den Weg zum Gymnasium Eversten in Oldenburg finden.

◂◂

Ab Februar 2014 neu:
SEPA (Single European Payment Area), BIC (Bank Identifier Code) und IBAN (International Bank Account Number)

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert, (tiffert@vdlia.de) gerade zum Jahresbeginn unbedingt alle Änderungen Ihrer persönlichen Daten (Anschrift, E-Mail-Adresse, Bankverbindung mit IBAN/BIC) mit!

Vielen Dank!

Regionalgruppe Italien – Wenn nicht jetzt, wann dann?

Hans-Jürgen Peleikis

Am 06.04.1987 kam Oberstudiendirektor Hans-Georg Becker als Vorsitzender des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland (VDLiA) an die DS Rom. Sein Hauptmotiv war, die darniederliegende Verbandsarbeit in einer früher mal sehr aktiven Region zu aktivieren. Ich war schon viele Jahre vorher in den VDLiA eingetreten, weil Hamburg einen sehr engagierten BLASchA-Vertreter hatte und ich als Junglehrer an einer Schule mit vielen Auslandslehrern tätig war. Neben mir gab es noch zwei, drei weitere VDLiA-Mitglieder an der DS Rom. Das erfuhr ich erst, als bzw. weil sich der Besuch aus Deutschland ankündigte. Eine sehr kleine Gruppe, darunter auch wenige Nichtmit-glieder, trafen sich nachmittags nach dem Unterricht mit OStD Becker zu einem informellen Gespräch. Ähnliche Kontakte des VDLiA gab es auch mit den Kolleginnen und Kollegen in Genua und in Mailand.

Mit großem Unverständnis musste ich nach meiner Ankunft an der DS Rom feststellen, dass es für Kindergartenkinder keine Schulbeihilfe gab. Gegen diese unvernünftige, familienfeindliche Ungerechtigkeit wollte ich unbedingt sofort angehen. Ein Kollege hatte in diesem Bereich bereits ohne Erfolg gegen die ZfA argumentiert. Der Besuch des VDLiA-Vorsitzenden, meine VDLiA-Mitgliedschaft, auch Gespräche mit meinem Schulleiter, bestärkten mich in meiner Zivilcourage, auf jeden Fall tätig zu werden. Durch die kompetente und engagierte Mithilfe des VDLiA-Vorstandes wurde diese Ungerechtigkeit bald abgestellt. Dieser „Erfolg" wurde in unserem Kollegium vornehmlich dem VDLiA gutgeschrieben. Sicherlich profitierte der Verband davon, dass auch die Sozialpolitik in Deutschland und die Sichtweise der ZfA sich weiter entwickelt hatten. Auch weitere Anliegen von Kolleginnen und Kollegen unserer Schule wurden bearbeitet. Das galt insbesondere für die Vermittelten (heute ADLK genannt), aber auch Ortskräfte berichteten von ihren Problemen und Wünschen. Eintrag im Jahresbericht 1986/87 der DS Rom: „18.12.86: Die ortsansässigen Lehrer versammeln sich in der 6. Stunde zur Erörterung ihrer Berufsgruppe." In relativ kurzer Zeit gab es viele VDLiA-Mitglieder an der DS Rom. Fast alle Vermittelten waren darunter. Sogar Dott. Mario Panella, der Verwaltungschef der DS Rom, trat in den VDLiA ein. Die Schulleiter waren auch Mitglieder.

Wir VDLiA-Obleute der damals noch vier deutschen Auslandsschulen in Italien arbeiteten sehr aktiv zusammen in der neu eingerichteten „Regionalgruppe Italien". In unregelmäßigen Abständen trafen wir uns an einem der Schulstandorte, meistens in Mailand, weil es dort zwei deutsche Auslandsschulen gab. Wir übernachteten bei Kollegen und manchmal kamen die Partner mit. Wir tagten an den deutschen Auslandsschulen, lernten die Ausstattungen und Konzepte der Schulen kennen, trafen uns mit den Schul- bzw. Verwaltungsleitern und mit unseren Mitgliedern, aber auch mit weiteren Interessenten. Von der vertrauensvollen Zusammenarbeit profitierten auch die Kollegien sehr. Ihre rechtlichen und sozialen Anliegen wurden differenziert besprochen, formuliert und über den VDLiA nach Deutschland, insbesondere zur ZfA übermittelt. Die Schulleitungen unterstützten unsere VDLiA-Arbeit sehr wohlwollend und helfend, z. B. mit Freistellungen und/oder informeller Zusammenarbeit. 1989 reiste ich zum ersten Mal als Vertreter der Regionalgruppe Italien zur Hauptversammlung des VDLiA nach Deutschland. Die Regionalgruppe hatte natürlich auch Aufträge für den Vorstand („Anträge an die HV") formuliert, die ich vor Ort erklärte. Die deutschen Schulen in Italien und die Probleme bzw. Wünsche ihrer Kollegien wurden gehört beim VDLiA und damit auch bei den verantwortlichen Stellen in Deutschland.

Nach vielen Jahren Vorstandsarbeit im VDLiA möchte ich herausstellen, dass die Qualität und die Relevanz unserer Arbeit für unsere Mitglieder und für die Auslandsschulen in besonderem Maße von den Berichten unserer Mitglieder aus dem Ausland abhängen. Der Vorstand braucht die aktuellen Probleme und Wünsche, die spezifischen, die regionalen Besonderheiten, die

Sichtweisen der Lehrkräfte und der Schulleitungen. Als Solidaritätsgemeinschaft mit möglichst aktiven und uns stetig und sofort informierenden Kolleginnen und Kollegen im Ausland sind wir ausgezeichnet aufgestellt in unserem Bemühen, die Bedingungen unserer Kolleginnen und Kollegen zu verbessern. Die Stärke des VDLiA korrespondiert mit der Zahl und dem Engagement unserer Mitglieder.

Als ehemaliges, aktives Mitglied der „Regionalgruppe Italien" möchte ich herausstellen, dass die Zusammenarbeit und Informationsbasis der vier Kollegien ausgezeichnet waren, dass die einzelnen Schulen sehr von den anderen Schulen profitiert haben. Dazu trug auch die intensive Zusammenarbeit der Schulleiter bei. Was spricht eigentlich dagegen, dass die Kolleginnen und Kollegen wieder eine anpackende „Regionalgruppe Italien" bilden? Wir vom Vorstand würden dies sehr begrüßen und bieten jede erwünschte Hilfestellung an. Die Probleme sind heute anders, doch mitnichten kleiner geworden. ◂◂

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Christian Duyf-van Berk ▪ Hammerstr. 5, 46149 Oberhausen
Katja Eikemeier ▪ Koppel 92, 20099 Hamburg
Jule Peters ▪ Kirchweg 66, 34119 Kassel

Neue Mitglieder (Ausland)

Kristina Babic ▪ DS Zagreb
Joram Clemens ▪ DS Asuncion
Lothar Fritz ▪ DS Tokio
Jens Goetzie ▪ DS Caracas
Juergen Hartwig ▪ DS Tokio
Cora Heinrich ▪ DS Cali
Michael Hippe ▪ DS Guatemala
Erich Holzer ▪ DSB Alexandria
Julia Ibold-Sumbadze ▪ Los Angeles
Bernd Nöcker ▪ DS Bogota
Martin Pabst ▪ DS Genf
Christian Ritter ▪ DS Bratislava
Harald Rogge ▪ DS Medellin
Sabine Rogge ▪ DS Medellin
Wolfhardt Schäfer ▪ Colegio Rio de Janeiro
Violeta Schauff ▪ Moskau
Kathleen Schulze ▪ DS Asuncion
Hendrik Schumacher ▪ DS Bangkok
Michael Stumpe ▪ DS Windhoek
Doris Tanzberger-Krieih ▪ DS Sharjah
Birgit Teudt ▪ UZB Baja
Kerstin Zurborg ▪ DS Istanbul

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Peter Knoch ▪ DS Sao Paulo Seguro I
Dr.Thomas Lother ▪ DS Washington
Andre Szymkowiak ▪ DS Windhoek

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Rabea Ahlswede (DS Kapstadt) ▪ Sternbusch 4, 59399 Olfen
Georg Burmeier (DS Singapur) ▪ Danziger Str. 134, 10407 Berlin
Karsten Busch (DS Kairo) ▪ Gartenstr. 2b, 94360 Mitterfels
Liane Hankner (DS Chiang Mai) ▪ Südstr. 15, 4895 Falkenberg Elster
Andre Hohmann (DS Kapstadt) ▪ Sternbusch 4, 59399 Olfen
Petra Jähnigen (DEO Kairo) ▪ Alter Kirchweg 6, Mendt
Ingmar Kolb (DS Moskau) ▪ Berliner Str. 43–45, 33330 Gütersloh
Rolf Kruczinna (Galabov Sofia) ▪ Kippekausen 123, 51427 Bergisch Gladbach
Marco Maier (DS Singapur) ▪ Frankenstr. 15A, 97222 Rimpar
Marina Melber (ES Brüssel) ▪ Soderstr. 8, 64283 Darmstadt
Christina Starck (Moskau) ▪ Andreaestr. 13, 67292 Kirchheimbolanden
Eileen Thomas (DEO Kairo) ▪ Frans-Simmler-Str. 18, 77652 Offenburg

Mitglieder, deren neue Adressen wir suchen

Dies sind nicht mehr ihre gültigen Anschriften.

Helmut Bauer ▪ Industriestr. 8, 71573 Allmersbach
Renate Blume-Kupfer ▪ Warthenburgstr. 24, 10963 Berlin
Richard Böhm ▪ Erich-Kästner Str. 34, 86830 Schwabmünchen
Hans-Georg Böhm v. Oesen ▪ Sandweg 1A, 22848 Garstedt
Peter Clausen ▪ Beim Untervogt 5A, 21641 Apensen
Kornelia Diallo ▪ Ägidiusstr. 57, 50937 Köln
Sylvana Finke ▪ Am Köllnischen Wald 40a, 46242 Bottrop
Dr. Siegfried Frey ▪ Mühlweg 6, 70711 Leinfelden-Echterdingen
Helmut Gayer ▪ Am Hinkelstein 3, 67271 Neuleiningen
Eva-Maria Georgi ▪ Röntgenstr. 1, 97688 Bad Kissingen
Lydia Gläser (Pieper) ▪ Hilsweg 1, 37081 Göttingen
Hans-Georg Groß ▪ Eibenweg 10, 36251 Bad Hersfeld
Günter Großbach ▪ Schultheißenstr. 11, 77815 Balzhausen
Ursula Großmann ▪ Birkenweg 7, 87544 Blaibach
Marion Gündel ▪ Feldstr. 45, 47441 Moers
Erich Hank ▪ Grünwalderstr. 34, 81547 München
Isa Heinemann ▪ Richardstr. 28, 12043 Berlin
Gerhard Hollstein ▪ Im Welchental 3, 67659 Kaiserslautern
Uwe Jäkel ▪ Merschweg 40, 49525 Lengerich
Michael Klippel ▪ Hirtenhäuslein 4, 97877 Wertheim
Jochem Klück ▪ Steiler Berg 13, 6114 Halle
Gabriele Koch ▪ Siemensstr. 10, 30916 Isernhagen
Willi Krüsemann ▪ In der Fühle 37, 44577 Castrop-Rauxel
Wolfgang Leilich ▪ In den Buchen 18, 66957 Ruppertsweiler
Thomas Leitheiser ▪ Altdorferweg 26, 44532 Lünen
Michael Maiworm ▪ Schultenbuschstr. 33c, 45549 Sprockhövel
Evamaria Mevissen ▪ Tübingerstr. 20, 28215 Bremen
Manfred Michael Müller ▪ Weiherstr. 2, 54689 Daleiden
Sabine Puzberg ▪ Liegnitzstr. 7, 50737 Köln
Harald Schutz ▪ Am Jungstück 23, 55130 Mainz-Laubenheim
Gabriele Silberstein ▪ An der Strangriede 48, 30167 Hannover
Frank Stößer ▪ Gotenstr. 51, 65929 Frankfurt
Dirk Strüber ▪ Calauer Str. 26, 3048 Cottbus
Maike Süberkrüb ▪ Keplerweg 38, 53340 Meckenheim
Dietmar Vogler ▪ Steinmauerweg 7, 78234 Engen
Ludwig Werner ▪ Koburger Str. 18, 10825 Berlin
Sabina Woggon ▪ Ehrenmstr. 11, 42289 Wuppertal
Christina Wunsch ▪ Parkstr. 45, 34119 Kassel
Dr. Hartmut Wolf ▪ Bismarckstr. 26, 71634 Ludwigsburg

Wir bitten Sie alle um Ihre Mithilfe bei der notwendigen Aktualisierung unserer Mitgliederdatei.

Schicken Sie bitte Ihre Informationen an unseren Schatzmeister, Herrn Tiffert: tiffert@vdlia.de.

Vielen Dank!

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Baier, Maria ▪ Wolf-v. Schaumberg-Str. 4, 96224 Burgkunstadt
Berger, Annemarie ▪ Spessartstr. 3, 36391 Sinntal-Jossa
Chahin-Dörflinger, Fatima ▪ Landsknechtstr. 17, 79102 Freiburg
Dombois, Achim von ▪ Rembrandtstr. 2, 50999 Köln
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Geisler, Johannes ▪ Emser Str. 282a, 56076 Koblenz
Klein, Jochen ▪ German School Shanghai, 350 Gaoguang Lu / Qingpu District Shanghai 201702, China
Knop, Eckehart ▪ Mohnstr. 7, 49716 Meppen
Kruth, Erdme ▪ Colegio Alemán Nicaragüense, Apartado Postal 1636, Managua, Nicaragua
Kühn, Dr. Svenja Mareike ▪ Uni Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, 45117 Essen
Lucidi, Nora ▪ Blücherstr. 18, 50935 Köln
Mattern, Ulrich ▪ Brandheide 16, Eickenrode, 31234 Edemissen
Mersch, Stephanie ▪ Uni Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, 45117 Essen
Munderloh, Bernd ▪ Scharnhorststr. 55, 26131 Oldenburg
Peleikis, Dr. Hans-Jürgen ▪ Unter den Linden 44, 25474 Ellerbek
Petry, Ludwig ▪ Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Schumann, Dr. Jürgen ▪ Kunkelstr. 1, 14437 Berlin
Stoldt, Dr. Peter ▪ Im Riede 6, 28844 Weyhe
Szewczyk, Dr. Michael ▪ Deutsche Schule Rom/ Scuola Germanica Roma, Via Aurelia Antica 397–403, I-00165 Rom **(stellvertretend für das gesamte Autorenteam der Schulgemeinschaft)**
Wehr, Jürgen ▪ Neißer Str. 23, 36100 Petersberg
Weischer, Heinz ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
Wicke, Dr. Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal

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

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

Das deutsche Auslandsschulwesen als neues Forschungsfeld empirischer Bildungsforschung

Stephanie Mersch & Svenja Mareike Kühn

1. Einleitung

Im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands haben die derzeit 141 Deutschen Auslandsschulen das Ziel, die schulische Versorgung deutscher Staatsangehöriger im Ausland zu gewährleisten und Kindern und Jugendlichen der Gastländer die Möglichkeit zu bieten, sich mit Deutschland, seiner Sprache und Kultur vertraut zu machen. Damit sind Auslandsschulen als Orte der Begegnung und des interkulturellen Dialogs konzipiert, um Schülerinnen und Schüler verschiedener Nationen und Kulturen auf eine gemeinsame Zukunft in einer globalisierten Welt vorzubereiten.

Die Zahl der Forschungsprojekte, die sich empirisch mit dem deutschen Schulsystem befassen, ist in den letzten Jahren erheblich angestiegen (vgl. Zedler & Döbert, 2010). Gleichwohl sind ‚Deutsche Schulen im Ausland' ein bis dato nicht erschlossenes Forschungsfeld der empirischen Bildungsforschung. Die hier vorgestellte Studie greift dieses Desiderat auf, indem durch leitfadengestützte Interviews mit Akteuren des Auslandsschulwesens und auf Basis einer systematischen Dokumentenanalyse das System der Auslandsschulen insgesamt und regionale sowie institutionelle Bedingungen der Einzelschulen datengestützt erfasst wurden. Im Folgenden wird zunächst der Stand der Forschung knapp umrissen. Es folgt eine Erläuterung des methodischen Vorgehens, an die sich die Darstellung und Diskussion zentraler Ergebnisse, auch mit Blick auf Forschungsperspektiven, anschließen.[1]

2. Stand der Forschung und Fragestellungen

Bei den wenigen themenbezogenen Publikationen zu Deutschen Auslandsschulen (im Folgenden: DAS) handelt es sich um vereinzelte, z. T. ältere und methodisch unsystematische Betrachtungen, die primär narrativ-informierenden Charakter haben und entweder einzelne Aspekte des Auslandsschulwesens (z. B. Finanzierung der Schulen, unterrichtspraktische Fragen) oder die Situation einzelner Schulstandorte fokussieren.

Umfassend dokumentiert ist die Geschichte der DAS (vgl. z. B. Lepiorz, 1979; Werner, 1988; Winter, 2000); die Situation zur Zeit des Nationalsozialismus und Entwicklungen in der DDR werden zudem von Waibel (2012) bzw. Fischer (1975) beschrieben. Aufbau und Organisation des Auslandsschulwesens werden von Becker (1990) und Stoldt (2013a) betrachtet, während z. B. Gauf (1998) die Finanzierung der DAS erläutert. Das seit 2003 eingeführte Pädagogische Qualitätsmanagement (PQM) wird vor allem von Brüser-Sommer in verschiedenen Publikationen diskutiert (vgl. z. B. ebd. 2008). Von ihm stammt auch die einzige bislang vorliegende empirische Arbeit zum Auslandsschulwesen, die sich mit der Bund-Länder-Inspektion des PQM an DAS beschäftigt (vgl. ebd., 2010). Eine Betrachtung des Einflusses der PISA-Studie auf DAS wurde von Puck (2008) geliefert.

Zur Situation einzelner Schulstandorte reichen die Publikationen bis weit in die 1980er Jahre zurück, beschränken sich jedoch ausschließlich auf Situationsbeschreibungen einzelner Schulen durch betroffene Akteure (vgl. z. B. Vesper, 2011). Aus unterrichtspraktischer Sicht diskutiert z. B. Göbel (2011a, 2011b) die Notwendigkeit auslandsschulspezifischer Lehr- und Lernkonzepte; Paulus (2011) problematisiert zudem am Beispiel einer Auslandsschule im postkolonialen Kontext die Entwicklung und Förderung einer nachhaltigen Begegnungskultur.

Insgesamt zeigt die Zusammenschau, dass nahezu alle bislang vorliegenden Publikationen keine empirische Fundierung haben: Systematische und umfassende Analysen zu den Bedin-

1 Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Förderprogramms MERCUR der Stiftung Mercator unter dem Förderkennzeichen AN-2012–0027 gefördert.

gungen deutscher Auslandsschularbeit und deren Wirkungen auf schul- und unterrichtsbezogene Prozesse und Ergebnisse fehlen bislang. Ebenso mangelt es an aktuellen empirischen Befunden, in denen auch die jüngsten Entwicklungen im Bereich des Qualitätsmanagements sowie der zentralen Prüfungen und der Implementation einheitlicher Kerncurricula Berücksichtigung finden.

Fragestellungen

Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Forschungslage und entsprechend der gängigen Ebenendifferenzierung des Bildungswesens (vgl. z. B. Fend, 2008) betrachtet die hier dokumentierte Studie zunächst die *systemischen* und *institutionellen Merkmale* deutscher Auslandsschularbeit, um in möglichen Folgeprojekten die dadurch gerahmten schul- und unterrichtsbezogenen Prozesse und Ergebnisse analysieren zu können. Der Fokus liegt dabei auf jenen 141 Schulen, die in einem engeren Begriffsverständnis als „Deutsche Auslandsschulen" gelten (vgl. ZfA, 2010). Folgende Fragestellungen sind für die Analyse leitend:

- Auf der *Systemebene*: Welche Strukturen und Merkmale sind für das Auslandsschulwesen kennzeichnend? Welche aktuellen Entwicklungen und Herausforderungen sind aus Sicht der Akteure derzeit bedeutsam?
- Auf der *Einzelschulebene*: Inwieweit lassen sich die 141 DAS hinsichtlich ihrer differenziellen Rahmenbedingungen vergleichen – sowohl im Hinblick auf kontextuelle Faktoren (z. B. Schultyp, Schulgröße oder regionale Lage) als auch bezüglich des schulischen Angebots (z. B. pädagogische Schwerpunkte, auslandsschulspezifische Profilierung)? Können darüber hinaus verschiedene Typen von Deutschen Auslandsschulen ermittelt werden (vgl. Senkbeil, 2005)?

3. Methodisches Vorgehen

Das Projekt umfasst zwei Teilstudien. Während Teilstudie I durch *leitfadengestützte Interviews* (vgl. Reinders, 2011) mit Akteuren der Systemebene das System des Auslandsschulwesens insgesamt in den Blick genommen hat, lag der Schwerpunkt des Forschungsvorhabens mit Teilstudie II auf der Untersuchung der regionalen und institutionellen Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens an den 141 Einzelschulen, welche mittels einer *kategorienbasierten Dokumentenanalyse* (vgl. Brosius, Koschel & Haas, 2012) erfasst wurden.

Das Kategoriensystem arbeitet mit zwei Dimensionen. Dabei nimmt *Dimension A* schulstrukturelle, regionale und personell-finanzielle Merkmale auf und die Kategorien der *Dimension B* beschreiben das schulische Profil sowie die (außer-)unterrichtlichen Angebote der DAS (siehe Tab. 1).

Die Grundlage der Analyse bilden die Internetpräsenzen der 141 DAS und der dort verfügbaren Dokumente. Für die Erhebung schulstruktureller und personell-finanzieller Daten wurden zudem bereits existierende deskriptive Verzeichnisse (vgl. ZfA, 2013a, 2013b; Deutscher Philologenverband, 2012) hinzugezogen. Um für die Analyse des Schulprofils (B1, B2) auf eine möglichst einheitliche Datengrundlage zurückgreifen zu können, wurden für die inhaltsanalytische Auswertung schwerpunktmäßig die Leitbilder der Schulen verwendet, da diese von 126 Schulen zugänglich waren.[2]

4. Zentrale Befunde

Im Folgenden werden zentrale Befunde der kategorienbasierten Auswertung beschrieben. Die Darstellung orientiert sich dabei an der zuvor skizzierten Unterscheidung in Kontextmerkmale der Einzelschule und Merkmale des schulischen Angebots. Die quantitativen Ergebnisse werden z. T. ergänzt durch Kenntnisse und Eindrücke, die aus Expertengesprächen und dem Besuch mehrerer DAS erwachsen sind.

4.1. Dimension A: Kontextmerkmale

Schulstrukturelle Aspekte: Schultyp, Bildungsgänge und Schulabschlüsse

Mit 51 Schulstandorten sind Deutschsprachige Auslandsschulen der derzeit am häufigsten vertretene Schultyp[3], gefolgt von 44 Integrierten Be-

2 Diese und weitere Angaben beziehen sich auf den Erhebungszeitraum Mai-Juli 2013.

3 Diese Zählung schließt die zwei selbständigen Berufsschulen in Spanien ein (vgl. ZfA, 2013a). Für eine differenzierte Beschreibung der Schultypten vgl. ZfA (2010).

Tab. 1: Dimensionen und Analysebereiche des Kategoriensystems

Dimension A: Kontextmerkmale der Einzelschule	**Dimension B: Schulisches Angebot der Einzelschule**
1. Strukturelle Bedingungen • Schultyp • Schulgröße/Zusammensetzung der Schülerschaft • Bildungsgänge und Abschlüsse • Tagesorganisation	**1. Allgemeines Schulprofil** • Fachliche Profilierung • Pädagogische Schwerpunkte • Überfachliche und professionsbezogene Schwerpunkte • Aspekte schulischer Organisation
2. Regionale Lage und Schulumfeld • Städtetyp • Entwicklungsstand des Landes • Sicherheit des Schulstandortes	**2. Auslandsschulspezifisches Schulprofil** • Leitlinien der AKBP • Pädagogische Schwerpunkte: • Interkulturalität und Internationalität • Fachliche Profilierung • Mehrsprachigkeit und Sprachförderung
3. Ressourcen • Personelle Ressourcen • Finanzielle Ressourcen	**3. Weitere (außer-)unterrichtliche Angebote** • AG-Angebot • Erwerb von Zusatzqualifikationen • Austauschprogramme • Weitere Veranstaltungen und Projekte

Tab. 2: Regionale Verteilung der Schultypen und Schülerzahlen (vgl. ZfA 2013a)

	Afrika	Asien/ Australien	Nordamerika	Lateinamerika	Nord-West-Süd-Europa	MOE/ GUS	Weltweit	Gesamtschülerzahl	Anteil dt. Schüler/-innen im Ø
Deutschsprachige Auslandsschulen	5	26	7	0	11	2	51	12.099	69,1 %
Integrierte Begegnungsschulen	12	2	0	0	20	10	44	22.545	33,1 %
Gegliederte Begegnungsschulen	0	2	0	18	1	1	22	25.327	18,3 %
Landessprachige Schulen	1	3	0	19	1	0	24	19.487	5,6 %
Deutsche Auslandsschulen	**18**	**33**	**7**	**37**	**33**	**13**	**141**	**79.458**	**25,7 %**

gegnungsschulen, 22 Gegliederten Begegnungsschulen sowie 24 Landessprachigen Schulen. Ein Blick auf die regionale Verteilung der Schulen zeigt, dass Deutschsprachige Auslandsschulen schwerpunktmäßig im asiatischen Raum liegen, während Begegnungsschulen typischerweise in Nord-West-Süd-Europa, Lateinamerika und Afrika, zunehmend aber auch in den MOE/GUS-Staaten zu verorten sind. Standorte Landessprachiger Schulen finden sich hingegen fast ausschließlich in Lateinamerika (siehe Tab. 2).

Die DAS werden derzeit von knapp 79.500 Schüler/-innen besucht, wobei sich der Anteil deutscher Schüler/-innen insgesamt auf ein Viertel beläuft, jedoch je nach Schultyp zwischen etwa 70 % und 6 % liegt (vgl. Tab. 2).

Als Privatschulen verfügen die meisten Schulen über ein umfassendes Bildungsangebot, das an 121 Schulen (davon an 12 Schulen im Aufbau) vom Elementarbereich bis zu einem Abschluss der Sekundarstufe II führt. An 11 der 51 Deutschsprachigen Auslandsschulen erwerben

Schüler/-innen einen mittleren Schulabschluss, während 14 Schulen über einen berufsbildenden Bereich verfügen. Insgesamt ergibt sich daraus ein breites Spektrum angebotener Schulabschlüsse, das sich zum einen aus den unterschiedlichen Zielsetzungen der zuvor genannten Schultypen ableitet, zum anderen aber auch durch eine Öffnung hin zu internationalen Abschlüssen zu erklären ist. So führen derzeit 32 Schulen (davon an 8 Schulen im Aufbau) ihre Schüler/-innen zur *Deutschen Internationalen Abiturprüfung*, während an 27 Schulen (davon an 3 Schulen im Aufbau) das *Gemischtsprachige International Baccalaureate* erworben werden kann.

Regional-lokale Rahmenbedingungen: Städtetyp, Entwicklungsstand und Sicherheitslage

Gemäß der *Stadttypologie* von Klöpper (1995) liegt mit 85 Standorten die Mehrheit der DAS (60 %) in einer Millionenstadt und 35 Schulen befinden sich in Großstädten (25 %). Die Stadttypen Mittelstadt (7 %) und Megastadt (8 %) sind hingegen selten vertreten. Betrachtet man auf Basis des Bruttonationaleinkommens (BNE) den *Entwicklungsstand der Sitzländer*, ist die überwiegende Zahl der Schulen (111, 79 %) in Ländern mit hohem (z. B. Kanada) oder hohem-mittlerem Entwicklungsstand (z. B. China) zu verorten, ein mittlerer-niedriger Entwicklungsstand trifft auf 26 Schulstandorte (18 %, z. B. Paraguay) zu und nur 4 Schulen (3 %) liegen in niedrig entwickelten Ländern (hier: Afghanistan (2), Kenia und Äthiopien). Mithilfe des Failed States Index (vgl. The Fund for Peace, 2012) lassen sich zudem Aussagen zur *allgemeinen Sicherheitslage* machen. Daraus geht hervor, dass sich insgesamt 64 Schulen in Ländern befinden, deren Sicherheitslage als *nachhaltig stabil* (N = 11, z. B. Norwegen) oder *stabil* (N = 53, z. B. Chile) eingestuft wird, während für 53 Schulstandorte die Sicherheitslage des Landes mit einem *Warnhinweis* (z. B. in Indien) versehen ist und 14 Schulen in Ländern mit *alarmierenden Sicherheitslagen* (z. B. Ägypten) liegen.

Um umfassend einschätzen zu können, wie sich die benannten regional-lokalen Standortfaktoren schließlich auf das schulische Handeln auswirken, müsste eine Befragung der einzelnen Schulen weiteren Aufschluss geben; etwa hinsichtlich der Konkurrenzsituation zu anderen internationalen Schulen in Millionenstädten wie New York und Tokyo oder im Hinblick auf den möglicherweise (un)günstigen Einfluss einer (in)stabilen Sicherheitslage auf die Rekrutierung deutscher Lehrkräfte und das Schulleben insgesamt.

Ressourcen: Personalsituation und Schulgeld

Auslandsdienstlehrkräfte stellen mit durchschnittlich 8 Lehrkräften pro Schule nur einen kleinen Anteil des Lehrerkollegiums, verglichen mit durchschnittlich jeweils 29 weiteren deutschsprachigen Lehrkräften (OLK, BPLK,

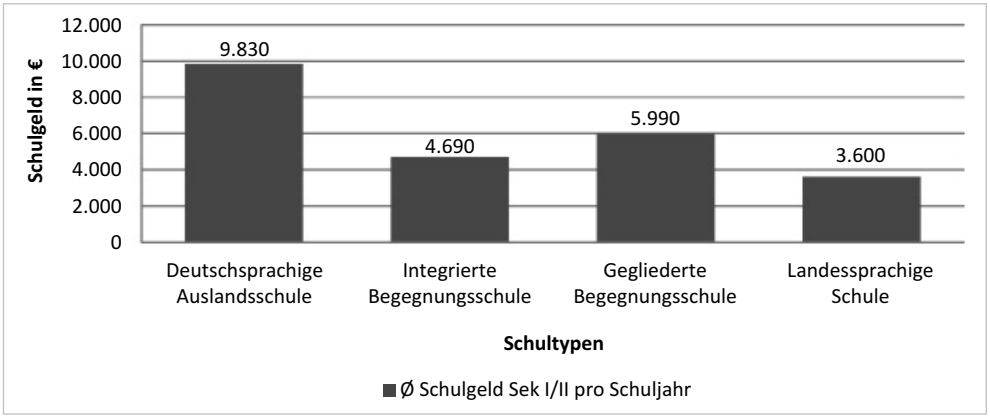


Abb. 1: Durchschnittliche Höhe des Schulgeldes für die Sekundarstufe I/II pro Schuljahr nach Schultypen

LPLK) und 29 einheimischen Ortslehrkräften. Von diesen erhält die letztgenannte Gruppe ein z. T. geringeres Gehalt, da sich dieses nach dem – tendeziell niedrigeren – Gehaltsniveau des Sitzlandes richtet – ein Ungleichverhältnis, das Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit und damit auf die alltägliche Schul- und Unterrichtspraxis nahelegt.

Als Privatschulen decken DAS etwa 80 % ihres Haushaltes aus eigenen Mitteln (vgl. Klingebiel, 2013), dabei vornehmlich durch das erhobene Schulgeld. Betrachtet man die durchschnittliche Höhe des Schulgeldes – etwa für den Besuch der Sekundarstufe I/II pro Schuljahr – ergeben sich zwischen den Schulen erhebliche Unterschiede. Diese Schwankungsbreite lässt sich in erster Linie als schultypenspezifisch charakterisieren (vgl. Abb. 1), da zwar z. T. ein Zusammenhang zwischen Schultypen und Regionen besteht, sich aber in Regionen, in denen mehrere Schultypen vertreten sind, wiederum vor allem Unterschiede zwischen den Schultypen ergeben.

4.2. Dimension B: Schulisches Angebot der Einzelschule

Allgemeines Schulprofil

Im Folgenden werden unter dem Begriff „Schulprofil" die pädagogischen und fachlichen Schwerpunktsetzungen einer Schule verstanden, die in Form eines Leitbildes und/oder Schulprogramms schriftlich fixiert zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Burkhard, 2002).

Betrachtet man zunächst das fachliche Angebot der DAS, so ist in der Regel *keine eindeutige Profilierung* zu erkennen. Etwa die Hälfte der Schulen (55 %, bezogen auf N = 133) macht im Leitbild oder auf ihrer Internetpräsenz Angaben zu fachlichen Schwerpunktsetzungen, diese (Mehrfach)Nennungen – darunter gleichermaßen die Fachbereiche Naturwissenschaften, Deutsch, Fremdsprachen und Kunst/Musik – dokumentieren zumeist aber das breite Bildungsangebot und weniger eine konkret fachspezifische Ausrichtung der Schule. Hinsichtlich pädagogischer Schwerpunktsetzungen (bezogen auf N = 122) wurden die Aspekte *soziales Lernen* (85 %) und *Persönlichkeitsentwicklung* (82 %) am häufigsten benannt. Knapp die Hälfte gibt weiterhin *Umwelterziehung* (48 %) als ein Ziel der pädagogischen Arbeit an, während z. B. der Bereich *Gesundheitserziehung/Gesunde Schule* (6 %) deutlich seltener aufgegriffen wird. Aussagen zu überfachlichen und professionsbezogenen Schwerpunkten betreffen vor allem die Aspekte *hohe Standards* (Lehrqualität und Leistungsorientierung) (82 %), *individuelle Förderung* (58 %) und *Qualifikation des Personals* wie etwa Aus- und Fortbildung (53 %). Neuere Lehr- und Lernformen werden seltener thematisiert: *fächerübergreifendes Lernen* (20 %), *kooperatives Lernen* (20 %) oder *alternative Arbeitsformen* wie Projektarbeit (15 %). In Angaben zu schulorganisatorischen und außerunterrichtlichen Themen wird vorrangig die Wichtigkeit eines *positiven Schulklimas* (72 %) betont, gefolgt von Schwerpunkten im Bereich der *Schulentwicklung* (45 %) sowie der häufig damit verbundenen Nennung von *Maßnahmen schulischer Evaluation* (37 %). Aussagen zu *Kooperationen/Öffnung von Schule* (20 %) oder Angeboten im Bereich der *Berufsorientierung* (17 %) finden sich hingegen vergleichsweise weniger häufig.

Insgesamt lassen sich die benannten Ausprägungen nicht systematisch auf einzelne Faktoren wie den Schultyp oder die regionale Lage zurückführen; da aber für einzelne Aspekte durchaus schultypen- bzw. regionenspezifische Tendenzen festzustellen sind (z. B. stärkere Betonung der *Umwelterziehung* in Nordamerika [83 %, N = 6] und Lateinamerika [65 %, N = 31]), könnten vertiefende Analysen weiteren Aufschluss über die für die schulische Profilierung relevanten Prädiktoren geben.

Auslandsschulspezifisches Schulprofil

Seit der Einsetzung eines Qualitätsrahmens für DAS sind alle Schulen aufgefordert, ein Leitbild zu formulieren, das die zentralen Ziele der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (im Folgenden: AKBP) widerspiegelt (vgl. ZfA, 2006). Die folgende Beschreibung einer auslandsschulspezifischen Profilierung nimmt daher zum einen Bezug auf diese Zielsetzungen (s. u.) und betrachtet hinsichtlich pädagogischer Schwerpunktsetzungen die Aspekte *Interkulturalität und Internationalität* und im Bereich fachlicher

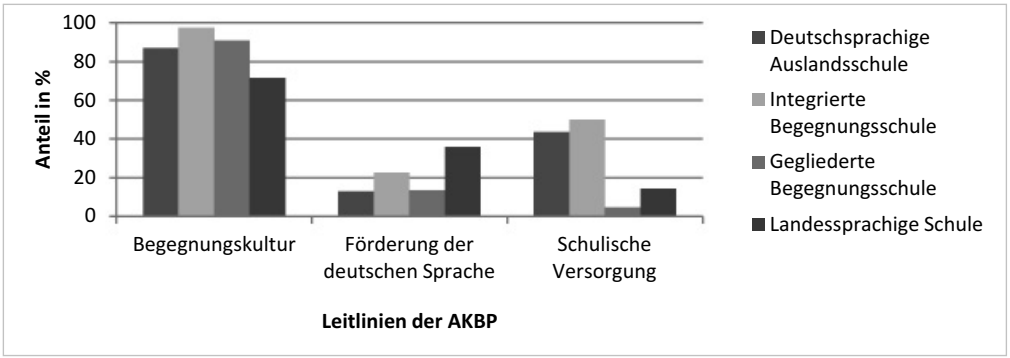


Abb. 2: Leitlinien der AKBP in Leitbildern der Auslandsschulen

Profilierung die Aspekte *Mehrsprachigkeit und Sprachförderung*.

- *Ziele der AKBP: Sprachförderung, Versorgung deutscher Kinder und Begegnungskultur*

Die von der AKBP formulierten Zielvorstellungen haben nur z. T. Eingang in die Leitbilder der Schulen gefunden. Nahezu durchgängig wird die Förderung einer *Kultur der Begegnung* (90 %) von den Schulen im Leitbild aufgegriffen – dabei am häufigsten in den Dokumenten Integrierter Begegnungsschulen (98 %) und bei 71 % der Landessprachigen Schulen. Etwas weniger oft wird der Bereich der *Sprachförderung* behandelt (79 %); auffällig ist besonders, dass davon nur ca. 19 % auf die *Förderung der deutschen Sprache* entfallen und die Mehrheit der Schulen die Förderung von *Mehrsprachigkeit* (34 %) oder *Zweisprachigkeit* (20 %) betont. Es sind in diesem Fall Landessprachige Schulen, welche die Förderung der deutschen Sprache (36 %) hervorheben, deutlich seltener aber eine mehrsprachige Ausbildung (14 %). Ein gutes Drittel der Schulen thematisiert zudem die Versorgung einer bestimmten Schülerklientel; dabei benennen lediglich 6 Schulen explizit die Versorgung *deutscher* Schüler/-innen, während 37 Schulen sich als Institution *verschiedener Nationalitäten* verstehen (siehe Abb. 2).

- *Pädagogische und überfachliche Schwerpunkte: Interkulturalität und Internationalität* (N = *122)*

Hinsichtlich weiterer auslandsschulspezifischer Schwerpunktsetzungen zeigt sich, dass die *Förderung interkultureller Kompetenz* von der Mehrheit der Schulen (69 %) als ein wichtiges Ziel ihrer pädagogischen Arbeit definiert wird. Im Zuge dessen wird allerdings weniger häufig von einer Einbindung der *deutschen Kultur* (32 %) oder der *Kultur des Sitzlandes* (25 %, gilt nur für 7 % der Landessprachigen Schulen) in den Schulalltag gesprochen, obgleich das Begegnungskonzept in Curricula und Prüfungen in den vergangenen Jahren gestärkt wurde (vgl. Stoldt, 2013a). Des Weiteren benennen vor allem Begegnungsschulen die *internationale Anschlussfähigkeit* der angebotenen Abschlüsse (45 %) als eine Leistung ihrer Institution.

- *Fachliche Schwerpunkte: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung*

Für eine Analyse fachlicher Schwerpunktsetzungen wurden die Leitbilder und Internetpräsenzen zudem auf Charakteristika des Sprachangebots und Angebote zur Sprachförderung untersucht. 77 % der Schulen informieren über ein Unterrichtsangebot für *Deutsch als Fremdsprache (DaF)* bzw. *Deutsch als Zweitsprache (DaZ),* während die zusätzliche Förderung der deutschen Sprache durch Fachunterricht nach *DFU-Kriterien* von durchschnittlich 49 % der Schulen berichtet wird. Es lässt sich für beide Fälle zeigen, dass die Häufigkeit eines solchen Angebots schultypenspezifisch ist (vgl. Abb. 3).

Betrachtet man über das unterrichtliche Sprachangebot hinaus *weitere Maßnahmen der Sprachförderung*, so betonen 88 % der Schulen – gleichermaßen gültig für alle Schultypen – explizit die Sprachförderung durch *Fördermaß-*

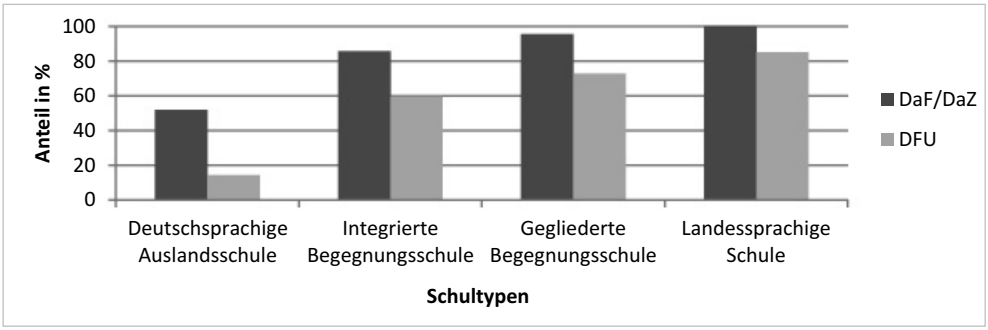


Abb. 3: Häufigkeit von DaF/DaZ bzw. DFU-Angeboten nach Schultyp

nahmen im vorschulischen Bereich. Die Möglichkeit *zusätzlicher Förderung im Fach Deutsch* wird von etwa 73 % der Schulen berichtet, dabei bleibt jedoch häufig unklar, in welchem Rahmen – als unterrichtliche Differenzierungsmaßnahme oder als außerunterrichtliches Förderangebot – die Sprachförderung stattfindet. Insgesamt berichten Deutschsprachige Auslandsschulen und Integrierte Begegnungsschulen deutlich häufiger (jeweils 81 %) von Förderunterricht im Fach Deutsch, während nur 62 % der Gegliederten Begegnungsschulen und 31 % der Landessprachigen Schulen über diese Option informieren.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die zuvor betrachteten Aspekte nur bedingt als auslandsschulspezifische Merkmale geltend gemacht werden können; es wären vertiefende Analysen nötig, um sowohl die zwischen den einzelnen Schultypen benannten unterschiedlichen Ausprägungen zu erklären als auch die Förderung interkultureller Kompetenz sowie die geleisteten Sprachfördermaßnahmen in ihrer Konzeption und Realisierung differenzierter beurteilen zu können.

Weitere (außer-)unterrichtliche Angebote

Neben dem Angebot von Arbeitsgemeinschaften und Austauschprogrammen enthalten die meisten Internetpräsenzen Informationen zu weiteren Veranstaltungen des Schullebens. So berichten z. B. 82 % der Schulen von *Feiern mit Deutschlandbezug* (Karneval, St. Martin, Tag der deutschen Einheit), wohingegen *Feiern mit Bezug zur Kultur des Sitzlandes* mit durchschnittlich 44 % deutlich seltener benannt werden. Weitere Veranstaltungen wie Autorenlesungen oder Kabarett rücken nahezu gleichermaßen die deutsche Kultur (56 %) und die Kultur des Sitzlandes (63 %) in den Mittelpunkt.

Es bleibt dabei offen, inwieweit die Schulen die benannten Feiern und Veranstaltungen systematisch als Teil eines interkulturellen Profils gestalten – 90 % der Schulen hatten die Förderung einer Begegnungskultur benannt – und welche Wirkungen dieses hinsichtlich der Herausbildung interkultureller Kompetenzen seitens der Schüler/-innen, aber auch der Lehrkräfte, erzielt.

5. Diskussion und Ausblick

Das deutsche Auslandsschulwesen ist ein ebenso heterogenes wie komplexes Konstrukt. Die derzeit 141 DAS, welche ihrerseits für die Umsetzung zentraler Ziele der AKBP stehen, unterscheiden sich hinsichtlich der von ihnen verfolgten Schulziele und Abschlüsse. Sie verfügen über unterschiedliche personelle sowie finanzielle Ressourcen und sehen sich mitunter auf Grund ihrer regional-lokalen Verortung mit individuell herausfordernden Rahmenbedingungen (z. B. geopolitisch bedingte Gefährdung des Schulstandortes, Veränderungen der Schüler- bzw. Elternklientel und Schulwahlmotive) konfrontiert.

Da sich die Datenerhebung im Rahmen dieser Studie hauptsächlich auf die Recherche der Internetpräsenzen der Schulen beschränkte, konnten neben den benannten Vergleichsaspekten (v. a. Schultyp, Regionen) keine vertiefenden Analysen oder weitere Typisierungen vorgenommen werden. Dass sich Schulen auch

innerhalb eines Schultyps oder einer Region auf Grund differenzieller Rahmenbedingungen unterscheiden können, wurde jedoch in Gesprächen mit Akteuren des Auslandsschulwesens (u. a. Schulleitungen, Lehrkräfte) verschiedentlich bestätigt. Es ist daher anzunehmen, dass eine umfassende Befragung dieser Personengruppen weiteren Aufschluss über die für sie bestimmenden Faktoren und deren Einfluss auf schul- und unterrichtsbezogene Prozesse und Ergebnisse geben würde.

Auf Basis der vorliegenden Ergebnisse sowie der oben benannten Hinweise und Einschätzungen verschiedener Akteure lässt sich bereits eine Vielzahl weiterführender Forschungsperspektiven ableiten, von welchen einige abschließend knapp skizziert und im Hinblick auf ihre Durchführbarkeit reflektiert werden sollen:

- Auf der *Prozessebene* von Schule und Unterricht: *Stellenwert der deutschen Sprache und Kultur*

Abhängig von Faktoren wie Schultyp, Klientel und Standort ergeben sich an der einzelnen Schule unterschiedlich intensive Ausprägungen und Darstellungsformen deutscher Kultur. So kann der Erwerb der deutschen Sprache das ausschlaggebende Schulwahlmotiv sein (Besuch der Schule *wegen* Deutsch) oder aber nur als notwendiges Additum in Kauf genommen werden (Besuch der Schule *trotz* Deutsch). Es wäre zudem genauer zu betrachten, inwieweit Schulen und (aus Deutschland entsandte) Lehrkräfte auf diese spezifischen Erfordernisse vorbereitet sind – etwa hinsichtlich einer Ausbildung in DaF/DaZ oder notwendiger Erfahrungen mit Deutschsprachigem Fachunterricht (DFU).

- Auf der *Zielebene* von Schule und Unterricht: *Interkulturelle Bildung und interkulturelle Kompetenz*

Als Orte der Begegnung scheinen DAS besonders geeignet, junge Menschen verschiedener Nationen auf die Erfordernisse einer zunehmend globalisierten Welt vorzubereiten. Dabei wäre es interessant zu klären, in welcher Hinsicht Schüler/-innen der DAS möglicherweise interkulturell kompetent(er) sind und an welche Gelingensbedingungen dies geknüpft ist.

- Auf der *Lehrerebene*: *Lehrkräfte an Auslandsschulen – Überzeugungen und Multiplikatoren-Rolle*

Weiterhin ergeben sich auch aus der besonderen Konstellation der Lehrerschaft an DAS weitere Anknüpfungspunkte. Es könnte etwa in den Blick genommen werden, inwieweit deutsche Lehrkräfte innerhalb ihrer kurzen Aufenthaltsdauer Kompetenzen erwerben, die einen Mehrwert für innerdeutsche Schulen darstellen können (z. B. Umgang mit Heterogenität).

Die benannten Forschungsperspektiven wurden in Gesprächen mit Schulleitungen, Lehrkräften und Interessenvertretern ausdrücklich unterstützt und das wissenschaftliche Interesse als öffentlichkeitswirksame Wertschätzung der Arbeit der DAS begrüßt. Für entsprechend fundierte, vertiefende Analysen ist gleichwohl ein unabhängiger Feldzugang erforderlich, der sich im Kontext dieses Projektes im Austausch mit den zuständigen Behörden als sehr voraussetzungsreich erwiesen hat. Hier bedarf es offensichtlich weiterer Annäherung zwischen Wissenschaft und Administration, die im Kontext der Stärkung empirischer Bildungsforschung nach PISA 2000 innerhalb Deutschlands deutlich weiter fortgeschritten erscheint als mit Blick auf die deutschen Schulen im Ausland und ihrer spezifischen Bildungsverwaltungsstruktur.

Das Literaturverzeichnis kann bei den Autorinnen angefordert werden. ◂◂

Kontakt

Stephanie Mersch
Dr. Svenja Mareike Kühn
Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Bildungswissenschaften
Arbeitsgruppe Bildungsforschung
45117 Essen
stephanie.mersch@uni-due.de
svenja.kuehn@uni-due.de
www.uni-due.de/bifo

didacta 2014

Pädagogen im Gespräch mit Vertretern der deutschen Auslandsschulen auf der Bildungsmesse

Jochen Klein

Als Lehrer oder Erzieher an einer deutschen Schule im Ausland arbeiten: Für viele Pädagogen wird diese reizvolle Vorstellung mit Unterstützung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) wahr, die jährlich bis zu 400 Lehrkräfte an die rund 140 deutschen Auslandsschulen weltweit vermittelt. Doch damit ist der Bedarf der Schulen längst nicht gedeckt – und auch die Bewerbung direkt bei den Schulen ist möglich und sinnvoll. Mehr als 20 deutsche Auslandsschulen werden bei der „didacta" im März in Stuttgart vertreten sein.

Als größte internationale Bildungsmesse hat die didacta einen festen Platz im Terminkalender vieler Pädagogen. Dabei haben Lehrer, Erzieher und Ausbilder zunehmend bessere Möglichkeiten, sich auch über die Arbeit und die Rahmenbedingungen an den deutschen Schulen im Ausland umfassend zu informieren, denn immer mehr Auslandsschulen entscheiden sich für einen Auftritt auf der Messe. Nachdem die Deutsche Schule Shanghai mit einem eigenen Stand in Hannover vor zwei Jahren den Anfang gemacht hat, waren im vergangenen Jahr bereits sechs Auslandsschulen in Köln vertreten und im März in Stuttgart werden es rund 20 Schulen sein, die sich und ihren Standort auf der Messe vorstellen und über die Möglichkeiten, an ihrer Schule zu arbeiten, informieren.

Unterstützt werden die Auslandsschulen bei ihrem Messeauftritt von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), die selbst auf der Messe präsent ist, um über das Auslandsschulwesen zu informieren und die den Gemeinschaftsstand „Campus Deutsche Auslandsschulen" als Ergänzung zum eigenen Stand organisiert.

Schulen haben Bedarf an Lehrkräften

Die deutschen Auslandsschulen suchen weltweit ständig pädagogische Fachkräfte und die Messe bietet den Schulen neben anderen Möglichkeiten auch eine Gelegenheit, mit potenziellen Bewerbern ins Gespräch zu kommen und sie von der eigenen Schule zu überzeugen. Gesucht werden vor allem berufserfahrene Lehrkräfte aller Fachrichtungen sowie Erzieher und Erzieherinnen, aber auch Berufseinsteigern oder anderen pädagogischen Fachkräften wie zum Beispiel Sozialpädagogen eröffnen sich an vielen

Erzieherinnen gesucht: Die Deutsche Schule Shanghai spricht auf der didacta auch gezielt Kindergartenpädagogen an (hier auf der didacta 2013 in Köln)

Schulen Chancen. Auch die vertretenen Schulen sehen den Gemeinschaftsstand deshalb als Ergänzungsangebot zum elementaren Auftritt der ZfA, die schwerpunktmäßig eher die Auslandsdienstlehrkräfte und Schulleiter in den Mittelpunkt ihrer Präsentationen stellt und weniger auf sogenannte Ortslehrkräfte (OLK) zielt, für

didacta 2014

Die Bildungsmesse
Messe Stuttgart
25.–29.03.2014

Messestand der ZfA: Halle 4, Stand D48
Campus Deutsche Auslandsschulen:
Halle 4, Stand D54

Fachgespräche: Besucher am Stand der DS Shanghai auf der didacta 2013 in Köln

Gute Stimmung am Stand der DS Shanghai auf der didacta 2013 in Köln

die je nach Schule sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen gelten können. So ist vielen Bewerbern oft nicht unmittelbar klar, dass sie je nach Schule auch als OLK zu sehr guten Konditionen angestellt werden können und dass sie sich ohne Wartezeit direkt bei den Schulen bewerben können. Ein großer Teil der Pädagogen, die im Ausland arbeiten wollen, bewirbt sich über die ZfA, die bis zu 400 Lehrkräfte jährlich an die rund 140 deutschen Schulen im Ausland vermittelt. Doch damit ist der Bedarf der Schulen längst nicht gedeckt. Die direkte Bewerbung an einer Auslandsschule kann deshalb für pädagogische Fachkräfte eine durchaus lohnende Alternative sein – und das bei weitem nicht nur, weil sich die Bewerber das Land und die Schule, an der sie arbeiten wollen, in diesem Fall aussuchen können.

Schulen rekrutieren direkt in Deutschland

Die Deutsche Schule Shanghai, die bereits zum dritten Mal auf der didacta ausstellt, wird mit einem vierköpfigen Ausstellerteam anreisen, das für die beiden Standorte werben, über Shanghai und China informieren und potenziellen Lehrkräften und Kindergartenpädagogen die Chancen und Möglichkeiten an den Schulen in Shanghai aufzeigen soll. Rund 30 Stellen in Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe sind allein am EuroCampus und in Pudong, den beiden Standorten der DS Shanghai, jährlich neu zu besetzen. Nur wenige der Stellen werden von ZfA-Bewerbern besetzt, der überwiegende Teil wird von der Schule direkt in Deutschland angeworben.

Mit ihren bisherigen Messeauftritten hat die DS Shanghai gute Erfahrungen gemacht: Viele interessierte Fachkräfte haben das direkte Gespräch gesucht, manche haben sich sofort beworben und die ein oder andere Stelle konnte dank der Messeauftritte unmittelbar besetzt werden. Insgesamt zielt die Präsentation der DS Shanghai auf der didacta aber weniger auf die kurzfristige Anwerbung von Fachkräften als

Informationsgespräch am Gemeinschaftsstand „Campus Deutsche Auslandsschulen" auf der didacta 2013 in Köln

vielmehr auf mittel- und langfristige Informationsarbeit. „Für die Schulen bietet die Messe ungeheure Chancen", resümierte der Vorsitzende des Vorstands des Schulvereins Ralph Koppitz, nach dem letztjährigen Messeauftritt in Köln. „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. Den Vertretern der einzelnen Schulen bietet der Gemeinschaftsstand darüber hinaus auch die Chance, sich mit den anderen Auslandsschulen auszutauschen und sich gegenseitig zu unterstützen.

Doch auch für Lehrer und Erzieherinnen gibt es keine bessere Möglichkeit, sich „auf kurzem Weg" ein Bild gleich von mehreren Schulen in verschiedenen Ländern zu machen und sich über die sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen, über aktuelle Anforderungen und die Lebens- und Arbeitsbedingungen vor Ort zu informieren. Antworten auf ihre Fragen bekommen sie auf der Messe direkt von Pädagogen und Mitarbeitern, die aus eigener Erfahrung berichten können, weil sie selbst aktiv an den Schulen im Ausland arbeiten. Für manche Besucherin und manchen Besucher eröffnet das Gespräch mit im Ausland arbeitenden Lehrkräften neue berufliche Perspektiven. ◂◂

Deutsche Auslandsschulen auf der didacta

- Deutsche Schulen in Argentinien, Chile und Mexiko
- Deutsche Internationale Schule Boston
- Deutsche Internationale Schule Den Haag
- Deutsche Internationale Schule Dubai
- Deutsche Schule Helsinki
- Deutsch-Schweizerische Internationale Schule Hongkong
- Deutsche Internationale Schule Jakarta
- Deutsche Evangelische Oberschule Kairo
- Deutsche Botschaftsschule Peking
- Deutsche Schule Prag
- Deutsche Schule Rom
- Deutsche Schule Sankt Petersburg
- Deutsche Schule Shanghai
- Deutsche Europäische Schule Singapur
- Deutsche Schule Rio de Janeiro

Kontakt

Tel.: +86-21-3976-0555-350
Fax: +86-21-3976-0566
Mobil: +81-138-17098103
jochen.klein@ds-shanghai.de
www.ds-shanghai.de

Sehr gut gemacht, Herr OSR Ahnfeldt!

Hans-Jürgen Peleikis

Die Hamburger Lehrerinnen und Lehrer möchten ins Ausland, sie sind sehr interessiert am Auslandsschulwesen und sie möchten authentisch informiert werden, bevor sie sich für den Auslandsschuldienst bewerben.

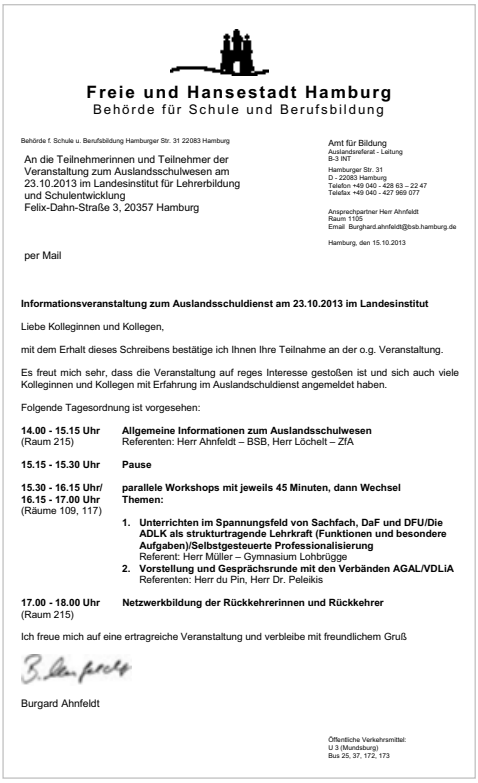
Und mit der von ihm organisierten und am 23.10.2013 am Landesinstitut der Hansestadt durchgeführten Fortbildungsveranstaltung bediente der Bund-Länder-Ausschuss-Vertreter von Hamburg, Herr OSR Burgard Ahnfeldt, die Wünsche der mehr als 70 Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu deren großen Zufriedenheit. Das jedenfalls brachte der Großteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Abschlussgespräch zum Ausdruck. Sie fanden die Informationen von offizieller Seite, also von Herrn OSR Ahnfeldt, dem Leiter des Hamburger Auslandsreferats und von Herrn Löchelt von der ZfA interessant, die vor allem die Vermittlungswege und –chancen der Kandidaten aufzeigten. Auch die Workshops wurden gelobt, wo konkreter auf den denkbaren Einsatz und die Arbeit vor Ort bzw. an der Schule eingegangen wurde und wo die rechtlichen und sozialen Begleitumstände

(und Gefahren bei fehlender oder schlechter Vorinformation) als Schwerpunkte thematisiert wurden. Auch die Synopsis von behördlichen, offiziellen und persönlichen, privaten Aspekten im Rahmen einer einzigen Fortbildungsveranstaltung wurde positiv bewertet.

Unter den Teilnehmern waren etliche Lehrkräfte, die bereits schon mindestens einmal im Auslandsschuldienst tätig waren. Ich fand ihre Beiträge sehr hilfreich, den „Neulingen" ein möglichst realistisches Bild über den Auslandsschuldienst zu vermitteln. Dabei wurden manche eigenen Schwierigkeiten oder Fehler erwähnt, aber nie, um jüngere Kolleginnen und Kollegen abzuschrecken. Aus meiner Sicht rieten auch die Rückkehrer zum Auslandsschuldienst. So taten es auch alle Referenten.

Das Ansinnen, den Rückkehrern in Deutschland eine weichere Landung oder eine vernünftige Anschlussverwendung zu organisieren – auch dieses Thema sollte mit dieser Veranstaltung am 23.10.13 angegangen werden – ist schwierig. Die GEW bietet ihre Rückkehrerseminare an. Für die VDLiA-Mitglieder sind die Treffen in den Regionalgruppen, deren Zahl viel zu gering ist, und auf der alle zwei Jahre stattfindenden Hauptversammlung Gelegenheiten, sich auszutauschen. Die Verbände können aber nur das private Unwohlsein lindern.

Solange die Bundesländer ihre Lehrerinnen und Lehrer „nur" beurlauben für den Auslandsschuldienst (lobenswert, dass das Bundesland Hamburg so wohlwollend ist), aber diese in der Regel sehr guten und motivierten Lehrkräften nicht während ihrer Auslandstätigkeit sowohl rechtlich als auch sozial fürsorglich betreuen gegenüber der ZfA und im Gespräch bleiben über einen koordinierten, auf den neuen Auslandserfahrungen aufbauenden Einsatz nach der Rückkehr, nutzen sie viel zu wenig die neuen Qualitäten und leiten etliche Rückkehrer zu oft in eine Marginalität. Eine berufliche Würdigung der Auslandstätigkeit kann nur über den innerdeutschen Arbeitgeber geleistet werden. Dass sich einige Rückkehrer auf Funktionsstellen im Inland bewerben, verdeckt die Probleme der meisten Lehrer, die als Rückkehrer ihre neuen Erfahrungen als Lehrkräfte einbringen wollen. Die Wirtschaftsunternehmen wissen sehr oft schon vorher, wen sie warum wohin schicken und was sie nach dem Auslandseinsatz mit dieser Person vorhaben. So leicht ist das für die Bundesländer natürlich nicht. Dazu ist das Auslandsschulwesen viel zu komplex. Aber sich mehr Gedanken zu machen von Seiten der Bundesländer, welche Verwendung zum Wohle des Bundeslandes und der Rückkehrer es gibt, ist dringend angesagt. Vielleicht kann Hamburg ja mal etwas in diese Richtung versuchen. Netzwerkbildung ist ein schönes Sozialprojekt, eine berufliche Würdigung der Rückkehrerinnen und Rückkehrer und ihrer Auslandserfahrungen ist es nicht. Und das macht vor allem den Rückkehrerfrust aus. ◂◂



Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule und Berufsbildung

Behörde f. Schule u. Berufsbildung Hamburger Str. 31 22083 Hamburg

An die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der
Veranstaltung zum Auslandsschulwesen am
23.10.2013 im Landesinstitut für Lehrerbildung
und Schulentwicklung
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg

per Mail

Amt für Bildung
Auslandsreferat - Leitung
B-3 INT
Hamburger Str. 31
D - 22083 Hamburg
Telefon +49 040 - 428 63 – 22 47
Telefax +49 040 - 427 969 077

Ansprechpartner Herr Ahnfeldt
Raum 1105
Email Burghard.ahnfeldt@bsb.hamburg.de

Hamburg, den 15.10.2013

Informationsveranstaltung zum Auslandsschuldienst am 23.10.2013 im Landesinstitut

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

mit dem Erhalt dieses Schreibens bestätige ich Ihnen Ihre Teilnahme an der o.g. Veranstaltung.

Es freut mich sehr, dass die Veranstaltung auf reges Interesse gestoßen ist und sich auch viele Kolleginnen und Kollegen mit Erfahrung im Auslandschuldienst angemeldet haben.

Folgende Tagesordnung ist vorgesehen:

14.00 - 15.15 Uhr (Raum 215) **Allgemeine Informationen zum Auslandsschulwesen**
Referenten: Herr Ahnfeldt – BSB, Herr Löchelt – ZfA

15.15 - 15.30 Uhr **Pause**

15.30 - 16.15 Uhr/ 16.15 - 17.00 Uhr (Räume 109, 117) **parallele Workshops mit jeweils 45 Minuten, dann Wechsel Themen:**

1. **Unterrichten im Spannungsfeld von Sachfach, DaF und DFU/Die ADLK als strukturtragende Lehrkraft (Funktionen und besondere Aufgaben)/Selbstgesteuerte Professionalisierung**
   Referent: Herr Müller – Gymnasium Lohbrügge
2. **Vorstellung und Gesprächsrunde mit den Verbänden AGAL/VDLiA**
   Referenten: Herr du Pin, Herr Dr. Peleikis

17.00 - 18.00 Uhr (Raum 215) **Netzwerkbildung der Rückkehrerinnen und Rückkehrer**

Ich freue mich auf eine ertragreiche Veranstaltung und verbleibe mit freundlichem Gruß

Burgard Ahnfeldt

Öffentliche Verkehrsmittel:
U 3 (Mundsburg)
Bus 25, 37, 172, 173

Die DS Rom stellt sich vor

Im Anschluss an den Besuch des VDLiA-Vorstands an der DS Lissabon im Frühjahr 2012 war eigentlich deren Vorstellung für dieses Heft geplant. Nach dem Schulleiterwechsel kam es leider zur Absage aus Lissabon und ich musste schleunigst eine andere Deutsche Auslandsschule in Europa dafür gewinnen, sich im fast schon traditionellen Schwerpunkt des ersten Heftes des Auslandslehrerverbandes eines neuen Jahrgangs vorzustellen.

Vor einem Jahr berichtete ich dann in Heft 2/2013 von meinem Kurzbesuch an der DS Rom und der spontanen Zusage des Schulleiters, Herrn Dr. Michael Szewczyk, mit der Vorstellung der DS Rom die zweite Runde der Vorstellungen von unseren Schulen im Ausland einzuläuten.

In den vergangenen Jahren präsentierten sich auf unterschiedlichste Weise die DS Bilbao, die DS Puebla/Mexico, die DS Shanghai und die DS Windhoek; in der Reihenfolge nach Kontinenten war also wieder eine DS auf dem europäischen Kontinent an der Reihe.

Ein herzliches Dankeschön also an die DS Rom, an ihr fleißiges Autorenteam und an den für die schulinterne Redaktion verantwortlichen Schulleiter, Herrn Dr. Michael Szewczyk!

Eingang der DS Rom

Rückansicht der DS Rom

Vorwort

Michael Szewczyk

Liebe Leserinnen und Leser,
die Deutsche Schule Rom (DSR) ist mit ihrer mehr als 150-jährigen erfolgreichen Geschichte eine der ältesten Deutschen Schulen weltweit. Sie ist eine von Deutschland, Österreich und Italien gleichermaßen anerkannte Privatschule. Als Begegnungsschule unterstützt sie die Ziele der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Sie ist aktiver Teil des Deutschen Auslandsschulwesens mit mehr als 140 Schulen.

Unsere großzügige, attraktiv ausgestattete Schulanlage bietet hervorragende Lernvoraussetzungen für alle Altersstufen vom Kindergarten bis zum Abitur. Zur Schule gehören der Kindergarten, die Grundschule und das Gymnasium. Als anerkannte deutsche Auslandsschule vergeben wir alle Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulwesens.

In unseren Klassen lernen deutsche, italienische, österreichische Kinder gemeinsam mit Kindern aus vielen anderen Nationen. Dabei se-

hen wir es als unsere Verpflichtung an, für die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder bestmögliche Lösungen anzubieten, die ein erfolgreiches Lernen und eine altersgerechte Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen. Unser Leitbild gilt uns als Richtschnur unseres pädagogischen Handelns.

Ich hoffe, wir können Ihnen mit unserem Beitrag einen aufschlussreichen Einblick in unser Schulleben und unsere Schulgemeinde vermitteln. Sie und Ihre Kinder sind uns auch in der Realität herzlich willkommen. ◂◂

Unsere Geschichte

Die Deutsche Schule Rom kann inzwischen auf eine mehr als 150 Jahre lange Geschichte zurückblicken. Sie ist eng verknüpft mit der allgemeinen Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts: Päpstliches Rom, Königreich Preußen, Königreich Italien, Deutsches Kaiserreich, Weimarer Republik, italienischer Faschismus, Nationalsozialismus, Republik Italien und Bundesrepublik Deutschland bilden nicht nur die Kulisse der Schulgeschichte, sondern haben die Entwicklung unserer Schule vielfältig bestimmt.

Von den Anfängen bis zum Ersten Weltkrieg

Die Anfänge der Deutschen Schule Rom sind mit der Frühgeschichte der evangelischen Gemeinde verbunden. Die zunächst für 1837 vom preußischen Gesandten Bunsen geplante Errichtung einer evangelischen Elementarschule stieß auf den Widerstand des Papstes. Im Jahre 1861 eröffnete der Schweizer Theologe Wirz mit Unterstützung Preußens eine kleine Privatschule, ein Jahr später kam die deutsche katholische Schule (S. Maria dell'Anima) dazu; 1867 folgte die evangelische Elementarschule im Palazzo Caffarelli, dem Sitz der preußischen Gesandtschaft.

Diese Schule wurde 1904 geschlossen und durch eine interkonfessionelle Schule, getragen von einem Schulverein und vom Deutschen Reich unterstützt, ersetzt. So existierten nun in Rom drei deutsche Schulen: die genannte interkonfessionelle Schule, eine evangelische Schule auf dem Gelände der heutigen evangelisch-lutherischen Kirchengemeinde, welche 1909 zu einer Schule zusammengeschlossen wurden, und die katholische Schule, die 1907 geschlossen wurde.

1910 wurde ein Schulgebäude in der Via Zucchelli 16 erworben. Während des Ersten Weltkriegs blieb die Schule geschlossen und ihr Schulgebäude wurde von Italien beschlagnahmt.

Von 1921 bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs

1921 konnte die Schule wiedereröffnet werden. Bereits 1925 besaß sie 100 Schüler, ein Drittel davon Italiener, die jedoch infolge von Mussolinis Schulgesetz, das italienischen Staatsbürgern verbot, ausländische Privatschulen zu besuchen, entlassen werden mussten.

Seit 1937 war es möglich, an der Deutschen Schule Rom die Abiturprüfung abzulegen. Ein Jahr später erfolgte aufgrund der gestiegenen Schülerzahlen ein Umzug in die Via Savoia, wo der Schulverein mit großzügiger finanzieller Unterstützung des Auswärtigen Amtes ein Grundstück mit Gebäude erworben hatte.

Trotz des wachsenden Einflusses der Nationalsozialisten ab 1936 gelang es dem damaligen Schulleiter Dr. Kurt Döhner, eine gewisse Distanz zum Nationalsozialismus zu wahren. So konnten zunächst jüdische Kinder die Schule weiter besuchen. Allerdings wurde Dr. Döh-

ner 1942 seines Amtes enthoben. Im Zusammenhang mit den zunehmenden Luftangriffen auf italienische Städte, dem Vorrücken der alliierten Truppen und dem Waffenstillstand vom 8. September 1943 wurde die Schule ins Dorf Tirol bei Meran ausgelagert, wo 1945 nach Kriegsende das Schulgebäude beschlagnahmt und die Schule aufgelöst wurde.

Nach dem Zweiten Weltkrieg bis zum Memorandum 1975

Nach der Eröffnung einer katholischen Schule bei S. Roberto Bellarmino verständigen sich die Vertreter der deutschsprachigen katholischen und evangelischen Kirchengemeinden sowie der Leiter der Bibliotheca Hertziana auf die Gründung eines Schulvereins als Träger einer neuen, überkonfessionellen, christlichen Schule, die sich als Rechtsnachfolgerin des alten Schulvereins verstand. Der Standort verlagert sich in das evangelische Gemeindehaus sowie in die Via dei Gracchi 297 (Prati) und die Via Innocenzo X 12/16 (Monteverde). Nach der Rückkehr in die Via Savoia stieg die Schülerzahl zwischen 1958–85 auf zeitweise über 900 Schüler, so dass Kindergarten, Grundschule und Orientierungsstufe in Gebäude in der Nähe des heutigen Schulgeländes ausgelagert werden mussten.

Von 1975 bis heute

Der Abschluss eines Abkommens zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Italien (das sogenannte „Memorandum") im Jahre 1975 veränderte den Status der Schule grundlegend: Die Schule wurde eine Begegnungsschule, was zu einem Anstieg der italienischen Schülerzahl auch in den höheren Klassen führte, denn das Abitur der Deutschen Schulen in Italien wurde dank des Memorandums auch durch den italienischen Staat anerkannt. Im selben Jahr trat die Reform der Oberstufe in Form der Einführung eines Kurssystems in Kraft. Im Zuge der Reformen des Schulsystems in Deutschland ist seit dem Schuljahr 2009/2010 auch an der Deutschen Schule Rom die verkürzte Gymnasialzeit von 9 auf 8 Jahre eingeführt worden (G8). ◀◀

Unser Leitbild

Präambel

Die Deutsche Schule Rom ist eine von Deutschland, Österreich und Italien gleichermaßen anerkannte Privatschule. Träger ist der Deutsche Schulverein Rom. Die Schule finanziert sich durch die Schulbeihilfe der Bundesrepublik Deutschland und die Schulgelder. Darüber hinaus werden aus der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Österreich Lehrkräfte entsandt.

Die Deutsche Schule Rom unterstützt als Begegnungsschule die Ziele der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Sie bereitet Schüler/innen des deutschsprachigen und italienischen Kulturraums auf eine gemeinsame Zukunft vor. Dazu bietet sie eine bikulturelle und bilinguale Erziehung an. Sie erhält und stärkt die deutsche Sprache als Schlüssel zur deutschen Kultur. Sie stellt die schulische Versorgung von vorübergehend in Italien lebenden deutschsprachigen Kindern sicher. Die Deutsche Schule Rom ist eine christliche Schule und fühlt sich den entsprechenden ethischen Werten verbunden.

Die Deutsche Schule Rom ist eine moderne Bildungseinrichtung mit humaner Leistungsorientierung. Sie orientiert ihre pädagogische Arbeit an Bewährtem sowie an der Weiterentwicklung des deutschen Bildungswesens.

Die Deutsche Schule Rom fördert Kinder und Jugendliche vom Kindergarten bis zum Abitur. Unterricht und Lehrpläne sind in allen Stufen aufeinander abgestimmt und lassen Freiräume für individuelle Förderung. Nach erfolgreichem Abschluss des gymnasialen Bildungsgangs verfügen die Absolventen über die deutsche allgemeine Hochschulreife. Zudem erlangen die Schüler in der Regel die italienische maturità, die zum Studium in Italien berechtigt.

Die folgenden Ausführungen sind die Grundlage der schulischen Arbeit und geben eine Orientierung über die pädagogisch-inhaltliche Ausrichtung der Schule. Sie bilden die verbindliche Basis aller schulischen Programme, Konzeptionen und Regeln.

Leitsatz 1:
Die Deutsche Schule Rom ist ein Ort der bikulturellen und bilingualen Begegnung.

Die Deutsche Schule Rom vermittelt allen Schüler/innen die deutsche und italienische Kultur auf hohem Niveau in beiden Sprachen. Die sprachliche und kulturelle Begegnung findet in jeder Abteilung der Schule statt und wird durch alle verantwortlichen Gremien kontinuierlich gefördert.

Begegnung findet nicht nur im unterrichtlichen Bereich statt, sondern bezieht die ganze Schulgemeinschaft und das gesamte Schulleben ein. Die Schule gewährleistet auf vielfältige Art und Weise die Begegnung und den Austausch mit anderen Institutionen im deutschen und italienischen Sprach- und Kulturraum.

Den Schüler/innen werden Kontakte zur Arbeitswelt ermöglicht. Damit diese Förderung optimal gewährleistet wird, setzt die Schule auch seitens der Elternhäuser Offenheit für eine Begegnung der Kulturen und Unterstützung beim Spracherwerb voraus.

Leitsatz 2:
Die Deutsche Schule Rom unterstützt das Zusammenwachsen Europas und hat eine internationale Ausrichtung.

Die Deutsche Schule Rom bildet Kinder und Jugendliche aus, die sich in mehr als nur einer Kultur zu Hause fühlen. Daher bietet sie auf hohem Niveau weitere moderne und klassische Fremdsprachen und Zugang zu den entsprechenden Kulturen an. So leistet sie einen Beitrag zur europäischen Verständigung.

Die Deutsche Schule Rom fördert Auslandsaufenthalte von Schüler/innen zu Studienzwecken auch in anderen europäischen und außereuropäischen Ländern und sucht die Zusammenarbeit und den Austausch mit anderen Schulen und Organisationen im In- und Ausland.

Leitsatz 3:
Die Deutsche Schule Rom fördert die intellektuellen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten der jungen Menschen und unterstützt ihre Persönlichkeitsentwicklung.

In der Arbeit mit den Schüler/innen wird auf allen Ebenen eine Atmosphäre geschaffen, in der diese sich artikulieren und Eigeninitiative ergreifen können und in der sie ermutigt werden, ihre gemeinsamen Interessen selbst zu organisieren.

Die Deutsche Schule Rom betrachtet es als ihre Aufgabe, das Selbstbewusstsein der Schüler/innen zu stärken und soziales Engagement, kritisches Urteilsvermögen sowie Partizipation in demokratischen Gremien zu fördern.

In ihrer pädagogischen Arbeit legt sie Wert auf die Entwicklung von Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, Toleranz, kreativem Handeln und Verantwortung gegenüber sich selbst und der Gesellschaft. Sie tritt jeglicher Form von Diskriminierung und Ausgrenzung in der Schule entgegen.

Vielseitiger Lernstoff sowie differenzierte Unterrichts- und Arbeitsformen fördern die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz der Schüler/innen. Die Deutsche Schule Rom vermittelt solides Fachwissen, eine breite vernetzte Allgemeinbildung und unterrichtet auch fächerübergreifend. Die Schüler/innen werden für gesellschaftliche, politische und ökonomische Probleme sensibilisiert und ihr Verständnis für historische Zusammenhänge wird geweckt.

Die Schule bietet umfassende Programme für Schüleraktivitäten an. Attraktive Kursangebote im musischen, künstlerischen, naturwissenschaftlichen und sportlichen Bereich sowie ein erweitertes Nachmittagsprogramm ergänzen das verbindliche Unterrichtsprogramm.

Leitsatz 4:
In der Deutschen Schule Rom lernen die Schüler/innen die Natur als Wert zu begreifen und zu schützen.

Die Deutsche Schule Rom erzieht die ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen zur Verantwortung gegenüber der Natur. Sie macht sie vertraut mit der Endlichkeit der Ressourcen und

der Sensibilität der Ökosysteme sowie der Möglichkeit ihrer nachhaltigen Nutzung.

Die Deutsche Schule Rom unternimmt in ihrem Bereich entsprechende Schritte und unterstützt ökologische Aktivitäten auch außerhalb der Schule.

Leitsatz 5:
Die Deutsche Schule Rom ist dem Austausch mit dem gesellschaftlichen Umfeld verpflichtet.

Die Schule ist stets offen für Anregungen von außen und sucht zur Bereicherung ihres Erziehungsauftrags Kontakt mit Persönlichkeiten aus dem öffentlichen Leben.

In der Deutschen Schule Rom findet ein aktives Schulleben statt (Sprachkurse, Konzerte und Musikwettbewerbe, Theateraufführungen, Autorenlesungen, Kunstausstellungen, sportliche Veranstaltungen, Feste usw.), das von Schulleitung, Lehrern, Eltern und Schülern gemeinsam gestaltet wird und zu dem in- und ausländische Gäste stets willkommen sind.

Durch ihr eigenes vielseitiges kulturelles Angebot wirkt die Schule in die Stadt Rom und das Umland hinein und erweitert die vorhandenen Angebote anderer kultureller Einrichtungen.

Die Deutsche Schule Rom stellt sich den Herausforderungen gesellschaftlichen und ökonomischen Wandels und bemüht sich, durch Reflektion und Diskussion mit allen am Schulleben direkt oder indirekt Beteiligten – dazu gehören auch die fördernden deutschen Stellen sowie die relevanten italienischen Behörden – das schulische Angebot zu optimieren und die ihr anvertrauten Schüler/innen auf die Welt von morgen vorzubereiten.

Leitsatz 6:
An der Deutschen Schule Rom arbeiten die Eltern auf vielfältige Weise mit den Lehrer/innen zusammen und tragen zur Erreichung der Zielsetzungen bei.

Die Deutsche Schule Rom bietet Schüler/innen und ihren Eltern während der gesamten Schullaufbahn kompetente Beratung und Orientierungshilfen an, um die individuelle Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu fördern.

Die Deutsche Schule Rom erwartet von den Eltern, dass sie sich für die schulische Entwicklung ihrer Kinder interessieren, die Schule in ihrem Erziehungsauftrag unterstützen und zur Zusammenarbeit bereit sind. Dazu werden Eltern zahlreiche Möglichkeiten der Information und Kommunikation sowie der Mitgestaltung außerhalb des Unterrichts geboten.

Als Begegnungsschule erwartet die Deutsche Schule Rom von den Eltern insbesondere ein vitales Interesse an der jeweils anderen Sprache und Kultur.

Leitsatz 7:
An der Deutschen Schule Rom findet eine offene und von gegenseitiger Achtung getragene Kommunikation statt.

Die Deutsche Schule Rom pflegt einen aufgeschlossenen und fachlich fundierten Dialog innerhalb der Schulgemeinde. Alle Mitglieder der Schulgemeinde erhalten die für sie relevanten Informationen.

Die notwendigen Kommunikationswege und -formen zwischen den einzelnen Gruppierungen sind klar definiert und werden von den Mitgliedern der Schulgemeinschaft eingehalten.

Die Deutsche Schule Rom sorgt mit verbindlichen Regelungen für einen erfolgreichen Schulbetrieb.

Leitsatz 8:
Die Deutsche Schule Rom sorgt für angemessene Lern- und Arbeitsbedingungen.

Die gute materielle Ausstattung, die attraktive Lage im Grünen und das ansprechende Ambiente machen die Schule nicht nur zum Arbeits-, sondern auch zum förderlichen Lebensraum für Kinder und Jugendliche.

Sie achtet auf den verantwortungsvollen Umgang mit ihren Ressourcen und ist auf das gute Erscheinungsbild der Schule bedacht.

Die Deutsche Schule Rom bezieht moderne Informationstechnologien in den Unterricht ein und fördert den verantwortlichen Umgang mit ihnen.

Leitsatz 9:
Die Deutsche Schule Rom garantiert eine hohe Qualität ihres schulischen Angebots.

Die pädagogische Leitung der Deutschen Schule Rom obliegt einer kompetenten Schulleiterpersönlichkeit.

Die Schule verfügt über qualifizierte und engagierte Lehrkräfte. Sie garantieren, dass die Deutsche Schule Rom als Auslandsschule stets mit den Entwicklungen und Standards in deutschen Inlandsschulen Schritt hält und sie sorgen für Kontinuität und Nachhaltigkeit in ihrer Arbeit an der Deutschen Schule Rom.

Die Deutsche Schule Rom stellt sich der Überprüfung der Qualität ihres schulischen Angebots und ihrer Ergebnisse durch systematische interne und externe Evaluationen.

Um den sich ständig ändernden Ansprüchen an Unterricht und Pädagogik gerecht zu werden, strebt die Schule fortlaufend die sinnvolle Einbeziehung neuer, zeitgemäßer Unterrichtsinhalte und -methoden an. Hierfür werden schulintern und -extern die pädagogischen Mitarbeiter regelmäßig fortgebildet. Die Qualität der Fortbildungen wird durch Experten gesichert.

Die pädagogische Arbeit wird durch eine effiziente Schulverwaltung unterstützt. ◂◂

Unser PQM – Meilensteine

Die Deutsche Schule Rom gehört seit über 150 Jahren zum Netzwerk der über 140 Deutschen Auslandsschulen. Sie wird umfangreich mit mehr als 50 % von der Bundesrepublik Deutschland unterstützt. Es ist deshalb verständlich, dass neben der Schulöffentlichkeit: Schüler, Lehrer, Eltern usw. auch die Bundesrepublik ein sehr starkes Interesse an der Qualitätsentwicklung unserer Schule hat. Das bezieht sich auch auf die Organisationsstrukturen.

Seit mehr als 10 Jahren wird dabei ein so genanntes pädagogisches Qualitätsmanagement praktiziert, das auf der Basis des „Qualitätsrahmens der deutschen Schulen im Ausland“ beruht. Standardisierte Elemente strukturieren den Prozess:

- SEIS+ (Evaluationsinstrument) – in Rom 2006
- PEER Review – in Rom 2008
- BLI – in Rom 2011
- Bilanzbesuch – in Rom 2014

Die Ergebnisse werden bewertet und haben über die Leistungs- und Fördervereinbarungen finanzielle Auswirkungen.

Auf der Basis der BLI ist 2011/2012 ein Aktionsplan entwickelt und nach Deutschland zur Überprüfung eingereicht und genehmigt. Der Aktionsplan ist ausgiebig in der Schule bei Lehrer-, Eltern- und auch Schülerschaft diskutiert, modifiziert und auf einer „erweiterten GLK", also mit Eltern, Schülern, Mitgliedern des Vorstands, nach den Sommerferien 2012 einstimmig verabschiedet worden. Unser Aktionsplan ist ausdrücklich im Sommer 2013 seitens der ZfA positiv gewürdigt worden. Er sieht drei Entwicklungsschwerpunkte vor:

1. Unterrichtsentwicklung, 2. Begegnung von Kulturen, 3. Steigerung der Effektivität von Strukturen, Zuständigkeiten, Zusammenarbeit und Kommunikation.

Die jeweiligen Arbeitsgruppen arbeiten mit hoher Intensität und haben ihre Ergebnisse bei verschiedenen Anlässen der interessierten Schulöffentlichkeit präsentiert.

Wir sind überzeugt davon, dass es uns mit dem gesamten PQM gelingt, „Schwächen zu schwächen und Stärken zu stärken". ◂◂

Unser Führungsmodell

Schulvorstand, Beauftragte des Vorstands, Schulleiter – klar getrennte Kompetenzbereiche

Der operative Schulbetrieb liegt im Verantwortungsbereich des Schulleiters, die Arbeit des ehrenamtlichen Vorstands ist dagegen eher strategisch ausgerichtet: Als übergeordnetes Gremium schafft der Schulvorstand die materiellen und personellen Voraussetzungen zur Erfüllung der Schulziele. Er erledigt sämtliche Angelegenheiten des Schulvereins auf Basis seiner Satzung. Diese ist von Schule zu Schule unterschiedlich. Dennoch gibt es für alle Vorstände gemeinsame Kernaufgaben wie etwa die rechtliche Vertretung der Schule, die Wahrnehmung der Arbeitgeberfunktion und die wirtschaftliche Führung. Gemäß Dienstvertrag leitet der Schulleiter die Schule und übt so das ihm vom Vorstand übertragene Hausrecht aus. Der Schulleiter ist der direkte Vorgesetzte aller Angestellten und schlägt dem Vorstand gegebenenfalls Personalmaßnahmen vor.

Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Schulleitung und Vorstand sind – bei klarer Kompetenzabgrenzung – das vom Vorstand in den Schulleiter gesetzte Vertrauen und die dadurch mögliche klare Übernahme von Verantwortung durch den Schulleiter ausschlaggebend.

Positive Entwicklung an der DS Rom

Die Deutsche Schule Rom (DSR) hat sich trotz vieler schwieriger Situationen in den vergangenen vier Jahren positiv entwickelt. Das zeigt auch die Vergabe des Gütesiegels „Exzellente Deutsche Auslandsschule" nach Abschluss der Bund-Länder-Inspektion. Gründe für diese Aufwärtsentwicklung sind die Professionalisierung des Vorstands zu einem effektiven Entscheidungsgremium mit klaren Beschlussfassungen, der klare Fokus auf pädagogischer Qualität und eine stringente wirtschaftliche Führung. Heute steht die DSR wirtschaftlich auf starken Beinen, nicht nur in puncto Profitabilität, sondern auch bei Liquidität und Solidität. Basis hierfür war die Einführung eines breit gefächerten Controllings, das nicht, wie oft fälschlicherweise angenommen, Kontrolle, sondern Planung, Steuerung und Kontrolle bedeutet. Auch die Stärken- und Schwächenanalyse der Schule von Vorstand und Schulleitung, Vorstandsarbeitsgruppen mit klarer Prioritätenliste, die Einrichtung eines Finanzausschusses mit jeweils einem Mitglied aus den verschiedenen anderen Ausschüssen und die Einführung eines attraktiven Vermarktungskonzeptes unter Einbeziehung der Schulgemeinschaft waren von Bedeutung.

„Beauftragte des Vorstands“

Um das Vorstandsmanagement weiter zu professionalisieren, hat die DSR an dem von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) initiierten Pilotprojekt der Einsetzung eines „Beauftragten des Vorstands“ (BdV) teilgenommen. Der BdV soll es dem Vorstand ermöglichen, bessere und schnellere Entscheidungen zu treffen und sich somit mehr auf strategische Themen zu konzentrieren. Er vertritt den Schulverein im Auftrag des Vorstands nach innen und außen und koordiniert sämtliche operativen und betriebswirtschaftlichen Vorstandstätigkeiten. Des Weiteren stellt der BdV den Informationsfluss und die notwendige Transparenz zwischen Vorstand und Schulgemeinschaft sicher. Die Entscheidung der Einrichtung einer BdV-Stelle obliegt einzig und allein den Schulen.

Die positiven Ergebnisse dieses Projekts haben den Vorstand veranlasst, diese Position unbefristet zu implementieren: Durch den BdV wurde das Bewusstsein der Notwendigkeit einer engen und konstruktiven Zusammenarbeit von Pädagogik und Controlling geschärft und die Kommunikation zwischen Vorstand und Schulleitung verbessert. All das hat nicht nur zum pädagogischen, sondern auch zum wirtschaftlichen Erfolg der Schule beigetragen. Auch ein kontinuierlicher Kontakt zur ZfA ist für eine erfolgreiche Vorstandsarbeit von grundsätzlicher Bedeutung. Deren Erfahrung und Unterstützung in fachlichen, wirtschaftlichen und personellen Angelegenheiten ist für die Erreichung der Schulziele, eine erfolgreiche wirtschaftliche Führung sowie für die national und international notwendige Wettbewerbsfähigkeit der Schule sehr hilfreich und nicht ersetzbar. (Quelle: Jahrbuch ZfA) ◂◂

Unser Kindergarten

Der Kindergarten an der DS Rom verfügt über eine Kapazität von 189 Kindergartenplätzen. Das pädagogische Fachteam besteht derzeit aus 16 Erzieherinnen, Erziehern und einer freigestellten Kindergartenleiterin.

Außerdem arbeiten zeitweise Praktikantinnen in den verschiedenen Gruppen mit.

Die Öffnungszeiten des Kindergartens sind vormittags von 8.00 Uhr bis 13.30 Uhr und nachmittags von 13.30 Uhr bis 16.00 Uhr.

Vielfältige Angebote sind ein fester Bestandteil des Nachmittagsprogramms der DS Rom und erweitern die pädagogische Arbeit vom Vormittag.

Der Kindergarten bietet den Kindern in einem geschützten Lebensraum die Möglichkeit ihre ureigensten Erfahrungen zu sammeln, ihrer Neugierde und Entdeckungsfreude nachzugehen. Die Kinder lernen durch das Spiel, ihre „Arbeit“ und können sich frei entfalten.

Ein besonderer Schwerpunkt ist das Erlernen der deutschen Sprache. Die Kinder sollen mit Freude Deutsch lernen. Die Spracharbeit ist eine lebensbezogene Sprachvermittlung und -förderung im Gruppenalltag und in einer gezielten Zweitsprachenvermittlung in Kleingruppen.

Ziel ist, dass das Kind das Gelernte im Kindergartenalltag spontan anwenden kann.

In unserem Kindergarten fördern wir das Kind ganzheitlich d. h. wir begleiten und unterstützen es in seiner gesamten Entwicklung. Das geschieht in lebensbezogener Form durch Projektarbeit in der Gesamt- und Kleingruppe.

Wir fördern die Kinder differenziert, ausgehend von ihrem individuellen Entwicklungsstand. Die Themen orientieren sich an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder und an Bildungs- und Erziehungszielen für heute und morgen.

Orientiert am christlichen Menschbild versuchen wir täglich den Kindern Werte, wie Toleranz, Achtung, Akzeptanz von Anderssein, Hilfsbereitschaft, Dankbarkeit und menschlichen Umgang vorzuleben und durch Vorbereiten von Festen und Feiern von religiösem Brauchtum diese Werte aufzugreifen und zu vertiefen. Wir unterstützen Kreativität und fördern Experimentierfreude.

Unser Kindergartenalltag beinhaltet Freispiel, verschiedene Projekte, Basteln, Morgenkreis, Arbeit in Kleingruppen, Spielen auf der Terrasse bzw. Wiese, gemeinsames Treppensingen, sportliche Angebote wie Turnen, Rhythmik und Tanzen, Schwimmen, musikalische Früherziehung, Spaziergänge in die Villa Pamphili, Ausflüge, die Vorbereitung von Festen und die Vorbereitung auf die Schule.

Wir feiern Feste im Kindergarten wie z. B. St. Martin, Nikolaus, Advent und Weihnachten, Karneval, Ostern, Frühlings- oder Sommerfest und Geburtstag.

„Kinder sind keine Fässer, die gefüllt, sondern Feuer, die entfacht werden möchten."

Pädagogische Grundlage

Bereits seit Mitte der 90er Jahre setzt das Land Baden-Württemberg deutliche Akzente in der frühkindlichen Bildung. Mit der Erstellung eines Orientierungsplans für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder stärkt Baden-Württemberg den Kindergarten als Ort der frühkindlichen Bildung. Mit dieser Stärkung soll die Voraussetzung für mehr Gerechtigkeit bei der Verteilung von Bildungschancen und eine stärkere Entkoppelung von der sozialen Herkunft gewährleistet werden.

Der Orientierungsplan bietet unseren Erzieherinnen und Erziehern Impulse zur pädagogischen Begleitung kindlicher Entwicklung zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr, an die Bildungsprozesse vor der Kindergartenzeit anknüpfen und Ausblicke auf die Entwicklung der Bildungsbiografie des Kindes auch nach der Kindergartenzeit geben.

Unser Sprachkonzept

Die zentrale Aufgabe des Kindergartens ist es, den Kindern die deutsche Sprache in 3 Kindergartenjahren so zu vermitteln, dass sie dem Unterricht in der Grundschule auf deutscher Sprache folgen können. Deshalb kommt der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule und den Eltern hohe Bedeutung zu. Die Sprachvermittlung ist ein großer Teil unsere Arbeit, jedoch legen wir auch sehr großen Wert auf die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und somit auf folgende Entwicklungsfelder: Körper, Sinne, Sprache, Denken, Gefühl und Mitgefühl, Sinn, Werte und Religion.

Gesetzliche Rahmenbedingungen

Der Kindergarten der Deutschen Schule Rom arbeitet auf der Grundlage des Orientierungsplanes für Bildung und Erziehung für Baden – Württembergische Kindergärten, der die oben genannten Entwicklungsfelder in unsere pädagogische Arbeit und in unserer Spracharbeit integriert. Die wichtigste Aufgabe unsere Sprachарbeit im Kindegarten ist, in spielerischer Form bei den Kindern Freude am Umgang mit der deutschen Sprache zu wecken, diese zu steigern und die Kinder zu motivieren.

Unsere Werte

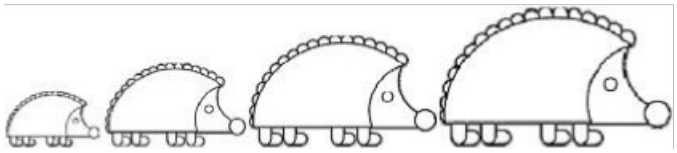
Auch im sprachlichen Bereich richten wir unsere Werteerziehung nach dem Leitbild der Deutschen Schule Rom aus. Die Kinder sollen sich in unserem Kindergarten zu einer Persönlichkeit mit einem gesunden Selbstwertgefühl entwickeln können, für das das Sprechen und Verstehen der Zweit- oder Fremdsprache Deutsch an unserer Schule sehr wichtig ist. Sie sollen für die Zukunft lernen, ihre Konflikte sprachlich und nicht mit Gewalt auszutragen und somit zu toleranten und verständnisvollen Menschen heranwachsen, die das Zusammenwachsen der deutschen und italienischen Kultur fördern und bereichern.

Ziele:

- Das Kind soll die deutsche Sprache mit Freude erlernen.
- Die Lust am Sprechen und das Mitteilungsbedürfnis der Kinder soll geweckt werden.
- Sprach- und Sprechhemmungen sollen abgebaut werden.
- Der Wortschatz der Kinder soll erweitert werden.
- Die Kinder sollen lernen, die gehörte Sprache verarbeiten und umsetzen zu können (Sprechen und Verstehen der deutschen Sprache).
- Die Kinder sollen optimal auf den Grundschulunterricht in deutscher Sprache vorbereitet werden.
- Die Kinder sollen für künftige Fremdsprachen sensibilisiert werden.

Ausgewählte Projekte im Kindergarten

Projekt: DAS BIN ICH



In den Monaten Januar und Februar haben wir u. a. das Thema „Körper bzw. mein Körper" behandelt.

Da passte es sehr gut, ein kleineres Projekt zum Thema: „Das bin ich" (mit meinen Gefühlen) anzugehen.

In diesem Projekt sollte die soziale Kompetenz der Kinder gefördert werden.

Durch entsprechende Spiele und andere Angebote lernten die Kinder mit Gefühlen wie Angst, Wut, Trauer oder Freude umzugehen.

Sie sollten angeregt werden, über ihre eigenen Gefühle zu reflektieren und die Gefühle anderer Kinder zu achten.

Gleichzeitig bestand das Ziel darin, die Kinder in ihrem Selbstwertgefühl zu stärken.

Wer sich selbst mag, fühlt sich sicher, kann positiv auf andere Kinder zugehen und somit Freundschaften schließen.

Projekt: die Selbstdarstellung mit Farbe und Pinsel

Den Kindern wurden nur ein weißes Blatt, Pinsel und verschiedene Wasserfarben zur Verfügung gestellt. Bei der Selbstdarstellung gaben wir Hilfestellung, indem wir die einzelnen Körperteile zusammen mit den Kindern benannten, die wir im Vorfeld bereits gelernt hatten.

Bevor diese Aktivität angeboten wurde, hatten wir den Kindern genug Zeit gegeben, um sich in Ruhe im Spiegel anschauen zu können. Dies fand während des Freispiels oder auch im Rahmen eines kleinen Gruppenangebotes statt.

Projekt: Ausflüge in die Villa Pamphili

Direkt hinter unserer Schule liegt die Villa Pamphili, die unseren Kinder ein großes Stück Naturbegegnung und Naturerfahrung ermöglicht. Je nach Wetterlage nutzen wir die Gelegenheit zu einem Spaziergang oder zu einem Picknick in der Villa Pamphili und verbringen eine schöne Zeit in der Natur. Schöne Spielplatzanlagen bieten den Kindern Raum zum Spielen und Toben, aber auch die Bäume laden zu Kletterversuchen ein. Eine grüne Oase inmitten der Stadt Rom, die unsere Kinder glücklich macht …

Projekt: Frühlingsfest

Ein buntes Treiben auf unserer Kindergartenterrasse, Spielstationen, Schmink-Ecke, Schatzsuche, Würstchen, Pizza und viele, viele lachende Kindergesichter …Viel Spaß und Freude hatten unsere Kinder in diesem Jahr beim Frühlingsfest. Bei den Spielstationen wurde „um die Wette" gespielt, gehüpft und gelacht. Nach so viel „Anstrengung" schmeckte ein Würstchen gleich doppelt gut … Hurra, der Frühling ist da!

Projekt: Ostern

„Die Schmetterlinge“ warten auf den Osterhasen und sind dabei ganz fleißig am Basteln und Malen: Osternester aus Blumentöpfen, Osterhasen aus Karton, Ostereier mit Tempera …

Und endlich ist es soweit, wir gehen in den Orangengarten und singen: „Komm, bitte, komm, Osterhase, komm! Eier, Schokolade, möchte ich gerne haben, komm, bitte, komm, Osterhase, komm!“

Und tatsächlich: Der Osterhase hat die Osternester versteckt … Die Kinder haben gesucht und gefunden!

Projekt: Martinsfest

Das Martinsfest und den Laternenumzug feierten wir im letzten Jahr am 09.11.2013 im Rahmen unserer christlichen und deutschen Traditionen, die wir im Sinne der Begegnung an unserer Schule vermitteln möchten. Gerade unser Martinsfest schafft immer wieder eine Atmosphäre der Gemeinschaft, Kultur, Tradition und Begegnung.

In den Wochen zuvor hatten sich alle Abteilungen der Schule sehr intensiv vorbereitet. Viele bunte Laternen, die die Kindergartenkinder mit ihren Erzieherinnen gebastelt hatten, leuchteten wunderschön in der Dunkelheit. Einige Schüler der Grundschule lasen die Legende des heiligen Martins und wurden dabei musikalisch unterstützt.

Der Höhepunkt für die Kinder war natürlich das prächtige, weiße Pferd mit seinem Reiter, das über die Wiese galoppierte. Als der St. Martin dann mit dem Schwert seinen Mantel teilte und dem Bettler gab, war die Vorstellung perfekt.

Ganz besonders schön war in diesem Jahr unser Laternenumzug, der im Anschluss an die Martinslegende stattfand. Der Laternenumzug wurde von zwei Musikern „angeführt“ und alle neun Gruppen des Kindergartens mit ihren Familien, Freunden, Verwandten und Besuchern der DSR gingen hinterher. Wir hatten großes Glück mit dem Wetter und sind sehr glücklich über das insgesamt gute Gelingen. ◂◂

Unsere flexible Eingangsklasse (FLEXI)

Aufnahmekriterien

Die flexible Eingangsklasse ist für Kinder (im schulfähigen Alter) konzipiert, die nach gemeinsamer Einschätzung von Erzieherinnen und Kooperationsteam zum Zeitpunkt der Einschulung (noch) nicht die nötigen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Besuch der ersten Klasse aufweisen. Außerdem können dort auch Kinder aufgenommen werden, die erst nach dem 31. Dezember ihr 6. Lebensjahr vollenden, allerdings bereits im Kindergarten durch ihre außergewöhnliche Reife aufgefallen sind.

Ziele

Ziele der FLEXI sind die Eingewöhnung in die Grundschule (räumlich, strukturell), die Identifikation als Grundschüler sowie die Stärkung und Förderung von Kompetenzen, die dem Kind eine erfolgreiche Beschulung in der ersten Klasse ermöglichen. Dabei werden der individuelle Entwicklungsverlauf und das individuelle Lerntempo in besonderem Maße berücksichtigt.

Struktur

Die FLEXI ist Teil der Grundschule. Sie befindet sich räumlich in unmittelbarer Nähe zu den ersten Klassen.

Der Tagesablauf der FLEXI orientiert sich an den Unterrichts- und Pausenzeiten der Grundschule. Zusätzlich zur Klassenlehrerin werden die Kinder stundenweise von anderen Grundschullehrerinnen im Klassenverband unterrichtet.

Die Schüler der FLEXI nehmen am Italienisch- bzw. IaF-Unterricht der ersten Klassen teil und haben außerdem die Möglichkeit, sowohl einzeln als auch gemeinsam an anderen Unterrichtseinheiten der ersten Klassen teilzu-

nehmen. Es finden gemeinsam mit den ersten Klassen Projekte und Ausflüge statt.

In der Eingangsphase erfolgt eine Einschätzung der Kinder. Auf der Grundlage von Gesprächen mit den ehemaligen Erzieherinnen und den Kooperationslehrkräften, Elterninformationen und gezielten Beobachtungen wird für jedes Kind ein individueller Förderplan ausgearbeitet. Dieser Plan bezieht sich sowohl auf Stärken, Interessen und Neigungen des Kindes als auch auf Entwicklungsbereiche, in denen das Kind noch Unterstützung und/oder Zeit zum „Reifen" braucht. Für jedes Kind werden Kurz- und Langzeitziele formuliert und fortwährend aktualisiert.

Inhalte

Arbeitsinhalte sind Aus- und Aufbau von Kompetenzen in folgenden vier Entwicklungsbereichen: Sprache, Kognition, Bewegung, Sozio-Emotivität. ◂◂

Unsere Grundschule

Wir sehen das Kind als Individuum und berücksichtigen seine individuellen Entwicklungsverläufe, Interessen, Stärken und Neigungen. Wir vermitteln dem Kind ganzheitliche Bildung. Die Planung und Umsetzung von Bildungsprozessen orientieren sich an einer interaktionistischen Sichtweise, in der sowohl das Kind als auch seine Umwelt eine aktive Rolle im Entwicklungsprozess haben. In der Grundschule werden Neugier und Freude am Lernen gefördert sowie Werte vermittelt. Wir begehen mit den Kindern jährlich wiederkehrende Feste wie Nikolaus, Adventssingen, Weihnachtsfeier, Karneval, Sportfest, Schwimmfest. Wir legen Wert auf eine Erziehungspartnerschaft mit dem Elternhaus.

Organisation, Struktur

Die Grundschule der DSR umfasst vier Jahrgangsstufen und eine flexible Eingangsklasse.

Als Auslandsschule orientiert sich die DSR an den Standards der deutschen Inlandsschule (Lehrpläne Baden Württemberg). Die Unterrichtssprache ist Deutsch. Ab der ersten Klasse wird Italienischunterricht erteilt, in der 3. Klasse beginnt der Englischunterricht.

Sprachprogramm

Das Fach Deutsch wird differenziert unterrichtet: Zusätzlich zu den gemeinsamen Unterrichtsstunden für die ganze Klasse finden weitere Deutschstunden in getrennten Gruppen nach Deutsch als Muttersprache (DaM) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) statt. Um die Schüler gezielt fördern zu können, ist eine der DaF-Stunden in den 1. und 2. Klassen doppelt besetzt, sodass die Inhalte in Kleingruppen differenziert erarbeitet werden können. Das Fach Italienisch wird als Muttersprache und als Fremdsprache unterrichtet.

Lehrplan

Außerdem umfasst der Lehrplan in der Grundschule folgende Fächer: Mathematik, Sachunter-

richt, Sport/Schwimmen, Musik, Kunst, Textiles Gestalten/Werken (in Klasse 2), Religion (Klasse 1 und 2 konfessionsübergreifend, ab Klasse 3 katholische und evangelische Religion). Ab Klasse 3 wird Englisch als die dritte Fremdsprache unterrichtet. Für individuelle und differenzierte Förderung in Deutsch und Mathematik stehen für alle Klassenstufen parallel zum Fachunterricht Stunden zur Verfügung.

Zusätzlich zu diesem Fächerangebot können die Schüler ab der 2. Klasse im halbjährlichen Wechsel einen Neigungskurs wählen, in dem verschiedene Lerninhalte/Themen klassen- und jahrgangsübergreifend erarbeitet werden. Es bestehen Angebote aus dem sportlichen, naturwissenschaftlichen, musischen, künstlerisch-kreativen und spielerischen Bereich.

Unterrichtszeiten

Der Unterricht beginnt für die gesamte Grundschule um 8.15 Uhr und endet um 13.30 Uhr.

Klassenstufe	1	2	3	4
Deutsch/DaF (1)	7 (3)	7 (3)	6 (2)	6 (2)
Sachunterricht	3	3	3	3
Mathematik	6	6	5	5
Englisch	–	–	2	2
Kunst	2	2	2	2
Textiles Gestalten/Werken	–	1	–	–
Musik	1	1	1	1
Sport/Schwimmen (3)	2	3	3	3
Religion	1	1	2	2
Italienisch/IaF (2)	3	5	5	5
Neigungskurs	–	1	1	1
Ergänzung	5	–	–	–
Wochenstunden	30	30	30	30

Stundentafel

Ein Jahr in unserer Grundschule

Jeden Morgen öffnen sich um 7.40 Uhr unsere Türen und dann strömen so nach und nach unsere 270 Kinder in die Grundschule der DSR, manche vor Energie sprudelnd, andere aufgeregt und einige wenige manchmal noch etwas

verschlafen. Alle kommen sie jedoch gern hierher. Hier verbringen sie einen großen Teil ihres Tages und treffen auf Freunde, Gleichaltrige. Unsere Aufgabe ist es dafür so sorgen, dass Schule Freude macht, dass es klare Regeln gibt, dass Kinder hier ungestört die wichtigen Dinge lernen, die sie auf ihrem weiteren Bildungsweg benötigen.

Schulentwicklung

Unterricht ist bei uns, wie immer, Thema Nummer 1. Wir haben weiter an unserem Methodencurriculum gearbeitet, gemeinsame Stoffeinheitenplanungen erstellt und auf Klassenstufenbasis in vielen Klassen sehr eng zusammengearbeitet. Das gesamte Kollegium nahm an einer 4-tägigen Fortbildung mit dem Thema: „Durch Sprachrhythmus zur Rechtschreibung“ teil. Ziel war es, ein Rechtschreibkonzept zu erlernen, welches für alle Kolleginnen und auf allen Klassenstufen verbindlich sein wird und unsere Schüler beim Spracherwerb optimal unterstützen soll.

BLI wird auch in den nächsten Jahren ein Dauerthema sein. Jetzt geht es darum, die hohen Ziele, die in unserem Aktionsplan verankert wurden, umzusetzen. Viele Kollegen der

Grundschule arbeiten in einer der Arbeitsgruppen, die das Erreichen der Ziele vorbereiten, planen und die Umsetzung strukturieren, mit.

Die Kinder mit den roten Mützen, auf denen Streitschlichter steht, sind unsere Klassensprecher. Diese Kinder haben im Rahmen ihres Neigungskurses im ersten Halbjahr eine Ausbildung zum Streitschlichter absolviert. Wir freuen uns nun über eine zunehmend konstruktive Streitkultur an unserer Grundschule.

Schulleben

Unser Schulleben wurde wie jedes Jahr auch von vielen Höhepunkten geprägt. Gleich zum Schuljahresbeginn konnten wir gemeinsam mit Eltern, Freunden und vor allem den Erstklässlern ein gelungenes, fröhliches Einschulungsfest feiern. Bunte Schultüten wurden gemeinsam mit den Eltern der „Neulinge" gebastelt, gefüllt und im Rahmen des Festaktes von den Klassenlehrerinnen an ihre Kinder persönlich überreicht.

Im November folgte das Martinsfest. Wie immer sprudeln unsere Kinder vor Aufregung vor diesem Fest und die Vorbereitungen mit ihren Klassenlehrerinnen und den Eltern sind spannend. Am Tag des Martinsfestes lüften sich dann die Vorhänge! In unserer Grundschule wurden die unterschiedlichsten Aktivitäten und Angebote liebevoll und mit hohem Engagement in den einzelnen Klassen organisiert. In diesem Jahr gewann die Klasse 4a mit ihrem Recycling-Projekt den 1. Platz und durfte sich als Preis einen Exkursionstag gönnen.

Im Dezember schmückten Weihnachtsdekorationen Klassen und Flure und es begann eine Zeit, in der Backdüften aus der Küche, Weihnachtsklänge, allwöchentliches Adventssingen, Bastelarbeiten und Heimlichkeiten in den Klassenzimmern unsere Grundschule in einen Ort der Erwartung verzauberten.

Unser Schulgottesdienst im März sorgte für Nachhaltigkeit. Während der Veranstaltung wurden Kressesamen an alle Klassen verteilt. Diese wurden in den Klassen gemeinsam gesät und das stetige Wachsen der zarten Pflanzen verfolgt. 2 Wochen später wurde die Kresse auf leckeren Broten verzehrt.

Exkursionen, Ausflüge und Wanderungen ermöglichten eine Öffnung unseres Unterrichts und rundeten ihn ab. Eltern wurden z. Bsp. in die 4. Klassen eingeladen, um ihre Berufe vorzustellen

In den 3. Klassen maßen sich unsere Kinder in den Vergleichsarbeiten für Mathematik (VERA 3) zeitgleich mit Kindern an deutschen Grundschulen und die 4.Klassen nahmen mit großem Interesse am Känguruwettbewerb-Mathe teil.

Es fanden Theaterbesuche aller Klassen im Teatro Le Maschere statt, wo die Stücke „Die Schneekönigin", „Sherlock Holmes – das Rätsel der Mumie" und „Il vestito verde di Babbo Natale" besucht wurden. Wir konnten auch Theater in deutscher Sprache in unserer Schule anbieten. Unsere Kinder erlebten hervorragende Vorstellungen in Marionetten – und Figurentheater mit den Stücken „Der Froschkönig" und „Der Räuber Hotzenplotz" (Harzer Puppentheater) sowie „Die Zündhölzer"(Linde Scheringer). Gelungenes Kindertheater in beiden Sprachen, das im Unterricht vor- und nachbereitet wurde.

Zu den sportliche Höhepunkten zählten u. a. die Teilnahme unserer Schule am Rom-Marathon, am 4 km langen „stracittadina – fun run", das hervorragend vorbereitete sonnige Sportfest im April und das feuchtfröhliche Schwimmfest im Juni.

Der schönste Abschluss des Schuljahres für unsere 3. und 4. Klassen sind die Klassenfahrten. Zeit, um in einer ungewohnten Umgebung 3 bzw. 4 Tage in der Klassengemeinschaft nicht nur gemeinsam zu lernen sondern auch miteinander rund um die Uhr zu leben. Zeit für wichtige Gespräche, für ein Kennenlernen und Miteinander, welche den Schulalltag unserer „Großen" hoffentlich auch in Zukunft prägen werden. Unsere 3. Klassen hatten sich in diesem Schuljahr als Ziel Subiaco am Monte Livata (Rm) ausgewählt, unsere 4. Klassen fuhren nach Villetta Barrea in den Abruzzen.

Zwei Schwerpunkte in der Grundschule

Deutsch

Die Grundschule der Deutschen Schule Rom unterrichtet nach dem Bildungsplan Baden-Württemberg. Die zentrale Aufgabe des

Deutschunterrichts ist es, den Schülern von Anfang der ersten Klasse bis Ende der vierten Klasse die Fähigkeit zu vermitteln, die deutsche Sprache als ein wichtiges Mittel zur zwischenmenschlichen Verständigung, zur Wahrnehmung, Verarbeitung und Vermittlung der realen Welt, zur Entwicklung von Vorstellungswelten und zum Nachdenken über sich selbst zu erfahren und zu nutzen.

Die Ausbildung von Wortschatz, Begriffsbildung, grammatikalischen Strukturen, Artikulation, Intonation und metasprachlichen Möglichkeiten ist eingebettet in ein Wechselspiel der kognitiven und interaktiven Entwicklung.

Die wichtigste Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, in den Kindern Freude am Umgang mit der deutschen Sprache zu wecken, diese zu steigern und sie zum Lesen und Schreiben zu motivieren.

Arbeitsbereiche Deutsch

Der Deutschunterricht gliedert sich in die Arbeitsbereiche Sprechen, Lesen, Schreiben und Sprachbewusstsein. Diese Bereiche sind eng miteinander verknüpft und sollen von den Schülern auch im Unterricht nicht isoliert, sondern ganzheitlich erlebt werden.

Das Hauptfach Deutsch liegt immer in der Hand des Klassenlehrers. In der ersten und zweiten Klasse werden jeweils 7 Stunden Deutsch unterrichtet, in der dritten und vierten Klasse 6 Stunden.

In einigen Deutschstunden werden die Klassen in DaM (Deutsch als Muttersprache) und DaF (Deutsch als Fremdsprache) aufgeteilt.

Der DaF-Unterricht in der Grundschule

- 1. Klasse: 7 Deutschstunden, davon 3 Stunden DaF
- 2. Klasse: 7 Deutschstunden, davon 3 Stunden DaF
- 3. Klasse: 6 Deutschstunden, davon 2 Stunden DaF
- 4. Klasse: 6 Deutschstunden, davon 2 Stunden DaF

In der Grundschule gibt es in jedem Schuljahr durchschnittlich 10 DaF- in der pro-Klasse.

Kulturelle Angebote

In den letzten Schuljahren wurde den Kindern auch mit Hilfe von Autorenlesungen, Theaterstücken und Puppentheatern die deutsche Sprache näher gebracht.

Außerdem verfügt die Deutsche Schule Rom über eine gut bestückte Bibliothek, die von allen Klassen regelmäßig besucht wird. Das Leseprogramm Antolin ist ein fester Bestandteil der Deutschförderung. ◂◂

Unser Gymnasium

An der DSR bilden die vierte und fünfte Klasse die Orientierungsstufe. Am Ende der Jahrgangsstufe 5 erfolgt die endgültige Schullaufbahneinstufung für Schüler deutscher Staatsangehörigkeit gemäß Versetzungsordnung § 4/2 und 3 durch die Klassenkonferenz.

Die Unterrichtssprache ist Deutsch und in einem jährlich wechselnden Fach Italienisch. Eine

dritte Sprache (Latein oder Französisch) sowie Informatik, Physik und Chemie wird in Klasse 6 neu eingeführt. Französisch bzw. Latein können als vierte Sprache erlernt werden.

Der achtjährige gymnasiale Bildungsgang (G8) hat an der DS Rom im Schuljahr 2009/10 mit der 5. Klasse begonnen, d. h. nur die Klassen 9 und 10 laufen zur Zeit noch nach dem G9-System (Stand November 2012). Die Unterrichtszeit, d. h. die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche beträgt 35 Wochenstunden, Förderunterricht ist in Klasse 5 fester Bestandteil der Stundentafel (2 Wochenstunden).

Der Deutschunterricht wird in verschiedenen Formen erteilt. Vier Stunden wöchentlich hat die Klasse gemeinsam Deutschunterricht. Weitere zwei Stunden wöchentlich findet der Deutschunterricht in fremdsprachlich (DaF) und muttersprachlich (DaM/nur in Jahrgangsstufe 5) differenzierten Gruppen statt. Deutsch als Fremdsprache (DaF) wird in den Jahrgangsstufen 6,7 und 8 weiterhin angeboten. Über die Zuweisung entscheidet der Deutschlehrer bzw. die Klassenkonferenz. In der 7. Klasse findet eine Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom der Stufe B1 statt.

Für Seiteneinsteiger aus Deutschland ohne Vorkenntnisse der italienischen Sprache wird IaF-Unterricht (Italienisch als Fremdsprache) angeboten. Der Unterricht findet parallel zum muttersprachlichen Italienischunterricht statt. Der Unterricht findet in Kleingruppen z. T. jahrgangsübergreifend auf drei verschiedenen Niveaustufen statt. Die Teilnahme ist kostenpflichtig.

Die dritte neu einsetzende Fremdsprache – Französisch oder Latein – wird ab der Klasse 6 eingeführt.

Die Oberstufe der Deutschen Schule Rom umfasst zurzeit noch die Jahrgangsstufen 11 (Einführungsphase), 12 und 13 (Qualifikationsphase). Im Jahr 2017 wird zum ersten Mal die Reifeprüfung nach 12 Schuljahren (G8) abgelegt.

Aktivitäten der Studien- und Berufsberatung

Zur Studien- und Berufsberatung der Deutschen Schule Rom gehörten wie jedes Jahr der Berufsinformationstag im November, bei dem Eltern und Freunde der DSR ihre unterschiedlichen Berufsfelder den Schülerinnen und Schülern vorstellen, individuelle Berufsberatung durch einen Spezialisten des Nürnberger Arbeitsamtes, ein Bewerbungstraining sowie die große Hochschulmesse im Dezember, bei der sich Bildungseinrichtungen aus ganz Europa den Schülern und Eltern vorstellten. Die Teilnehmer freuten sich über den großen Erfolg sowie das Interesse und Know-How unserer Schüler.

Erstmalig fand in diesem Jahr auch ein Informationsabend über das Arbeiten und Studieren in Deutschland für die Eltern statt. Das Angebot an Ausbildungs- und Studiengängen hat sich im Verlauf der letzten Jahrzehnte analog zur wirtschaftlich-gesellschaftlichen Entwicklung immer weiter ausdifferenziert und ist mittlerweile kaum noch überschaubar. Da sich immer mehr Absolventen der DSR für einen Studienaufenthalt außerhalb Italiens entscheiden, sieht es die Studien- und Berufsorientierung als unverzichtbar an, nicht nur die Schüler sondern auch die Eltern über die verschiedenen Möglichkeiten, Chancen und Hindernisse zu informieren.

Als neue Säule der Berufsorientierung gab es in diesem Schuljahr verpflichtende Praktika für unsere Schüler der Oberstufe. Um den bestmöglichen Einblick in für sie interessante Berufsfelder zu gewinnen, arbeiteten unsere Schüler in Unternehmen in ganz Europa – und gewannen einen Einblick in eine Welt, die ihnen oft nur als Theorie bekannt war.

Projekt: „Die Räuber" kommen! Die Theater-AG der DSR spielte Schiller – oder etwa nicht?

Nach den alten Griechen im letzten Jahr hat die Theatergruppe der DSR sich dieses Jahr von einem deutschen Theaterstück inspirieren lassen: Friedrich Schillers „Die Räuber". Wer allerdings am 30. oder 31. Mai 2013 in der Aula einen Klassiker vermutet hat, wurde von einer Uraufführung überrascht. Aus Schillers „Räubern" sind bei uns die „Räuber 2013" geworden, ein ganz neues Stück, selbst improvisiert, aufgeschrieben und gespielt. Vom Original bleiben … naja, die grundlegende Gesellschaftskritik, das Handlungschema und ein zitierter Satz. Immerhin!

Schiller selbst wäre sicherlich verwundert gewesen, was man aus seinem alten Schinken in der Neuzeit so alles machen kann. Anstelle seines Franz vor seinem Brief saß bei uns Franziska (Carlotta Weigel) am Computer und führte seine Intrigen elektronisch aus. Der ältlich schwache Vater Moor ist zu einer hektisch-hysterischen Großkonzernchefin mutiert (Martina Gallus in einer Paraderolle), die man als Zuschauer am liebsten direkt in die Irrenanstalt verfrachtet hätte, in die Tochter Franziska sie am Ende steckt. Und wenn auch Karla (Sara Baumeister) als Nachfolgerin des zweiten Sohns Karl in ihrem Studentenleben auf Abwege gerät, so führt sie das nicht in die böhmischen Wälder sondern auf Demonstrationen und mit Hetzparolen ins Fernsehen.

Da fehlten nur noch: die Räuber! Irgendwo waren sie am Anfang ganz normale Studis, die sich eine Londoner Bude teilten. Da war Catherine, die Französin vom Land (Beatrice Bologna), Sofia, die Italienerin (Katrin Kelley), Lily, die Engländerin aus gutem Hause (Josefa Voigt), Shirley aus Detroit, die das Ende des amerikanischen Autotraums nach Europa gespült hat (Helena Raspe unglaublich überzeugend naiv) und nicht zuletzt eine Deutsche namens Nora (nicht ganz von ungefähr) Spiegelberg (Chiara Maier).

Empört über all die Ungerechtigkeiten in dieser Welt schlossen sich unsere neuen Räuber einer Antiglobalisierungsbewegung an und schon wurde es laut in der Aula Magna. Es wurden Flyer im Publikum verteilt, Demonstrationsgesänge intoniert, Parolen über das Megaphon verbreitet und dem Misstrauen der Demonstranten gegenüber dem Staat durch Masken Ausdruck verliehen. Da konnten die Zuschauer von Glück sagen, dass sich die Gruppe im letzten Moment entschieden hat, keine Tomaten in die Menge zu werfen, sondern auf die alte Technik der Mauerschau, die Schiller schon bekannt gewesen sein dürfte, zurückzugreifen und von ihren Gewalttaten nur zu berichten.

Wie es unseren Räubern 2013 danach ergangen ist, konnte man nur in der Aula Magna erfahren, erzählen lässt es sich hier nicht. Fakt ist aber, dass wir ohne Eleonora Franco (brilliant in drei verschiedenen Rollen) zu keinem Ende gekommen wären, denn ist am Ende der Mörder nicht immer der Diener – oder die Sekretärin?

Wir hatten ein sehr intensives Jahr, keine Frage, aber auch Unterstützung wie nie zuvor. Unser großer Dank gilt der Bühnenbild-AG unter Frau Radebold für die tolle geleistete Arbeit an, auf und unter der Bühne, dem Deutsch-Leistungskurs von Frau Krebsbach für ein niveauvolles Programmheft, und der Schulleitung für ihr „Ja“ zum ersten nationalen Theateraustausch, der uns einen Besuch von der Theater-AG der DS Mailand und ein Gastspiel an derselben ermöglicht hat. So viel Theater gab es an der DSR schon lange nicht mehr, oder?

Projekt: 50 Jahre Elysée-Vertrag – Jugenddebatte der Schülervertreter in Berlin – Eine Premiere im Rahmen der deutsch-französischen Beziehungen!

Anlässlich des 50 jährigen Jubiläums des Elysée-Vertrages, der am 22. Januar 1963 im Pariser Elysée-Palast unterzeichnet wurde, waren Schülervertreter der deutschen und französischen Auslandsschulen in Europa nach Berlin eingeladen, um dort am 18.und 19. April 2013 an einer Debatte im Deutschen Bundestag teilzunehmen. Von der Deutschen Schule Rom und dem Lycée Châteaubriand konnte jeweils ein Schülervertreter an dem Projekt teilnehmen. Es waren insgesamt 75 Schulen aus ganz Europa vertreten.

Der Debatte in Berlin gingen unter Anleitung und Betreuung unserer Fachlehrerin mehrere Monate intensiver Vorgespräche mit der SMV unserer Schule zur Ideensammlung und ebenso intensive Einzelvorbereitungen mit mir als Vertreter der DS Rom sowie ein mehrfacher Austausch mit dem Schülervertreter des französischen Gymnasiums in Rom zu der zentralen Frage voraus: „Wenn Ihr innerhalb des Parlaments politische Verantwortung hättet, welche wären die Achsen, auf die Ihr Eure Bemühungen ausrichtet, um die Annäherung und Freundschaft zwischen jungen Deutschen, Franzosen und Europäern auf dauerhafte und schöpferische Grundlagen zu stellen."

Nach einem Abgleich und Austausch der Ideen und Themenvorschläge aus allen teilnehmenden Schulen über die ZfA wurde am 18. April das Treffen der Schülervertretungen: Berlin 2013 offiziell in der französischen Botschaft in Berlin eröffnet. Der weitere Vormittag und der Beginn des Nachmittags wurden hauptsächlich dafür genutzt, um die Beiträge für die Debatte zu den fünf Themen: „Kultur-, Medien- und Sportprojekte", „Interesse an der Europäischen Union wecken", „Den Geist des bürgerlichen Engagements und der Solidarität der jungen Europäer entwickeln", „Mobilität der Jugend fördern" und"Bessere Vorbereitung auf die Berufswelt in der Europäischen Union" vorzubereiten. Dabei wurden die Schülervertreter in kleinere Gruppen aufgeteilt, die jeweils ein Thema bearbeiteten und neue Projekte vorschlagen sollten. Nach intensiver Arbeit erfolgte eine kurze erholsame Pause und es gab ein köstliches Buffet, das gleich danach von der eigentlichen Festveranstaltung und Debatte gefolgt wurde.

Die Eröffnung im Bundestag begann mit einigen Beiträgen deutscher und französischer Persönlichkeiten aus Politik und Kultur sowie den Begrüßungsreden der Leiter des dt. und fr. Auslandsschulwesens.

Danach wurde den Schülervertretern das Wort übergeben, die die Ausarbeitungen der Gruppen vorstellten. Zu den einzelnen Themen wurden sehr interessante Projekte vorgeschlagen, wie z. B. die Einführung des Schulfaches „Europakunde", die Einführung einer „Bahn-/Buskarte für junge Europäer", die es ermöglicht alle Verkehrsmittel der EU zu nutzen und Ermäßigungen bei Kulturveranstaltungen zu bekommen oder die Organisation großer „Kultur- oder Sportveranstaltungen" um Jugendliche aus mehreren Ländern unter dem Motto Europa zusammenzuführen. Die geladenen Persönlichkeiten nahmen danach Stellung zu den Beiträgen, was oft zu einer sehr konstruktiven und belebten, aber durchaus sehr freundlichen Debatte führte. Die Debatte dauerte insgesamt vier Stunden.

Zum Abschluss des Abends waren die Schülervertreter und ihre Begleitpersonen zu einem Empfang in die französische Botschaft geladen. Hier konnten sich alle bei der außergewöhnlich schönen Aussicht auf das Brandenburger Tor und einem Buffet etwas erholen und über den Tag austauschen.

Der zweite Tag war insbesondere einem intensiven Rahmenprogramm gewidmet. So konnten wir an nur einem Tag viele Sehenswürdigkeiten, die Berlin zu bieten hat, besichtigen: vom Mauermuseum auf der Friedrichstraße und dem Pergamonmuseum auf der Museumsinsel bis zu einer Schiffart auf der Spree und einer Besichtigung des Reichtages und dessen Kuppel. Besonders interessant war auch der Besuch einer Plenarsitzung im Deutschen Bundestag.

Ein wenig ermüdet, aber dennoch sehr zufrieden mit dem ausführlichen Programm, trafen sich alle dt. und fr. Schülervertreter und Organisatoren abends im Centre Culturel Français de Berlin zu einem Empfang und der Präsentation des Deutsch-französischen Jugendwerks. Diese Veranstaltung beendete nicht nur offiziell das"Treffen der Schülervertretungen", sondern bot allen auch eine gute Möglichkeit, sich mit neuen europäischen Freunden vorerst ein letztes Mal auszutauschen und bei Musik und Tänzen zu amüsieren.

Insgesamt kann ich sagen, dass die Jugenddebatte eine wirklich außergewöhnliche und einzigartige Möglichkeit darstellte, da wir als junge Menschen offiziell gehört wurden und Vorschläge für ein lebendiges Europa der Zukunft machen konnten. Ein besonderer Dank gilt allen finanzierenden Stellen und Frau Käter-Prante für die intensive Vorbereitung und Betreuung dieses einmaligen Projektes. (Jacopo Biagioli, Schülersprecher)

Projekt: Jugend & Europa an der Deutschen Schule Rom

Die Deutsche Schule Rom ist nicht nur eine Schule der deutsch-italienischen Begegnung sondern sieht es als Aufgabe an, das Bewusstsein unserer Schülerinnen und Schüler als aktiv handelnde europäische Staatsbürger zu stärken.

Diverse Veranstaltungen in diesem Schuljahr dienten der Vertiefung des europäischen Gedankens: So hielten Vertreter des Europäischen Parlaments und der Kommission Vorträge für die Schüler, um sie mit den komplexen Entscheidungsprozessen europäischer Politik vertraut zu machen und dabei Chancen und Partizipationsmöglichkeiten aufzuzeigen. Eine Schülergruppe des 12. Jahrgangs traf sich in der Europawoche Anfang Mai mit Vertretern anderer renommierter Schulen Roms zu einer Debatte über die Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit in der EU-Vertretung in der historischen Altstadt. Nach der Debatte wurde die Gruppe der DSR von den anwesenden „professionellen" EU-Parlamentariern als beste Teilnehmergruppe gekürt und mit einer Schülerreise nach Straßburg belohnt.

Festlicher Höhepunkt des europapolitischen Programms war die große Veranstaltung in unserer Aula Magna anlässlich der Übergabe des Friedensnobelpreises an die EU am 10. Dezember 2012. Hauptredner waren unter anderem der Botschafter der Bundesrepublik Deutschland Herr Reinhard Schäfers, sowie Herr Alessandro Giordani als Repräsentant der EU und Vertreter; die Abteilungen der DS Rom, Kindergarten, Grundschule und Gymnasium leisteten Beiträge, auch Schüler des französischen Lycée Chateaubriand de Rome nahmen teil. Eine Liveübertragung der Preisverleihung rundete die Veranstaltung ab.

Projekt: Schüler der Deutschen Schule Rom spricht zu Staatspräsident Giorgio Napolitano

Am Sonntag, 8. September 2013, war eine Delegation der Deutschen Schule Rom mit Schulleiter Dr. Michael Szewczyk eingeladen, an den Feierlichkeiten zum 70-jährigen Jubiläum des Waffenstillstandsabkommens zwischen Italien und den Alliierten teilzunehmen.

Eine feierliche Stille mache sich auf der Piazzale Ostiense in Rom breit, als Holger Lazzaro ans Mikrophon trat. Der angehende Abiturient hatte die Aufgabe, eine Rede an den Presidente della Repubblica, Giorgio Napolitano, den Bür-

germeister Roms, Ignazio Marino, und die zahlreichen geladenen Gäste zu richten.

„Zusammen mit vier Mitschülern, sowie dem Gymnasium Renzo Levi und anderen römischen Schulen habe ich am Projekt „Viaggio della Memoria" (Reise der Erinnerung) teilgenommen. Es ist eine große Ehre für mich, heute am Gedenktag anlässlich des Waffenstillstands von Cassibile teilnehmen zu dürfen", begann der Schüler der Deutschen Schule Rom. „Waffenstillstand bedeutet, die Waffen niederzulegen, die Schützengräben hinter sich zu lassen; den Menschen in die Augen zu schauen, anstatt den Feind ins Visier zu nehmen. Die Waffen des Vorurteils niederzulegen, den Schützengraben, der uns schützen soll, zu verlassen, dazu gehört Mut, man könnte verwundet oder getötet werden. Und genau das haben wir auch während unserer Reise des Gedenkens nach Auschwitz-Birkenau empfunden."

„Keine Feinde, nur Menschen"

Kein leichtes Unterfangen für den Jugendlichen, der selbst jüdischer Abstammung und deutscher Staatsangehöriger ist: „Ich hatte aber auch Angst, aufgrund der Rolle, die Deutschland bei der Shoah gespielt hat, nicht willkommen zu sein." Doch die Schüler machten eindeutig positive Erfahrungen. „In Wirklichkeit wurde auf ganz natürlichem Weg eine starke Freundschaft unter uns Schülern geboren, die sich ohne Furcht begegneten und die heute auch außerhalb des Projektes weiter besteht", schildert Lazzaro. „Und deshalb möchte ich bei dieser Gelegenheit dazu ermuntern, die Schützengräben der Angst hinter sich zu lassen, vielleicht geben sie uns ein Gefühl der Sicherheit, sie sind aber gleichzeitig auch ein Gefängnis, in dem man den Menschen nicht in die Augen sehen kann. Weil es keine Feinde und keine Alliierten gibt, nur Menschen, da ist Erika, da ist Andrea, da ist Sharon, … Erinnerung ist wichtig und unverzichtbar. Aber Erinnerung ist nicht genug, wir müssen die Waffen des Vorurteils niederlegen, die Schützengräben der Angst hinter uns lassen und den Menschen entgegengehen, ihnen in die Augen sehen und uns gemeinsam den Ängsten und Gefahren unserer Zeit stellen." ◂◂

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

Querschnitt unserer Aktivitäten im vergangenen Jahr in Text und Bild

Übergabe des Friedensnobelpreises an die EU – in der DS Rom

Die Deutsche Schule Rom führte anlässlich der Übergabe des Friedensnobelpreises an die EU am 10. Dezember 2012 eine international besetzte Veranstaltung durch.

Hauptredner waren unter anderem der Botschafter der Bundesrepublik Deutschland Herr Reinhard Schäfers, sowie Herr Alessandro Giordani als Repräsentant der EU und Vertreter. Als Gäste konnten wir auch Vertreter der österreichischen Botschaft sowie Schüler des Lycée Chateaubriand de Rome, die ebenfalls einen Beitrag zur Veranstaltung leisteten, begrüßen.

La Giornata della Memoria – „Tag des Gedenkens an die Opfer des Nationalsozialismus“ am 29.01.2013

Die Teilnehmer des diesjährigen Projekts „Viaggio della Memoria“ haben sich in der Vorbereitung die Aufgabe gestellt, im Vorhinein zu informieren und Fakten, Bilder und Erfahrungen in einer kleinen Ausstellung zu sammeln, um die Schüler damit auf die Veranstaltung zum Gedenktag am Dienstag, dem 29.1.2013 von 12.00–13.50 Uhr in der Aula vorzubereiten, die gemeinsam mit den Schülern der jüdischen Schule Renzo Levi gestaltet wird.

Hurra, wir haben gewonnen!

Im Sommer 2012 haben wir uns für die Quizshow für Kinder 1, 2 oder 3 beim ZDF in Deutschland beworben und nach den Sommerferien war die Freude groß: Wir wurden neben einem deutschen und einem österreichischen Team als internationales Team nach München eingeladen!

Schnell wurden geeignete Kandidaten gefunden und los ging es mit der Vorbereitung!

Mitte Januar flog die Lehrerin der 4c mit uns nach München. Eltern, Geschwister und Großeltern begleiteten uns. Später trafen wir die anderen Kandidaten zum Abendessen in einem zünftigen bayrischen Lokal. Bald war alle Scheu verschwunden und wir erzählten einander von der Schule, der Stadt, in der wir leben, und von unseren Hobbies.

In dieser Nacht schliefen alle schlecht, denn am nächsten Tag (23.01.2013) war die Aufzeichnung im Studio. Dazu wurden wir früh abgeholt und gleich in die Garderobe und in die Maske

gebracht. Die Spannung stieg und, als alle fertig waren, durften wir zum ersten Mal ins Aufnahmestudio und die Felder ausprobieren. Denis, Julia und Fiona verstanden es gleich und hatten viel Spaß.

Jetzt ging alles Schlag auf Schlag, der Moderator Elton gab „grünes Licht“ und wir stürmten unter riesigem Applaus ins Studio. Wir konzentrierten uns auf die Fragen, besprachen die Antworten und hüpften auf den Feldern – zum Sieg!

Uff, die Fragen waren ganz schön schwer!! Unser rotes Team erspielte 13 Punkte, d. h. 260 Euro für die Klassenkasse! Hurra! Auguri an alle Kandidaten!

Drei Kinder der Deutschen Schule Rom hatten den 1. Platz belegt, einfach super!

Wir bedanken uns herzlich bei allen, die diese Reise möglich gemacht haben, und wünschen allen Teams auf diesem Wege viel Glück.

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren ■ Beiträge	Heft	Seite
Antoni, Carsten ■ Jugend denkt UM.WELT	1	55
Baghai, Petra ■ Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten der Deutschen Botschaftsschule Teheran	4	414
Barke, Erich ■ Gemeinsam in die Zukunft: Die Zusammenarbeit von Deutschen Schulen und TU9 als Basis für Exzellenz in Ingenieur- und Naturwissenschaften-Made in Germany	2	144
Baumgartner, Barbara ■ Die Grundschule der DS Moskau – innovativ, medienorientiert, kompetenzfördernd	2	162
Berck, Nick ■ 50 Jahre „Jugend musiziert“	2	188
Beyer, Tanya ■ Weil jeder eine Chance verdient	1	47
Binder, Harald ■ Grußwort der AGAL/GEW	3	273
Bosert, Ingrid ■ Glosse am Ende der 31. HV des VDLiA in Bamberg	3	307
Bottnitz, Carola von ■ ReFo und SchiLF – Lehrerfortbildung	1	74
Breucker, Vivian ■ Open Space – oder: gut ist besser als perfekt	2	205
Breyer-Rheinberger, Hannelore ■ Bericht über die Rückkehrertagung der GEW-AGAL in Mariaspring	2	129
Buchty, Franz ■ Duale Ausbildung an Deutschen Auslandsschulen in Spanien und Lateinamerika	3	288
Burrichter, Friedrich ■ „Der dreizehnköpfige Drache frisst nur Metzenseifner Leut …“	3	348
Buschle, Mayra/Endler, Daniel ■ Eine deutsche Schule in meinem Leben	3	286
Chahin-Dörflinger, Fatima ■ Auswertung der Befragung zur Hauptversammlung 2013	3	308
Chahin-Dörflinger, Fatima ■ Deutsche Botschaftsschule veranstaltet Solar Science Days im Iran	2	174
Chahin-Dörflinger, Fatima ■ Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt – Herausforderung für die deutsche Auslandsschularbeit	4	383
Chahin-Dörflinger, Fatima ■ Die MINT-Fächer an der deutschen Auslandsschule – ein Rückblick	2	197
Cramer, Ernst-Ludwig ■ Farmpads heben Middelmannetjies, deshalb kann man da nur mit dem Bakki lang fahren	1	32
Cramer, Ernst-Ludwig ■ Einmal Heimer, immer Heimer …	1	60
Dederding, Hans-Martin ■ Lebensfragen	1	96
Dederding, Hans-Martin ■ Lebensfragen, zum letzten	2	218
Diehl, Ingrid ■ „Und auf einmal alles Deutsch“	1	51
Egenhoff, Manfred ■ Es stand in der Verbandszeitschrift … vor 100 Jahren	4	453
Endres, Kurt ■ Jubiläum an der DS San José/Costa Rica: 5 Jahre Europäischer Computer-Führerschein-Prüfungen	2	172
Endres, Kurt ■ 15. Zentralamerikanische Spiele der Deutschen Schulen und der Österreichischen Schule	2	192
Fecht, Günther ■ Treffen mit dem Pädagogen Detlef Träbert auf der Frankfurter Buchmesse	1	93
Fouquet, Birgit ■ Colégio Visconde de Porto Seguro	2	180
Gässler, Günter ■ Zur DHPS von Anfang an!	1	17
Geisler, Johannes ■ Busfahren in Rio: ein Abenteuer besonderer Art	2	215
Geisler, Johannes ■ Kommentar zum Auslandsschulgesetz	3	309
Gleim, Aneliese ■ Herzlich willkommen im Kindergarten der Deutschen Schule Barcelona!	4	415
Götz, Krystyna ■ Die Umsetzung des Rahmenplans aus Krakauer Sicht. Der Versuch einer Retrospektive/Juli 2012	3	264
Gohr, Lutz ■ Was macht ein MAP in Namibia?	1	40
Grätz, Ronald ■ Festvortrag: Wegbeschreibung Auslandsschule	3	276
Grzbień, Waldemar ■ Vom Projekt zur Bürgergesellschaft. Projektmethode an polnischen Schulen gestern, heute, morgen	3	266
Haataja, Kim ■ „Deutsch und Kunst sind zwei völlig unterschiedliche Fächer (…)“	2	198
Hagenlocher, Ute ■ Der deutsch-costaricanische Kindergarten, ein pädagogischer und kultureller Korridor zwischen Schule und Ländern im Herzen Zentralamerikas	4	409
Hailer, Siglinde ■ Zusammenarbeit der Lehrer in den „Professionellen Lerngemeinschaften“ (PLGs)	1	31
Hailer, Siglinde/Berens, Silke ■ Tradition trifft Innovation – Schulhofneugestaltung	1	57
Hecht, Connie ■ Die Wüste erleben – Biologieunterricht in den 6. Klassen	1	65
Hedtrich, Christine ■ Nächste Station: DHPS Windhoek, Namibia	1	41
Hepp, Marianne ■ Nach der IDT ist vor der IDT – Desiderate einer weiteren Zusammenarbeit des IDV mit der ZfA und dem VDLiA	4	442
Herma, Benita ■ Zwischen Abschlussreden und Finanzplanung	1	22
Herrmann-Teubel, Yvonne ■ Deutsch von innen – Deutsch von außen	4	440
Hoffmann, Nadja ■ 50 Jahre Jugendaustausch zwischen Deutschland und Frankreich	1	91
Holch-Niebuhr, Heike ■ Vonunsfürunsvonunsfüruns	1	76
Holch-Niebuhr, Heike ■ Das Prinzip Blumfelde: Das Wir-Gefühl stärken	1	63
Holch-Niebuhr, Heike ■ Lokale Kooperation	1	68
Jeske, Corinna ■ Ein Blick zurück	1	80

Autoren ■ Beiträge	Heft	Seite
Jongebloed, Thomas ■ Orchestertreffen der vier Deutschen Auslandsschulen des südlichen Afrika an der DHPS in Windhoek 2012	1	70
Jäger, Wolfgang/Krause-Leipoldt, Harald ■ Bericht der Kassenprüfer	3	302
Jongebloed, Thomas ■ Erste BläserKlasse im südlichen Afrika, natürlich an der DHPS	1	59
Kaus, Michael ■ MINT-Lernen an der Deutsch Europäischen Schule Singapur, Sonderpreis der TU 9	2	154
Kern, David ■ Third Culture Kids kommen „nach Hause“	2	210
Klein, Jochen ■ „Eine einmalige Chance für intensive Gespräche und Information“	2	141
Knoch, Peter ■ Auf der Brücke – einige persönliche Impressionen aus der Erfahrung eines Rückkehrers	3	349
Krooß, Marion ■ DaF – Kooperation mit dem Goethe-Zentrum	1	69
Kruczinna, Rolf ■ 50 Jahre Galabov-Gymnasium – 50 Jahre Spitzenleistung	3	314
Kruczinna, Rolf ■ Ehemaliger Galabov-Schüler ist neuer bulgarischer Außenminister	4	446
Kukla, Jan-Uwe/Wistoff, Andreas ■ Erste Bildungsmesse an der Deutschen Botschaftsschule Peking am 22. Oktober 2012	1	84
Kupfer, Eckhard E. ■ Fünf Jahrhunderte deutsch-brasilianische Beziehungen	2	177
Lehmann, Jürgen ■ Heinrich Mielcke	1	102
Lehmann, Jürgen ■ Die Schulpflicht abschaffen? (Eine Provokation)	2	220
Leitheiser, Thomas ■ Der „Transcontinental Classroom“ – Ost und West wie Jin und Jang	2	157
Lipp, Reinhard ■ Sprachenvielfalt an der DHPS-Herausforderung für den Unterricht?	1	35
Loitsch, Uwe ■ „Wenn einer eine Reise tut …“	4	379
Lossau, Gretel ■ Erfahrungsbericht über die Sprachförderung der deutschen Sprache im Kindergarten der Deutschen Schule in Guatemala	4	396
Mägdefrau, Jutta/Genkova, Petia ■ Gelingensbedingungen des Auslandsschuleinsatzes – Eine empirische Studie	4	387
Martinen, Jan ■ Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg in Husum	3	241
Melber, Henning Dr. ■ Eine Oase in Zeiten der Dürre …	1	77
Munderloh, Bernd ■ Bericht über die Herbsttagung der VDLiA-Regionalgruppe Nord-West	1	5
Munderloh, Bernd ■ Bericht über das Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Nord-West in Oldenburg	3	242
Nohn, Leonie ■ Freiwillig im Paradies – Volunteering in Costa Rica	1	97
Neulen, Georg ■ Erinnerungssplitter eines längst pensionierten Auslandslehrers, ausgelöst durch den Schwerpunkt des DLiA-Heftes 1/2013	4	451
Oberste, Sandra ■ Die deutsche Internationale Schule Kapstadt (DSK) als Vorreiter in der Schachentwicklung Südafrikas	4	447
Peleikis, Hans-Jürgen ■ Deutsche Auslandsschule exemplarisch – die DS Windhoek stellt sich vor	1	8
Peleikis, Hans-Jürgen ■ SpielRaum – Ein Theater-Workshop zur Körpersprache mit Konstantin Mangos	3	290
Pfänder, Monika ■ Die DHPS stellt sich vor	1	10
Pfänder, Monika ■ Die DHPS – eine exzellente Deutsche Auslandsschule	1	30
Putzer, Katharina ■ MINT an der DS Shanghai: Vielfältig in die Welt der Wissenschaften eintauchen	2	166
Reinert, Wolfgang ■ Mythos Safarilehrer	1	43
Rennak, Klaus ■ Die Deutsche Höhere Privatschule Windhoek	1	14
Rohde, Horst ■ Das Auslandsschulgesetz (Stand: Entwurf Nov. 2012)	2	138
Rohde, Horst ■ Auslandsschulgesetz und Besserstellungsverbot	4	377
Rosenbaum, Susanne ■ Eine gelungene Symbiose aus Bauwerk, Natur und Bildung – Die Deutsche Schule Washington D.C. wurde mit dem U.S. Umweltzertifikat ausgezeichnet	3	340
Sanaylán de Wicke, Carmen Rocio ■ Der Kindergarten der Deutschen Humboldt-Schule San José/Costa Rica	4	413
Sauer, Evelyn ■ Kindergarten in Rio – Mein erstes Jahr an der Deutschen Schule in Rio de Janeiro	4	406
Schlattner, Sabine-Maya ■ Krakau präsentiert. Unser erster Projekttag	3	268
Schmidt, Reinhard J. ■ Oranje – Paddeltour im Oktober	1	66
Schmidt, Reinhard J. ■ Weltweit einzigartig – Schulsportolympiade der deutschen Schulen im südlichen Afrika	1	71
Schneider, Stephan ■ 3. Internationales Bildungsfest am 6. Juni 2013 in Berlin	3	247
Schneider, Stephan ■ Kurzbesuch des Schriftleiters an der DS Rom	2	131
Schneider, Stephan ■ Abschiedsfeier von Dr. Rainer E. Wicke in der Zentralstelle	3	244
Scholz, Anke ■ Zwei Jahre LPLK in Slowenien	1	94
Schreiber, Werner ■ Tradition und Wandel – die Porto Seguro in São Paulo	2	183
Schult, Volker ■ Das Istanbul Lisesi und der Verein MINT-EC	2	150
Schulze, Simone ■ Mein Freiwilligendienst in Namibia	1	44
Sokolowski, Kerstin ■ Ich bin dann mal weg?	1	49
Syring, Barbara ■ IDT 2013: DW-Sprachkurse begeistern für Deutsch	4	435
Thomasen, Margarethe/Lill, Klaus ■ Streuselschnecke oder Torte? Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht im Spannungsverhältnis von Rahmenplan, Literatur und Prüfungsvorbereitung	3	342

Autoren ■ Beiträge	Heft	Seite
Thürmann, Eike ■ Koordination für die Unterrichtsentwicklung: Der „Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache“	3	253
Tiffert, Wolfgang ■ Bericht des Schatzmeisters zur Amtsperiode 2011 bis 2013-11-27	3	299
Uhrich, Heike ■ Die DHPS-ein Kaleidoskop der Möglichkeiten	1	18
Uhrich, Heike ■ Betriebswirtschaftliches	1	21
Uhrich, Heike ■ Bis zum letzten Dampfer	1	25
Uhrich, Heike ■ Ein Interview mit dem ehemaligen Botschafter in Namibia, Herrn Egon Kochanke	1	28
Uhrich, Heike ■ Warteklasse, Chillroom, Bibliothek – Ganztagsbetreuung	1	46
Uhrich, Heike ■ Wer arbeitet, darf auch feiern …	1	72
Uhrich, Heike ■ Made in Namibia – Krimilektüre vom Feinsten	1	81
Wecht, Karlheinz ■ Begrüßung durch den Vorsitzenden zur 31. HV des VDLiA in Bamberg 2013	3	270
Wecht, Karlheinz ■ Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden vor der Mitgliederversammlung	3	294
Wendt, Christian ■ Grußwort des Deutschen Philologenverbandes	3	275
Wicke, Rainer E. ■ Die Fußballreportages – Kreativer Umgang mit Sport im DaF-Unterricht	4	427
Wicke, Rainer E. ■ Kreativer und handlungsorientierter DaF-Unterricht (Leopold Mozarts Spielzeugsinfonie)	1	87
Wicke, Rainer E. ■ Open Space – eine Chance für die Fortbildung ?	2	205
Wicke, Rainer E. ■ Praxisorientierte Qualitätsentwicklung und -sicherung in Kindergarten und Vorschule	4	392
Wicke, Rainer E. ■ Der Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache – Bedrohung der Lehr- und Lerntradition oder Chance für Veränderungen?	3	249
Wicke, Rainer E. ■ Wieder dabei – die Zentralstelle bei der IDT 2013 in Bozen/Italien	4	431
Widlok, Beate ■ Der Qualitätsrahmen als Instrument zur Förderung der sprachlichen Bildung	4	393
Xianyun, Li ■ Warum Deutsch?	2	195

Verzeichnis der Beiträge innerhalb der Rubriken

Titel	Heft	Seite
Der Vorsitzende berichtet	1 ■ 2	3 ■ 126
	3 ■ 4	239 ■ 376
Persönliche Nachrichten / Verbandsnachrichten und Anschriften der Mitarbeiter/innen	1 ■ 2	6 ■ 136
	3 ■ 4	245 ■ 385

Rezensionen

Autor: Titel ■ *Rezensenten*	Heft	Seite
Adak, Hülya/Glassen, Erika (Hrsg.): Hundert jahre Türkei. Zeitzeugen erzählen ■ *Hans-Martin Dederding*	3	369
Allende, Isabell: Mayas Tagebuch ■ *Heinz Weischer*	1	123
Arnold, Heinz Ludwig: Gespräche mit Autoren ■ *Peter H. Stoldt*	1	115
Bayers, Hanni: Ein Jahr in San Francisco, Reise in den Alltag ■ *Ulrich Mattern*	2	233
Beck, Carmen/Duckstein, Barbara/Hagner, Valeska/Hawerlandt, Andrea/Heuer, Wiebke/Luyken, Michaela/ Schümann, Anja: Zwischendurch mal … Spiele ■ *Rainer E. Wicke*	2	227
Beutelspacher, Albrecht: Zahlen – Geschichte, Gesetze, Geheimnisse ■ *Karlheinz Wecht*	4	466
Böhme, Jörn/Sterzing, Christian: Kleine Geschichte des israelisch-palästinensischen Konflikts ■ *Stephan Schneider*	2	231
Brasilien hören (Sachbuch-Reihe: Länder hören – Kulturen erleben, 1 CD) ■ *Johannes Geisler*	2	229
Brater, Michael/Freygarten, Sandra/Rahmann, Elke/Rainer, Marlies: Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können ■ *Rainer E. Wicke*	1	109
Bredella, Lothar: Narratives und interkulturelles Verstehen – Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik	3	354
Brunner, Rainer: Mohammed. Wissen, was stimmt ■ *Johannes Geisler*	1	116
Budde, Monika: Über Sprache reflektieren – Unterricht in sprachhetorogenen Lerngruppen ■ *Rainer E. Wicke*	4	462
Busch, Alexander: Wirtschaftsmacht Brasilien ■ *Johannes Geisler*	3	359
Casemir, Kirstin/Fischer, Christian: Deutsch. Die Geschichte unserer Sprache ■ *Manfred Egenhoff*	4	464
Cheheltan, Amir Hassan: Teheran, Stadt ohne Himmel. Eine Chronologie von Albtraum und Tod ■ *Manfred Egenhoff*	3	370
Dörpinghaus, Andreas/Uphoff, Ina Katharina: Die Abschaffung der Zeit. Wie man Bildung erfolgreich verhindert ■ *Nora Lucidi*	1	113

Autor: Titel ■ *Rezensenten*	Heft	Seite
Egger, Gerlinde/Lechner, Christine: Primary CLIL Around Europe – Learning in two Languages in Primary Education ■ *Rainer E. Wicke*	4	460
Englund, Peter: Schönheiten und Schrecken. Eine Geschichte des Ersten Weltkriegs erzählt in neunzehn Schicksalen ■ *Hans-Martin Dederding*	4	471
Gahrmann, Arno: Wir arbeiten und nicht das Geld. Wie wir unsere Wirtschaft wieder lebenswert machen ■ *Hanne Breyer-Rheinberger*	4	479
Ghosch, Amitav: Der rauchblaue Fluss ■ *Manfred Egenhoff*	1	121
Giffhorn, Hans: Wurde Amerika in der Antike entdeckt? ■ *Nora Lucidi*	2	232
Gräber, David: Schulden. Die ersten 5000 Jahre ■ *Ludwig Petry*	3	358
Grandes, Almudena: Der Feind meines Vaters ■ *Heinz Weischer*		
Haarmann, Harald: Mythos Demokratie. Antike Herrschaftsmodelle im Spannungsfeld von Egalitätsprinzip und Eliteprinzip ■ *Ludwig Petry*	4	467
Ha Jin: Nanking Requiem ■ *Maria Baier*	2	234
Heil Hitler, Herr Lehrer! 50 Kindheitserinnerungen Deutschland 1933–1939 ■ *Stephan Schneider*	4	472
Herrin, Judith: Byzanz. Die erstaunliche Geschichte eines mittelalterlichen Imperiums ■ *Stephan Schneider*	4	469
Hufeisen, Britta/Baur, Rupprecht (Hrsg.): Vieles ist sehr ähnlich – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit alas bildungspolitische Ausgabe ■ *Rainer E. Wicke*	4	461
Jabotinsky, Vladimir: Die Fünf ■ *Hans-Martin Dederding*	3	368
Jenni, Alexis: Die französische Kunst des Krieges ■ *Maria Baier*	3	365
Joyce, James: Ulysses ■ *Heinz Weischer*	3	363
Kaddor, Lamya: Muslimisch, weiblich, deutsch! Mein Weg zu einem zeitgemäßen Islam ■ *Nura Ahmad*	1	119
Kardel, Monika: Zwischen Chaos und Einsamkeit.Briefe aus der Mongolei ■ *Manfred Egenhoff*	2	235
Kardel, Monika: Wunde Seele – Frohes Herz, Menschen auf dem Jakobsweg ■ *Stephan Schneider*	2	236
Kaulich-Stollfuß, Nicola: Ein Jahr in Singapur. Reise in den Alltag ■ *Jürgen Schumann*	3	371
Khan, Salman: Die Khan-Academy. Die Revolution für die Schule von morgen ■ *Günther Fecht*	3	352
Kracht, Christian: Imperium ■ *Manfred Egenhoff*	1	121
Lachauer, Ulla/Borodziej, Wlodzimierz u. a.:Als die Deutschen weg waren. Was nach der Vertreibung geschah: Ostpreußen, Schlesien, Sudetenland ■ *Peter H. Stoldt*	4	473
Lee Kuan Yew: One Man's View of the World ■ *Jürgen Schumann*	4	475
Maiworm, Michael/Ose, Wolfgang: Experimento 10+. Arbeitsblätter für den Deutschsprachigen Fachunterricht ■ *Rainer E. Wicke*	2	225
Mitchell, David: Die tausend Herbste des Jacob de Zoet ■ *Manfred Egenhoff*	1	121
Nipperdey, Thomas: Kann Geschichte objektiv sein? Historische Essays, hsg. von Paul Nolte ■ *Peter H. Stoldt*	4	468
Robinson, Andrew: Bilder, Zeichen, Alphabete. Die Geschichte der Schrift ■ *Manfred Egenhoff*	4	464
Ruiz Zafón, Carlos: Der Gefangene des Himmels ■ *Heinz Weischer*	1	120
Saramago, José: Die portugiesische Reise ■ *Johannes Geisler*	2	228
Scheer, Hermann: Der energetische Imperativ – 100 Prozent jetzt. Wie der vollständige Wechsel zu erneuerbaren Energien zu realisieren ist ■ *Nora Lucidi*	4	476
Schlattner, Eginald: Mein Nachbar, mein König; ders.: „Odem" ■ *Ulrich Mattern*	3	367
Schmidt, Helmut: Ein letzter Besuch – Begegnungen mit der Wehrmacht China ■ *Jürgen Schumann*	4	473
Schweisfurth, Georg/Koller, Christine: Bewusst anders. Erfahrungen eines Öko-Pioniers ■ *Nora Lucidi*	3	362
Skidelsky, Robert & Edward: Wie viel ist genug? – Vom Wachstumswahn zu einer Ökonomie des guten Lebens. Aus dem Englischen von Thomas Pfeiffer und Ursel Schäfer ■ *Peter Stoldt*	3	356
Sollner, Gerd (Hrsg.): Grimms Kochbuch. Märchenhafte rezepte aus dem Hause Grimm ■ *Manfred Egenhoff*	3	363
Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Seydel, Fritz (Hsg.): Kunst, Arbeitsbuch 2 und 3 mit Lehrerband 2 und 3	1	111
Springer, Christian: Wo geht's hier nach Arabien? ■ *Manfred Egenhoff*	4	470
Steinfeld, Thomas: Der Sprachverführer. Die deutsche Sprache: was sie ist, was sie kann ■ *Maria Baier*	1	114
Unruh, Thomas: Lebenslang Lehrer? Alternativen zum Lehrerberuf ■ *Gunther Fecht*	2	223
Wollin, Verena/Almusawi, Nura (Hrsg.): Verstehen unerwünscht? Zur Skeptischen hermeneutik von Hans Hunfeld ■ *Rainer E. Wicke*	3	353
Ziebell, Barbara/Schmidjell, Annegret: Fernstudieneinheit 32. Unterrichtsbeobachtungen und kollegiale Beratung ■ *Rainer E. Wicke*	2	224

Erfolg beim Bundeswettbewerb Fremdsprachen 2013

Zum ersten Mal teilgenommen und schon ein 3. Preis! Dieser Coup ist der Klasse 8a in der Kategorie „Team Schule“ beim Bundeswettbewerb Fremdsprachen 2013 gelungen. Der 12-minütige englisch-sprachige Film mit dem Titel „The Secret of Stonehenge“ wurde bis Februar gedreht und hat der Jury direkt gut gefallen. Herzlichen Glückwunsch!

Auch im Einzelwettbewerb waren DSRler erfolgreich. In den Wettbewerbssprachen Englisch, Französisch und Italienisch (für Nicht-Muttersprachler) waren Emma Lazzari, Giulia Pratillo, Luca De Angelis und Niklas Schmidinger angetreten- zusammen mit 6000 anderen Schülern an deutschen Schulen im In- und Ausland. Und die Mühe der Vorbereitung und der 5-stündigen Prüfung hat sich auch für sie gelohnt. Hier beglückwünscht sie der Schulleiter Herr Dr. Szewczyk zu ebenfalls jeweils einem dritten Preis.

DSR bei der Amtseinführung des Papstes

Am Dienstag, den 19. März 2013, dem Fest des Heiligen Josef machte sich bereits um 5.00 Uhr morgens eine kleine Delegation der Deutschen Schule Rom zu Fuß auf den Weg zum Petersplatz, wo am frühen Morgen bereits zahlreiche Pilger aus aller Welt zusammengekommen waren, um an der Amtseinführung von Papst Franziskus teilzunehmen. An diesem Morgen war der gesamte Innenstadtbereich um den Vatikan aus Sicherheitsgründen abgesperrt, sodass lediglich die Möglichkeit bestand den Petersplatz zu Fuß zu erreichen. Belohnt wurde das frühe Aufstehen dann mit einem „strategisch“ guten Platz, der die Möglichkeit bot, einige schöne Aufnahmen von Papst Franziskus zu machen, der vor Beginn der Messe wie gewohnt mit dem

Papamobil über den Petersplatz fuhr, um die Gläubigen zu begrüßen. Er beeindruckte die Menschen erneut durch spontane Gesten: So ließ er beispielsweise mehrfach das Papamobil anhalten, um kleine Kinder zu segnen, die er in der Menge entdeckte oder um einem Gelähmten die Hände aufzulegen, der sich unmittelbar in der Nähe einer der Mittelgänge befand.

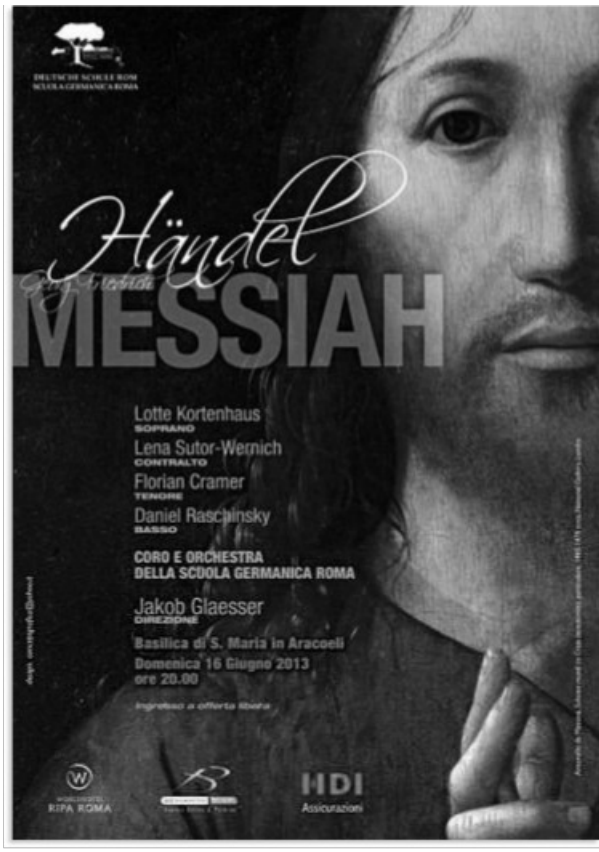
Die Messe zur Amtseinführung, zu der auch zahlreiche Staatsoberhäupter angereist waren, darunter auch Angela Merkel, fand bei strahlendem Sonnenschein und unter blauem Himmel statt. In seiner bewegenden Ansprache erinnerte der Papst mit einfachen und klaren Worten daran, worauf es ihm ankommt: „Achtung zu haben vor jedem Geschöpf Gottes und vor der Umwelt, in der wir leben. Die Menschen

zu hüten, sich um alle zu kümmern, um jeden Einzelnen, mit Liebe, besonders um die Kinder, die alten Menschen, um die, welche schwächer sind und oft in unserem Herzen an den Rand gedrängt werden."

Der Wahlspruch, des Papstes, „Miserando atque eligendo" (Aus Barmherzigkeit erwählt) der auch in seinem Wappen zu sehen ist, bezieht sich auf die Erwählung des Apostels Matthäus, eines Zöllners, durch Jesus. Als der junge Jorge Mario Bergoglio sich für den Priesterberuf entschied, spielte diese Bibelstelle für ihn eine entscheidende Rolle.

Auch die Deutsche Schule wünscht dem Heiligen Vater zum Amtsantritt von Herzen alles Gute.

Jazzpianist Yasuto Ohara



G. F. Händels „Messiah"

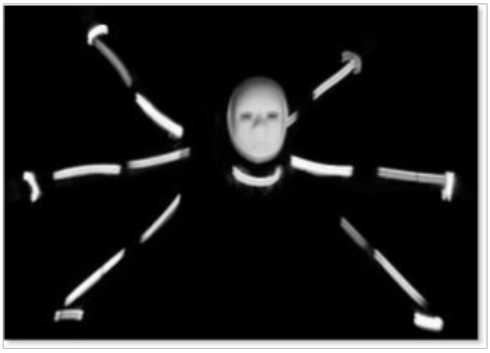
Liebe Eltern, liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Freunde der Deutschen Schule Rom,

die Deutsche Schule Rom möchte Sie herzlich zu ihrem großen Konzert am Sonntag, den 16.6.2013, einladen. Der Große Chor, der Kinderchor und das Orchester werden das Oratorium Messiah von G. F. Händel in der Basilica S. Maria in Ara Coeli aufführen. Das Konzert beginnt um 20:00 Uhr.

Nicht nur wegen des weltberühmten Hallelujas ist Händels Messiah eines der bekanntesten und beliebtesten Oratorien überhaupt. Seine dramatische Musiksprache und seine eingängigen Melodien begeistern durch die Jahrhunderte jung und alt, Kenner und Neugierige.

Projektwoche an der DS Rom vom 18. bis 21. Juni 2013

Viele tolle Projekte gab es nach der Projektwoche der 6. bis 9. Klassen am Freitag zu bestaunen: Chinesisch, Kochprojekt, PowerPoint, Glee Club, Modern Dance, Afrikanische Trommeln, Solarmobile, Schmuckherstellung, Lichtregie und viele mehr. Hier im Bild einige Beispiele:



Vorbild Natur – das Bionik-Projekt der 8. Klassen der DS Rom

Den Anstoß für das Bionik-Projekt kam vom Goethe-Institut in Rom. Allein die frühen Bioniker Johann Wolfgang von Goethe und Leonardo da Vinci waren Grund genug, dieses spannende Thema im Grenzbereich zwischen Biologie und Technik näher zu beleuchten. Zudem sollte die Bionik als natürlichen Anlass genommen werden, die Sprachkompetenz der Schüler im Deutschen zu fördern und zudem die Begeisterung für die Naturwissenschaften und die Technik zu wecken. Insgesamt waren mehr als 10 Schulen in ganz Italien an dem Projekt beteiligt.

BIONIK-SIGMA Education

Ein Arbeitskreis im Goethe-Institut aus je einem Lehrer der DSR und drei anderen Römischen Schulen bereitete das Projekt vor. Ziel dieser Arbeit war es, die Schüler auf einen Workshop von deutschen Bionik-Experten im November 2012 vorzubereiten. Dabei kam den Kollegen der DSR in den Fächern Biologie, Chemie, Physik, Kunst und Deutsch als Fremdsprache eine Pionierstellung zu. Sie erstellten mit viel Engagement digitale Arbeitsblätter zu dem Themakomplex. Dabei wurden Sprachhilfen eingearbeitet und danach allen am Projekt

beteiligten Schulen in Italien zur Verfügung gestellt. Insgesamt wurde eine Unterrichtseinheit mit 12 Schulstunden im Vorfeld des Workshops vorbereitet.

Bei der Durchführung des Projektes hatten die Schüler sehr viel Freude am selbstständigen Experimentieren und den dabei eingesetzten neuen Unterrichtsformen.

Das Projekt wurde auch Ende Juli 2013 beim Internationalen Deutschlehrertag in Bozen vorgestellt und wird in modifizierter Form auf die Grundschule übertragen werden.

Das Känguru der Mathematik kommt nach Rom

Das „Känguru der Mathematik" ist ein Wettbewerb für alle Altersklassen. Wie der Name verrät, stammt er ursprünglich aus Australien.

Was darüber hinaus schon die Wortstellung vermuten lässt: Von französischen Mathematikern wurde er dort entdeckt und in Europa und schließlich weltweit bekannt gemacht. Mittlerweile wird er in 50 Ländern der Erde ausgetragen!

In Deutschland hat die Technische Universität Berlin den Wettbewerb 1995 zum ersten Mal an drei Schulen initiiert. Die Teilnehmer stellten damals übereinstimmend fest: Mathematik macht einfach Spaß! Im vergangenen Jahr gab es allein in Deutschland mehr als 800.000 Teilnehmer!

Was das Känguru der Mathematik so beliebt macht, ist die Art und Weise, wie es die Türen zur Mathematik öffnet: Die Aufgaben lassen sich durch Intuition, analytisch, formal oder anschaulich bewältigen, sie erlauben originelle Lösungswege und fördern das selbständige Denken. Schulmäßiges Wissen wird nicht abgefragt – kann aber helfen!

Das neue Fach „English & Economics" an der Deutschen Schule Rom

Vor dem Hintergrund der gestiegenen Anforderungen auf dem internationalen Arbeitsmarkt und der verlangten Qualifikationen ist es das Bestreben der Deutschen Schule Rom unsere Schülerinnen und Schüler bestmöglich vorzubereiten und nach dem Abitur in das Arbeitsleben zu entlassen. Das neue Fach „English & Economics", konzipiert für die Klassenstufen 11 bis 12 soll dazu einen essentiellen Beitrag leisten und der mit der Exzellenzinitiative 2013 angestrebten Vermittlung wirtschaftlichen Denkens und unternehmerischer Fähigkeiten Rechnung tragen.

Die mit der Exzellenzinitiative verbundenen Ziele spiegeln sich in unserem geplanten Fach „English & Economics" wider; es handelt sich um ‚modernes' Fach, das mit dazu beiträgt, die durch vielfältige Ursachen und Bedingungszusammenhänge entstandenen ökonomischen, gesellschaftlich-sozialen, politischen und ethischen Herausforderungen in einer globalisierten Welt durch die vernetzende Analyse zu verstehen, gleichzeitig Lösungs- bzw. Handlungsmöglichkeiten zu sichten, zu entwickeln und aus der Perspektive mehrerer Standpunkte kritisch zu bewerten. „English & Economics" als Fach unser gymnasialen Oberstufe soll den Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit bieten

sich wirtschaftliches „Know-How“ zu erarbeiten, wirtschaftlich zu denken und ihnen einen Wettbewerbsvorteil gegenüber Mitbewerbern verschaffen. Dabei soll auf die Fähigkeiten, individuellen Stärken und Interessen unserer Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße Rücksicht genommen werden, genauso wie auf die Einbindung und Nutzung der hier in Rom vorhandenen Ressourcen und außerschulischen Lernplätze.

„English & Economics“ ist, wie der Name impliziert, als englischsprachiges Fach mit voraussichtlich vier Wochenstunden konzipiert, welche auf vier Semester verteilt sind. Problem- und projektorientiertes Arbeiten auf Englisch, zweifellos die „Lingua franca“ der Wirtschaftswelt, ist zentraler Bestandteil des Faches, das mit der Deutschen Internationalen Abiturprüfung abgeschlossen werden soll.

Die curriculare Ausgestaltung dieses Profils führt die Tradition der Deutschen Schule Rom fort, sich mit neuen gesellschaftlichen An- und Herausforderungen auseinander zu setzen, indem eine enge Bindung an z. B. im Schulprogramm genannte Ziele wie Wertorientierung, Verantwortungsbewusstsein, Eigenständigkeit und Entwicklung der Individualität der Persönlichkeit angestrebt wird. Ausgehend davon soll die Entwicklung eigener Maßstäbe für die Beurteilung gesellschaftlicher Entwicklungen und Konflikte zu eigenen Positionsbestimmung führen (Beurteilungskompetenz), um bei der zukünftigen ökonomischen, gesellschaftlich-sozialen, politischen und ökologischen Gestaltung im Sinne der o. a. Ziele aktiv, bewusst und verantwortlich mitwirken zu können (Handlungskompetenz).

Der Fokus auf projektorientiertes Arbeit erfordert von den Schülerinnen und Schülern stärker als im herkömmlichen Unterricht in selbstständiger Arbeit die ungewohnten, dem Wirtschaftsleben nachgebildeten komplexen Herausforderungen zu bewältigen. Team-, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Initiative und Verantwortungsbereitschaft werden dadurch gefördert und tragen zur Persönlichkeitsentwicklung bei.

Darüber hinaus zielt das Fach auf die Vermittlung der folgenden Kompetenzen:

- Erwerb betriebs- und volkswirtschaftlicher sowie politikwissenschaftlicher Kenntnisse in engem Zusammenhang,
- Verständnis für die politiktheoretischen Umstände, die Wirtschaft beeinflussen,
- Betrachtung von Wirtschaft unter ethischen Gesichtspunkten, Aspekten der Nachhaltigkeit und aus unterschiedlichen Perspektiven,
- Beurteilung wirtschaftspolitischer Entscheidungen und ihrer Folgen,
- Förderung von Methodenkompetenz (insbesondere Präsentationskompetenz und die oben genannten „Schlüsselqualifikationen“),
- Verbesserung der Kompetenz in der englischen Sprache.

Im Groben ist das Fach in zwei Bereiche aufgeteilt: in einen betriebswirtschaftlichen und einen volkswirtschaftlichen Zweig (Business management bzw. economics), mit der selben Anzahl an Unterrichtstunden. Spracharbeit soll Bestandteil des Unterrichts in beiden Bereichen sein.

Inhalt des Bereiches economics ist die Vermittlung grundsätzlicher volkswirtschaftlicher Kenntnisse, der politischen Systeme, Politik- und Wirtschaftstheorie, Wirtschaftsethik, Zusammenhänge zwischen Natur und Wirtschaft bzw. die Nachhaltigkeit wirtschaftlicher Prozesse sowie die Analyse und Beurteilung internationaler Konflikte und aktueller Fragestellungen. dem Prinzip „Think global, act local“ soll die Zusammenarbeit mit den hier in Raum ansässigen internationalen Vereinigungen wie der FAO und dem World Food Program, aber der auch der Kommission der Europäischen Union und ansässigen Großunternehmen wie Mercedes-Benz, weiter intensiviert und externe Referenten noch stärker in das Fach integriert werden. Hierbei profitiert die Deutsche Schule Rom von den in den letzten Jahren etablierten Kontakten zu den diversen Einrichtungen vor Ort sowie zahlreichen in unserer Schule initiierten Veranstaltungen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen zu mündigen und kritischen europäischen Konsumenten erzogen werden; Ziel muss es sein, Wirtschaft nicht nur zu verstehen, sondern über die Empathiefähigkeit zu verfügen, wirtschaft-

liche Entscheidungen und ihre Folgen aus verschiedenen Perspektiven und in Zusammenhang mit den politischen, gesellschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen beurteilen zu können.

Der betriebswirtschaftlich Zweig business management gestaltet sich projektorientiert: In Gruppen analysieren die Schülerinnen und Schüler große börsennotierte Unternehmen unter einer Fragestellung bzw. Hypothese (z. B. „Die Beteiligung von FIAT an Chrysler ist perspektivisch ein richtiger Schritt!"), untersuchen im Folgenden im direkten Kontakt ein kleineres lokales, in diesem Fall römisches, Unternehmen in ähnlicher, wirtschaftlich umfassender Form, gelangen abschließend zur Entwicklung einer eigenen Geschäftsidee und tragen durch Recherchen sowie z. B. Marktanalysen alle notwendigen Informationen für die Aufstellung eines eigenen Geschäftsplanes zusammen.

Die gerade in diesem letzten Schritt getätigte Arbeit beinhaltet einen Kompetenzerwerb, der über den Rahmen traditionellen Politik- und Wirtschaftsunterrichts hinausgeht, da er den Schülerinnen und Schülern das Werkzeug an die Hand geben soll, um eventuell zukünftig selber eine Geschäftsidee zu realisieren.

Herausforderungen werden in dem Fach dementsprechend nicht allein im Raum Schule sondern, bei Schaffung der finanziellen Rahmenbedingungen, in der Zusammenarbeit mit weiteren außerschulischen Partnern bewältigt. Ökonomische Bildung, wirtschaftliches Fachwissen wird dadurch ‚lebensnah' erworben werden, in einem durch die Lehrkraft angeleiteten Prozess des „learning by doing".

Fächerübergreifendes Arbeiten ist Bestandteil des Fachs, z. B. in einer Konzeption mit dem Fach Chemie, wo die „Wirtschaftlichkeit von chemischen Prozessen" analysiert wird. Außerschulische Projekte wie „Model United Nations", „Model European Parliament" oder „Business@school" können der Vertiefung problemorientierten Arbeitens dienen.

Grobüberblick über das geplante Curriculum

Semester	Economics	Business Management
1	The concept of „economy": (Introduction to economic principles; economic theory; free market economy, neoliberalism, command economy and other principles; actors in a market economy, consumer vs. producer etc.)	Introduction to Business management; analyzing a publicly traded company along a certain hypothesis/question
2	National and International Politics and economy (Introduction to political theory; governments and economy; globalisation; the current financial crisis; History, Present and Future of the European Union; supranational financial and political institutions, …	analyzing a local company along a certain hypothesis/question
3		developing your own business idea & conducting a financial plan to support it
4	Business ethics & the sustainablity of economic actions	Presentation of final results; corporate ethics

Casa Betania

Im Rahmen einer festlichen Informationsveranstaltung in der Aula der DSR, überreichten die Schülervertreter der Cooperativa Soziale Casa Betania einen Spendenscheck mit den Einnahmen des Martinsfestes.

Lesenacht der SMV

Die erste Lesenacht seit langem war ein voller Erfolg. Organisiert wurde sie von der SMV und begleitet von den Vertrauenslehrern. 30 Schüler und Schülerinnen der 5. und 6. Klasse hatten sich angemeldet und konnten am Freitagabend, den 22.11.2013, zunächst durch die Turnhalle tollen. Die Schulsprecher leiteten die Spiele und alle waren mit Enthusiasmus dabei. Danach ging es in die Gymnastikhalle, wo ein Matratzenlager aus Gymnastikmatten ausgelegt war. Nachdem sich alle in Decken und Schlafsäcke gekuschelt hatten, lasen die Schülersprecher im Licht von Taschenlampen Geschichten vor. Bis tief in die Nacht!

Musikalische Adventsandacht

Abschlusskonzert „Campus delle Arti“

Das Orchester der Deutschen Schule Rom hatte am 3. Adventssonntag die Ehre, das Konzertjahr des „Campus delle Arti“ abschließen zu dürfen. An den Kursen der Sommerakademie des Campus in Tuscania nehmen seit Jahren viele musikbegeisterte Schüler der DSR teil, und für viele Orchestermitglieder war es somit eine einmalige Gelegenheit, viele Freunde wiedersehen zu können. Unter der Leitung von Lorenzo Rüdiger haben 26 Schüler aus allen Klassenstufen des Gymnasiums mit Ausnahme der Abiturienten, die mit der Vorbereitung des Probeabiturs beschäftigt waren, ein anspruchsvolles Barockprogramm mit Komponisten wie Händel und Telemann geboten. Die untergehende Sonne, die die wunderschönen romanischen Kirchen aus Tuffstein mit rotem Licht beleuchtete, sorgte für malerische und besinnliche Atmosphäre.

Kontakt

Deutsche Schule Rom / Scuola Germanica Roma
Via Aurelia Antica 397–403
I-00165 Rom
Tel: +39 066638776-106
Fax: +39 066630 632

dsr@dsrom.de
www.dsrom.de
Deutsche Schule Rom – Exzellente Deutsche Auslandsschule

Ein Nachtrag zum Schwerpunkt des letzten Heftes erreichte mich nach dem Einsendeschluss, aber das ist kein Grund, diesen Beitrag nicht zu veröffentlichen, vor allem da er eine aussagekräftige Gegenüberstellung von Vergangenheit und Gegenwart bietet.

Die Geschichte des Deutschen Kindergartens von 1968–2013 in Managua

Erdme Kruth

Der Kindergarten der Deutschen Schule Managua besteht seit dem Jahr 1968. Ein Jahr nach dem Gründungstag der Deutschen Schule Managua findet die Eröffnung statt. Erster Standort ist eine „Quinta" (Landhaus) am km 13½ der Carretera Sur, in der zunächst nur 14 Kinder unterrichtet werden. 1992 zieht der Kindergarten in das Haus der ehemaligen Botschaft der DDR beim km 14 der Carretera Sur ein. Kapazität: ca. 60 Kinder. Im Jahr 2002 kommt der Kindergarten zurück auf das Schulgelände, das Clubgebäude auf dem Schulgelände wird hierfür saniert und vergrößert. Kapazität: 120 Kinder. Erstmals besteht auch das Angebot einer Krabbelgruppe für Kinder im Alter ab 1½ Jahren, das so erfolgreich ist, dass zwei weitere Gruppen aufgemacht werden müssen. Im Februar 2008 wird der neue, moderne Kindergarten mit kindgerechtem Schwimmbad in der Nähe des Schulgeländes eingeweiht. Kapazität: 200 Kinder. Im Jahr 2009 zählt der Kindergarten 180 Kinder, die von 25 Fachkräften betreut werden.

Heute werden im Kindergarten elf Gruppen von jeweils zwei Erzieherinnen unterrichtet: drei Gruppen der 5- bis 6-Jährigen, vier altersgemischte Gruppen (4–5 Jahre), eine altersgemischte deutschsprachige Gruppe (3–6 Jahre) und drei Krabbelgruppen (2–3 Jahre). Die Gruppengröße beträgt in den Krabbelgruppen bis zu 14 Kinder, in den anderen Gruppen befinden sich bis zu 25 Kinder. Ein professionell eingearbeitetes Erzieherteam leitet die einzelnen Gruppen.

El Kindergarten 1968 …

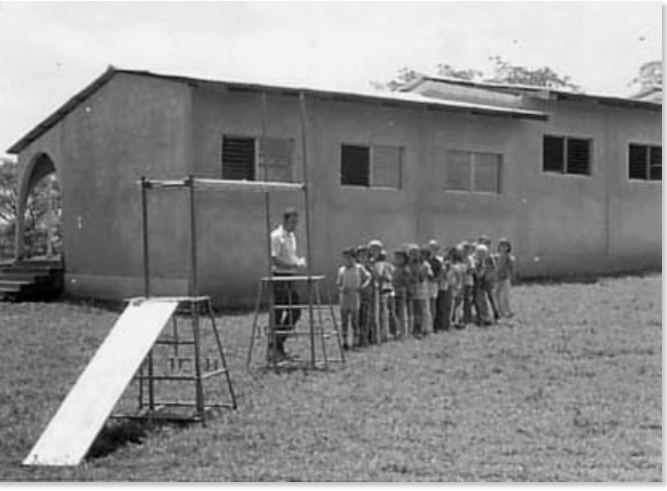
… und 2013

Im Gruppenraum 1973 …

… und heute

Derzeit sind 25 Mitarbeiter/innen im Kindergarten beschäftigt: 22 Erzieher und Erzieherinnen sowie ein Psychologe, ein Musiklehrer, ein Schwimmlehrer und die Direktorin. Alle Erzieherinnen verfügen über eine pädagogische Ausbildung (licenciatura) oder sind gerade dabei, diese zu erwerben. Viele der nicaraguanischen Erzieherinnen sprechen Deutsch; Erzieherinnen sind in Deutschkursen unterschiedlichen Niveaus eingesetzt.

Der pädagogische Ansatz beruht auf den Grundgedanken der Fröbel-Pädagogik: Fördern und fordern, ohne das Spiel zu vernachlässigen. Friedrich Fröbel gilt als Begründer der Spielpädagogik und als „Erfinder" des Kindergartens. Im Kindergarten der DS Schule Managua wird im Gegensatz zu anderen Kindergärten in Nicaragua noch nicht mit dem Lese-Schreib-



Spiele im Freien 1973 …

… und heute

Lehrgang begonnen. Didaktisches Material aus Deutschland, das den Ansatz „spielerisch lernen“ unterstützt, hebt den Kindergarten von den einheimischen Einrichtungen ab.

Schon in den Krabbelgruppen werden die Kinder mit der deutschen Sprache vertraut gemacht. Vor einigen Jahren wurde im Kindergarten mit dem Sprachlernprogramm „Hocus und Lotus“ gearbeitet. Mittlerweile arbeitet der Kindergarten mit dem Immersionsansatz, bei dem in jeder Gruppe ein/e deutschsprachige/r Erzieher/in mit den Kindern Deutsch spricht. Dazu singen die Kinder deutsche Lieder, lernen Spiele und die Grundbegriffe des Alltags (Farben, Familie, Jahreszeiten usw.) kennen.

Die räumliche und materielle Ausstattung im Kindergarten bietet den Kindern viel Gelegenheit für produktive Interaktionen und die Möglichkeit zur Entwicklung der Freude am Lernen. Auch kommen die räumlichen Möglichkeiten sowie ein geordneter Routineablauf dem Bedürfnis der Kinder nach Sanftheit und Geborgenheit entgegen, um sich sicher und geschützt zu fühlen. Viel Raum wird auch motorischen Aktivitäten wie Schwimmen, Sport, Fußball, Tanzen und Gymnastik eingeräumt. Gleichzeitig bestehen Wahlmöglichkeiten, die bestimmte Aktivitäten, vor allem den musikalischen Bereich, betreffen, die von den Kindern halbjährlich belegt werden. Wir stehen im regen Austausch mit der Schule, dieses Jahr wurden zum ersten Mal intensive Schulbesuche mit den Kindern der 3. „Nivel“ durchgeführt, die ihren Abschluss in einer „Schulralley“ fanden.

Die Erarbeitung eines neuen Curriculums steht momentan im Vordergrund unserer Arbeit im Team. Seit Anfang dieses Jahres existiert auch ein Rahmenplan des Bundesverwaltungsamtes für Deutsche Kindergärten im Ausland, den wir gemeinsam bearbeiten und an unsere spezielle Situation anpassen. ◂◂

Kontakt

Colegio Alemán Nicaragüense
Apartado Postal 1636, Managua/Nicaragua
www.coalnic.edu.ni

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 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.

Begegnung mit einem Flötenspieler

Rainer E. Wicke

Schon als Jugendlichen hatte mich Paulus Moreelses (1571–1638) Gemälde *Flötenspieler* fasziniert, das in der bayrischen Staatsgemäldesammlung in der Staatsgalerie in Aschaffenburg zu sehen ist.[1] Nach wie vor kann ich die Frage, warum es diese Faszination auf mich ausübt, nicht konkret beantworten. Es liegt wohl einerseits an der Tatsache, dass der dort abgebildete Flötenspieler den Betrachter vor Beginn seines Spiels oder während einer Pause interessiert, erwartend, freundlich ansieht und ihn so direkt einbezieht. Es ist aber wohl auch gerade diese nicht erkennbare Rahmenhandlung, die man sich zu erklären versucht:

> *Kein Kunstwerk ist nur Form oder Farbe, zu ihm gehören Geschichten, sie können glanzvoll übertrieben oder auch nüchtern sein. Jedes Museum hütet daher nicht nur Gemälde oder Skulpturen, sondern auch Erzählungen. Besucher treten mit Geschichten, die sie im Kopf haben, in das Museum ein, sie verlassen es, im Idealfall mit neuen (Hermann, 2013, S. 45).*

Auch der *Flötenspieler* ruft sofort eine entsprechende Kontextualisierung im Betrachter ab, der sich nicht nur mit der Deutung des Erkennbaren zufrieden gibt, sondern bemüht ist, diesen Bildausschnitt in eine Szene einzuordnen und somit eine Geschichte dazu zu (er)finden.

Ein barockes Gemälde im DaF-Unterricht

Die Forderung nach den so genannten komplexen Lerngelegenheiten oder Formen des aufgabenorientierten Lernens ist in den neueren methodisch-didaktischen Veröffentlichungen deutlich zu vernehmen. Das Task-Based Learning, wie es im englischen Sprachraum genannt wird, beinhaltet, dass die Schüler mit Themen oder Inhalten konfrontiert werden, die für sie bedeutsam, ja mehr noch relevant sind und die einen Sitz im Leben der Jugendlichen haben (Zentralstelle, 2009,S. 6/Wicke, 2012, S. 210/Hallet, 2013, S. 184). Wie lässt sich daher die Berücksichtigung eines barocken Portraits, mit diesen Prinzipien vereinbaren? Wird hier nicht ein Inhalt präsentiert, der eher schöngeistiger Natur, nicht aber interkulturell bedeutsam ist? Kritischer Hinterfragung des Einsatzes solcher Gemälde kann entgegnet werden, dass es Paulus Moreelse bei der Anfertigung seines Gemäldes gelungen ist, die Thematik so aufzuarbeiten und zu präsentieren, dass es trotz der Berücksichtigung typisch barocker Stilmittel für Schüler auch heute noch Aussagekraft hat. Viele der Jugendlichen spielen selbst ein Instrument bzw. interessieren sich für Musik, von daher existieren hier Anknüpfungspunke. Darüber hinaus handelt es sich bei dem Flötenspieler um einen relativ jungen Mann, was für viele der Schüler ebenfalls bedeutsam sein dürfte. Die Wartesituation bzw. das Einhalten des Spieles aus irgendeinem Grund kann ebenfalls von den Schüler nachvollzogen werden.

Aspekte des fächerübergreifenden DaF-Unterrichts (FüDaF) als Brückenschlag zu CLIL

Bei genauerer Analyse wird deutlich, dass die Arbeit mit einem Gemälde im DaF-Unterricht, wie sie im Folgenden detaillierter beschrieben wird, die Berücksichtigung eines systematischen, fremdsprachlichen und (sach)fachlichen Lernens einlöst, wie es in neueren Rahmenplänen und Curricula gefordert wird (ZfA, 2009, S. 6). Dennoch – dies wird ebenfalls verdeutlicht – steht eindeutig der Sprachunterricht im Vordergrund.

Hufeisen fordert sogar eine verstärkte fachsprachliche Funktionalisierung des Fremdsprachenunterrichts, fächerübergreifende Fachkonferenzen und die Einführung des Schulfaches Faches *Interkulturelle Studien* (Hufeisen, 2005, S. 14).

Die Forderung nach einem genuinen FüDaF wird in allen diesen Publikationen erhoben, eine eindeutige Definition ist diesen jedoch nicht zu entnehmen. In der kürzlich erschienen Aus-

1 Abrufbar unter http://artothek.akibase.com/media/thu/000034000/34671.jpg

gabe der *Fremdsprache Deutsch* zu kreativen Arbeitsformen im DaF-Unterricht wird ein solcher Definitionsversuch unternommen:

> *Der sogenannte fächerübergreifende Deutschunterricht zeichnet sich dadurch aus, dass er Inhalte und Besonderheiten der Fachsprache anderer Fächer, zu denen Kunst, Musik, Physik, Chemie, Biologie, Geographie, Geschichte usw. gehören, im fremdsprachigen Deutschunterricht berücksichtigt. Ein nach diesen Prinzipien ausgerichteter Unterricht bietet den Schülern die Möglichkeit, in offenen Lehr- und Lernszenarien, wie z. B. dem (literarischen)Projektunterricht entsprechende Kompetenzen zu erwerben (Wicke, 2013, S. 26).*

FüDaF ist in erster Linie Sprachunterricht, dies unterscheidet ihn deutlich von anderen Varianten des CLIL wie z. B. dem DFU. Er berücksichtigt aber Einflüsse des bilingualen Sachfachunterrichts und hat eine Brückenfunktion auf dem Weg zum bilingual-immersiven Unterricht (Wicke/Rottmann, 2013, S. 11).

Der Erwerb einer fachbezogenen Diskursfähigkeit

Die Arbeit mit einem Gemälde – analog zum Einsatz von Musikstücken – ist auch im Sinne einer angestrebten fachzentrierten und bildungsorientierten Diskursfähigkeit zu gewichten, die in der gegenwärtigen Fachliteratur einen immer größeren Stellenwert einnimmt. Diese Forderung ist keineswegs so neu, wie es erscheint, denn bereits zu Beginn des von Hans-Eberhard Piepho weitgehend gestalteten kommunikativ-pragmatischen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht, wurde deutlich zwischen *kommunikativen Handeln* und *Diskursfähigkeit* unterschieden, die die Schüler beim Erlernen der Fremdsprache bereits zur Teilhabe und Mitgestaltung des Unterrichts, aber auch zur Wahrnehmung von augenblicklichen und zukünftigen gesellschaftlichen Bedürfnissen befähigte (Wicke, 2012, S. 22). Piepho bezog sich in diesem Zusammenhang auf die Theorie von Habermas, für den der gesellschaftliche Kontext des Redeaktes von eminenter Bedeutung war (a. a. O.).

Im DaF-Unterricht zu „Bild und Musik" (Bild von Dorothea Burdzik – Fachberaterin der ZfA in Breslau)

Becker-Mrotzeck et al. erwähnen die Notwendigkeit des Erwerbs einer *angemessenen fachbasierten Diskursfähigkeit* (Becker-Mrotzek et al., 2013, S. 8); Hallet bezeichnet diese als *fachbezogene fremdsprachliche Diskursfähigkeit* (Hallet, 2013, S. 203). Brauch et al. erwähnen in dieser Hinsicht relevante Diskurse mit historischen Bezügen (Brauch et al., 2013, S. 37).

Diese Definitionen erweitern den von Piepho geprägten Begriff, indem der Anspruch erhoben wird, dass der Fremdsprachenunterricht den Lernern auch ästhetische Bildung vermittelt bzw. sie dazu befähigt, über kulturelle Aspekte kommunizieren zu können. Die Fähigkeit, über Literatur, Musik und bildende Kunst diskutieren zu können wird inzwischen als ein zentrales Element klassischer wie moderner Bildungsvorstellungen über alle Disziplinen hinweg eingestuft (Frederking et al., 2013, S. 131–132).

Der Flötenspieler im Unterricht

Der im Folgenden ausführlicher dargestellte Unterrichtsversuch zu dem erwähnten Gemälde von Moreelse ist in einem engen Zusammenhang mit dem derzeit laufenden Projekt INNOCLILiG zu sehen, in dem der FüDaF ebenfalls eine zentrale Rolle spielt. INNOCLILiG ist ein vom Referat 606-9 (Deutsch als Fremdsprache) des Auswärtigen Amts der Bundesrepublik Deutschland gefördertes Forschungs- und Entwicklungspro-

jekt zum integrierten Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch an allgemeinbildenden Schulen der Primar- und Sekundarstufe globusweit. Das Forschungsprojekt wird von der Research Unit for Languages in Education – Leiter Dr. Kim Haataja – der Universität Tampere/Finnland unter Mitwirkung von Projektpartnern aus dem In- und Ausland durchgeführt. Im Mittelpunkt des Projekts stehen Erhebungen, Dokumentationen und Analysen zu unterschiedlichen Praktizierungsformen des integrierten bzw. fächerübergreifenden Lernens des Deutschen als Fremd- und Unterrichtssprache über Grenzen hinweg.

Bei dem Unterrichtsversuch, der im Anschluss an zwei Lehrerfortbildungsveranstaltungen in Krakau und Breslau/Polen am XIII. Lyzeum in Breslau durchgeführt wurde, handelte es sich um eine erste Erprobung von Materialien zu FüDaF im Bereich Kunst, die in einer neunten Klasse (drittes Lernjahr Deutsch) durchgeführt wurde. Gestützt wurde das Experiment durch die Tatsache, dass die Schüler sich im muttersprachlichen Unterricht nach Auskunft ihrer Deutschlehrerin gerade zu diesem Zeitpunkt mit dem Thema Kunst und Bildbeschreibung befassten.

Einstieg in die Thematik

Da es sich bei einem Bild um eine Art visuellen Text handelt, empfiehlt es sich – sofern das Augenmerk der Schüler auf bestimmte Aspekte der Komposition gelenkt werden soll, nicht sofort das gesamte Bild, sondern lediglich einen bestimmten Ausschnitt zu präsentieren. Daher wurde der Lerngruppe zu Beginn nur ein Teil des Bilder in einer (Powerpoint-)Präsentation vorgestellt, der lediglich die zwei Hände des Flötenspielers in einer typischen Griffhaltung zeigte. Gleichzeitig wurden die Schüler aufgefordert, die Tätigkeit der Person zu beschreiben. Erwartungsgemäß kamen die Schüler schnell zu der Erkenntnis, dass jemand dargestellt wird, der Flöte spielt. Die Frage, was ihnen bei der Dekodierung geholfen hatte, beantworteten die Schüler mit Hinweisen wie *wie die Person die Hände hält* und *das ist typisch für die Flöte*. Hier bot es sich an, die Termini -r Griff, -e bzw. -e Griffhaltung, -en einzuführen, die sofort von einigen Schülern, die selbst ein Instrument spielten, zum Anlass genommen wurden, die Griffhaltung bei ihrem eigenen Instrument – eine Schülerin spielte Klavier, ein Schüler Gitarre – mit dem Hinweis *bei meinem Instrument ist der Griff/die Griffhaltung anders/verschieden* zu beschreiben.

Vertiefung

Anhand von zwei weiteren Bildern wurde den Schülern die Weiterarbeit ermöglicht. Das nächste Bild zeigte das gesamte Instrument und die beiden vollständigen Hände. Somit konnten die Schüler ihre (korrekten) Vermutungen, dass es sich um eine Flöte spielende Person handelte, verifizieren.

Der nächste Bildausschnitt zeigte einen Teil der barocktypischen Kleidung, das Ende der lang herabfallenden Haare und Teile des Halses der Person. Gleichzeitig wurden die Lerner aufgefordert, festzustellen, ob es sich bei dieser Person um einen Mann, eine Frau oder ein Kind handelte. Durch diesen Arbeitsauftrag wurde die Aufmerksamkeit der Schüler auf mehrere wichtige Details des Bildes gelenkt. Die Kleidung spielte eine wichtige Rolle, die ein Schüler sofort als *Mantel, aber für einen Mann* deklarierte. Eine Mitschülerin widersprach dieser Deutung, indem sie darauf hinwies, dass die Person sehr kleine Hände hätte, die sehr zart wirkten. Somit war sie der Meinung, dass nur eine Frau oder ein Kind das Instrument spielen könnte. Eine Schülerin wies auf die verwendeten Farben hin, die sehr „romantisch" seien und somit nur schwer einem Mann zugeordnet werden könnten.

Lösung des Rätsels

In diesem Arbeitsschritt wurde das gesamte Bild präsentiert und die Schüler erhielten den Auftrag, sich möglichst viele Details zu merken und festzuhalten, an welcher Stelle sich diese im Bild befanden. Nach zwei Minuten wurde die Präsentation abgeschaltet. Jetzt wurden die Schüler aufgefordert, das Bild in einer Art Wortcollage an der Tafel in einem dort gezeichneten Rahmen gemeinsam zu rekonstruieren (vgl. Abb. 1).

Interessanterweise fragte ein Schüler die ebenfalls bei dem Unterrichtsversuch präsente Fachberaterin etwas auf Polnisch, um anschließend in deutscher Sprache die Frage zu stellen: „Was ist mit dem Hintergrund?" Offensichtlich

Abb. 1

war ihm dieses Wort nicht geläufig, er benötigte es aber, um auf einen für ihn wichtigen Teil des Bildes aufmerksam zu machen. Gemeinsam mit der Lerngruppe wurde der Hintergrund, der verschwommen dargestellt ist, analysiert. Man einigte sich darauf, dass vielleicht ein Wald oder eine Landschaft schemenhaft dargestellt wurde.

Die Bildbeschreibung als wesentlicher Teil der Erkenntnissicherung

Um tiefer in die Thematik eindringen zu können bzw. die Betrachtung des Bildes zu intensivieren, wurden die Schüler im Anschluss aufgefordert, das Bild ausführlicher zu beschreiben. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Lerner mehr oder weniger automatisch über die entsprechenden Redewendungen bzw. den Wortschatz verfügen, um eine Bildbeschreibung anzufertigen. Daher wurde ihnen das folgende Schema (Abb. 2) als Hilfestellung gegeben:

Das obige Schema ist als ein Bestandteil der Unterstützung der Schüler bei der Spracharbeit im Sinne des Scaffolding zu gewichten:

> *Scaffolding ist jedoch nicht einfach ein anderes Wort für Hilfe. Es ist eine besondere Art der Hilfe, die Lernern dabei hilft, sich neuen Fähigkeiten, Konzepten oder Ebenen des Verstehens zuzuwenden. Daher ist Scaffolding die zeitweilige Hilfe, mit der ein Lehrer dem Schüler bei der Erkenntnis hilft, wie etwas bearbeitet werden kann, so dass der Lerner ähnliche Aufgaben zu einem späteren Zeitpunkt selbständig lösen kann (Gibbons, 2002, S. 10 – Übersetzung durch den Verfasser).*

Bei dem Einsatz dieses Schemas wird davon ausgegangen, dass sich der Lerner durch deren Verwendung die entsprechenden Strukturen mit Hilfe des vorgegebenen Wortschatzes induktiv aneignet und diese in anderen Unterrichtszusammenhängen ohne Konsultation des Schemas selbständig anwendet.

Diese Beschreibung wurde gemeinsam im Plenum angefertigt, wobei die Schüler gleichzeitig ihre Wortcollage auf die Korrektheit der Angaben bzw. deren Platzierung an der entsprechenden Stelle überprüften.

Vom Bild zur Musik

Zur Ergänzung des Bildes bzw. dessen fantasievoller Deutung wurden den Schülern in der nächsten Phase zwei Musikstücke vorgespielt,

Abb. 2

wobei sie sich entscheiden sollten, welches der beiden am Besten zu dem Flötenspieler passen könnte. Dabei handelte es sich einerseits um Norbert Rodenkirchens *Hameln Anno 1284 – Auf den Spuren des Rattenfängers* (Rodenkirchen, 2012). Andererseits hatte ich *Paganinis Moto Perpetuo*, Opus 11 gespielt von James Galway als Alternative ausgewählt (Galway, 1992). Während das erste Solostück eher getragener, melancholischer Natur ist, handelt es sich bei Moto Perpetuo um eine rhythmisch schnelle Konzertfassung, die von der (Quer-)Flöte dominiert wird.

Die Mehrheit der Schüler entschied sich für das erste Stück. Als Begründung wurde angegeben, dass der abgebildete junge Mann ein Hirte sein könnte, der auf dem Feld nur für sich spielt und dazu passte die langsame und besinnlich wirkende Musik, die seine Nachdenklichkeit (Schüleräußerung: seine Gedanken) dokumentierte. Eine Schülerin charakterisierte die Musik als „romantisch" und von daher war diese ihrer Meinung nach passend zu dem Bild, weil dieses auch ein romantisches Gemälde wäre.

Ergänzung des Bildes

Zum Abschluss erhielten die Schüler den Auftrag, das Bild zu erweitern bzw. die ganze Szene zu beschreiben, von der man auf dem Bild lediglich das Porträt des Flötenspielers sehen kann. Interessanterweise entschieden sich mehrere Partnerpaare für eine Szene im Freien. Eine Gruppe war der Meinung, dass der junge Mann – siehe oben – sich auf dem freien Feld beim Hüten von Tieren die Zeit mit dem Flötenspiel vertreibt. Dem widersprach eine andere Gruppe, die auf die fast festlich wirkende Kleidung des Mannes und darauf verwies, dass ein Hirte solche Kleidungsstücke nicht tragen kann. Daher waren sie der Meinung, dass es sich um eine kleine Konzertszene im Freien handelt, man die anderen Musiker (Geige, Trompete und Bratsche) aber nicht sehen kann. Offensichtlich sieht der junge Mann jemanden an, der gegebenenfalls den Einsatz für ein Musikstück gibt. Als Ort wurde ein Garten vorgeschlagen.

Im Verlauf der kurzen Diskussion gab eine andere Gruppe zu bedenken, ob nicht doch das zweite Musikstück zu dem Bild passte, denn es könnte doch auch sein, dass ein Orchester – zu dem der Mann gehört – für einen Adligen ein großes Konzert im (Palast-)Garten ausrichtet und es viele weitere Musiker und eine große Zuhörerschaft gibt.

Ausblick

Der Einsatz von Paulus Moreelses Gemälde hat gezeigt, dass es durchaus möglich ist, ein barockes und nicht modernes Bild in den Fokus des FüDaF zu stellen, da es den Schülern Identifikationsmöglichkeiten mit dem dargestellten Inhalt und somit Anlass zur intensiveren Auseinandersetzung bietet. Die Motivation dafür wird durch ein Aufgabenangebot gefördert, das sich Methoden des Scaffolding, also der Unterstützung bei der eigenen Interpretation, bedient und das ihnen aufzeigt, dass man auch über die eigentliche Abbildung hinausgehen und Musik ebenso zu der Darstellung hinzuziehen kann wie Vorschläge zur Erweiterung des Geschehens, das nur ausschnittsweise einzusehen ist.

Sicherlich ist der Erwerb von Strategien zur Förderung der oben erwähnten fachbezogenen interkulturellen Diskursfähigkeit nicht sehr umfassend, jedoch können die Schüler sich sowohl Kenntnisse zur Anfertigung von Bildbeschreibungen, als auch solche zur Beschreibung von Details der künstlerischen Darstellung aneignen, die sie in anderen Zusammenhängen erneut einsetzen und anwenden können. ◂◂

Literatur und Musik

- Brauch, Nicola/Deschner, Annette/Gruner-Basel, Carola: Anders verstehen – der CLIL-Ansatz im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht, in: Biederstädt, Wolfgang (Hrsg.): Bilingual unterrichten – Englisch für alle Fächer, Cornelsen Scriptor, Berlin, 2013, S. 36–44.
- Frederking, Volker/Gerner, Volker/Brüggemann, Jörn/Albrecht, Christian/Henschel, Sofie/Roick, Thorsten/Meier, Christel/Rieder, Adelheit: Literarästhetische Kommunikation im Deutschunterricht, in: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Waxmann-Verlag, Münster, 2013, S. 131–147.

- Galway, James: Paganini Moto perpetuo, Opus 11, in: James Golway – BMG Classics GD60924, 1992. Man with the Golden Flute
- Gibbons, Pauline: Scaffolding Language – Scaffolding Learning, Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom, Heinemann, Portsmouth N. H., 2002.
- Hallet, Wolfgang: Fremdsprachenunterricht und Bilingualer Unterricht, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Bilingualer Unterricht, Klett-Kallmeyer-Verlag, Seelze, 2013, S. 180–186.
- Hermann, Judith: Erzählte Kunst – Warum zu Bildern Geschichten gehören, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Feuilleton, 19. Mai 2013, S. 45.
- Hufeisen, Britta: Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge, in: Hufeisen, Britta/Lütjeharms, Madeline (Hrsg.): Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum, Gunter Narr-Verlag, Tübingen, 2005, S. 9–18.
- Rodenkirchen, Norbert: Hameln 1284 – Auf den Spuren des Rattenfängers, Christopherus 77359, 2012.
- Wicke, Rainer-E.: Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung, iudicium-Verlag, München, 2012.
- Wicke, Rainer-E./Rottmann, Karin: Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Cornelsen-Verlag, Berlin, 2013.
- Wicke, Rainer-E.: Happy End – eine Kurzgeschichte im Deutschunterricht, in: Karagiannakis, Evangelia/Wicke, Rainer-E. (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch, Kreativ Deutsch unterrichten, Hueber-Verlag, München, 2013, S. 23–28.
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen, Eigendruck Bundesverwaltungsamt, Köln, 2009.

Der Unterrichtsablauf im Überblick (Paulus Moreelse: Flötenspieler)

Jahrgangsstufe: 9, Zahl der Unterrichtstunden: 1

Phase	Sozialform	Medien
1. Präsentation des Bildausschnittes 1: Beschreibung des Ausschnittes, Rückschlüsse auf das gesamte Bild	• Gruppenarbeit • Plenum	• Beamer
2. Überprüfung durch Präsentation des vergrößerten zweiten Bildausschnittes, erste Vermutungen zu der abgebildeten Person	• Gruppenarbeit • Plenum	• Beamer
3. Präsentation des dritten erneut vergrößerten Bildausschnittes, Äußerung von Vermutungen zu dem Geschlecht der abgebildeten Person	• Gruppenarbeit • Plenum	• Bisherige Ergebnisse
4. Auflösung des Sachverhaltes durch Präsentation und Beschreibung des gesamten Bildes, Beschreibung des Flötenspielers, Beschreibung des möglichen Stückes, das der Musikant spielt	• Plenum	• Beamer • Bisherige Ergebnisse • Bilderrahmen an der Tafel • Tabelle mit Redemitteln zur Bildbeschreibung
5. Hören von zwei Musikstücken: • Norbert Rodenkirchen: *Hameln Anno 1284,* • James Galway: *Paganini Moto perpetuo, Op. 11*	• Partner-/ Gruppenarbeit • Plenum	• Beamer • CD-Player
6. Beschreibung der Situation: • Wo spielt der Mann? • Spielt er zusammen mit anderen Musikern? Beschreibe die Szene.	• Partner-/ Gruppenarbeit	• Beamer • Bisherige Ergebnisse
7. Verschriftlichung: Versetzt euch in die Szene und beschreibt, wer alles dabei ist, wo die Begebenheit stattfindet, ob es einen Anlass für die Musik gibt usw.	• Einzelarbeit	• Arbeitsergebnisse

Mandela in der Erinnerung eines „Südafrikaners“

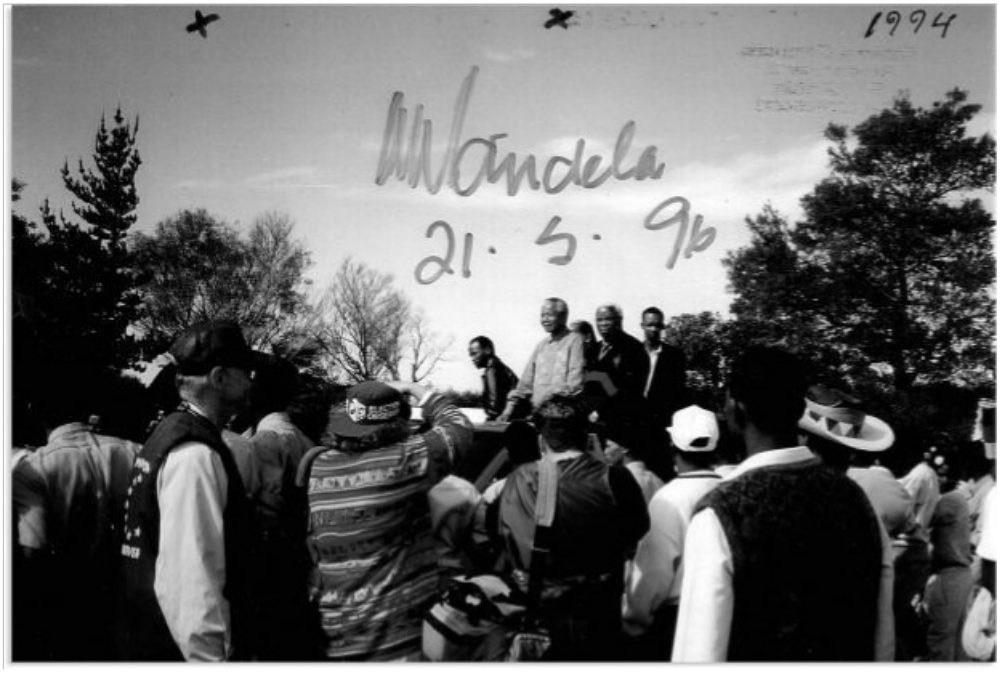
Achim von Dombois

Nelson Mandela – der Kämpfer, der Gefangene, der Sieger und Präsident, der große Versöhner! So haben wir Auslandslehrer im südlichen Afrika ihn aus der Ferne oder Nähe im Laufe der Jahrzehnte erlebt. Während meiner Dienstzeit an der DS Kapstadt (1968–75) war er der prominenteste Gefangene des Apartheid-Staates auf Robben Island, nur ein paar Kilometer von der Schule entfernt. Und erst im Ruhestand habe ich ihn aus der Nähe erlebt, als Sieger, und dann als Präsident.

Denn als im April 1994 die ersten freien Wahlen für *alle* Südafrikaner vor der Tür standen, suchte die Europäische Union Beobachter mit Landeserfahrung, wozu zweifellos Auslandslehrer gehören. Man schickte mich nach Port Elizabeth im Ostkap, wo Mandela zu Hause war. Während einer seiner zahlreichen Wahlkampagnen entstand die beigefügte Aufnahme: Mandela mit seinen Anhängern steht auf einem offenen Lieferwagen, der Wahlbeobachter mit blauer EU-Weste vorne links.

Und wie komme ich an das Autogramm von 1996? Das gab mir der Präsident in der Bonner südafrikanischen Botschaft anlässlich seines Staatsbesuchs. Er hatte in kleinem Kreis in seiner ruhigen Art mit der etwas rauen Stimme überzeugend gesprochen. Danach fasste ich mir ein Herz und zeigte ihm das Foto, das er sofort lachend erkannte und signierte.

Unvergessen bleibt in meinem Leben der Morgen des 1. Wahltages 1994, als vor unserem Wahllokal in aller Frühe in langer Reihe „blacks, coloureds and whites“ einträchtig beieinander standen. Schon in diesem unerwartet friedlichen Übergang in eine neue Zeit war die versöhnende Kraft des großen Mannes spürbar geworden!



Homestory: Wie die deutsche Verwaltungsbürokratie fast meine Ehe ruinierte

Oder: Wer ist hier die Bananenrepublik?

Jürgen Wehr

Ich erinnere mich, wie alles ganz einfach war, als ich Deutschland verlassen habe und nach Costa Rica gezogen bin. Bei der Einreise den Dienstpass des Auswärtigen Amtes vorgezeigt, und die costa-ricanischen Beamten der Migración wünschten mir noch eine gute Zeit und „pura vida".

Vier Jahre später steht nun meine Rückübersiedlung nach Deutschland an. Allerdings habe ich mir mittlerweile erlaubt, im Gastland zu heiraten und bin fest entschlossen, meine Ehefrau in Kürze mit nach Deutschland zu nehmen.

Die Deutsche Botschaft San José hat mich informiert, dass die visafreie Einreise nach Deutschland nur für Touristen, nicht aber für frisch verheiratete Ehefrauen aus Costa Rica gilt, wir demnach also ein entsprechendes Visum zu beantragen hätten. Dann wäre zwar Erwerbstätigkeit zunächst untersagt, wir hätten aber Zeit, eine Daueraufenthaltsgenehmigung zu beantragen.

Der Visumantrag heißt „Antrag auf Erteilung einer Aufenthaltserlaubnis" und hat 27 Ziffern. Die meisten Fragen glauben wir auch wunschgemäß beantworten zu können: „Leiden Sie an Krankheiten?" – „Nein". „Haben Sie sich bereits früher in Deutschland aufgehalten?" – „Ja", usw. Schwieriger mit einem Wort zu beantworten ist die Frage nach dem „Zweck des Aufenthaltes in der Bundesrepublik Deutschland (z. B. Besuch, Reise, Studium, Arbeitsaufnahme)". Meine Frau will keine der vorgeschlagenen Möglichkeiten als Hauptgrund akzeptieren. Der Aufenthaltszweck „eheliche Pflichten" steht nicht zu Auswahl, könnte aber handschriftlich eingefügt werden. Wir lassen die Zeile frei. Bei der Frage: „Wie sind Sie wohnungsmäßig untergebracht? Einzelzimmer/Sammelunterkunft/Wohnung mit __Zimmer. Unzutreffendes bitte streichen" streichen wir alles, weil „Haus mit Garten" nicht vorkommt. Alles einfach bislang. Kniffelig wird es bei dem Feld „jetzige Anschrift". Denn obwohl es sich bei Costa Rica um ein vergleichsweise fortschrittliches und gut entwickeltes mittelamerikanisches Land handelt, hat man es hier bislang nicht für notwendig erachtet, den Straßen der Hauptstadt Namen, oder – wie in anderen amerikanischen Ländern üblich – wenigstens Nummern zu geben. Man arrangiert sich seit Generationen mit Wegbeschreibungen. Da unser Arbeitsplatz, die Deutsche Schule, als offizielle Adresse „hinter der US Botschaft, 50 m nördlich der Kirche Nuestra Señora de Loretto, San José" angibt, schreibe ich einfach „das Haus mit dem roten Garagentor, gegenüber der Deutschen Schule". Wir machen uns Mut, dass der Visumantrag nicht an der Adressangabe scheitern wird, da ja schließlich auch die Deutsche Botschaft auf ihrer Internetseite „vom Institut ICE Sabana 300 m nach Westen" als Adresse angibt. Auch nicht besser, sagen wir uns, und beantworten auch die anderen Fragen, so gut es geht.

Mit dem Antrag (2-fache Ausfertigung, keine Kopie) müssen wir noch eine Reihe von Originaldokumenten vorlegen (mit beglaubigter Kopie und Übersetzung und beglaubigter Kopie der Übersetzung), sowie zwei biometrische Passbilder meiner Frau und „einen Nachweis über Basiskenntnisse der deutschen Sprache", exklusiv ausgestellt durch das Goethe-Institut San José. Und, ganz wichtig, natürlich die Heiratsurkunde. Auf Nachfrage erhalte ich den Hinweis, dass eine deutsche Heiratsurkunde natürlich „aussagekräftiger" und „glaubhafter" sei, als unsere vielseitigen, aber zugegebermaßen recht umständlich formulierten, costa-ricanischen Heiratspapiere. Wir entschließen uns also, unsere Ehe zunächst in Deutschland offiziell beurkunden zu lassen, bevor wir den Visumsantrag an der Botschaft abgeben, schließlich sind ja noch 6 Monate Zeit bis zu unserer Ausreise nach Deutschland.

Das neue Formular heißt „Antrag auf Beurkundung einer im Ausland geschlossenen Ehe

im Eheregister (§ 34 PStG)“ und in den nächsten Wochen sind wir damit beschäftigt, die dem Antrag beizufügenden Unterlagen im Original bzw. als beglaubigte Kopie, ggf. mit beglaubigter Übersetzung und Apostille, aufzutreiben. Da ich meine Geburtsurkunde natürlich nicht im Reisegepäck mitgeführt hatte, bietet die Sachbearbeiterin der Botschaft netterweise an, eine Kopie beim Standesamt meines Geburtsortes anzufordern. Da wir auf die Frage „Familienstand zum Zeitpunkt der Eheschließung?“ – Ehemann: „ledig“, Ehefrau „geschieden“, „Anzahl der Vorehen?“ – Ehemann: „0“, Ehefrau „1“ geantwortet haben, wird es kompliziert: Deutschland will „Eheurkunden bzw. Lebenspartnerschaftsurkunden aller Vorehen bzw. vorherigen Lebenspartnerschaften“ sehen. Wer hebt denn so was auf? Außerdem brauchen wir „Auflösungsnachweise der Vorehe“ und noch eine Vielzahl sonstiger Dokumente. Wir sammeln zusammen, was wir kriegen können. Die offiziellen Übersetzungen gehen langsam ins Geld, auch weil lateinamerikanische Behörden, Anwälte und Gerichte die Tendenz haben, alles möglichst blumig, kompliziert und langatmig zu erklären (allein die komplizierten Adressangaben der Beteiligten und Zeugen füllen teilweise locker eine Seite), und die staatlich geprüfte und vereidigte Übersetzerin lässt es sich nicht nehmen, jedes Detail ins Deutsche zu übertragen. Schließlich müssen alle Dokumente noch mit einer kostenpflichtigen „Apostille“ bestätigt werden und ab geht die Post, per Kurierdienst der Botschaft ans zuständige deutsche Standesamt.

Sechs Wochen später kommt eine Antwort. Statt der erhofften Eheurkunde erhalten wir jedoch eine Stellungnahme des Regierungspräsidiums Kassel, das sich wohl in dem Fall zuständig fühlt. Die Prüfung der eingereichten Unterlagen hätte ergeben, dass es sich dabei um keine gerichtliche Scheidung zwischen meiner Frau und ihrem Exmann handele und demnach die Ehe nicht geschieden sei. Wie bitte? Das RP Kassel deckt auf, dass meine Frau seit Jahren eine Doppelehe führt? Die Angabe „geschieden“ auf den offiziellen Dokumenten hat tatsächlich dazu geführt, dass die Scheidung angezweifelt wird! Es ist schon etwas peinlich, als ich zunächst beim costa-ricanischen Registro Civil und später beim Familiengericht San José um eine offizielle Bestätigung bitte, dass meine Frau wirklich schon seit drei Jahren geschieden war, bevor sie mich heiratete. Wir lassen alles übersetzen und nach Deutschland schicken. Wochen vergehen, bis sich die Sachbearbeiterin wieder aus Deutschland meldet. Da die vorgelegten Dokumente noch immer nicht ausreichten, macht sie uns das Angebot, die Scheidung meiner Ehefrau von ihrem Exmann nun durch ein deutsches Oberlandesgericht prüfen zu lassen. Einem Antrag auf solch eine Prüfung hätte ich eine aktuelle Verdienstbescheinigung beizufügen, um die Gerichtskosten festsetzen zu können. Ich spiele mittlerweile mit dem Gedanken, mich sofort wieder scheiden zu lassen und es mit dem Heiraten irgendwann später noch einmal zu versuchen.

Wir nehmen uns einen Anwalt. Der schreibt seitenlange Gutachten und fordert weitere Dokumente bei irgendwelchen Behörden und Gerichten an. Der Übersetzerin, bei der wir mittlerweile Mengenrabatt bekommen, sage ich, dass ganz oft die Wörter „Gericht“, „offiziell“ und „geschieden“ vorkommen müssen.

Auch die hilfsbereite Sachbearbeiterin der Botschaft kenne ich mittlerweile ganz gut. Wir duzen uns schon seit ein paar Wochen und sie bietet an, den deutschen Behörden, gemeinsam mit dem Papierstapel, den der Anwalt produziert hat, eine Stellungnahme ihrer Rechtsabteilung zukommen zu lassen. Erstaunlicherweise ist das Regierungspräsidium kurze Zeit später dann doch bereit zu akzeptieren, dass Ehen in Costa Rica auch ohne deutsches Gerichtsverfahren geschieden werden können und dass man auch in Costa Rica nicht noch einmal heiraten kann, ohne vorher geschieden worden zu sein. Dafür sei man nun auf ein anderes Problem gestoßen: Eine weitere Prüfung hätte nämlich ergeben, dass aus den Scheidungspapieren die Staatsangehörigkeit des Exmannes meiner Frau nicht hervorgehe. Dieser wird gebeten, seine Nationalität durch Vorlage seines Reisepasses auf der Deutschen Botschaft zu bestätigen. Meine Ehe hängt also nun davon ab, ob der abgetauchte Exmann Lust hat, dem Deutschen Botschafter seinen Pass zu zeigen. Die Botschaft hat jedoch ein Einsehen und begnügt sich mit der

eidesstattlichen Erklärung meiner Frau, dass ihr Exmann Costaricaner sei, was angesichts der Tatsache, dass wir uns in Costa Rica befinden, für glaubhaft gehalten wird.

Nach vier Monaten, etwa 40 E-Mails und Stapeln von Urkunden, Dokumenten und Übersetzungen, ist es nun endlich soweit: Per E-Mail werde ich informiert, dass meine im Ausland geschlossene Ehe nun auch in Deutschland anerkannt sei und die Eheurkunde (Gebühr 90 Euro) nun an meine alte deutsche Meldeadresse geschickt werde. Nachdem alle Dokumente bislang mit der Botschaftspost transportiert worden waren, handelt es sich nun, nachdem das Verfahren abgeschlossen ist, bei der Zustellung der fertigen Eheurkunde um eine Privatangelegenheit, für die der Kurierdienst der Botschaft nicht in Anspruch genommen werden darf. Man tut mir zwar noch den Gefallen, die Urkunde zu scannen und auch elektronisch an die Botschaft zu schicken. Dort erklärt man mir aber, dass E-Mails keine Beweiskraft hätten (auch wenn sie von einer deutschen Behörde kämen) und wir auf die Papierform warten müssten. Die Behörde in Deutschland weigert sich aber aus Prinzip und aus Kostengründen, die Urkunde ins Ausland zu schicken. Die Zeit wird langsam knapp und eine Postzustellung nach Costa Rica würde wahrscheinlich sowieso zu lange dauern. Am Telefon erfahre ich auch noch, dass sich meine Freundin bei der Botschaft mittlerweile nach Kasachstan versetzen ließ. Doch nicht etwa meinetwegen?

Ich bin am Ende meiner Kräfte und meiner Geduld. War im Bundestagswahlkampf nicht auch von Bürokratieabbau, Integration von Ausländern und Familienförderung die Rede? Da ich keine Lust mehr habe, schicke ich diesmal meine Frau auf die Botschaft. Ich schäme mich, sie zu begleiten. Ich habe ihr immer gesagt, dass sie in Deutschland willkommen sein wird. Wird sie mir das noch glauben? Wird man sie überhaupt hereinlassen?

Eine Stunde später ist sie schon wieder zurück. „Die Neue auf der Botschaft hat auch Kinder bei uns auf der Schule! Viele Grüße. Und warum hast du mir nicht gesagt, dass Isas Mama auch auf der Botschaft arbeitet? Sie meint, es wird mir sicher gut gefallen in Deutschland!“ Das Einreisevisum samt Arbeitserlaubnis ist eine Woche später fertig, auch ohne Antrag laut § 34 PStG. ◂◂

So also ist das!

Jürgen Lehmann (†)

„Hütet Euch! Der Herzog von Alba hat gleich bei seiner Ankunft einen Befehl ausgehen lassen, dadurch zwei oder drei, die auf der Straße zusammen sprechen, des Hochverrats ohne Untersuchung schuldig erklärt sind.“

Der Schüler, der diesen Part aus Goethes „Egmont“ vorzulesen hatte, hielt inne, hob den Kopf, blickte mich an und fragte: „Wie am 17. Juni, nicht wahr, Herr Lehmann? – Oder?“

Ich meinte, alle 36 Kinder müssten mein Herz schlagen hören, so still war es im Klassenzimmer. 36 Augenpaare blickten mich an: Was wird er erwidern? Ich aber zögerte mit meiner Antwort, zögerte nur einen Augenblick; aber dann überlief es mich siedend heiß, denn mir wurde bewusst: Ich hatte eben auf diesen Augenblick zu lange gewartet!

„Ja, so einfach kann man das nicht vergleichen, weil …“ . Ich suchte nach einleuchtenden und zugleich unverdächtigen Erklärungen und wusste doch, dass bereits alles verloren war! „… weil die Situationen zu verschieden waren: verschiedene historische Epochen, verschiedene Orte, eine verschiedenartige Interessenlage …“. Die gängigen Formeln! Sie flossen mir nur so von den Lippen! Ich war der Frage ausgewichen, habe sie nicht beantwortet!

Die 36 Augenpaare ließen von mir ab; enttäuscht die einen, triumphierend die anderen. Dabei wäre das der Augenblick der Wahrheit gewesen! Ich fühlte mich elend, hundeelend! Hatte ich doch erst vor wenigen Wochen mit erwartungsvoller Freude den Unterricht an der Zentralschule in meinem Heimatort als frischdiplo-

mierter Fachlehrer für Deutsch aufgenommen und nach den Ereignissen vor drei Monaten, am 17. Juni 1953, Bekennermut zeigen wollen!

Die Sonne hatte ihren Glanz verloren: Ich hatte Furcht gezeigt, hatte meine Schüler im Stich gelassen und gleichzeitig mich selbst in eine böse Lage gebracht! Ein Gefühl der Ausweglosigkeit beschlich mich und nahm mir die Luft zum Atmen.

Zwei Tage später wartete ein junger Mann, ein sportlicher Typ in FDJ-Kleidung, bei der Klassentür auf mich, nickte mir lächelnd zu und erklärte: „Jugendfreund, ich komme vom Rat des Kreises und werde bei dir hospitieren!" Er setzte sich ganz hinten in der Mitte an die Wand. Als ich den Unterricht in forschem Ton begann – zugegeben: Ich war erregt und bemühte mich angestrengt, mir keine Blöße zu geben –, da zog er aus der linken Brusttasche seines Blauhemdes einen Kugelschreiber und dann ein kleines Büchlein, schlug es auf und begann, sich Notizen zu machen. Nach der Unterrichtsstunde, als die Schüler den Klassenraum verlassen hatten, kam er langsam auf mich zu, das Notizbüchlein aufgeschlagen in der Hand, und so, als läse er darin, blieb einige Schritte vor mir stehen, hob seine Augen, – und lobte mich, meinen straffen, lebendigen Unterrichtsstil! Dann klappte er das Büchlein hörbar zu und sagte wie beiläufig: „Aber du solltest etwas entschiedener, etwas parteilicher argumentieren, Jugendfreund! – Na, ich komme morgen wieder!", hob ein wenig seine Hand zu einem distanzierenden Gruß und war schon verschwunden.

Ich stand wie gelähmt, doch es jagte wie Fieberwellen durch mich hin, und ich versuchte mir einzureden, es wäre alles nur ein Traum gewesen – nur ein Traum! Umsonst! Eiskalt konstatierte der Verstand: So also ist das, wenn man dem Staatssicherheitsdienst in die Hände fällt! So also ist das!

Und das ist erst der Anfang!

Das Ende wartete ich nicht ab: Am 24. November 1953 flüchtete ich mit meiner Familie aus der Deutschen Demokratischen Republik in den „Westen" – schweren Herzens. ◂◂

Neuzugang bei PASCH-Initiative (Partnerschaftlichen-Schriftleiter-Initiative)

Mein erster PASCH-Kollege aus Wilna/Litauen (vgl. Heft 2/2009) hat sich ja von Anfang an als sehr feierfreudig erwiesen und auch unzählige Bände mehr oder weniger (un)anständiger Trinklieder herausgegeben. Die Pausen zwischen seinen Schaffensphasen wurden leider immer ausgedehnter und in letzter Zeit hörte ich rein gar nichts mehr von ihm.

Der bibelfeste Klosterbruder aus Trier beschäftigt sich inzwischen sogar auch hin und

wieder mit weltlichen Texten, aber nur im Zusammenhang mit Bischofssitzen und päpstlichen Verkündungen aus Rom. Und er bleibt mit seinem Brunnen zu sehr verwachsen, wie ich vor anderthalb Jahren bereits befürchtete.

Auf einer Herbstreise nun stieß ich auf einen kultivierten Menschen, was man allein schon daran sieht, dass er Brillenträger ist, auf bürgerliche Kleidung mit Bügelfaltenhose, polierten Straßenschuhen und Kopfbedeckung Wert legt. Er geht nie außer Haus ohne seine Zeitung, um mit aufgeschlossenen Zeitgenossen einen Diskurs zu beginnen. Unsere erste Debatte hatte zum Thema das neue Auslandsschulgesetz. Beide bemühten wir uns um einen Blick in die Zukunft, wie es in der GroKo und dem Bildungsföderalismus damit wohl weitergeht. ◂◂

Spruch des Heftes zum neuen Jahr

**„Der Mensch bewegt sich nicht weniger, weil er alt wird.
Er wird alt, weil er sich weniger bewegt."**

(Gustav-Adolf Schur, Radrennfahrer)

In eigener Sache

Vorschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 2/14 Innovationen: Von Auslandsschulen lernen**
- **Heft 3/14 CLILiG**
- **Heft 4/14 Auswirkungen des Mauerfalls vor 25 Jahren auf das Auslandsschulwesen**
- **Heft 1/15 Die Humboldt-Schule San José de Costa Rica stellt sich vor**

Schicken Sie mir bitte auch unaufgefordert Beiträge zu den geplanten Schwerpunkten oder zu Themen, die Sie bewegen!

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Schule und Unterricht

▶ S. 67

Ludwig Petry
Schule – quo vadis?

▶ S. 68

Rainer E. Wicke
Innovative Schule

▶ S. 70

Stephan Schneider
Nur 50 Aufgaben bis zum perfekten Dichter

▶ S. 70

Rainer E. Wicke
Kunst und Musik für zwischendurch

Geschichte

▶ S. 72

Jürgen Schumann
Aus dem „Wie" erklärt sich das „Warum" – Ein zeitgemäßer Ansatz zur Kriegsschuldfrage 1914

▶ S. 73

Johannes Geisler
Vorläufer von und Vorbild für Europa

▶ S. 74

Ulrich Mattern
Maos Kulturrevolution im Detail

Wirklichkeit und Dichtung

▶ S. 75

Eckehart Knop
„… und tausend Fragen mehr"

▶ S. 76

Maria Baier
Die schwierige Suche nach der griechischen Seele

▶ S. 77

Nora Lucidi
Für Liebhaber von philosophischen Gedankensplittern

▶ S. 78

Annemarie Berger
Stürmische Seelen

▶ S. 78

Peter H. Stoldt
Man muss ja auch nicht alles glauben. Großer Roman über Fremdheit und Heimatsuche

▶ S. 80

Ludwig Petry
Reue und Verzeihen

▶ S. 81

Heinz Weischer
Kriminelle Zustände in Amerikas Justiz und Polizei

Tiefgründiges – Hintergründiges

Klicken Sie mal www.lolmythesis.com an. Dort fassen Doktoranden in ein bis zwei Sätzen die Essenz ihrer wissenschaftlichen Arbeit zusammen, z. B.: Philosophie „Es ist schwierig, Dinge zu besitzen, die nicht existieren" (Wien)
Wäre diese Art von Verknappung nicht auch eine Herausforderung für Rezensionen?

Schule und Unterricht

Schule – quo vadis?

Ludwig Petry

Precht, Richard David: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern
Goldmann-Verlag, München 2013, 352 S., ISBN 978–3–442–31261–0, € 19,99

Wenn ein wortgewaltiger und medienerprobter Philosoph wie Richard David Precht zur Feder greift und den nationalen Bildungsnotstand ausruft, ist man gespannt. Was muss sich seiner Meinung nach ändern? Die Älteren unter den Lesern werden sich an *Georg Picht* erinnern, der 1964 die „Bildungskatastrophe" ausrief und damit Reformen in der Bildungspolitikberatung und im Schulbereich angestoßen hat: Berufung des Deutschen Bildungsrates, Gesamtschulversuche, Neugestaltung der Sekundarstufe II und weiteres. Was ist reformbedürftig in unseren Schulen? Brauchen wir einen neuen Weckruf?

Der Zeitpunkt für einen *erneuten Appell* mag nicht ungeschickt gewählt sein. Die Schulen kommen nicht zur Ruhe. Die PISA-Studien erhöhen den Druck auf das „messbare" Lernen. Schüler, Eltern und Lehrer klagen über das „Turbo-Abitur" und fordern mehr Zeit für das Lernen. Studenten leiden unter der „Verschulung" des Studiums. Die personelle und finanzielle Ausstattung der Schulen lässt weiterhin zu wünschen übrig. Die gesellschaftlichen und individuellen Erwartungen an unsere Schulen und die Aufgaben wachsen.

Nicht ungeschickt ist auch die *mediale Begleitung* zum Buch. DIE ZEIT fragt in ihrer Ausgabe vom 11. April 2013 den Autor des Buchs in einem ausführlichen Interview: Sind Sie der bessere Lehrer? Aber das will der philosophische Nachdenker, Vortragsredner und Honorarprofessor in Lüneburg und Berlin mit einer seit September 2013 ausgestrahlten eigenen TV-Sendung im ZDF natürlich nicht sein. Die renommierte Wochenzeitung publiziert in derselben Ausgabe Prechts „10 Prinzipien für eine Bildungsreform" im vollen Wortlaut. Im Magazin Spiegel (Ausgabe 37/2013) erhält Precht Gelegenheit, in einem Essay der Politik insgesamt vorzuhalten, sie kenne kein „Ethos" mehr, sie wolle „die Welt vermessen, anstatt sie zu deuten und zu gestalten". Das „Quantifizieren" ersetze das „Denken". Folgerichtig kritisiert er in seinem Buch die Reduzierung der Erziehungswissenschaft auf „Empirie" und fordert, stattdessen mehr die Erkenntnisse der „Lernforschung" (einschließlich der neurowissenschaftlichen und entwicklungspsychologischen Gesichtspunkte) aufzugreifen.

Das Buch umfasst zwei Teile, *„Bildungskatastrophe"* und *„Bildungsrevolution",* deren Überschriften aber nicht ganz halten, was sie ankündigen. Muss man erst wieder eine neue „Bildungskatastrophe" ausrufen, um anschließend eine „Bildungsrevolution" fordern zu können?

Richtig ist, dass die Frage nach Bildung in einer demokratischen Gesellschaft immer wieder neu gestellt werden muss. Versteht man darunter vorrangig verwertbares Wissen, einsetzbare Qualifikationen und problemlösende Kompetenzen oder versteht man unter Bildung vorrangig ein Individualrecht zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit? Precht definiert Bildung in Anlehnung an Humboldt, Kerschensteiner und Dahrendorf in erster Linie als *allgemeine Menschenbildung* und als *Bürgerbildung*. In dieser Tradition folgt man ihm gern. Aber muss die allgemeine Menschenbildung im Gegensatz stehen zum beruflich verwertbaren und für die Gesellschaft einsetzbaren Wissen und Können?

Precht geht im ersten Teil seiner „Streitschrift" auch der Frage nach, ob unser Bildungssystem „gerecht" sei, ob es „jedem die gleiche Chance gibt, nach seinen Möglichkeiten davon zu profitieren" (S. 49). Aber was heißt *„Chancengleichheit"*? Gleiche Startchancen oder gleiche Teilhabechancen? Bedarf die formale Chancengleichheit bestimmter materieller Voraussetzungen? Soll und kann gesellschaftlich bedingte Chancenungleichheit durch schulische Bildung ausgeglichen werden? Gehört „lebenslanges Lernen" zu den Möglichkeiten, in der Schule verpasste Bildungschancen immer wieder nachzuholen und gesellschaftlich bedingte Chancenungleichheit zu mildern? Welche Faktoren verhindern solches Nachholen und verfestigen stattdessen Ungleichheiten? Diesen tiefergehenden Fragen widmet der Philosoph und Vordenker Precht allerdings zu wenig Aufmerksamkeit.

Zu seiner Analyse im ersten Teil des Buches gehört auch ein interessanter Gedankengang zum *„Lehrerberuf".* Precht sieht in ihm mehr einen „künstlerischen Beruf" (S. 140), für den an „pädagogischen Kunsthochschulen" ausgebildet werden sollte. Der Beamtenstatus verleite oft zu einer falschen Motivation für das Ergreifen des Lehrerberufs. Die „Talentfrage" werde leider nicht gestellt. Aber wie sollte das „Talent" geprüft werden? Man

möchte ihm jedoch zustimmen, wenn er vor allem die Begeisterung des Lehrers für sein Fach und für Kinder und Jugendliche fordert. Man wird ihm auch zustimmen, wenn er insbesondere die Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Lehrertätigkeit anmahnt: Unterrichten im Team, mehr Hilfen durch Weiterbildung, turnusmäßiges Sabbatical und generell Öffnung des Lehrerberufs für neue und auch außerschulische Erfahrungen. Einige Elemente der „Vision" Prechts von der Lehrertätigkeit dürften dem *Auslandslehrer* vertraut sein: Befristete „Beurlaubung" für den Auslandsschuldienst, Abwechslung in der Lehrertätigkeit, Öffnung für neue Praxiserfahrungen, Arbeitsplatzwechsel, Aufnahme neuer Impulse von außen, Sammeln neuer Erfahrungen in einem anderen kulturellen Umfeld und – wieder zurück zu Hause – das Einbringen von Auslandsschulerfahrungen in Schule und Unterricht.

Im zweiten Teil seines Buches entwickelt Precht eine Perspektive für ein *anderes Schulsystem*, in dem es weniger um „Verfügungswissen" (per Mausklick) und stattdessen mehr um „Orientierungswissen" geht. In dem „Verstehen" und „Lernen in Zusammenhängen" Vorrang haben vor „viel Stoff" und Prüfungen. In dem die Ergebnisse der neurowissenschaftlichen und entwicklungspsychologischen Lernforschung z. B. über Konzentrationsfähigkeit und den Zusammenhang von Lernen und körperlicher Bewegung zur Kenntnis genommen und umgesetzt werden. In dem die „immense Stofffülle", die „Fünfundvierzig-Minuten-Taktung" und die „einzäunenden Fächergrenzen" beseitigt werden.

Prechts *10 Prinzipien für ein anderes Schulsystem* lauten (S. 289 ff.): Kinder wollen lernen. Deshalb geht es darum, ihnen zu helfen, sich selbst etwas beibringen zu wollen. Kinder sollte man individuell lernen lassen. Sie sollten nicht in Fächern, sondern in Zusammenhängen und in Projekten lernen dürfen. Statt in Klassen sollte in „Lernteams" gelernt werden. Der „Schulkörper" sollte in „Lernhäuser" (Züge, Bildungsgänge) untergliedert werden, um Arbeits- und Lernbeziehungen vertiefen zu können. Eine stärkere Identifizierung mit Schule bzw. Lernhaus soll zugleich Werte und gegenseitige Wertschätzung fördern. Die Unterteilung der Schule in Lernhäuser beinhaltet eine dezentrale Schularchitektur mit einem Campus als Mittelpunkt. Die Schule sollte die Konzentrationsfähigkeit trainieren und pflegen und so Kinder und Jugendliche vor dem „Aufmerksamkeitsraub" in ihrem Umfeld und Alltag schützen. Noten werden durch schriftliche Beurteilungen über den Lern- und Entwicklungsweg der Schüler ersetzt. Ganztagslernen bis 16.00 Uhr mit integrierten Hausaufgaben zeichnet Prechts neue Schule aus. Aber gibt es von alldem nicht schon zahlreiche gelungene und vorzeigbare Beispiele (Freiarbeit, Projekte statt Fächer, Verzicht auf Noten in den ersten Schuljahren, Zusammenlegung von Unterrichtsstunden) in unseren Schulen?

Auch wenn man Prechts zusammenfassender Lagebeschreibung (S. 315 f.) in vielen Punkten zustimmen mag und seiner Forderung nach „Umbau" der Schule in einem „abgestimmten Zusammenspiel von Bund, Ländern und Kommunen" nur zustimmen kann, wen will er dafür gewinnen, wenn er den Bildungsministern der Länder einen Mangel an Einsichtsfähigkeit und der KMK „politisches Organversagen" bescheinigt (S. 318 ff.) und wenn er zugleich feststellen muss, dass der Bund im Schulbereich keine Kompetenzen hat („Kooperationsverbot" von 2006)?

Das Buch von Precht enthält viele anregende Gedanken und liest sich wie ein flammender Appell. Die große Bildungsrevolution wird Precht aber nicht einleiten. Der Föderalismus setzt hierfür Grenzen. Aber viel wäre ja schon gewonnen, wenn sein Buch „Transformationen im Kleinen" anstoßen würde. Jedenfalls kann es denjenigen Mut machen, die mit neuen Unterrichtsformen und -methoden schon auf dem Weg sind. Den reformbereiten Lehrern und allen in der Schulverwaltung, Schulaufsicht und Bildungspolitik, die dafür sorgen, dass die Schulen Spielräume für eigenverantwortliche Unterrichtsgestaltung erhalten. Kontraproduktiv wäre es, auf mehr Messung, Standardisierung und Zentralisierung zu setzen. Wenn Prechts Buch diese Tendenz stoppen würde, wäre schon viel erreicht. ◂◂

Innovative Schule

Rainer E. Wicke

Vogel, Walter: Innovative Schule. Von den besten Schulen Europas lernen
Veritas-Verlag, Linz/Österreich 2011, ISBN 978–3–7058–880–2, 108 S., € 16,90

Die Schule und ihr Unterricht stehen derzeit immer noch auf dem Prüfstand, dafür sorgen die ständig neuen Publikationen zur Schulentwicklung, die bisherige Systeme und Verfahren in der schulischen Praxis in Frage stellen und immer neue Forderungen nach einer entsprechenden Umgestaltung der Institution Schule bzw. des Unterrichts erheben. Mitunter sind jedoch einzelne Schulen den Anforderungen

schon weit voraus, dies haben z. B. die Filme von Roman Schikorsky/Mark Poepping und Reinhard Kahl deutlich gezeigt, die vor einiger Zeit publiziert wurden.[1] Diese Tradition der Berichterstattung über erfolgreiche Schularbeit setzt die vorliegende Publikation fort, die sich im Wesentlichen auf die Schwerpunkte Schularchitektur, Individualisierung, kreative Unterrichtsfächer, Schülerfirmen und innovative Schulbücher konzentriert, zu denen jeweils Best-Practice-Beispiele gegeben werden. Der Fokus der Schulauswahl von insgesamt neunzehn Schulen liegt auf Deutschland, Österreich und der Schweiz, aber auch zwei dänische Schulen und eine in Frankreich finden Berücksichtigung. Positiv zu erwähnen ist, dass der Schulneubau am Beispiel der Evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen nicht nur als ein rein technischer, sondern auch als ein sozialer Akt eingestuft wird, indem Lehrer, Schüler und Eltern von dem verantwortlichen Architekten schon bei der Planung beteiligt und ihre Vorschläge und Ideen zur Gestaltung einbezogen werden. Deutlich wird aufgezeigt, dass man sich von herkömmlichen Gestaltungsmöglichkeiten lösen und eine Schule wie einen Stadtteil konzipieren kann, in dem es ein Rathaus (die Verwaltung), ein Wirtshaus (die Mensa), ein Theater (die Aula) und den Markplatz (den Schulhof) gibt. Oder man verzichtet, wie z. B. bei der Hellerup School in Kopenhagen, auf die herkömmlichen Klassenzimmer und bietet Unterricht in einem Großraum in dafür vorgesehenen Lernebenen an. Diese und weitere Beispiele belegen, wie wichtig es für eine positive Lernatmosphäre ist, sich in der Schule wohlzufühlen und die Gelegenheiten für gemeinsames und individuelles Lernen zu nutzen. Der fehlende Vandalismus an diesen Institutionen demonstriert, dass ansprechende Schulgebäude sich aggressionsmindernd auswirken.

Neuere Rahmenpläne und Curricula widmen sich wieder stärker dem Anspruch der Individualisierung des Lernens, um die Schüler auf die Erarbeitung von kreativen Lösungen vorbereiten zu können, denen sie sich in ihrem beruflichen Werdegang ebenfalls werden stellen müssen. Der Projektunterricht, wie er an der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden angeboten wird, ist eine Möglichkeit, den Aspekt des fächerübergreifenden individuellen Lernens zu fördern. Aber es kann auch ein neues Unterrichtsfach sein, wie z. B. das Freie Lernen, wie es an der Offenen Gesamtschule Waldau bei Kassel angeboten wird, das neue Perspektiven eröffnet. Hier sei auch der Lernwerkstattunterricht genannt, den die Modellschule Graz anbietet.

Etwas esoterisch angehaucht ist für mich das neue kreative Unterrichtsfach „Glück", das an einer Schule in Heidelberg unterrichtet wird. Ausgehend von theoretischen Elementen – wo und wann sind Menschen glücklich – soll den Schülern die Möglichkeit geboten werden, die eigene Lebenskompetenz und damit zugleich die Lebenszufriedenheit zu erhöhen (S. 51). Hier wüsste ich gern mehr, z. B., wie man – wie dort behauptet –Glück „lernen kann", um mir ein Urteil zu erlauben. Völlig einverstanden kann man dagegen nur mit den Anforderungen des Faches mit Theaterschwerpunkt sein, bei dem es unter anderem darum geht, Grundtechniken der szenischen Inszenierung zu entwickeln, gemeinsam zu proben und Aufführungen anzubieten, sowie sich auch an die Umarbeitung literarischer Texte zu wagen.

Außergewöhnlich ist auch die „gelebte Diakonie", bei der Geragogik Bestandteil der schulischen Arbeit an einer Schule in Wien ist. Durch die Integration einer Altenwohnstätte in das Schulgebäude wird die Begegnung mit den Seniorinnen und Senioren in eigens dafür vorgesehener Unterrichtszeit gefördert.

Die Gründung von Schülerfirmen ist nicht neu, dazu gab es in der Vergangenheit bereits ausführliche Berichte. Dennoch liefert das Buch einige neue Ideen, welche Möglichkeiten es gibt. Als Beispiel sollen hier die Vorleser erwähnt werden, eine Firma, die an einer Münchener Hauptschule gegründet wurde. Deren Mitarbeiter, die sich zum großen Teil aus Familien mit Migrantenhintergrund rekrutieren, können für eine geringe Gebühr von Kindergärten, Altersheimen und bei Kindergeburtstagen gebucht werden, um dort literarische Texte vorzulesen. Es versteht sich von selbst, dass die ausgewählten Texte akribisch bearbeitet und eingeübt werden, bevor sie zum Einsatz kommen. Das Buch befasst sich mit weiteren guten Ideen und spart auch die Notwendigkeit der Etablierung von so genannten Hospitationsringen bzw. der Bildung von professionellen Lerngemeinschaften der Lehrer nicht aus, denn es wurde von Experten festgestellt: „Lehrer unterrichten besser und bleiben länger in ihrem Beruf, wenn sie kollegiale Unterstützung erfahren" (S. 79). Auch die Schule ohne Noten taucht auf, ebenso wie die besondere Berücksichtigung der Umweltlehre oder der Umgang mit Migration. Am Schluss des Buches registriert der aufmerksame Leser einige (wenige) Hinweise zu innovativen Schulbüchern, deren geringe Anzahl aufzeigt, dass es in diesem Bereich noch viel zu tun gibt.

Es wäre vermessen, anzunehmen, dass sich die unterbreiteten Vorschläge zur Gestaltung von Schule und Unterricht jeweils übernehmen und in eigenen Zusammenhängen anwenden lassen. Das ist auch nicht die Absicht der Publikation. Vielmehr geht es dem Autor darum, aufzuzeigen, dass neue Ideen immer personenabhängig sind und von einigen wenigen oder einer Gruppe getragen werden müssen, bevor sie von Kollegien übernommen und gestützt werden (S. 63). Es wird deutlich, wie wichtig die Motivation von Lehrern und Schülern durch Lehrer und Schüler ist, sich gemeinsam mit einer attraktiveren Gestaltung der Schulumgebung und des Unterrichts

zu befassen. Dafür liefert *Innovative Schule* wertvolle Denkanstöße, die von interessierten Kolleginnen und Kollegen, aber auch von Schulleitungen wahrgenommen werden, um dass zu erreichen, was am Ende des Buches als Resümee gezogen wird: Schule kann ungemein Spaß machen! (S. 107) ◂◂

1 Vgl.: Roman Schikorsky/Mark Poepping: Zeit für mehr – Ganztagesschulen auf dem Weg, Beltz-Verlag, Weinheim, 2007 und Kahl, Reinhard: Individualisierung – das Geheimnis guter Schulen, Archiv der Zukunft, Beltz-Verlag, Weinheim, 2011.

Nur 50 Aufgaben bis zum perfekten Dichter

Stephan Schneider

von Petersdorff, Dirk: Wie schreibe ich ein Gedicht? Kreatives Schreiben: Lyrik
Verlag Philipp Reclam jun., Ditzingen 2013, 168 S., ISBN 978–3–15–020294–4, € 9,95

„Lyrik" habe ich in meinen knapp 40 Dienstjahren gefühlte 100 bis 200 Mal Schülerinnen und Schülern von Klasse 5 bis 13 unterrichtet. Dabei stand zu meiner Zeit lehrplanbedingt die Gedichtsanalyse stets im Vordergrund, aber wenn während einer Unterrichtsreihe noch ein paar Stunden übrig und die Lerngruppen geeignet und willig waren, ließ ich sie auch schon mal Gedichte selber verfassen. „Kreatives Schreiben" notierte ich im Klassenbuch/Tagebuch. Ich kann mich auch an einen Fall erinnern, als eine Referendarin als Dokumentation für ihre Staatsarbeit meine Klasse in der Orientierungsstufe einen Lyrikband erstellen ließ.

Das vorliegende Bändchen von Dirk von Petersdorf richtet sich in Sie-Form zwar in erster Linie an Literaturstudenten, aber auch an ambitionierte Erwachsene (die schon immer in sich eine verborgene poetische Ader zu schlummern vermuteten, sich aber nicht recht trauten, sie ohne praktische und kompetente Hilfe von außen offenzulegen und auszubeuten). Aber auch für Berufsanfänger, die an der Uni bestimmt kein Seminar „Gedichte verfassen" belegt haben, und gestandene Praktiker bedeutet das Reclam-Bändchen eine willkommene Hilfe angesichts der 50 schrittweise auf einander aufbauenden und kommentierten Aufgaben zu den bekannten Merkmalen eines Gedichts. Mich wundert allerdings der Beginn der systematischen Reihenfolge des Verfassers: „Vers", „Rhythmus", „Reim", „Strophen" und „Gedichttypen" etc. Wenn ich meine jüngeren Schüler zu Beginn der entsprechenden Unterrichtsreihe nach dem Unterschied zwischen Prosa und Lyrik, zwischen der Sprache von Kurzgeschichten, Novellen und Roman und der „gebundenen" Sprache der Gedichte befragte, kam als erste Antwort stets, dass sich Gedichte reimen. Erst im Verlauf der Vertiefung kamen wir zu den Phänomen des Verses, Metrum und Rhythmus. Dafür kommt sehr gut heraus, dass ein Gedicht nicht erzählt (typischer Formulierungsfehler in den Schüleraufsätzen zu Gedichten: „Der Erzähler stellt in der ersten Strophe die Situation … dar."), sondern Stimmungen wiedergibt. Bestes Beispiel dazu erscheint mir Petersdorfs Gegenüberstellung von Goethes Erlebnis im Zusammenhang mit Friederike aus Sesenheim, in die er verliebt war, und wie er diese Stimmung in seinem bekannten Gedicht „Willkommen und Abschied" lyrisch umgesetzt hat (S. 126–129). Seine Leser ermutigt er zum Dichten bei der Gegenüberstellung von „Dichtung und Wahrheit" mit der Frage: „Sehen Sie, was der Dichter alles darf?"

Selbstverständlich für eine Handreichung aus dem Verlag Reclam gibt es am Ende hilfreiche, weil kommentierte Literaturhinweise, ein Personenregister (ehrwürdige Dichter, aber auch Zeitgenossen wie Che Guevara oder sogar Zinédine Zidane) und das nummerierte Aufgabenregister für eine Zeit sparende Umsetzung im Unterrichtsbetrieb. ◂◂

Kunst und Musik für zwischendurch

Rainer E. Wicke

Padrok, Stefan: Kunst für zwischendurch
Oldenbourg-Verlag, München 2013, ISBN 978–3–637–01838–9, 128 S., € 9,95
Körber, Sebastian/Langer, Andreas: Musik für zwischendurch
Oldenbourg-Verlag, München 2013, ISBN 978–3–637–018237–2, 128 S., € 9,95

Die beiden oben genannten Bücher enthalten jeweils über einhundert Vorschläge, wie ein fächer-

übergreifender Ansatz Kunst oder Musik im Unterricht des ersten bis vierten Schuljahres realisiert werden kann. Beide Publikationen wurden ursprünglich für Muttersprachler konzipiert, was jedoch keineswegs bedeuten muss, dass sich viele der Vorschläge nicht auch auf den fremdsprachigen Deutschunterricht übertragen lassen. Im Gegenteil, wie man bei der Lektüre feststellt, finden einige der Vorschläge bereits in diesen Zusammenhängen erfolgreich Verwendung. Viele der Ideen können auch in den weiterführenden Unterricht in der Sekundarstufe – vielleicht etwas modifiziert – einfließen.

Wenden wir uns zuerst *Kunst für zwischendurch* zu. Wie *Musik zwischendurch* wurde das Buch im handlichen Taschenbuchformat herausgegeben, das die Mitnahme in Schule, Unterricht und Fortbildungsseminare erleichtert. Das übersichtliche Inhaltsverzeichnis ermöglicht dem Nutzer die Schnellinformation, denn es gliedert die Vorschläge in Rubriken, mit Titeln wie *Schnell einsetzbar, Alles in Farbe, Kunst in Aktion, Muster und Strukturen, Kunstbetrachtungen, Musikalische Klangbilder, Künstlerisch-Mathematisches, Kreatives für den Deutschunterricht, Außer Haus, Konzentration und Zentrierung* und *Digitale Bildwelten.* Diese Überschriften erleichtern dem eiligen Leser, der vielleicht einen plötzlich angesetzten fachfremden Vertretungsunterricht übernimmt, die Auswahl. Darüber hinaus verdeutlicht das Inhaltsverzeichnis, dass das Buch einen fächerübergreifenden, handlungsorientierten, ganzheitlichen und kreativen Unterricht in der Schule und der sie umgebenden Umwelt favorisiert.

Im Folgenden werden einige der Aktivitäten exemplarisch vorgestellt, um zu unterstreichen, dass der Einsatz sowohl lehrbuchergänzend als auch lehrwerkersetzend erfolgen kann, denn es spricht für die Publikation, dass viele Dinge ohne große Vorbereitung sofort umsetzbar sind. Andererseits wird der Leser angeregt, bestimmte Aktivitäten zu erweitern, zu modifizieren und ggf. in einem aufgabenorientierten Unterricht mit Mikroprojekten einzusetzen. Dies gilt z. B. für die Anfertigung von so genannten Ich-Bildern, mit denen die Schüler sich gegenseitig vorstellen und interviewen können. Auch die Montagsmaler mit weiteren alternativen Vorschlägen finden sich hier wieder, ebenso wie die gemeinsame Anfertigung von Knickbildern (ein Schüler malt den Kopf, knickt das Papier um, so dass der nächste nicht sieht, was er gezeichnet hat, ein weiterer malt den Oberkörper nach diesem Prinzip, der dritte den Unterkörper und der vierte die Füße), die anschließend sprachlich kommentiert werden.

Dass man sogar mit einem nassen Schwamm und einer Tafel Bilder „werfen" kann, die fantasievoll gedeutet werden, findet man unter den Vorschlägen ebenso, wie die gemeinsame Arbeit von Schülergruppen an Schwerpunktthemen auf Tapetenrollen, auf denen Motive gezeichnet, aber auch kommentiert werden. Das Bilddiktat, bei dem die Schüler ein vom Lehrer oder einem Mitschüler beschriebenes Bild selbst zeichnen und anschließend mit dem Original vergleichen können, wird zurzeit schon oft und gern im DaF-Unterricht als Wortschatzübung verwendet, ebenso wie das Schattenspiel oder die Anfertigung von Drahtskulpturen als Ausgangspunkt für die Verbalisierung von Geschichten und Zusammenhängen. Einige der Vorschläge konzentrieren sich ebenfalls auf die Nutzung moderner Medien, wie PC und Internet, um die Schüler an eigene Recherchen zu gewöhnen.

Auch *Musik zwischendurch* kann ähnlich eingesetzt werden. Im Inhaltsverzeichnis werden verschiedene spielerische Aktivitäten unter den Titeln *Hören, Rhythmus, Improvisation und Ausdruck, Stimme, Tänze* und *Quiz und Rätsel* aufgelistet, die nach den bereits oben beschriebenen Prinzipien Verwendung finden können. Wie dem Vorwort zu entnehmen ist, soll das Lernen mit allen Sinnen gefördert werden. Die so genannte *Orchester-Pantomime* bereitet die Schüler z. B. auf die Beschäftigung mit klassischer Musik vor, indem sie spielerisch an die einzelnen Instrumente herangeführt werden. Aber auch Filmmusik wird in den Mittelpunkt einer weiteren Aktivität gestellt, ebenso wie im *Instrumenten-Bingo*. Rhythmische Übungen mit Hilfe bekannter Musikstücke (Bizets *Carmen*, Michael Jacksons *Bad)* werden schülerorientiert angeboten, ebenso wie die Entwicklung von *Spontan-Klanggeschichten*, bei denen die Schüler Instrumente, aber auch andere tönende Materialien entsprechend einsetzen können. Besonders gut gefallen mir Vorschläge wie *Malen zur Musik* – hier können die Schüler eigene Assoziationen zu Musikstücken zu Papier bringen – oder die Entwicklung eigener Raps. Es darf nicht unerwähnt bleiben, dass z. B. *Bildbeschreibungen* oder die *Neuordnung von Stillleben* die Schüler auf die Beschäftigung mit Kunstwerken vorbereiten können, ohne dass es zu einer Überforderung kommt.

Bei diesen beiden Neuerscheinungen handelt es sich um Fundgruben oder Schatzkisten voller Ideen, die für den eigenen Unterricht genutzt und die schnell und unkompliziert eingesetzt werden können. Lehrer, die ihren Unterricht fächerübergreifend gestalten und die Schüler behutsam auf die Übernahme komplexer Aufgaben vorbereiten wollen, finden hier eine Vielzahl von Ideen, wie dies geschehen kann. Man merkt deutlich, dass es sich bei den Autoren um erfahrene Praktiker handelt, die die Rezepte, Vorschläge und Ideen im eigenen Unterricht erprobt haben müssen. Das Prinzip der Schüleraktivierung wird hier ernst genommen, denn der Unterricht wird vom Schüler aus geplant. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Ideen in den einzelnen Lerngruppen auf fruchtbaren Boden fallen. Alle Vorschläge sind in

der Regel jeweils auf einer Seite zusammengefasst und somit schnell lesbar. Die verwendete Sprache ermöglicht auch Lehrern und Schülern mit geringeren Sprachkenntnissen die Lektüre. ◂◂

Geschichte

Aus dem „Wie" erklärt sich das „Warum" – Ein zeitgemäßer Ansatz zur Kriegsschuldfrage 1914

Jürgen Schumann

Clark, Christopher: Die Schlafwandler, Wie Europa in den Ersten Weltkrieg zog
Deutsche Verlags-Anstalt, München 2013, 895 S., ISBN 978–3–421–04359–7, € 39,60
Clark, Christopher: The Sleepwalkers, How Europe went to War in 1914
Penguin Books, London 2013, ISBN 978–0–141–02782–1, € 11,80
Illies, Florian: 1913, Der Sommer des Jahrhunderts
S. Fischer Verlag, Frankfurt 2013, 319 S., ISBN 978–3–10–036801–0, € 19,80

Generationen von Abiturienten kamen an der Kriegsschuldfrage 1914 nicht vorbei. Für uns Geschichtslehrer ist diese äußerst komplexe Thematik zu verführerisch, um nicht Oberstufenschüler durch die Quellenvielfalt zur Julikrise zu führen und ihr analytisches Geschichtsbewusstsein zu schärfen. Wir Geschichtslehrer sind fast besessen von der Kriegsschuldfrage: Alleinschuld, Hauptschuld, Teilschuld, Mitschuld, Unschuld. Je nach Quellenlage und perspektivischem Ansatz kann der Schüler den Kriegsparteien Deutschland, Österreich-Ungarn, Russland, Frankreich und England Schuld zuweisen oder sie von Schuld freisprechen. Ein ideales Themenfeld, auf dem der Schüler eigenständig Stellung beziehen und ein historisches Urteil fällen kann. Als Geschichtslehrer habe ich meine Schüler zu gern in diese verminte Quellenarbeit hineinbeordert. Das ging sogar so weit, dass sich in einer mündlichen Abiturprüfung fernab von Deutschland der deutsche Botschafter in die Prüfung einmischte, weil er Deutschlands „Griff nach der Weltmacht" als Hauptschuld nicht gelten lassen wollte.

Die Kriegsschuldfrage 1914 ist in Europa emotional belegt. Vielleicht bedurfte es der Sichtweise eines australischen Historikers, hier neue Wege aufzuzeigen. Christopher Clark, 1960 in Sydney geboren, Ordinarius für Neue Geschichte in Cambridge und fließend Deutsch sprechend, sieht in der Analyse der Julikrise 1914, dass *„die erhaltenen Quellen uns ein Wirrwarr aus Versprechungen, Drohungen, Plänen und Prognosen präsentieren … So gut wie jede Sichtweise lässt sich anhand einer Auswahl der verfügbaren Quellen belegen."* Die Schuldfrage ist für ihn kein geeigneter Ansatz, den Kriegsausbruch zu verstehen. Objektive Kausalketten sind nicht belegbar, ohne nicht wieder andere Kausalzusammenhänge freizulegen. Er versucht einen modernen Ansatz einer globalen, grenzüberschreitenden und nicht auf Nationen fixierten Sichtweise. Es ist dies die multipolare Denkweise, die nach dem Ende der Lagertheorien des Kalten Krieges mit den regionalen Konfliktmustern des *Clash of Civilization* Aufmerksamkeit und Gehör fand und nicht mehr von klaren Frontlinien in den modernen Konflikten ausgeht. Um mit dem *„Warum"* die Schuldfrage nicht in den Fokus zu rücken, beschreibt Christopher Clark, *wie* die Akteure den Weg in die Julikrise 1914 beschritten. Er erzählt von Interaktionen verschiedenster Entscheidungsträger und trägt dabei eine Vielzahl von Facetten zu einem Mosaik zusammen, indem aus dem *„Wie"* das *„Warum"* deutungsfähig wird. Ein storyteller mit ganz besonderer Begabung in der Kunst des Erzählens.

Die mehr als 700 Seiten werden in drei Kapitel gegliedert: Wege nach Sarajewo, Ein geteilter Kontinent, Krise. Mit rund 300 Seiten nimmt das Kapitel „Ein geteilter Kontinent" den größten Teil des Buches ein – eben um das „Wie" herauszuarbeiten. Die Polarisierung Europas in mehrere konkurrierende Machtzentren, die in ihren Auswirkungen verkannte Balkankrise mit dem Zerfall des Osmanischen Reiches und die organisierte Gewalt des vielfältigen Nationalismus auf dem Balkan. *„Im kollektiven Gedächtnis Europas haben die beiden Balkankriege vor hundert Jahren keinen prominenten Platz erhalten"* (Thomas Speckmann, Auftakt zum Großen Morden, DIE ZEIT vom 31.10.2013, Seite 19). Diese Lücke schließt Christopher Clark und erzählt uns die Besessenheit der Nationalisten auf dem Balkan, die verdrängte Wahrnehmung dieser grenzüberschreitenden Konflikte in den Machtzentren Europas und die teilweise naive und schon fast märchenhafte Sicht der Weltlage der Monarchen und ihrer politischen Berater. Schlafwandelnd, nur dem eigenen inneren Kompass folgend und blind für be- und entstehende Gefahrenquellen, begaben sich Europas Mächtige auf den Weg in den Krieg. Sie erkannten nicht die Komplexität der Krise, in der sie unsensibel für die Kriegs-

gefahren Politik machten. Der Untertitel des Buches „Wie Europa in den Ersten Weltkrieg zog" trifft im englischen Original den Kern dieser *„geradezu komischen Folge von Fehlern und Irrtümern"* (im Original *„a comedy of errors")* noch aussagekräftiger als zielloses und blindes Hinbewegen zum Krieg: *„How Europe went to War in 1914"*.

Inzwischen führt dieses Geschichtswerk die deutschen Bestsellerlisten an und wird bereits ein halbes Jahr nach dem Erscheinen in der 6. Auflage gedruckt. Es ist spannend und vor allem flüssig zu lesen, ohne lange Quellentexte oder halbseitige Fußnoten (aber mit einem umfassenden und für den Unterricht nützlichen Quellenverzeichnis!). Für den Schulgebrauch unschlagbar. Geschichte als eine Summe vieler Geschichten! Geschichte erleben – da sind nicht mal 700 Seiten zu viel! „Die Schlafwandler" gehören in jede Schulbibliothek und in jede Literaturwerkstatt über den Ersten Weltkrieg. Und da sich der englischsprachige Geschichtsunterricht in den Oberstufen unserer Auslandsschulen ausweitet, The Sleepwalkers is a must for a lecture on the Great War!

Dass *„die erste Katastrophe des 20. Jahrhunderts, der Große Krieg, aus der sich alle folgenden Katastrophen ergaben* (Fritz Stern), von den Akteuren nicht gewollt war und so gar nicht in den gesellschaftlichen Aufbruch, den kulturellen Umbruch und die aufkeimende Lebensfreude passte, lässt einen die Lektüre von Florian Illies *„1913 – Der Sommer des Jahrhunderts"* erleben. Illies beschreibt in zwölf Erzählungen, die den zwölf Monaten des Jahres 1913 zugeordnet werden, welche kulturellen Saaten in diesem Jahr aufgingen und das Zeitalter der Gegenwart bis heute prägen: Franz Kafka, Siegmund Freund, Gottfried Benn, Franz Marc, Oskar Kokoschka, Thomas und Heinrich Mann, Coco Chanel, Rainer Maria Rilke, Arnold Schönberg, Ernst Jünger, Lyonell Feininger, Frank Wedekind, Arthur Schnitzler, Max Weber, Igor Strawinsky und, und, und … Eine Kulturdichte unglaublicher Intensität! Aber auch Lenin, Trotzki, Stalin, Hitler und Churchill machen sich auf den Weg …

Florian Illies zeichnet kurze Lebenswege und Episoden der Größen nach, die das Jahr 1913 bis hin zu unserer Gegenwärtigkeit prägten. Es sind kurze Wegbeschreibungen, launig und elegant erzählt und virtuos arrangiert und in Szene gesetzt. Wenn man nicht wüsste, dass die Schlafwandler bereits ihr mörderisches Ballett tanzen, man könnte nicht einmal ahnen, dass dieser so kompakt noch nie dagewesene kulturelle Aufbruch schon ein Jahr später in einer ebenfalls noch nie dagewesenen Katastrophe versinkt.

Die Geschichte vor einhundert Jahren hautnah erleben und nachempfinden – mit diesen beiden Büchern gelingt das von ganz allein. Und aus der Geschichte für das Heute lernen! Auf diesen Aspekt legt Christopher Clark besonderen Wert. Nicht die Schuldzuweisungen sind es, die uns beschäftigen sollten, sondern die Lehren müssen es sein, die wir aus der Vorgeschichte des Ersten Weltkrieges ziehen. Welche Konflikte blenden wir heute aus? Wer sind die Schlafwandler, die uns gegenwärtig in eine ungewisse Zukunft führen? Oder wie schlafwandlerisch sind wir alle irgendwie irgendwo unterwegs? Welche Weggefährten prägen den Sommer des 21. Jahrhunderts für die Zukunft? Und welche Schlafwandler gefährden diesen Sommer?

Zu schade, dass ich kein Geschichtslehrer mehr bin. ◂◂

Vorläufer von und Vorbild für Europa

Johannes Geisler

Das HANSE-HÖRBUCH – Geschichte und Kultur der Hansezeit
Manuskript: Sibylle Hoffmann, Sprecher: Rolf Becker, 1 Audio-CD, Silberfuchs-Verlag, ISBN 9783940665034, € 23,99

Die CD nennt sich „eine klingende Reise durch Geschichte und Kultur der Hansezeit".

In 16 Sequenzen wird so die Geschichte der Hanse, ihr Aufstieg, die Rückschläge, die höchste Machtentfaltung und die Bedeutung der Hanse bis heute (1980 in Zwolle Neugründung eines Hansebundes als Lebens- und Kulturgemeinschaft von Städten; nächster, der 34., Hansetag 2014 in Lübeck) geschildert. Weit ausgreifend beginnt die dargestellte Zeitspanne „vom Beginn der Schifffahrt auf der Ostsee" bis zu den „Revolten am Ende der Hanse". Eine abschließende Sequenz zeigt „die Hanse als historisches Vorbild".

Durch die vielen einzelnen Informationen, die historischen Darlegungen, die unterstützenden Zitate, die Beschreibung von Bildern und die musikalischen Einlagen bietet die CD in ihrem Aufbau ein buntes Kaleidoskop der Zeit. Neben den Hinweisen auf das rein kaufmännische Handeln, die Art der Waren, die Handelskontore etc. eröffnet sich die kulturelle Bedeutung der Hanse für Dichtung (Reineke de vos) und Mode, Malerei und Musik (Buxtehude).

Bei genauerem Hören schält sich aus der Fülle an Informationen der innere Aufbau heraus, der eine strukturelle Geschichtsbetrachtung ermöglicht. Es wird erkennbar, dass sich Geschichte nicht in einem jeweils historisch abgeschlossen Kontext der Zeit ereignet, sondern eine Folge sich gegenseitig befruchtender Bedingungszusammenhänge ist.

Der Mensch als Gestalter der Geschichte zeigt sich deutlich im Entstehen des Hansekaufmanns und seiner gestaltenden Kraft, unterstützt durch technische (Kogge) oder landwirtschaftliche (Dreifelderwirtschaft) Neuerungen, eingeschränkt oder gefördert durch die Obrigkeiten wie Kirche und Landesherren, selbstbewusst durch seinen erworbenen Reichtum und sein Ansehen. Beispielsweise stellt die Kaufmannschaft in Lübeck ihr Selbstverständnis zur Schau, indem sie sich die Marienkirche (1350 fertig gestellt: größter gotischer Backsteinkirchenbau der Welt) baut, die den Dom in Moderne und Ausstattung übertrifft.

Greifbar wird der ökonomische Raum der Hanse in seinem Entstehen, in seinen Kontoren, den Hansetagen, dem regen Warenverkehr und nicht zuletzt in dem, dem Zweck des Handelsverkehrs geschuldeten, einheitlichen Bau der Kaufmannshäuser gezeigt. Der Ablauf des Handels, die Handelsprodukte und das geschäftliche Verhalten zeigen das kaufmännische Vorgehen. Dazu zählt auch die Anknüpfung familiärer Beziehungen, wenn beispielsweise ein Kaufmann einem anderen Kaufmann seine Tochter mit einer großzügigen Mitgift – so die mit einem Originalzitat dargestellte Episode – zur Heirat anbietet,

Neben dem wirtschaftlichen wird der stetige kulturelle Einfluss des Bundes deutlich. Ein Zeichen dafür sind die vielen der Patronin der Kaufleute gewidmeten Marienkirchen in den Hansestädten des „Mare Balticum" und die einheitliche Stadtplanung. Dieser öffentlichen kulturellen Sicht wird der private Drang zu kulturellen Erzeugnissen gegenübergestellt. Er offenbart das Wachsen des kaufmännischen Wertgefühls. Die Gemälde wandeln sich z. B. von den religiösen Bildern mit Darstellungen der Auftraggeber bis hin zur Selbstdarstellung des Kaufmanns selbst. Diese Bilder sind im beigefügten Heft zu sehen und im Hörbuch interpretiert. Auch die Bedeutung der Dichtung und Musik und ihr Wandel zeigen sich in den Zitaten und in vielen musikalischen Einlagen. Sie lassen den Zeitgeist erahnen. Man habe dabei aber stets mehr Wert auf das Repräsentieren als auf eigene Innovationen gelegt und daher seine Künstler aus dem Ausland rekrutiert, was aber letztlich der kulturellen Verbreitung gedient habe.

Eine weitere sich durch den gesamten Hörtext hindurch ziehende Leitlinie ist der Kampf um die Selbstbehauptung und die Stellung der Hanse zu den Obrigkeiten. Sie oszilliert vom zeitweiligen Desinteresse der Herrscher, über besondere Privilegien in den verschiedenen Staaten und Epochen bis hin zu kriegerischen Auseinandersetzungen (Zerstörung Visbys, Krieg mit Waldemar IV. von Dänemark). Den Kampf um die Selbsterhaltung zeigt man zudem in der Auseinandersetzung mit räuberischen Horden (Vitalienbrüder) und den sozialen Unruhen in den Städten, in denen die durch die Handelsaktivitäten der Hanse selbstbewusst gewordenen Handwerker um politische Mitbestimmungsrechte gegen das Handelspatriziat kämpfen. In diesen Sozialrevolten und in der wirtschaftlichen Ausblutung der Hanse durch den fürstlichen Merkantilismus werden – sicher zu pauschal – die Gründe für den Niedergang gesehen.

Auch die politische Organisation, sichtbar auf den Hansetagen, findet ihre Erwähnung. Aus allem wird das Bestreben der Kaufleute nach bürgerlicher Freiheit deutlich. Mit zeitgenössischen Zitaten aus der Zeit des Humanismus werden die Schattenseiten kaufmännischen Verhaltens (Lug, Meineide, Betrug, Übervorteilung etc.) gegeißelt.

Trotz alledem sieht die Autorin in der Hanse selbst ein Vorbild für Europa. Die Hanse sei ein früher Versuch eines bürgerlichen Europas im „stetigen Abwägen zwischen Eigeninteresse und Gemeinwohl und eines mutigen bürgerlichen Selbstverständnisses". Statt eines schmalen Bandes gemeinsamer Interessen suche die EU auf dem Weg nach innerer und äußerer Stärke mit Verträgen und Verordnungen das gemeinsame Wohl zu stabilisieren. Gültig sei dabei immer noch der von einem Chronisten der Hansezeit formulierte Leitgedanke: „Seid ehrlich und aufrichtig in eueren Geschäften, dann kann euer Rad nicht knacken oder brechen!"

Das Hörbuch ist kein historisches Lehrbuch, aber ein anregendes Beispiel dafür, wie politische, ökonomische und kulturelle Erscheinungen zusammen menschliches Leben prägen. Das kleine Begleitheft mit dem nötigen Kalendarium und den gut gewählten Bildern, die musikalischen Einlagen und die aussagekräftigen Zitate machen das Hören zu einem informativen Genuss. ◂◂

Maos Kulturrevolution im Detail

Ulrich Mattern

Zhao, Jie: Kleiner Phönix. Eine Kindheit unter Mao
Blessing Verlag, München 2013, 720 S., ISBN 978–3–89667–498–2, € 24,99

Wer tief in seinem Keller „Die Worte des Vorsitzenden" ausgräbt, wird sich an die bei den 68ern populäre Sicht auf das Reich der Mitte und seiner Satrapen in den 60er und 70er Jahren erinnern, weniger

an Maos BluBo- und sonstige Fascho-Sprüche. Aber auch die mit Ho-Ho-Ho-Chi-Minh-Staccato das Establishment ängstigenden Pseudo-Studenten hatten das Büchlein kaum gelesen.

Wer heute Innensicht auf das damalige China bis in verborgene Einzelheiten gewinnen will, sollte sich auf die Lektüre „Kleiner Phönix" einlassen. Keine Angst: 720 Seiten sind schneller gelesen, als man denkt. Der biografischen Epik verhilft die Brutalität der erzählten Ereignisse zu bedrückender Spannung. Tief werden Familien, Nachbarschaften, Kollegien, Freundschaften (auch die der Kinder) zerstört. Die Verfasserin, unschwer in der Protagonistin „Zhao Cui" (geb. 1957) zu erkennen, gibt (später als andere ihrer jugendlichen Zeitgenossen) ihren fast religiösen Partei-Gehorsam auf – nach Jahren des Staatsterrors und seiner regionalen und individuellen Varianten.

Die Synopse familiärer und politischer Ereignisse von 1905 bis 1977 im Anhang zeigt die Vergewaltigung der Familien. Das Warlord-China war 1949 mit Gründung der Volks-Republik wohl nicht am Ende, scheint sich vielmehr bis in die Kulturrevolution als Revoluzzerei kleiner und kleinster Gruppen fortzusetzen. Hunger- und Bildungskatastrophen, Maos Spatzenmord-Kampagne und sein „Großer Sprung nach vorne" (z. B. durch Stahlerzeugung auf Schulhöfen in Spielzeughochöfen) offenbaren mehr oder weniger gewolltes Dauer-Chaos: Eine Kampagne „ver"-jagt die andere. Im Westen glaubt man ein interessantes Experiment postkapitalistischer Gesellschaftsordnung zu beobachten, damals von nicht wenigen hierzulande zur Nachahmung empfohlen. Zhao Jie vermittelt eher den Eindruck eines Tollhauses.

Hintergrundinfos zu uns damals rätselhaften Vorgängen mit z. Zt. exakter Datierung liefert die Verfasserin in Fülle. Das Verschwinden höchster Führer (z. B. Lin Biaos, Liu Shaoqis, Deng Xiaopings) bis in damals im Westen unbekannte Einzelheiten berichtet zu bekommen: Allein das lohnt die Lektüre.

Wer beruflich in China weilt, hat noch mit Zhao Jies Altersgenossen zu tun: Wie haben diese – als Kinder – die Zerstörung der Familien oder jahrelangen Bildungs- und Ausbildungsverlust erfahren, wie die Kriminalisierung des Respekts vor Eltern, Großeltern, Lehrern? Ist der gesetzlich demnächst vorgesehene Zwang, die eigenen Eltern regelmäßig zu besuchen, eine Folge vielleicht nicht nur der Ein-Kind-Politik (weil gegebenenfalls sich ein Enkel um zwei Eltern und vier Großeltern kümmern muss und das, auch finanziell, nicht schafft)?

„Zhao Cui" hat 1984 einen neuen Anfang – in Berlin – versucht. ◂◂

Wirklichkeit und Dichtung

„… und tausend Fragen mehr"

Eckehart Knop

Lang, Bernhard: Die 101 wichtigsten Fragen. Die Bibel
Verlag C. H. Beck, München 2013, 160 S., ISBN 978–3–406–65299–8, € 10,95

Die Schrift hat Stellen, um alle Stände zu trösten und alle Stände zu erschrecken.
(Blaise Pascal)

Man sagt, die Bibel sei wahrscheinlich das bekannteste und damit weitest verbreitete Buch der Welt, wobei es zu passenden Gelegenheiten auch unendlich oft verschenkt wird. Wird dieses Buch aber auch intensiv gelesen? Wird es überhaupt gelesen? Oder steht es (in Golddruck) nur sichtbar im Regal?

Sicher kennen viele die Geschichte vom Barmherzigen Samariter, haben etwas von Mose, den Geboten und der Sintflut gehört. Dennoch ist dieses Buch oft nur ein Buch für Theologen und Religionslehrer.

Ob es die 101 wichtigsten Fragen sind, die der Autor, Professor em. für das Alte Testament und Religionswissenschaft, beantwortet, sei dahingestellt, aber wichtig zum Verständnis des AT und NT sind sie allemal, weil sie knapp und doch sehr hilfreich zentrale Fragen aufgreifen und zugleich beantworten. Dieses kleine Buch ersetzt nicht die Lektüre der biblischen Quellen, sie nötigt den Leser vielmehr zum intensiven „Studium" derselben. Die Fragen machen Lust auf mehr. Im Vorwort wird richtig gesagt, dass die Bibel für Gläubige und Ungläubige gleichermaßen wichtig sei, sie sei ein „Schatz aus dem Kulturerbe der Welt" und ein Grundbuch der Religionswissenschaft der Menschheit. In der Beantwortung der letzten Frage (101) bleibt für den Verfasser bestehen: „… auch in unserer säkularisierten Gesellschaft behält die Bibel ihre Bedeutung: für Gläubige bleibt sie die grundlegende religiöse Urkunde, für alle ist sie ein großes Dokument der Kulturgeschichte der Menschheit." (S. 138)

Von Beginn an müssen wir bedenken, dass besonders das AT „eine Sammlung von Sagen, Legenden, Berichten, Novellen und weiteren Literaturgat-

tungen“ beinhaltet. Ein Darüberhinweglesen genügt nicht, alleingelassen wird der Leser aber keineswegs, gibt es doch auch die vom Verfasser empfohlene Einheitsübersetzung und die in der Tat hilfreiche Zürcher Bibel der Reformierten Kirche. Hingewiesen sei auch auf die fundierte „Stuttgarter Erklärungsbibel“ (Lutherbibel mit Erklärungen).

Schlägt man die Bibel auf, stellt man sofort fest: Das AT beinhaltet 39 Schriften, das NT nur 27. Von Beginn der Lektüre an wird deutlich, ein Begreifen des kleineren Teils ist nur möglich auf dem Hintergrund der Geschichte Israels, also ist der Rückgriff auf den größeren älteren Teil immer wieder nötig. Dem Autor gelingt es, präzise die Grundaussagen etwa der Bücher Mose, der Psalmen, der Propheten klar zu erfassen und zu deuten und die Verbindungen zum NT herzustellen. Die knappe Zusammenschau beider Testamente erweitert den Horizont und macht die Lektüre zu einem wirklichen Verstehen, das Goethe so beschreibt: „Ich bin überzeugt, dass die Bibel immer schöner wird, je mehr man sie versteht.“ (S. 11) Der Verfasser weist auch auf Forschungsergebnisse anderer Fachkollegen hin; das ist nicht nur fair, das fordert den Leser zugleich heraus, sich mit unterschiedlichen Sichtweisen auseinanderzusetzen.

Ein Beispiel für die Vorgehensweise des Wissenschaftlers: Das Ineinander von geschichtlicher Einordnung und theologischer Aussage findet sich (neben anderen) im Kapitel 28 (S. 49), in dem deutlich wird: Die Juden wollen keinen eigenen Staat, sie sind friedlich, gebildet, ein Segen für alle. Es ist die Zeit um 500 v. Chr., sie leben in der Zerstreuung unter persischer Herrschaft ohne eigenen Staat. So auch die Vorgehensweise etwa bei der Deutung des Buches Hiob: In der Art eines Theaterstückes (Lesedramas) wird das Schicksal Hiobs vor Augen geführt (S. 52 ff.); das geschieht in fünf Akten mit einer abschließenden Aussage über die Botschaft dieses Buches. Und so auch gibt es nachvollziehbare Aussagen über neutestamentliche Personen, Geschehnisse und archäologische Befunde. Die ausführliche Beschäftigung mit der Person Jesu verdient unser besonderes Interesse, Ergebnisse neutestamentlicher Forschung werden aufgenommen. Dazu einige Stichworte: Jesus, eine historische Person? Oder: Ist Bethlehem der Geburtsort? Oder: Welche „Jesusworte“ stammen nicht von Jesus? Ein längeres Kapitel beschäftigt sich mit ethischen Fragen, ebenso wenig wird verschwiegen, dass es neben gelösten auch ungelöste Fragen gibt. Die Bedeutung des Apostels Paulus wird gewürdigt, dazu geht der Autor ein auf die ersten Gründungen von Gemeinden, die doch recht schnelle Ausbreitung über Palästina hinaus in den kleinasiatischen Bereich bis Griechenland und Rom.

Ein sehr empfehlenswertes Buch auch noch für im kirchlichen Dienst Stehende; ich bin sicher, dass diejenigen, die nach langem Abstand zu dieser Thematik sich noch einmal der Bibel nähern wollen, zumindest zugeben werden, dass dieses „Büchlein“ zu neuem Nachdenken über dessen Inhalte führen wird.

Zitiert wird im letzten Kapitel ein deutscher Schriftsteller und Dichter. Als er gefragt wurde: „Welches Buch hat Ihnen in Ihrem Leben den stärksten Eindruck gemacht?“, antwortete dieser Schriftsteller – er war keineswegs ein frommer Mensch – 1928: „Sie werden lachen: die Bibel.“ Gesagt hat es Bertolt Brecht! ◂◂

Die schwierige Suche nach der griechischen Seele

Maria Baier

Rondholz, Eberhard: Griechenland. Ein Länderportrait

Ch. Links Verlag, Berlin 2011, 200 S., ISBN 978–3–86153–630–7, € 19,60

Ein Portrait gibt nicht nur das Äußere seines Objekts, in der Regel einer Person, wieder. Es vermittelt dem Betrachter auch eine Vorstellung von dessen Charakter und gibt auch Auskunft über die Beziehung des Künstlers zu seinem Gegenstand. Schonung darf der Portraitierte nicht erwarten.

So verfährt der Autor des vorliegenden Länderportraits mit Griechenland. Er präsentiert viel Wissen über Geschichte, Politik, Kultur und Alltagsleben der Griechen. Gleichzeitig gibt er Urteile ab und die fallen nicht immer positiv aus. Man bekommt den Eindruck, der Autor befindet sich in einer Zwickmühle: Er sagt, sein Anliegen sei es, mit den zahlreichen negativen Klischees aufzuräumen, die besonders in Deutschland über die Griechen in Umlauf sind und die so weit gehen, dass Griechenland zum Sündenbock für die Euro- und Wirtschaftskrise gemacht wird. Das ist bestimmt ehrlich gemeint, denn man erkennt, dass der Autor dem Land, dessen Sprache er auch spricht, eng verbunden ist. Jedoch scheint er bei der Betrachtung seines Gegenstands immer wieder zu dem Schluss zu kommen, dass leider Gottes viele der Stereotypen zutreffen. Er relativiert sie, indem er auf die Urheber zeigt und sagt, die seien auch nicht besser.

So verfährt er in fast allen Kapiteln. In den 60 Seiten von „Geschichte im Alltag“ und „Politische Kon-

troversen" werden einerseits mit großer Empathie Informationen über die Gedenkkultur der Griechen dargeboten, die Parteien und ihre Geschichte werden beschrieben und aktuelle Probleme in der Fischerei, beim Umweltschutz und bei der Energiegewinnung werden erörtert. Trotzdem bekommt der Leser den Eindruck, die Griechen seien ein Volk, das mit sich nicht im Reinen ist; es ist freiheitsliebend, geht aber mit denen, die sich um ihre Unabhängigkeit und Freiheit verdient gemacht haben, nicht immer fair um; es betreibt Geschichtsklitterung, neigt dazu, eher den Streit als die Einigkeit zu kultivieren; Korruption und Vorteilsnahme mittels Gefälligkeiten sind nicht nur bei der politischen Elite gang und gäbe. Erklärungen, die wahrscheinlich in der Geschichte zu finden wären, bleiben vage, dafür legt er immer wieder den Finger in die Wunde des Siemens-Bestechungsskandals und stellt mit viel Pathos die NATO-Waffenschmieden an den Pranger (S. 85 f.)

Die Abhandlung über die orthodoxe Kirche gerät fast durchweg wohlwollend, v. a. ihre Rolle während des Osmanischen Reiches, der deutschen Besetzung und der Obristendiktatur wird positiv hervorgehoben. Für ihr vermeintliches Negativimage im Westen macht er „Jahrhunderte antibyzantinischer Propaganda des militanten Katholizismus" (S. 104) verantwortlich und behauptet, die Kirchengeschichte sei Jahrhunderte lang „Kriminalgeschichte" gewesen.

Lob und Schelte gibt es auch im Kapitel „Zwischen Taverne, Theater und Stadion". Bei der Volksmusik überwiegen fast die harschen Urteile, auch über hierzulande bekannte und geschätzte Musiker wie Theodorakis. Seine pauschale Ablehnung der schon seit den 50er Jahren gängigen Praxis der Volksmusik, z. B. durch die Verbindung von Literatur und Musik eine breite und v. a. junge Zuhörerschaft zu begeistern, klingt – mit Verlaub – ein bisschen altbacken.

Nicht ganz nachvollziehbar auch seine Behauptung im ersten Kapitel („Griechen und Deutsche"), dass die falschen Vorstellungen der Deutschen über die Griechen ihren Ursprung in den Schriften von Historikern des 19. Jahrhunderts und in einer Hand voll Romane und Filme der 50er und 60er Jahre habe.

Man kann sagen, das Werk ist ungemein informativ dank der hervorragenden Kenntnisse des Autors über Land und Leute. Dass der Autor sich einbringt, ist im Sinne der Gattung. Und dass seine Ansichten kontrovers diskutiert werden können, ist an sich nicht schlecht. Eine Schwäche ist allerdings die mangelnde Differenziertheit der Darstellung, die allerdings – so meine ich – der Kürze der Kapitel geschuldet ist. Ungefähr 40 Themen, in denen es vielfach um komplexe Sachverhalte geht, in 200 Seiten abzuhandeln ist ein Ding der Unmöglichkeit. Die Folgen sind Stereotypen, denen der Autor eigentlich den Kampf angesagt hat. Schwächen finden sich auch in der stilistischen Gestaltung: Der Text ist vielerorts holperig, nicht zuletzt deswegen, weil der Autor zu viele Kommas setzt, die wohl dazu dienen sollen, eine recht individuelle Satzstellung besser lesbar zu machen. ◂◂

Für Liebhaber von philosophischen Gedankensplittern

Nora Lucidi

Esterházy, Péter: Esti. Roman
Aus dem Ungarischen von Heike Flemming. Hanser Verlag, Berlin 2013, 368 S., ISBN 978–3–446–24145–9, € 24, 90

Der Autor spielt mit dem Leser. Er spielt mit der Identität **Estis**, mit der Erzählperspektive, mit der Zeit im literarischen und historischen Sinn, mit Gedanken, mit europäischen Geistesgrößen und der Kulturgeschichte.

Der Stil ist fragmentarisch, die Inhaltsfetzen werden zusammengehalten durch die Figur des Esti, der mal Mann, mal Frau, mal Tier, mal jung, mal alt ist, häufig einsam und hypochondrisch. Übergangslos werden Orte gewechselt, aber irgendwie wabert k. & k. über dem Ganzen.

Die Lektüre erinnert an eine Passage in einem Monica-Dickens-Roman: „*She had read some half dozen pages without grasping anything. The whole thing was meaningless. It was merely a florid collection of lyrical phrases and bell-like words, woven together lovingly, but with no thought for their meaning.*" (Monica Dickens: The Angel in the Corner, Penguin Books Ltd., Harmondsworth 1956, p. 46)

Ob man so etwas (lesen) mag, ist Geschmacksache; es werden aber auf jeden Fall die berühmten grauen Zellen angeregt – es gibt reichlich Stoff zum Nachdenken. ◂◂

Stürmische Seelen

Annemarie Berger

Trojanow, Ilija (Hg.): Hinter der Roten Sonne. Die schönsten Abenteuergeschichten. Mit Illustrationen von Aljoscha Blau
Aufbau Verlag, Berlin 2011, 342 S., ISBN 978–3–351–03369–9, € 22,00

Für Kinder, die sowieso gern viel lesen, ist dieses Buch nichts. Die kennen Die Schatzinsel, Robinson Crusoe, Moby Dick, Tom Sawyer, Die drei Musketiere, Jules Verne, Rudyard Kipling und Liselotte Welskopf-Henrich schon längst und verschmähen diese Appetithäppchen. Die Geschichten von Piraten, zwielichtigen Gestalten, magischen Geschöpfen, stürmischen Meeren, edlen und enterbten Rittern (Parzival und Ivanhoe), die Ilija Trojanow ausgewählt hat, sind wohl eher für Erwachsene geeignet, die ihre jugendlichen Abenteuersehnsüchte auffrischen wollen.

Oder ist es ein Sachbuch im weitesten psychologischen Sinne? Wie ticken Jungs, bevor die Pubertät sie einnimmt? Im Traum war ich, schreibt Ilija Trojanow im Vorwort, wie viele andere Jungen, Superman, unabhängig von den Eltern, frei von allen Regeln und Pflichten … Der Abenteurer läßt die Enge seiner Herkunft hinter sich, um etwas Ungeahntes zu erleben, etwas Eigenes aufzubauen, oder wird wider Willen in Gefahren geworfen, muß Mutproben bestehen, die ihm das Schicksal aufgibt … Was macht den Draufgänger zum Helden? Der Kampf mit dem Unbekannten, dem Unheimlichen, mit der Gewalt der Natur und den Bösewichten. Das gilt für alle, die aufbrechen, doch für die meisten gilt von alters her auch: jung, männlich, sucht Gefahr. Spannung ist garantiert, pädagogisch wertvoll sind alle Geschichten, und die Sprache ist anspruchsvoll, literarisch eben.

Zwei Texte sind von dem Herausgeber persönlich für diesen Band übersetzt worden: Die Abenteuer des Amir Hansa von Ghalib Lakhnavi und Abdullah Bilgrami – leider fehlt jegliche Einleitung zu diesem Fund aus Indien aus dem Jahr 1855 – und Thomas Mayne Reid (1818–1883): Der Nordwind, Auszug aus The Headless Horse, mit der interessanten Rezeptionsgeschichte (Verfilmung des Westerns in der Sowjetunion 1973). Außerdem präsentiert Trojanows Auswahl Autoren, die nicht zu den landläufig bekannten gehören: der Tscheche Karel Capek zum Beispiel oder Aphra Behn. Überraschung: Spionin, Feministin und erste berufsmäßige Schriftstellerin Englands (1640–1689).

Neugierig geworden? Ein Wermutstropfen bleibt: Von 32 Textauszügen tragen nur fünf weibliche Autorschaft. Mutige Mädchen wie Pipi Langstrumpf oder wilde wie Ronja Räubertochter tauchen erst spät auf. Der weibliche Aktionsradius war auf das Haus beschränkt, und die Mädchen erlebten Abenteuer des Herzens. Ausnahmen bestätigen die Regel.

Der klassische Pubertätsritus ist der des große-Gefahren-Überstehens. Abenteuer lassen uns erkennen, wie wir erwachsen werden. Mit diesem Buch können wir erwachsene Leser den Weg unserer Initiation noch einmal voller Nostalgie und Erregung nachvollziehen, meint Ilija Trojanow, der Schutzumschlag hinten empfiehlt es als Begleiter bei allen Arten von Armchair-Travelling, die Illustrationen von Aljoscha Blau und der Druck auf robustem teurem Papier machen es zu einem Kunstbuch. ◂◂

Man muss ja auch nicht alles glauben. Großer Roman über Fremdheit und Heimatsuche

Peter H. Stoldt

Bator, Joanna: Wolkenfern
Aus dem Polnischen von Esther Kinsky, Suhrkamp Verlag, Berlin 2013, 499 S., ISBN 978–3–518–42405–6, € 24,95

Dem Roman voran stellt die Autorin diesen Spruch aus einer Krakauer Zeitung vom Dezember 1942: „Man kann doch nicht alles glauben, was die Leute reden. – Ja, Mama, das weiß ich, aber man kann dasselbe doch auch einfach weiter erzählen".

Joanna Bator wurde 1968 geboren und verbrachte ihr Leben nach ihrem 18. Lebensjahr für lange Jahre im Ausland; davon die meisten in den USA und vor allem in Japan (mit einem Forschungsstipendium).

Erst im fernen Japan – so verrät sie in einem Interview mit Iris Radisch (ZEIT-Literatur Nr. 49, Nov. 2013) – habe sie ihren ersten Roman über die Bewohner der Plattenbausiedlung Piaskowa Góra (Sandberg) in der ehemaligen schlesischen Kohlebergbau-Stadt Walbrzych (Waldenburg) schreiben

können. Alle vier Romane, die sie inzwischen zur wichtigsten polnischen Schriftstellerin gemacht haben, – der neueste 2013 ist „Wolkenfern" („Chmurdalia") – handeln von den Menschen in dieser polnischen Provinzstadt, aus der die Deutschen vertrieben wurden, in deren leere Häuser viele Zwangsausgesiedelte aus Ostpolen eingewiesen wurden. Dem Leben dieser Nachrückenden galt Joanna Bators Interesse 2012 mit ihrem Roman „Sandberg" („Piaskowa Góra"). Menschen ohne eigene Vergangenheit oder mit einer fremden Vergangenheit, in fremden Häusern, in fremden Betten.

Polnische Juden, die ihr Leben vor den Deutschen retten konnten, flohen ins Ausland; auch viele, die die Konzentrationslager überlebten. Diese Auslandspolen sind es, deren Leben in der Fremde, deren wirkmächtige Erinnerungen an die Vergangenheit, deren Träume die Autorin in ihrem neuesten Roman „Wolkenfern" fesseln; Traumatisierte sowohl die Vertriebenen wie die Nachrückenden und die Emigranten.

Zur Handlung und zu den wundersamen Figuren in „Wolkenfern".

Das Vorkapitel: In der Intensivstation eines deutschen Krankenhauses nicht weit von München liegt die Protagonistin des Romans Dominika Chmura, nach einem schweren Unfall ins künstliche Koma versetzt. Jadzia, ihre Mutter, redet mit ihr, viele Wochen lang, bis die Tochter aufwacht. Chmura ist polnisch Wolke, und Chmuradalia ist das Land *Wolkenfern*, das Dominika seit ihrer Kindheit sucht; genau wie die Autorin.

Dann wechseln die Kapitelschauplätze. Das gewichtige Kapitel I spielt in einem Dorf bei München und dreht sich um Grazynka, die polnische Frau eines deutschen Schweinezüchters, deren Erinnerungen in übergangslosen Rückblenden in die mittelpolnische Kriegszeit reichen und viele der übrigen Romanfiguren einführen. Kapitel II wird zu einem Schlüsselkapitel für den Beginn eines Verständnisses der Mutter-Tochter-Beziehung. Meisterhaft gelingt die Schilderung der Versuche Dominikas, ihre bruchstückhaften Erinnerungen zu zusammenhängenden Bildern und Geschehnissen zu verklammern. Stück für Stück erfährt der Leser – ohne eigentlich darauf vorbereitet zu sein –, dass zwischen Mutter und Tochter eine angespannte traumatische Beziehung herrscht, die in der Ankündigung „Mama, ich fahre nicht mit zurück nach Polen" kulminiert. Dafür reist sie mit der schwarzamerikanischen Krankenschwester Sara, deren Urgroßmutter aus den Südstaaten stammt, nach New York, wo drei gestrandete Exilpolinnen eingeführt werden, für die „die Aussicht auf die Rückkehr nach Hause" das einzige Etwas bedeutet.

Kapitel V beinhaltet die Rache der so genannten Teetanten am Friseur Tadeusz für seine Rolle im Konzentrationslager, während anschließend die Rettung zahlloser polnischer Juden aus Kowno vor dem Einmarsch der Russen im September 1940 durch den japanischen Konsul im Mittelpunkt steht. Dominika und Sara setzen ihre Wanderreise durch die Welt fort. Erst im XI. Kapitel kehrt das Buch zu Jadzia in Walbrzych zurück, die inzwischen gelernt hat, unter Leute zu gehen.

Die zahlreichen Personen, denen Dominika begegnet, nutzt diese, wie die Autorin sagt, „um ihre Erzählung auszubauen und dabei stärker und stärker zu werden, um am Schluss mit einer eigenen Geschichte nach Walbrzych zurückzukehren"; womit auch die Flucht vor der Mutter endet, deren Zeit aus Piaskowa Góra „anders verronnen war" (319).

Wer von einem *Roman* immer eine klar strukturierte Handlung erwartet, mit Spannung, Höhepunkten und Auflösung, könnte unter Umständen mit „Wolkenfern" nicht glücklich werden.

Hinzu muss man in Kauf nehmen, dass „Wolkenfern" eine inhaltliche Fortsetzung von „Sandberg" darstellt, dessen Hauptpersonen Jadzia und die Oma Halina schon kennt, wer beide Romane liest. Ich habe nur „Wolkenfern" gelesen und gestehe, dass es neben dem Thema *Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft* vor allem Bators *Sprache* war, die meine Aufmerksamkeit steigerte.

In ihren Geschichten sammeln die polnischen Juden alle möglichen Gebrauchsgegenstände des Alltags oder aber gerne Fotos und Bücher aus der Vergangenheit, weil sie der Erinnerung auf die Sprünge helfen. Sie „lebten nur, um sich an das zu erinnern, was sie verloren hatten". „Die Erinnerung an Verlorenes, das Verlangen, es im Erinnern zur Perfektion zu bringen, stellten das Hauptziel ihres Lebens dar". „Jeder Vertriebene will seine Geschichten mit dem Augenblick beginnen, in dem alles gleichzeitig anfing und aufhörte" (246/47). Die Geschichten der Exilpolen sind der Versuch, „den Weg aus dieser Vergangenheit heraus zu finden" (385). Die Gegenwart der Handelnden ist gefüllt mit alltäglich wiederkehrenden Gewohnheiten. Für polnische Frauen – und die Frauen dominieren Joanna Bators Bücher (!) – zu Allererst die kulinarischen Gepflogenheiten, die im Roman einen sehr breiten Raum einnehmen. „Jadzia Chmura kannte nur eine Sprache der Gefühle, und die drückte sich in Nahrungsmitteln aus" (401).

Ich möchte mit einigen Anmerkungen Lust auf das Lesen dieser Bücher machen.

Zur Sprache.

Vorweg: Esther Kinsky hat Joanna Bators verdichtete, funkelnde, mitreißende Sprache großartig ins Deutsche übertragen. Ich empfand das so und glaube den Fachkritikern das Urteil. Am Beispiel der Sprache von Jadzia lässt sich das gut nachvollziehen. Impulsiv, derb, kämpferisch, alltagsnah ist ihr *Sprech,* kein bisschen *Schreibe.* Bator liebt Joyce'sche Sätze

über halbe Seiten. Doch sinnerleichternde Kommata erlaubt sie sich in ihrem Bewusstseins-Strom-Stil.

Reichtum ihrer Bilder, Vergleiche, Metaphern – nochmals Gratulation an die Übersetzerin! – scheint unerschöpflich. Die Telefongespräche zwischen Mutter und Tochter; die Tuscheleien von Beerdigungsteilnehmern am Grab; die sich verändernden und vervielfältigenden Gerüchte in der Siedlung; – meisterlich.

Zum Einfallsreichtum von Situationen.

- Die Irrfahrt des kostbaren Nachttopfes, der Napoleon höchstpersönlich auf seiner Durchreise in Kamiensk um 1812 im Herrenhaus eines Fabrikanten für die Übernachtung bereit gestellt wurde.
- Die umwerfend derb-komische Vergewaltigung des Frauenhelden Napoleon 1815 in Paris (mit Folgen!) nach Rückkehr aus Elba.
- Die Gänsehaut erzeugende Rolle des sadistischen Friseurs Tadeusz im KZ Rodomsko.
- Die köstlich skrupellose, meisterhaft geplante Rache an dem Friseur durch die Teetanten, die sich im KZ befunden hatten; und vieles mehr.

Die Verschmelzung von Wirklichkeit und Fantasie- und Traumwelt mit *ihren* Realitäten in den Geschichten Bators schöpft aus der starken Rolle des Magischen im polnischen Volksglauben:

- ein Fotograf mit der Gabe, in seinen Bildern von Personen diejenigen zu erkennen, dessen Tod in Kürze zu erwarten ist;
- die Verwandlung der Teetanten in Nixen im letzten Akt ihrer tödlichen Rache am Friseur;
- die wundersame Rettung Jadzias als Mitfahrerin im Auto bei einem tsunamiartigen Hochwasser – durch Landung auf einer Anhöhe (Arche); und andere mehr.

Ich stimme dem Klappentest zu: „Zeiten und Erzählebenen kunstvoll verknüpfend, rollt Joanna Bator ein großes Panorama aus, das sich über Kontinente und ein ganzes Jahrhundert erstreckt. ‚Wolkenfern' ist ein Roman über Fremdheit und Heimatsuche. Vor allem aber handelt er von den vielgestaltigen Beziehungen zwischen Frauen – atemberaubend kühn, in einer sinnlichen, mitreißenden Sprache". ◂◂

Reue und Verzeihen

Ludwig Petry

Seidel, Jürgen: Das Paradies der Täter
cbj-Verlag, München 2013, 398 S., ISBN 978–3–570–15577–6, € 16,99

Als Prüfungsbeauftragter der KMK hatte ich in den Jahren 2000–2002 mehrfach Gelegenheit, Argentinien zu besuchen. Mich beschäftigt seitdem die Frage, wie sah es in diesem Land aus, als vor, während und nach dem Zweiten Weltkrieg dort Deutsche aufeinandertrafen, die man in Deutschland als „Nazi-Opfer" oder als „Nazi-Täter" bezeichnet. Was passierte, wenn sie in einem Land, in das sie emigriert waren bzw. in dem sie sich versteckt hielten, aufeinandertrafen? Nicht überall im Lande gelang es, für die Verfolgten bzw. „anderen Deutschen" eigene Zeitungen, Vereine oder Schulen einzurichten und auf Dauer zu halten. Die 1934 gegründete Pestalozzi-Schule war und blieb wohl eher eine rühmliche Ausnahme (s. Hermann Schnorbach, Für ein „anderes Deutschland". Die Pestalozzischule in Buenos Aires 1934–1958 [Nachdruck 2005]).

Einen neuen Zugang zu dem Thema versprach ich mir, als ich das jetzt erschienene Buch „Das Paradies der Täter" aufschlug (hrsg. mit Unterstützung des nordrheinwestfälischen Jugendministeriums und der Kunststiftung NRW). Es ist nach „Blumen für den Führer" und „Die Unschuldigen" das letzte Buch in der Jugendbuch-Trilogie des Autors. Schon der Einstieg verspricht eine spannende Lektüre – nicht nur für Jugendliche. Im Colegio Friedrich in La Plata werden in den 50er Jahren deutsche Kinder unterrichtet, deren Eltern in Deutschland zu den Tätern bzw. Opfern des Nationalsozialismus gehörten. Sie treffen aufeinander in den Klassen, im Unterricht, auf dem Schulhof und auf dem Schulweg. Das geht nicht gut, weil die ganze Last der Elterngeneration auf ihnen liegt. Gibt es überhaupt eine Alternative zu fortgesetzter Unterdrückung, zu Hass und Rache?

Der Roman spielt in einer Stadt, in deren Nähe sich nach dem Zweiten Weltkrieg Adolf Eichmann versteckt hielt, bis ihn 1960 der israelische Geheimdienst aufspürte. Im Colegio Friedrich werden deutsche Schülerinnen und Schüler unterrichtet, deren Eltern zu den Opfern des Nationalsozialismus oder zu den Nazi-Tätern gehören. Gleich am ersten Schul-

tag nach seiner Ankunft aus Montevideo gerät Tom Blume, der Sohn eines Nazis, in eine Schlägerei unter Schülern und nimmt Partei für die Schwächeren. Dass es jüdische Schüler sind, erfährt er erst später. Tom verliebt sich in Walli, eine jüdische Mitschülerin, die jedoch nichts von seiner Herkunft weiß. Schlimmer noch: Tom gibt sich als Jude aus, weil er sich seines Vaters schämt und weil er Walli nicht verlieren will. Lange muss er mit dieser Lüge leben, die ihm das Leben schwer macht. Er gerät zwischen die Fronten der „Kippot" (Kinder der jüdischen Emigrantenfamilien) und der „Weißen" (Kinder von Naziverbrechern). Keine der beiden Seiten traut ihm. Die Liebe der beiden Jugendlichen wird auf eine harte Probe gestellt. Erpressungen, Entführungen und Morddrohungen bestimmen den weiteren Verlauf des Geschehens. Kann es angesichts dieser ausweglosen Lage jemals gelingen, eine bessere Welt aufzubauen? Der Roman zeigt schließlich, „dass das Verzeihen und die Reue nützlicher sind als Wut, Rache und Hass". Kein billiges Happy-End, sondern ein Hoffnungsschimmer!

Der Roman will keine Geschichtsbuch sein, sondern junge Menschen in erster Linie emotional erreichen. Aber historisches Hintergrundwissen kann nicht schaden und die Lektüre abrunden. Das betrifft folgende Sachthemen: Die Zeit des Zweiten Weltkriegs in Südamerika, die gelungene bzw. misslungene „Gleichschaltung" deutscher Vereine und Institutionen in diesen Ländern, die südamerikanischen Diktaturen nach dem Zweiten Weltkrieg, die Zeit Peróns, lange wirkende Mythen wie die Versenkung des deutschen Panzerschiffs „Admiral Graf Spee" vor Montevideo und die Faszination von Eva (Evita) Perón, die Wege der Emigration deutscher Juden nach Südamerika, die Fluchtwege der Nazis („Rattenlinien"), der Aufenthalt und das Aufspüren der Nazi-Verbrecher Eichmann, Mengele und Priebke in Argentinien, die Arbeit des israelischen Geheimdienstes Mossad, die Rolle der katholischen Kirche und der deutschen Auslandsvertretungen in Südamerika in dieser Zeit.

Das spannend geschriebene Buch wird nicht nur junge Menschen begeistern. Die ganze Tragweite des Aufeinandertreffens von Nazi-Opfern und Nazi-Tätern wird noch besser verstanden, wenn der hier und da im Roman nur angedeutete historische Hintergrund stärker ausgeleuchtet wird. ◂◂

Kriminelle Zustände in Amerikas Justiz und Polizei

Heinz Weischer

Grisham, John: Das Komplott
Heyne Verlag, München 2013, 447S., ISBN 978–3–453–26817–3, € 22,99

Wenn man einen aktuellen amerikanischen Krimi liest, muss man hartgesotten sein; permanent wird gemordet, sozusagen „zeitgleich" mit dem Lesen. Inzwischen scheinen die Schweden die Amerikaner zu überholen, was Brutalität und perfide Tötungsarten im Krimi anbelangt, aber gerade diese perversen und Ekel erregenden Tötungsmethoden sind in Amerika Krimikulturgut. Nun gibt es einen neuen Roman, einen Krimi von John Grisham, „Das Komplott", in welchem nicht permanent und „zeitnah" gemordet wird. Auch hier gibt es einen Mord, aber in weiter Romanvergangenheit, und zwar einen Mord an einem Bundesrichter, ein schlimmes Delikt in den USA, welches aber in diesem Roman gar nicht so wichtig ist – wichtiger ist vielmehr das gesellschaftliche Umfeld des Bundesrichters, der hemmungslos korrupt ist. Wahrscheinlich nimmt Grisham ihn als Beispiel für eine allgemein korrupte Justiz in den USA. Der Bundesrichter beschließt in einem langen Prozess, dass eine kanadische Bergbaufirma Uran-Schürfrechte in einem Appalachental bekommt, was katastrophale ökologische Folgen mit sich bringt. Die Kompliziertheit und Länge des Prozesses bescheren dem Bundesrichter sukzessive – bei der zu erwartenden großen Gewinnspanne der Firma – kleine Goldbarren, die sich zum Wert einiger Millionen Dollar ansammeln. Einen anderen gesellschaftlichen Hintergrund zeigt Grisham in den Verhörmethoden des FBI. Direkt minutiös beschreibt er das Verhör des eines Bundesrichtermordes Verdächtigten durch zwei FBI Beamte. Eine Nacht lang wenden die Beiden alle legalen, besonders aber illegalen Tricks an, sie lügen bedenkenlos, sie zeigen gefälschte Videoaufnahmen von der Verhaftung und angedrohter Folter von Familienangehörigen des Verdächtigen. Dieser sackt völlig zerrüttet zusammen und legt ein Geständnis ab. Grisham sieht das wohl auch als Beispiel für gängige Methoden der amerikanischen Polizei. Literarisch ist dieses Verhör ein karikierendes Glanzstück in seiner exakten Darstellung von Rede und Gegenrede. Ein dritter gesellschaft-

licher Hintergrund ist der Rauschgiftdeal, in Miami wird das Kokain aus Mittel- und Südamerika angelandet, von dort aus transportieren Privatautos es in die gesamten USA. Dieser Transport liegt in Händen bestens organisierter Familien-Clans, die über hervorragende und spezialisierte Anwälte verfügen. Der Zoll kann oder will dem nicht Einhalt gebieten, schließlich fließen auch da Provisionen. Wenn man jedes Auto kontrollieren würde das Miami verlässt, würde man in jedem Kofferraum einige Kilo Kokain finden. Wenn dann der Zoll auch öffentlich wirksam einen Dealer verhaftet, sorgt der verpflichtete Anwalt dafür, dass das Urteil milde ausfällt. Und wenn dann doch mal jemand für zehn Jahre ins Gefängnis geschickt wird, ist das für die Familie insofern eine Schande, als ein Verdiener ausfällt.

Diese drei gesellschaftlichen Hintergründe machen Grishams Roman aus. Der schwarze Anwalt Malcom Bannister ist zu zehn Jahren verknackt, weil ein Ganove ihn in einem Geldwäscheprozess gelinkt hat. Er ist bei seinen Mithäftlingen beliebt, weil er kostenlos Rechtsberatung gibt und auch einigen zur Wiederaufnahme des Verfahrens geholfen hat. Er hat nun fünf Jahre abgesessen und sieht nicht ein, daß er wegen eines fragwürdigen Urteils länger sitzen soll. Er macht seinem Richter und der Polizei, die bisher den Mord an dem Bundesrichter nicht aufgeklärt hat, einen Vorschlag. Er behauptet, er habe im Gefängnis den Mörder des Bundesrichters kennengelernt, und ist bereit den Namen zu nennen, wenn man ihm die letzten fünf Jahre erlässt. Man geht darauf ein und verhaftet einen gewissen Quinn Rucker. Malcom Bannister kommt frei. Da er die Rache des Rucker-Clans zu erwarten hat, finanziert ihm der Staat eine Gesichtsoperation und gibt ihm alle notwendigen gefälschten Dokumente, angefangen mit einer gefälschten Geburtsurkunde, um eine neue Lebenslegende aufzubauen. Erst jetzt beginnt das Komplott, denn Malcom Bannister, der jetzt Max Baldwin heißt, hat hoch gepokert; der angebliche Mörder Quinn Rucker ist sein alter Freund aus Gefängniszeiten, den es nun gilt zu befreien. Noch wichtiger jedoch ist es, den Goldschatz zu finden, der bei der Ermordung verschwunden ist. Da tritt nun eine neue Person ins Spiel, Nathan Cooley, den Baldwin ebenfalls aus dem Gefängnis kennt und den er für den wirklichen Mörder hält. Es entwickelt sich nun eine abenteuerliche Jagd nach Nathan, dem Goldschatzbesitzer, vor dem Hintergrund der unfähig mit jagenden Justiz, Polizei und Ganovenmafia. Zu Max Baldwin gesellt sich eine Freundin, die er ebenfalls als Besucherin im Knast kennengelernt hat und die über beträchtliche kriminelle Energie verfügt. Die turbulente, ungehemmte Jagd auf Nathan ist ein herrliches Verwirrspiel, das letzten Endes, so viel sei verraten, zum Erfolg führt. Max Baldwin überzeugt die Justiz aus sicherem Ausland, das Nathan Cooley der wahre Mörder ist, verrät aber nichts über den Goldschatz. Es gelingt ihm auch durch einen beauftragten guten Rechtsanwalt zu beweisen, das Quinn Rucker nicht der Mörder sein kann. Quinn Rucker wird aus dem Gefängnis entlassen und verjubelt jetzt zusammen mit seinem Freund Max Baldwin und dessen Freundin das Gold des ermordeten Bundesrichters. Es sollen nicht alle Details dieser abenteuerlichen Jagd verraten werden, aber Grisham malt in herrlicher parodistischer und ironischer Form ein Genrebild amerikanischer Realität. Die Justiz wird düpiert, das FBI wird lächerlich gemacht, die Ganovenmafia wird bis auf die Knochen blamiert, all das macht den Roman zu einer Delikatesse. Grisham hat in seinen Spionage-Romanen vielfach Themen angesprochen, die von außen amerikanische Behörden angriffen; zum ersten Mal führt er diese Angriffe im Land gegen sein Land. Das ist ihm hoch anzurechnen. Ein herrliches Lesevergnügen. ◂◂

Besuchen Sie unsere Homepage im Internet:
www.vdlla.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@vdlla.de)!

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Schatzmeister

Wolfgang Tiffert **Parkstr. 49** **D-26605 Aurich**

BEITRITTSERKLÄRUNG / *ANSCHRIFTENÄNDERUNG*

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

❑ Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** ab
(nach unserer Satzung ist der Beitritt nur zum 1. Januar – auch rückwirkend – jeden Jahres möglich)

01. Januar .....

❑ *Hiermit gebe ich meine neue Anschrift bekannt.*

Ich bin / *Neuer Status*

❑ 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:

.....

Die Sache mit dem CP-Schild

Aus „Geschichten, die das Leben schreibt“

Ekkart Weisse

In einem nicht genannt werden wollenden Land im fernen Asien lebten, von der Heimat vertraglich entsandt, vor einigen Jahren eine Handvoll deutscher Schulmeister mit ihren Familien und gingen an einer nationalen Eliteschule friedlich ihrem pädagogischen Tagwerk nach. Die Autos von befristet ansässigen Ausländern mit diplomatischem Status waren mit einem blauen Nummernschild polizeilich besonders gekennzeichnet. Diese Regelung brachte u. a. das Privileg, dass die Sicherheitskräfte die Wagen bei den nicht seltenen Straßenkontrollen großzügig durchwinken. Dies war besonders bei den Urlaubsreisen ins Innere des weiten Landes von großem Vorteil, nahm es doch den Reisenden das ungute Gefühl von getürkten Polizisten ausgeraubt zu werden, wovon die Medien berichteten.

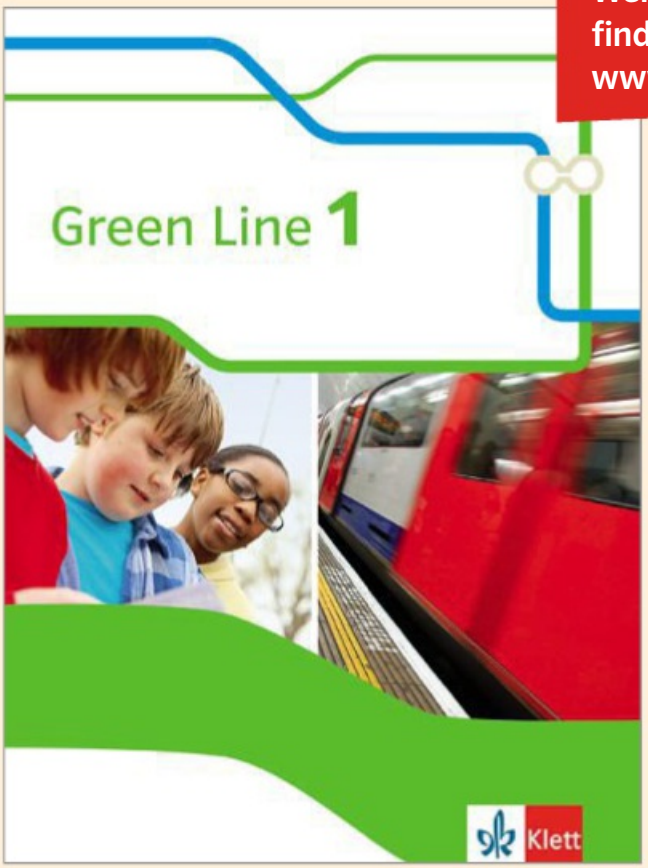
Eines Tages brachten seine Weisen den Häuptling des Landes auf die Idee, das blaue Kennzeichen ersatzlos durch das allgemein übliche weiße Schild ersetzen zu lassen. Er begründete seinen Erlass, dass dadurch die Geiselnahme von Ausländern erschwert würde – in der kriminellen Praxis kaum nachvollziehbar. Nun, die Diplomaten halfen sich mit dem weiß-grünen Oval mit dem Aufdruck „CD“ und stellten damit weiterhin ihren Status zur Schau. Aber was konnten die Lehrer tun? Um den Verdacht der Amtsanmaßung zu umgehen, kreierten sie kurzerhand ein neues Schild, das dem bekannten zum Verwechseln ähnelte. Es verwies auf den „Corps pédagogique“ und wurde an Bug und Heck neben die Kennzeichen geschraubt.

So gaben die mangels Hintergrundwissen verunsicherten Polizisten den Wagen der Lehrer auch weiterhin ein GRÜN zur ungehinderten Weiterfahrt.

Das neue Green Line ist da!

Freie Fahrt für Ihren Englischunterricht.

Weitere Informationen finden Sie auf www.klett.de/greenline



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 | 61. Jahrgang · Mai 2014

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Schwerpunkt: Innovatives Lernen an den DS

Neuer Internet-auftritt des VDLiA

Praxis: Moderner Geschichtsunterricht

Deutsche Lehrer im Ausland

61. Jahrgang – Mai 2014

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:
DS Windhoek

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).

Der in dieser Zeitschrift verwendete Begriff „Lehrer" meint stets Vertreter beiderlei Geschlechts. Dasselbe gilt auch für Begriffe wie „Schüler", „Direktor" usw.

ISSN 0724–5343

INHALT 2/2014

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 86
Alle 10 Jahre wieder – Kurzbesuche an den DS in New York und Washington ▪ *Hanne und Lothar Rheinberger* 87

VERBAND

Newsletter/VDLiA-Rundbrief und neuer Internetauftritt des VDLiA ▪ *Juliane Köhler* 88
Persönliche Nachrichten 91
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 92

SCHWERPUNKT

Einleitung: Innovatives Lernen ▪ *Stephan Schneider* 94
„Exzellenzinitiative innovatives Lernen 2013" – iDSB gewinnt Hauptpreis und initiiert erfolgreiche Schülerfirma „B-YO" ▪ *Tanya Wittal/Friedhelm Tromm* 94
Aprender a emprender – Wirtschaft macht Schule, Projekt zur Schaffung zukünftiger wirtschaftlicher Perspektiven auf den Kanaren an der Deutschen Schule Las Palmas de Gran Canaria ▪ *Bettina Jeanvré* 98
„Lady Marmelade" – eine Erfolgsgeschichte ▪ *Kurt Endres* 102
Tomatenfisch – Fischtomaten, Projekt der Deutsch-Peruanischen Schule „Beata Imelda" Chosica-Lima ▪ *Aune Chu/Wolfgang Voigtländer* 104
Einzelne „Lernpakete" zu einem Wissensnetz verbinden ▪ *Katharina Putzer* 110
Jugendliche stärken und ihnen eine Stimme geben – „youthinkgreen" an der DHPS Windhuk ▪ *Carsten Antoni/Teresa Thalmaier* 115
Der „Bike-Bus" – ein nachhaltiges Transportprojekt an der DHPS ▪ *Alexander Brock* 120
Das Windmühlenprojekt im Damaraland ▪ *Beatrice Brock* 123
Informieren, Vernetzen, Qualifizieren: Online-Lernen mit PASCH-net ▪ *Katharina Forth/ Franziska Schäfer* 127
Deutsche Auslandsschulen und Technische Universitäten sind Innovationsmotoren ▪ *Venio Piero Quinque* 129

AUSLAND

Das Deutsche Sprachdiplom in Frankreich – Ein Musterbeispiel bilateraler Kooperation ▪ *Hans-Peter Jacht* 135
Maybebop begeistern Deutsche Schule Washington D. C. ▪ *Susanne Rosenbaum* 138
Der lange Weg zum Studium in Deutschland – Aufgaben und Probleme bei der Studienberatung an Auslandsschulen ▪ *Marcus Dietrich* 139

UNTERRICHT

„Warum ist die Banane krumm?" – Wenn an einer deutschen Auslandsschule der Mathematiklehrer zum Zeitzeugen im Geschichtsunterricht wird ▪ *Martin Wicke* 143
Geschichten erzählen ▪ *Bahira Žunić* 145
Selbstbewusstsein schulen durch das Debattieren ▪ *Tanja Unterberg-Ogalla Rodríguez* 147

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

„Zurück in die Vergangenheit": Die Kinderzeitmaschine – Eine webquestbasierte, virtuelle und interaktive Zeitreise im Rahmen des DFU-Geschichte und der regionalen DFU-Lehrerfortbildung ▪ *Martin Wicke* 150

VERSCHIEDENES

Karriere einer jungen Spanierin in Deutschland ▪ *Teresa Martinez Roca* 154

FEUILLETON

Aus „Geschichten, die das Leben etwas anders schrieb" ▪ *Dieter Hackenberg* 156
Dreimal im Ausland – drei elementare Erfahrungen ▪ *Jürgen Lehmann (†)* 157
Lust auf Berlin? ▪ *Jürgen Schumann* 159

REZENSIONEN 160

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
der Besuch der Bildungsmesse „Didacta" ist für mich jedes Mal ein auf- und anregendes Erlebnis. Allein die Masse der vielen Besucher, die alle mit Bildung im weitesten Sinn zu tun haben, beeindruckt und verdeutlicht die Vielfalt des heutigen Bildungsangebotes. Dieses Mal in Stuttgart waren rund 900 Aussteller vertreten. Seit einigen Jahren tritt auch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) mit einem sehr frequentierten, einladend gestalteten Stand auf Europas größter Fachmesse rund um die Bildung auf. In unmittelbarer Umgebung des ZfA Standes hatten mehrere Auslandsschulen die Möglichkeit, sich zu präsentieren. Wir sind der ZfA dankbar, dass auch wir in diesem Bereich für unseren Verband werben konnten. Wir wurden von vielen jungen Lehrkräften angesprochen, die großes Interesse am Auslandsschulwesen zeigten und als Ergänzung zur Beratung durch die ZfA-Mitarbeiter unsere unabhängige und kollegiale Sichtweise erfahren wollten.

Pünktlich zur „Didacta" wurde auch unsere neue Internetpräsenz fertig. Die professionell gestaltete Seite wird Sie in Zukunft über unsere Arbeit informieren und den Interessenten an der schulischen Arbeit im Ausland konkrete und praxisbezogene Hilfestellung geben. Ich möchte Ihnen sehr den Besuch unserer neuen Homepage empfehlen. Meine Vorstandskollegin Juliane Köhler war für die Neugestaltung und die Umsetzung mit professioneller Hilfe verantwortlich. Sie freut sich ebenso wie ich über konstruktive Rückmeldungen und Hinweise auf weitere Funktionen, die wir noch in www.vdlia.de aufnehmen sollten.

Inzwischen hat sich nach der Konstitution des neuen Bundestages die Politik sortiert und die wichtigen Stellen besetzt. Die ehemalige Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Frau Dr. Maria Böhmer, ist seit Dezember 2013 Staatsministerin im Auswärtigen Amt und für die Auswärtige Kultur und Bildungspolitik zuständig. Frau Dr. Böhmer versteht etwas vom Fach, sie ist gelernte Mathematik- und Physiklehrerin und hat sich zudem an der Universität Mainz mit einer Arbeit zur Lehrerfortbildung habilitiert. Den für das Auslandsschulwesen wichtigen Unterausschuss Auswärtige Kultur und Bildungspolitik leitet erneut der erfahrene Dr. Peter Gauweiler. Ihm und auch den weiteren Mitgliedern des Unterausschusses werden wir unsere Wünsche und Forderungen vortragen und auf eventuelle Fehlentwicklungen hinweisen.

Am 24. März 2013 hatte der Vorstand einen Gesprächstermin bei dem Leiter der ZfA, Herrn Abteilungspräsidenten Joachim Lauer. Wir haben die Anträge der Mitglieder an die 31. Hauptversammlung in Bamberg vorgetragen und weitere wichtige Themen besprochen. Besonders lagen mir die monatelang ausbleibenden Beihilfe- und Reisekostenzahlungen für die Kollegen und Kolleginnen im Ausland am Herzen. Herr Lauer erklärte, dass die ZfA wegen fehlender Haushaltsmittel die Auszahlung an sie noch nicht vornehmen könne. Man erwarte aber die Zuweisung der Mittel durch die entsprechenden Stellen in der laufenden Woche. Ich hoffe sehr, dass inzwischen alle Betroffenen ihre Kosten erstattet bekamen.

Ein weiteres wichtiges Thema war die Umgestaltung der Lehrerfortbildung im Ausland. Die unerwartete und für viele betroffene Lehrkräfte im Ausland nicht nachvollziehbare Neukonzeption der Lehrerfortbildung führte zu massiver Verärgerung unter den Kolleginnen und Kollegen. Herrn Lauers Erläuterung der Gründe und alle weiteren Ergebnisse werden wir Ihnen in einem ausführlichen Bericht in der nächsten Ausgabe dieser Zeitschrift vorlegen.

Bevor Sie in die Lektüre der Zeitschrift einsteigen, möchte ich Ihnen noch den nächsten Hauptversammlungsort bekanntgeben. Der Vorstand hat sich in seiner letzten Sitzung am 22. und 23. März 2014 für Leipzig entschieden.

Wir freuen uns schon jetzt, Sie vom 5. bis 8. August 2015 zur 32. HV in **Leipzig** begrüßen zu dürfen.

Herzliche Grüße, Ihr Karlheinz Wecht

Alle 10 Jahre wieder – Kurzbesuche an den DS in New York und Washington

Hanne und Lothar Rheinberger

Im Verlauf einer privaten Reise in den Osten der USA besuchten wir vor 10 Jahren im Auftrag des VDLiA die Deutschen Schulen in NYC und Washington DC zum ersten Mal (vgl. Bericht in Heft 1/2005). Diese Reise haben wir im März 2014 wiederholt. Wir wurden auch diesmal wieder von den Schulleitern willkommen geheißen und erhielten Gelegenheit, uns mit Kollegen privat und in den Lehrerzimmern zu unterhalten. Alle Gesprächspartner arbeiten gerne an den Schulen, sprachen einhellig von interessanten Schülern aus aller Herren Länder, von gut ausgestatteten Schulen, von einer anregenden und herausfordernden pädagogischen Arbeit, von hilfsbereiten Kollegen, von nicht immer einfachen Eltern, und mit leuchtenden Augen von den z. T. hochkarätigen Besuchern, die den Unterricht und den eigenen Erfahrungshorizont in kultureller und/oder politischer Hinsicht bereicherten.

Da Derartiges aber auch immer extra Zeit in der Schule kostet, betonten die Kollegen unisono ihre hohe Arbeitsbelastung. Vor allem seit der Deputatserhöhung arbeiteten sie am Limit, da zur Unterrichtverpflichtung noch bis zu 100 Minuten Aufsichten, eine Sprechstunde und zwei Bereitschaftstunden pro Woche hinzukämen. Ferner müssten mehr Klassenarbeiten/Klausuren ausgearbeitet und korrigiert werden als in Deutschland, und das ständige Er- bzw. Überarbeiten der Schul- und Regionalcurricula erfordere viel zusätzliche Kraft. Kleine Klassen oder Kurse gehörten außerdem seit der Politik der Budgetierung für die Lehrer an den DS endgültig der Vergangenheit an.

Das Erlangen des Visums hat sich seit 2004 vereinfacht. Die maximale Verweildauer für alle Vermittelten beträgt 6 Jahre. Positiv vermerkt wurde, dass Ehepartner problemlos die Arbeitserlaubnis erwerben könnten. Die Kollegen müssen zur Visumsverlängerung zwar immer noch aus den USA ausreisen, was aber mit einem Ausflug nach Kanada kein Problem darstelle. Bloß die ZfA zeige sich kleinlich bei der Reisekostenerstattung, denn es handle sich ja dabei eigentlich nicht um eine freiwillige Ferienreise.

Im Moment bewegt die Kollegen die ärgerliche Tatsache, dass die Beihilfe ihren Anteil an den entstandenen Kosten für Krankheitsfälle nicht bezahlt. Angeblich seien die Kassen leer, die ADLK seien keine Bundesbeamten und hätten nur Ansprüche nach Maßgabe der Haushaltslage. Wir hoffen, dass sich diese Schwierigkeiten als ein schnell vorübergehendes Phänomen erweisen mögen, denn bei den hohen Arztkosten in den USA kommt man als Lehrer schnell mal in unvorhergesehene Liquiditätsengpässe.

Insgesamt sehen die Kolleg(inn)en, mit denen wir gesprochen haben, ihre Arbeit an den Deutschen Schulen und das Leben in NYC oder Washington DC als etwas Einmaliges und Außergewöhnliches an, das sie gerne ohne die beschriebenen Schwierigkeiten genießen würden.

Seit März verschickt der Vorstand des VDLiA in unregelmäßigen Abständen Ihnen, den Mitgliedern, den „Newsletter/VDLiA-Rundbrief“ direkt an Ihre E-Mail-Adresse. Voraussetzung dafür ist natürlich, dass Sie eine E-Mail-Adresse haben und Sie sie uns auch mitgeteilt haben. Den ersten „Newsletter/VDLiA-Rundbrief“ habe ich zu Ihrer Kenntnisnahme abgedruckt, damit Sie sehen, welche Informationen er Ihnen zu Verbandsangelegenheiten, Veranstaltungen und Aktuellem aus dem Auslandsschulwesen auf schnellstem Wege liefert.

Liebe Mitglieder, sehr geehrte Damen und Herren,

heute geht unser neuer Newsletter-Service an den Start, und nach der soeben abgehaltenen Vorstandssitzung gibt es für Sie folgende aktuellste Mitteilungen:

Der nächste Hauptversammlungsort steht fest!

Die 32. Hauptversammlung findet vom 5. bis 8. August 2015 in Leipzig statt. Nach einer Umfrage auf der HV in Bamberg haben wir eine Stadt im Osten Deutschlands gewählt. Wir hoffen, mit Leipzig einen lebendigen und kulturell spannenden Tagungsort gefunden zu haben. Wir freuen uns darauf, Sie dort begrüßen zu dürfen. Die Entscheidung für das Tagungshotel ist noch nicht gefallen. Sie werden auf diesem Wege sofort informiert, wenn der Vorstand mit einem Hotel handelseinig geworden ist.

Der VDLiA auf der didacta 2014

Der VDLiA präsentiert sich erstmals auf der größten Bildungsmesse Deutschlands. In der kommenden Woche vom 25. bis 29. März 2014 werden wir Präsenz zeigen und mit mindestens einem Vorstandsmitglied auf einer Position in der Nähe des Standes der Zentralstelle zu finden sein. 18 Auslandsschulen haben in unserer Umgebung ebenfalls ihre Stände, um über ihre Schulen zu informieren und für sich zu werben.

Die neue Homepage des VDLiA geht an den Start!

Endlich ist es soweit: Die neue Homepage des Verbandes geht an den Start! Zeitgleich zu unserem Auftritt auf der didacta 2014 in Stuttgart startet im frischen und modernen Design unsere neue, benutzerfreundliche Internetpräsenz. Viele Funktionen sind nun einfacher zu bedienen und umfangreichere Informationen werden für Sie bereitgestellt. Darüber hinaus wurden viele Seiten komplett neu gestaltet und sollen Sie in regelmäßigen Abständen zu uns locken. Lesen Sie unter anderem in den Rubriken Aktuelles und Termine, was innerhalb der Vereinsarbeit alles passiert, und seien Sie in den verschiedensten Belangen des Auslandsschulwesens auf dem Laufenden.

Betrifft DKV Gruppenversicherung

Der Vorstand möchte Sie nochmals auf die Erhöhung der Globality-Krankenversicherungsbeiträge ab 1. Dezember 2013 hinweisen. Ebenfalls erinnern möchten wir aus gegebenem Anlass daran, dass Sie bei der DKV nur als zahlendes Mitglied des VDLiA versichert sein können. Die Mitteilung über die Beitragsanpassung der DKV finden Sie im Anhang als PDF-Datei.

Mit kollegialen Grüßen aus der Heimat!

Ihr VDLiA-Vorstand
i. A. Juliane Köhler und Karlheinz Wecht

Aktualität und Benutzerfreundlichkeit

Die neue Homepage des VDLiA geht an den Start

Juliane Köhler

Endlich ist es soweit, die neue Homepage des Verbandes geht an den Start!

Zeitgleich zu unserem Auftritt auf der didacta 2014 in Stuttgart startet im frischen und modernen Design unsere neue benutzerfreundliche Internetpräsenz. Viele Funktionen sind nun einfacher zu bedienen und umfangreichere Informationen werden für Sie bereitgestellt.

Startseite

Unsere Startseite wurde komplett neu gestaltet und soll Sie in regelmäßigen Abständen zu unseren Rubriken *Aktuelles* und *Termine* locken. Lesen Sie dort, was innerhalb der Vereinsarbeit alles so passiert, und seien Sie in verschiedensten Belangen des Auslandsschulwesens auf dem Laufenden.

Regionalgruppen

Der Kontakt zum *Vorstand* ist erleichtert; mit einem Klick haben Sie einen Überblick über die einzelnen Mitglieder und ihre Referate und können schnell Kontakt aufnehmen. Für die *Regionalgruppen* wurde ebenso eine Plattform für die interne Kommunikation und den Kontakt zu den einzelnen Mitgliedern eingerichtet. Lesen Sie auch dort, warum ein Engagement in den Regionalgruppen von besonderer Bedeutung für eine lebendige Verbandsarbeit ist. Die Seite wird von Hans-Jürgen Peleikis betreut.

Verbandsgeschichte

Ein besonderes Vorhaben ist es, unter der Rubrik *Verbandsgeschichte* die Genese unseres Berufsverbandes zu illustrieren. Diese Seite befindet sich in der Entwicklung und wird nach und nach ergänzt. Sie können sich gerne daran beteiligen!

Information

Umfangreiche Tipps rund um den Auslandsschuldienst haben Matthias Wolf, Manfred Egenhoff und Alfred Doster auf den Seiten *Information* und *Verband* zusammengetragen: Sie sollen all diejenigen mit praktischen Tipps unterstützen, die gerade einen Auslandseinsatz vorbereiten oder sich bereits „draußen" befinden.

Rechtsreferat

Hier finden Sie nunmehr umfangreiche und aktuelle Informationen zu den verschiedensten Bereichen. Allgemeine Fragen rund um das Rechts- und Sozialreferat klärt Fatima Chahin-Dörflinger in dieser Rubrik.

Mitgliedschaft

Damit Umzüge, Bankwechsel und ähnliche Belange leichter von der Hand gehen, finden Sie nun einfachere Wege, um mit uns zu kommunizieren. Wir halten Online-Formulare in unserem Bereich *Mitgliedschaft* für Sie bereit. Damit

können Sie uns einfach und unkompliziert auf den neusten Stand bringen.

Newsletter

Auch erhalten Sie in Zukunft in unregelmäßigen Abständen Nachrichten vom Verband. Unser „Obleutebrief" soll im neuen Kleid als *„VDLiA-Newsletter"* direkt und ohne Zeitverzögerung per Mail an alle Mitglieder, deren E-Mail-Adressen dem Vorstand bekannt sind, versandt werden. Auch Außenstehende, die sich über unsere Arbeit informieren wollen, haben die Möglichkeit, diesen zu abonnieren.

Haben Sie es schon bemerkt?

Unser Logo wurde der Gesamterscheinung der Homepage angepasst und wird den Verband nach und nach in allen Bereichen repräsentieren. Es ist auch als eine Reminiszenz an die Verbandsanfänge zu lesen, z. B. liegt die Weltkugel der ersten Logos nun versteckt im Buchstaben D und auch der uns immer begleitende rote Punkt behält darin eine gewisse Kontinuität.

Unsere Homepage ist allen modernen Geräten gewachsen. Sie funktioniert auf Smartphones, Tablets und den „klassischen" Rechnern gleichermaßen. Überall passen sich Schriftgröße und Informationsmenge der Bildschirmgröße an. Auch mit einem kleinen Smartphone kann man sich nun bestens überall auf der Welt mit dem VDLiA verbunden fühlen.

Die kreativen Energien in der Phase der Layoutentwicklung sind durch ganz Deutschland geflossen, der technische Support wurde durch Marina Gaertner in Stuttgart und Eva Nitsche von Schneeweißchen und Rosenrot Design Leipzig bereitgestellt. Sie haben die problemlose Umsetzung aller unserer Ideen erst möglich gemacht.

Bitte gehen Sie selbst auf Entdeckungstour und schauen Sie vorbei unter: www.vdlia.de, *dem* Berufsverband für Lehrkräfte im Auslandsschulwesen. ◂◂

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Georg Beck ▪ Reinburgerstr. 164B, 70197 Stuttgart
Deno Schlegl ▪ E.G.-Steinmetz Str.-16, 61250 Usingen
Martin Schlüter ▪ Wrangelstr. 124, 20253 Hamburg
Andrea Zahrte ▪ Gazellenkamp 140, 22527 Hamburg

Neue Mitglieder (Ausland)

Sonja Bitterling ▪ DS Montevideo
Dorothea Herzog ▪ Bogota Kolumbien
Ralf Jänicke ▪ DS Bogota
Karin Richter ▪ DS Guatemala
Sarah Schank ▪ Maribor
Marta Schimanski ▪ SchJerusalem
Claudia Wichmann ▪ ZfA Moskau

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Carsten Gramann ▪ DHPS Windhoek
Kathleen Kroll ▪ DS Lima

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Martin Abend (DS Mexiko Nord) ▪ Goetzkestr. 16a, 47249 Duisburg
Jutta Arnade (Talita Kumi College) ▪ Eugen-Richter-Str. 53, 40470 Düsseldorf
Regina Emmert (Colegio Visconde) ▪ Kiefernweg 14, 74638 Waldenburg
Michael Gschnaidner (DS Bangkok) ▪ Am Bergerfeld 2, 87629 Ebersberg
Christoph Hagenauer (DS Shanghai) ▪ Ulmenstr. 4, 82362 Weilheim
Stefan Hümmer (DS Prag) ▪ Wiesenweg 13, 90518 Altdorf b. Nürnberg
Nadine Lapp (DS Moskau) ▪ Himmelgeisterstr. 90, 40225 Düsseldorf
Ingeborg Marx (DS Dehli) ▪ Lorsbachstr. 22, 61440 Oberursel/Taunus
Christiana Scharfenberg (DS San Sebastian) ▪ Moggendorf 3, 96142 Hollfeld
Marco Wachter (Hanoi) ▪ Schwerinstr. 20, 40477 Düsseldorf
Winfried Wagner (DS Caracas) ▪ Buchenweg 7, 77761 Schiltach
Gert Wilhelm (Washington) ▪ Sportzenkoppel 45, 22359 Hamburg
Dr. Rolf Willaredt (Timisoara) ▪ Roderberg 10, 58135 Hagen

Mitglieder, deren neue Adressen wir suchen

Dies sind nicht mehr ihre gültigen Anschriften.

Helmut Bauer ▪ Industriestr. 8, 71573 Allmersbach
Renate Blume-Kupfer ▪ Warthenburgstr. 24, 10963 Berlin
Richard Böhm ▪ Erich-Kästner-Str. 34, 86830 Schwabmünchen
Hans-Georg Böhm v. Oesen ▪ Sandweg 1A, 22848 Garstedt
Peter Clausen ▪ Beim Untervogt 5A, 21641 Apensen
Kornelia Diallo ▪ Ägidiusstr. 57, 50937 Köln
Sylvana Finke ▪ Am Köllnischen Wald 40a, 46242 Bottrop
Dr. Siegfried Frey ▪ Mühlweg 6, 70711 Leinfelden-Echterdingen
Helmut Gayer ▪ Am Hinkelstein 3, 67271 Neuleiningen
Eva-Maria Georgi ▪ Röntgenstr. 1, 97688 Bad Kissingen
Lydia Gläser (Pieper) ▪ Hilsweg 1, 37081 Göttingen
Hans-Georg Groß ▪ Eibenweg 10, 36251 Bad Hersfeld
Günter Großbach ▪ Schultheißenstr. 11, 77815 Balzhausen
Ursula Großmann ▪ Birkenweg 7, 87544 Blaibach
Marion Gündel ▪ Feldstr. 45, 47441 Moers
Erich Hank ▪ Grünwalderstr. 34, 81547 München
Isa Heinemann ▪ Richardstr. 28, 12043 Berlin
Gerhard Hollstein ▪ Im Welchental 3, 67659 Kaiserslautern
Uwe Jäkel ▪ Merschweg 40, 49525 Lengerich
Michael Klippel ▪ Hirtenhäuslein 4, 97877 Wertheim
Jochem Klück ▪ Steiler Berg 13, 6114 Halle
Gabriele Koch ▪ Siemensstr. 10, 30916 Isernhagen

Wolfgang Leilich ▪ In den Buchen 18, 66957 Ruppertsweiler
Thomas Leitheiser ▪ Altdorferweg 26, 44532 Lünen
Michael Maiworm ▪ Schultenbuschstr. 33c, 45549 Sprockhövel
Evamaria Mevissen ▪ Tübingerstr. 20, 28215 Bremen
Manfred Michael Müller ▪ Weiherstr. 2, 54689 Daleiden
Sabine Puzberg ▪ Liegnitzstr. 7, 50737 Köln
Harald Schutz ▪ Am Jungstück 23, 55130 Mainz-Laubenheim
Gabriele Silberstein ▪ An der Strangriede 48, 30167 Hannover
Frank Stößer ▪ Gotenstr. 51, 65929 Frankfurt
Dirk Strüber ▪ Calauer Str. 26, 3048 Cottbus
Maike Süberkrüb ▪ Keplerweg 38, 53340 Meckenheim
Ludwig Werner ▪ Koburger Str. 18, 10825 Berlin
Sabina Woggon ▪ Ehrenmstr. 11, 42289 Wuppertal
Christina Wunsch ▪ Parkstr 45 45, 34119 Kassel
Dr. Hartmut Wolf ▪ Bismarckstr. 26, 71634 Ludwigsburg

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Allendorf, Volker ▪ Colegio Peruano-Alemán „Beata Imelda", Carretera Central, KM 29, Lima 15 – Chosica, Peru
Antoni, Carsten ▪ Deutsche Schule Windhoek, P. O. Box 78, Church Street 11–15, Windhoek/ Namibia
Brock, Alexander ▪ Deutsche Schule Windhoek, P. O. Box 78, Church Street 11–15, Windhoek/ Namibia
Brock, Beatrice ▪ Deutsche Schule Windhoek, P. O. Box 78, Church Street 11–15, Windhoek/ Namibia
Chu, Aune ▪ Colegio Peruano-Alemán „Beata Imelda", Carretera Central, KM 29, Lima 15 – Chosica, Peru
Dietrich, Marcus ▪ Colegio Alemán Alexander von Humboldt, Avenida Benavides 3081, Casilla 18–1053, Miraflores-Lima, Peru
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Endres, Kurt ▪ Colegio Alemán Humboldt, Apartado Postal 3749, 1000 San José/Costa Rica
Fecht, Günther ▪ Weinbergstr. 82, 36381 Schlüchtern
Forth, Katharina ▪ BVA – ZfA, Fachbereich ZfA 3, Bundesverwaltungsamt, 50728 Köln
Geisler, Johannes ▪ Emser Str. 282a, 56076 Koblenz
Hackenberg, Dieter ▪ Kolpingweg 16A, 91056 Erlangen
Jacht, Hans-Peter ▪ Lycée International, 2 bis, rue du fer à Cheval, F-78100 Saint-Germain-en-Laye
Janvré, Bettina ▪ Schönestraße 23, 70372 Stuttgart
Köhler, Juliane ▪ Am Schatzkampe 5, 30163 Hannover
Lucidi, Nora ▪ Blücherstr. 18, 50935 Köln
Martinez Roca ▪ Teresa, Amalienstr. 93, 76133 Karlsruhe
Petry, Ludwig ▪ Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
Putzer, Katharina ▪ German School Shanghai EuroCampus, 350 Gaoguang Lu/Shanghai 201702
Quinque, Venio Piero ▪ TU9 – Hauptstadtbüro –, Anna-Louisa-Karsch-Straße 2, 10178 Berlin
Rheinberger, Lothar ▪ Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Rosenbaum, Susanne ▪ German School Washington, 8617 Chateau Drive, Potomac, MD 20854, USA
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Schumann, Jürgen ▪ Kunkelstr. 1, 14437 Berlin
Schäfer, Franziska ▪ BVA – ZfA, Fachbereich ZfA 3, Bundesverwaltungsamt, 50728 Köln
Thalmaier, Teresa ▪ Deutsche Schule Windhoek, P. O. Box 78, Church Street 11–15, Windhoek/ Namibia
Tromm, Friedhelm ▪ Internationale DS Brüssel, Lange Eikstraat 71, B-1970 Wezembeek-Oppem

Unterberg-Ogalla Rodríguez, Tanja ▪ Kaulbachweg 13, 58452 Witten
Voigtländer, Wolfgang ▪ Colegio Peruano-Alemán „Beata Imelda", Carretera Central, KM 29, Lima 15 – Chosica, Peru
Weischer, Heinz ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
Wicke, Dr. Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal
Wicke, Martin ▪ Colegio Alemán/Humboldt-Schule, Apartado Postal 3749, 1000 San José, Costa Rica
Wittal, Tanya ▪ Internationale DS Brüssel, Lange Eikstraat 71, B-1970 Wezembeek-Oppem
Žunić,Bahira ▪ GI Bosnien und Herzegowina, Bentbaša 1a, 71000 Sarajevo, Bosnien und Herzegowina

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

Besuchen Sie unsere neue 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 zu diesem Zweck an Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de)!

(Mit Verlängerung) ab Juni 2014 neu:
SEPA (Single European Payment Area),
BIC (Bank Identifier Code) und
IBAN (International Bank Account Number)

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert, (tiffert@vdlia.de) auch nach dem Jahresbeginn unbedingt alle Änderungen Ihrer persönlichen Daten (Anschrift, E-Mail-Adresse, Bankverbindung mit IBAN/BIC) mit!

Vielen Dank !

Das 3. Internationale Bildungsfest am 6. Juni 2014 in Berlin zeigte wieder die Leistungsfähigkeit der deutschen Auslandsschulen. Im Festakt zeichnete Staatsministerin a. D. Cornelia Pieper fünf Schulen für die erfolgreiche Teilnahme an der „Exzellenzinitiative innovatives Lernen" aus, wie bereits im Heft 3/2013, S. 247 f. berichtet.

Wie im Jahr zuvor nutzte ich natürliches dieses Treffen, um die Ausgezeichneten entweder vor Ort oder später per Mail zu bitten, über ihre Projekte in der Verbandszeitschrift zu schreiben, worauf fast alle Angesprochenen positiv reagierten. Andere Schulen, die sich bereits in früheren Heften der Verbandszeitschrift präsentiert haben, schickten mir in alter Treue zusätzlich Berichte zum Thema „Innovatives Lernen", was mich sehr gefreut hat. Von der Zentralstelle und von TU 9 erhielt ich ebenfalls zwei Beiträge zum Schwerpunktthema.

Ich kann Ihnen heute also zum zweiten und hoffentlich nicht zum letzten Mal wieder einen interessanten Schwerpunkt anbieten, was Zukunftsweisendes im weitesten Sinn anbelangt.

Allen fleißigen Beitragsstifter(inne)n sei an dieser Stelle sehr herzlich gedankt!

„Exzellenzinitiative innovatives Lernen 2013"

iDSB gewinnt Hauptpreis und initiiert erfolgreiche Schülerfirma „B-YO"

Tanya Wittal/Friedhelm Tromm

„Vermittlung von Wirtschaftskompetenz und Entrepreneurship Education": Mit diesen Zielvorgaben lobte das Auswärtige Amt 2013 den weltweiten Ideenwettbewerb „Exzellenzinitiative innovatives Lernen" aus. Zwei Schwerpunkte, die ideal zum pädagogischen Profil der Fachoberschule (FOS) für Wirtschaft und Verwaltung an der iDSB passen, weshalb die stellvertretende Schulleiterin und Leiterin des Fachoberschulzweiges, Rita Haurenherm, mit ihrem FOS-Team die Einreichung eines eigenen Wettbewerbsbeitrags in Angriff nahm. Und das Konzept siegte! Beim Bildungsfest 2013 nahm die iDSB eine Siegerurkunde für das innovati-

ve Projekt einer nachhaltigen Schülerfirma entgegen.

Was hat die Jury dabei überzeugt? Und wie schreitet die Umsetzung des Vorhabens voran?

Staatsministerin Pieper reiste zum Projektstart nach Brüssel

Im Juli 2013 besuchte die Staatsministerin im Auswärtigen Amt a. D., Cornelia Pieper, die iDSB, um das Gewinnerprojekt aus erster Hand kennenzulernen. Sie zeigte sich generell beeindruckt von der Offenheit der Schule für neue Wege in der Bildung. Fachoberschulleiterin Rita Haurenherm erläuterte ihr die Zukunftsvision von einem Auf- und Ausbau eines dualen Berufsbildungszweigs an der iDSB und stieß damit auf offene Ohren: „Ich setze mich in Berlin sehr für eine stärkere Verankerung der dualen Ausbildung im System der Auslandsschulen ein", betonte die Ministerin. Auch das Schülerprojekt, dessen Nachhaltigkeit, regionale Verankerung und ökologische Verträglichkeit sie hervorhob, begrüßte sie aus politischer Perspektive ausdrücklich: „Pilotprojekte wie dieses gehören zu den wichtigen Initiativen, die den begonnenen Reformprozess zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit in einigen Mitgliedsstaaten der EU begleiten können", sagte Pieper.

Schülerfirma B-YO: nachhaltig und sozial verantwortlich wirtschaften lernen

Worum geht es bei „B-YO"? Kurz gesagt: Gemüse aus biologischem Anbau, geerntet auf einem Bauernhof im benachbarten Flämisch Brabant, wird an Kunden vorwiegend im schulischen Umfeld verkauft. Was sich zunächst einfach anhört, stellt hohe Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler und vermittelt auf innovative Weise einen Eindruck ins Unternehmertum mit all seinen betrieblichen Facetten: Es galt zunächst, einen Firmennamen zu kreieren und die Positionen in den unterschiedlichen Abteilungen der Firma zu besetzen. In mehreren Workshop-Phasen wurden dann ein Businessplan erstellt, der Vertrieb organisiert und die Werbemaschinerie gestartet. Professionelle Unterstützung erhielten die jungen Existenzgründer dabei von den Unternehmensberaterinnen Regine Bruns und Sonja Schwarz-Bücherl im Rahmen eines Kick-off-Workshops, gefolgt von einem dreitägigen Gründungsseminar mit Anuschka Vanlangendonck vom flämischen Verein „vlajo", der die Gründung von Schülerfirmen im flämischen Teil Belgiens fördert und Schulen bei der Organisation von „Mini-Unternehmen" berät. Im Rahmen des wöchentlichen Unterrichts definierten Schüler und Lehrerteam dann das Produkt näher, entwickelten Marketing- und Verkaufsmaßnahmen des „Biobox"-Abonnements und bereiteten den Verkauf von Aktien zur Eigenkapitalgewinnung vor.

Projektinitiatorin Rita Haurenherm resümierte: „Durch die Idee, ein Realprojekt mit den Schülerinnen und Schülern zu planen, durchzuführen und zu evaluieren, wollen wir die selbstständige Erwerbstätigkeit in die mögliche Karriereplanung einbeziehen. Unter ‚Social Entrepreneurship' verstehen wir in diesem Projekt die Schnittmenge aus Kreativität, Interkulturalität, sozialem und nachhaltigem Engagement."

„Buy B-YO – do good" – Los geht's

Pünktlich zum Schuljahresbeginn 2013/2014 gingen unsere Jungunternehmerinnen und Jungunternehmer an den Start.

FOS-Schülerin Anne-Florentine van den Beukel, die Beauftragte für Werbung und Marketing der Schülerfirma, erklärt die inzwischen ausgearbeiteten Details des Unternehmens: „B-YO operiert in der Rechtsform einer Aktien-

Verkauf der Bio-Lebensmittel

Werbung ist wichtig

gesellschaft unter dem Dach des flämischen Kooperationspartners ‚vlajo'. B-YO verkauft Abonnements für einen Korb voller Bio-Gemüse, das einmal pro Woche von unserem lokalen Partnerbauernhof La Finca in Sterrebeek geliefert wird, der auf pflanzliche Bioprodukte spezialisiert und ein zertifizierter Umstellbetrieb ist, das heißt, nach den Prinzipien des ökologischen Landbaus arbeitet. Das war uns wichtig, denn wir wollen ökologisch verantwortlich wirtschaften. Nach unserem ersten Aufruf an den Elternabenden und dem Verteilen unserer Flyer sind fast alle der 72 vlajo-Aktien verkauft und 30 Biobox-Abonnements bestellt worden. Ein toller Erfolg für uns, mehr Abos hätten wir in unserer Pilotphase wahrscheinlich gar nicht geschafft."

Zufriedene B-YO-Kunden

Einmal pro Woche erfolgt die Auslieferung der Bio-Gemüseboxen, dann duftet das Schul-Foyer nach frischem Gemüse, und der schön dekorierte B-YO-Stand steht voll mit Gemüsekisten. Die Kunden werden freundlich begrüßt, die Bestellung überprüft und gerne helfen die Schüler auch beim Verstauen der Kisten ins Auto.

Die Rückmeldungen der Kundinnen und Kunden nach den Auslieferungen der Biobox-Pilotphase von Oktober bis Dezember 2013 waren sehr positiv. Geschmack, Frische und Qualität der Waren konnten überzeugen, ebenso wie die mitgelieferten Infos über Bio-Lebensmittel und das"Rezept der Woche".

Dabei wurden nicht nur schulnahe, deutschsprachige Abonnenten, sondern auch französisch- und niederländischsprachige belgische Kunden gewonnen. Wie zum Beispiel Noëlle de Roeck, aktives Mitglied der Bürgerinitiative „Prenons le temps", eines bürgerschaftlichen Projekts für nachhaltige Stadtentwicklung in einer der Nachbargemeinden. Die Aktivistin freut sich über die schulischen Mitstreiter für eine ökologische und nachhaltige Wirtschaft, ist aber vor allem von dem Produkt überzeugt: „Nach den ersten sieben Lieferungen kann ich nur sagen: ‚Wow'. Die Mischung in der Biobox ist sehr variantenreich, ich habe sogar neue Gemüse- und Salatsorten kennengelernt, die ich vorher noch nicht kannte, und die mitgelieferten Rezepte sind köstlich!"

Wie geht es nach der Pilotphase von B-YO weiter?

Nach der ersten Biobox-Aborunde wird es im Jahr 2014 einen Wechsel in der Geschäftsführung der Schülerfirma B-YO geben: Die zwölfte FOS-Klasse geht, die elfte FOS-Klasse übernimmt dann hauptverantwortlich die Auslieferung und die Geschäftsprozesse der zweiten Verkaufsphase. Wegen der großen Nachfrage wird die Zahl der Abonnements von 30 auf 40 erhöht, die neue Geschäftsführung wird die erste Hauptversammlung der Aktionäre durchführen und die Schülerfirma im Rahmen der iDSB-Berufsbörse einer breiten Öffentlichkeit vorstellen. Auf einem abschließenden Workshop im Frühjahr 2014 wird das Projekt aus den unterschiedlichen Perspektiven (Schüler, Lehrer, Eltern, Kunden) evaluiert und den Schülern Gelegenheit zur Reflexion ihrer persönlichen Entwicklung und der Teamprozesse gegeben, bevor

sie in einer Feierstunde ihr individuelles Teilnehmerzertifikat erhalten.

Projektlernen dank B-YO eröffnet neue Perspektiven

Jens Schrader, einer der Geschäftsführer der Schülerfirma B-YO, blickt zurück: „Wirtschaft war bei uns im Schulunterricht bisher nicht nur ein komplexes, sondern auch ein sehr theorielastiges Thema. Mit unserem Schülerfirma-Projekt und dank der Workshops zu Existenzgründung, Vermarktung, Unternehmensorganisation und Marketing mit externen Experten fühle ich mich nun in der Lage, ökonomische Zusammenhänge wirklich zu analysieren, und kann unternehmerische Entscheidungen viel besser nachvollziehen und beurteilen als zuvor."

Diese Form des Unterrichts fördert nicht zuletzt das fächerübergreifende Lernen und leistet einen wichtigen Beitrag zur angestrebten Studierfähigkeit. Annette Keller, Lehrerin für Betriebs- und Volkswirtschaft an der Fachoberschule der iDSB, hierzu: „Insbesondere die Verknüpfung mit den Curricula der berufsbezogenen Fächer hat sich durch diese praxisnahe Art des verantwortungsvollen Projektlernens weiterentwickelt, so dass im Rahmen der Schülerfirma theoretische Unterrichtsinhalte lebendig, nachvollziehbar und vor allem anwendbar geworden sind. Begriffe wie Cashflow, Geschäftsprozesse oder unterschiedliche Arten von Kundenbefragungen haben nun Bedeutung bekommen und werden mittlerweile sehr selbstverständlich benutzt."

Mit der Schülerfirma B-YO hat die Fachoberschule an der iDSB den jungen Leuten also eine neue Perspektive geboten, nämlich als selbstständige Akteure des Wirtschaftskreislaufs mit Verantwortung gegenüber den Mitarbeitern des eigenen Unternehmens und den Anteilseignern zu agieren und Erfahrungen zu sammeln, die einen großen Vorteil im späteren Berufsleben darstellen können.

Kontakt

www.idsb.eu

Zufriedene Unternehmer der Schülerfirma

Aprender a emprender – Wirtschaft macht Schule

Projekt zur Schaffung zukünftiger wirtschaftlicher Perspektiven auf den Kanaren an der DS Las Palmas de Gran Canaria

Bettina Jeanvré

Die aktuelle Wirtschaftslage in Spanien ist sehr schlecht. Sie ist geprägt durch eine hohe Arbeitslosigkeit. Die Lage auf den Kanaren ist noch um einiges schlimmer als auf dem spanischen Festland, zum Beispiel ist hier jeder zweite Jugendliche bis 25 Jahren ohne Arbeit, trotz abgeschlossenem Studium oder Ausbildung. Mit unserem Projekt „Aprender a emprender[1] – Wirtschaft macht Schule" wollen wir den Schülerinnen und Schülern einen Einblick in den Bereich der Firmengründung geben und ihnen eine Möglichkeit aufzeigen für ihre zukünftige Berufsplanung auf den Kanaren. Ziel ist es, ihnen die Angst und die Ungewissheit zu nehmen, welche mit einer Firmengründung verbunden sind. Erste praktische Erfahrungen und der Kontakt mit hiesigen Unternehmern sollen den Schülerinnen und Schülern eine neue Tür öffnen zur Verwirklichung ihrer Ideen und Träume. Im Vergleich zu üblichen Planspielen erhalten die Schüler ein „echtes" Budget und werden von Profis aus der Wirtschaft betreut, welche sich mit dem Standort „Kanaren" bestens auskennen und ihre Kenntnisse an die Schülerinnen und Schüler weitergeben. Schwerpunkt des Projektes soll die Symbiose der Vermittlung von Kompetenzen zur Firmengründung mit den Kanaren als Wirtschaftsstandort sein. Dabei hat die Praxis-Orientierung einen deutlich größeren Stellenwert als die theoretische Vermittlung von Inhalten. Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler handlungsorientiert an die Thematik herangeführt werden sollen und weniger durch Vorträge und Präsentationen.

Aprender a emprender – Wirtschaft macht Schule

Das Projekt „Aprender a emprender – Wirtschaft macht Schule" der Deutschen Schule Las Palmas de Gran Canaria richtet sich an die Schülerinnen und Schüler der 10. und 11. Klasse, welche sich bereits im Rahmen der „Berufsberatung" mit ihrer beruflichen Zukunft auseinandersetzen. Das Projekt umfasst zwei Phasen. Die erste Phase ist input-orientiert. Die Schülerinnen und Schüler nehmen an einem zweitägigen Workshop teil, bei welchem ihnen von einem externen Partner die Grundlagen vermittelt werden, welche man zu einer Firmengründung benötigt. Die zweite Phase ist output-orientiert. Es wird ein Budget und die benötigte Hardware (IPads, Beamer, etc.) von der Schule zur Firmengründung bereitgestellt. Die Schülerinnen und Schüler werden dabei vom ersten Moment an von der kanarischen Handelskammer, der Verwaltungsleiterin der Schule und

1 spanisch: „Lernen zu gründen"

auf Gran Canaria ansässigen Firmenchefs betreut und bei der Gründung ihrer Firma begleitet. Als Preis dürfen sie den erarbeiteten Gewinn behalten.

Wirtschaftscampus mit dem Schwerpunkt Firmengründung

Um die Schülerinnen und Schüler auf das Projekt vorzubereiten, müssen zunächst umfassende Grundlagen geschaffen werden. Aus diesem Grund fanden vor den Sommerferien vom 25.06.2013 bis 26.06.2013 im Rahmen eines Wirtschaftscampus Workshops statt, bei welchen die Schülerinnen und Schüler Grundlagen vermittelt bekamen. Die Workshops sind so gestaltet, dass sie sowohl einen theoretischen Teil als auch einen praktischen Teil enthalten. Beim praktischen Teil gründeten die Schülerinnen und Schüler in Gruppen erste kleine Firmen, in Form kurzweiliger Planspiele. Da an der Schule, die dazu nötigen Fachkräfte fehlten, wurde zu diesem Zweck eine externe Firma beauftragt. Im Anschluss an die Workshops fand am 27.06.2013 die Vorstellung der Initiative „Erasmus Jóvenes – Emprendedores" statt. Diese Initiative vermittelt Praktika in europäischen Firmen an Firmengründer. Diese Praktika bieten Einblicke in branchenähnliche Firmen und sollen den Praktikanten Wissen und Kompetenzen vermitteln, welche zur Gründung von Firmen am eigenen Standort (Kanaren) nützlich sind. Vertreter der Organisation „EEN" (enterprise europe network) der spanischen Regierung haben diese Initiative in Form einer Präsentation vorgestellt. Außerdem hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit mit Firmengründern zu sprechen, die bereits ein solches Praktikum absolviert haben und jetzt ein Unternehmen auf den Kanaren führen.

Gründung der Schülerfirmen

Zum jetzigen Zeitpunkt, in der zweiten Phase des Projektes haben die Schülerinnen und Schüler, welche das spanische Fach Economía gewählt haben, die Möglichkeit eine eigene Firma zu gründen. Das Projekt bildet nicht die Grundlage des Unterrichts, sondern wird durch Einbindung in diesen als Ergänzung betrachtet. Die Lehrkraft des Economía-Unterrichts und die Directora Técnica bilden die Vermittler zwischen Schülerinnen und Schülern und den Firmen bzw. der kanarischen Handelskammer. Die Teilnehmer erhielten bereits schon vor den Sommerferien die Aufgabe, in den Ferien über ihre Geschäftsideen nachzudenken und sich zu informieren, speziell hinsichtlich Wirtschaftspartner auf der Insel, welche im selben Wirtschaftszweig angesiedelt sind. Zu den größten Firmen der Insel bestand bereits Kontakt. Firmenbereiche, zu welchem noch keinerlei Kontakt bestand, wurden von der Directora Técnica bzw. der Lehrkraft hergestellt. Am Anfang, noch vor der eigentlichen Firmengründung, begleitete die Gruppe, bestehend aus maximal sechs Schülerinnen und Schülern, einen Firmenchef einen Tag lang, um Einblick in den Arbeitsalltag eines Managers zu erhalten und einen Eindruck von den vielfältigen Aufgaben, welche mit dem Führen einer Firma verbunden sind, aus der Praxis zu erhalten. Im Anschluss hatten die Teilnehmer Zeit, ihre Gedanken zu präzisieren und innerhalb der Gruppe die einzelnen Aufgaben, wie Marketing, Produktion, Vertrieb, etc. zu verteilen. In den darauffolgenden Wochen und Monaten finden nun regelmäßige Treffen statt, bei welchen die Gruppe den Profis (Verwaltungsleiterin, Firmenchefs, Lehrern und Vertretung der kanarischen Handelskammer) ihre aktuellen Ergebnisse professionell präsentierten müssen und Hinweise und Feedback erhalten. Die regelmäßigen Treffen sind obligatorisch und müssen von den Teilnehmern in Form eines Protokolls dokumentiert werden. Sie werden so bei jeder Etappe einer Firmengründung fachmännisch beraten und haben die Möglichkeit bei auftretenden Problemen oder Fragen direkte Ansprechpartner aus der jeweiligen Branche zu kontaktieren. Am Ende des Schuljahres werden der Schulöffentlichkeit im Rahmen einer Abschlusspräsentation, einschließlich einer Bilanz, die erfolgreichsten Firmen vorgestellt. Außerdem sollen sie ihre Erfahrungen im kommenden Schuljahr als Multiplikatoren an ihre Mitschüler weitergeben.

Jede Gruppe erhielt ein Startkapital von 2000 €, das zur Firmengründung zur Verfügung steht. Anreiz für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer soll die Gewinnausschüttung am En-

Teamfähigkeit trainieren

de des Schuljahres sein. Außerdem stehen jeder Gruppe während des Projekts ein iPad und ein Beamer zur Verfügung. Dies bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre Arbeit fachgerecht zu dokumentieren und bei den Treffen und Präsentationen, auch außerhalb der Schule, professionell und zeitgemäß agieren zu können.

Pädagogisches Konzept

Ziel unseres Projektes ist es, den Schülerinnen und Schülern durch die Schaffung einer realitätsnahen Situation wirtschaftliche Sach-, Urteils- und Entscheidungskompetenzen zu vermitteln. Durch die handlungsorientierte Ausrichtung des Projektes erlangen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Erfahrungswissen und tieferes Verständnis für ökonomischer Abläufe, Entscheidungen und Auswirkungen.

Kognitive Lernziele

Aneignung von Fachwissen über die Prozesse einer Firmengründung durch den Wirtschaftscampus vor den Ferien und Kennenlernen ökonomischer Denkweisen bei der Zusammenarbeit mit den Vertretern aus der Wirtschaft

Affektive Lernziele

- Förderung einer realistischen Lebenseinstellung durch die direkte Zusammenarbeit mit ortsansässigen Firmen und der kanarischen Handelskammer. Sie haben eine beratende und bewertende Stellung als Teil des Projektes inne.
- Einübung von Entscheidungsfähigkeit durch das handlungsorientierte und selbstständige Agieren während der eigentlichen Projektphase im nächsten Schuljahr
- Ermöglichung praktischer Erfahrung durch unmittelbares Handeln im eigenen Lebensumfeld
- Hinführung auf zukünftige Rollen in wirtschaftlich geprägten Lebenssituationen durch die Verteilung der Aufgaben innerhalb der Gruppe mit Einbindung rollenspezifischer Interessenpositionen[2]

Ebenfalls werden die „soft skills" Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Kreativität, Flexibilität, Teamfähigkeit, Methodenkompetenz, Durchsetzungsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit gefördert.

Phasen des Projektes

Spieleinführung und Vorbereitung (Wirtschaftscampus)

Den Schülerinnen und Schülern wird das Projekt und deren Ablauf vorgestellt. Sie haben ebenfalls die Möglichkeit Verständnisfragen zu stellen. Im Anschluss beginnt der zweitägige Wirtschaftscampus.

Gruppeneinteilung und Austausch erster Ideen

Am Ende des Wirtschaftscampus werden die Gruppen eingeteilt, die aus maximal 6 Personen bestehen. Bereits vor den Ferien habe die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, erste Ideen zu entdecken und auszutauschen.

Meinungsbildungs- und Strategieplanung

In den Ferien und zu Beginn des Schuljahres sollen die Teilnehmer ihre Ideen konkretisieren und sich eventuelle Partner auf der Insel suchen, mit denen sie zusammenarbeiten möchten. Die

2 Vgl. G. Schiller (2001): Didaktik der Ökonomie, S. 174; B. O. Weitz (2000): Fallstudienarbeit in der ökonomischen Bildung.

eigentliche Kontaktaufnahme findet von Seiten der Schule statt.

Spielphase

Diese Phase ist die längste Phase des Projektes. Sie beginnt mit der Geschäftsidee und der Strategie in Form einer Präsentation vor den außerschulischen Vertretern wie der kanarischen Handelskammer und Firmenchefs und Vertretern der Schule wie Economía-Lehrer und Verwaltungsleiterin statt. In dieser Konstellation finden mindestens alle zwei Monate Treffen statt, bei welchen die Teilnehmer ihre aktuellen Ergebnisse präsentieren, ihre Interessen vertreten und von den Zuhörern beraten werden.

Auswertung

Einen Monat vor Ende des Schuljahres, am 31. Mai endet das Projekt. Es findet eine Auswertung innerhalb der bereits bestehenden Konstellation (vgl. 4. Spielphase) statt und es wird Bilanz gezogen. Zum Ende des Schuljahres müssen alle Gruppe ihre Ergebnisse der Schulgemeinschaft (ab Klasse 9) vorstellen, über ihre Erfahrungen berichten und es wird bekannt gegeben, wie viel Gewinn die Gruppen erwirtschaftet haben.

Fortsetzung

Die Präsentation bildet die Anknüpfung für das kommende Schuljahr, bei welchen die bereits teilgenommenen Schülerinnen und Schüler als Multiplikatoren und Experten ihren Mitschülern zur Seite stehen.

Erstes Feedback durch die Schülerinnen und Schüler

Im Anschluss an den Wirtschaftscampus erhielten wir ein erstes positives Feedback von den Schülerinnen und Schülern: „Es hat viel Spaß gemacht. Wir haben viel gelernt. Ihr habt uns motiviert und uns gezeigt, dass wir unser Leben verändern und auf eigenen Beinen stehen können."

„Ich weiß jetzt, was es bedeutet, eine Firma zu gründen und dass in unseren Händen die Zukunft liegt."

„Am Anfang war ich mir nicht so sicher, wie dieses Projekt enden würde, da ich dachte, dass es sehr schwierig ist, eine Firma zu gründen. Durch den Wirtschaftscampus habe ich das Gefühl, dass alles möglich ist. Außerdem hat mir das Arbeiten in Teams sehr geholfen." ◂◂

Kontakt

wirtschaft@jeanvre.de

Triathlon emprende

„Lady Marmelade" – eine Erfolgsgeschichte

Kurt Endres

In der Ausschreibung zur „Exzellenzinitiative 2013" durch AA/ZfA wurden Projekte als prämierungswürdig herausgestellt, die die Vermittlung von Wirtschaftskompetenz und Erziehung zu unternehmerischer Verantwortung an Deutschen Auslandsschulen zum Thema haben. Die

Übergabe der Urkunde beim Bildungsfest durch Staatsministerin Cornelia Pieper, MdB, und Außenminister a. D. Dr. Klaus Kinkel an den Schulleiter Kurt Endres und die Nationale Schulleiterin Ana Patricia Arroyo

Deutsche Schule San José/Costa Rica (DSSJ) beteiligte sich nun mit dem Projekt „Gründung von Kleinstunternehmen und Vermarktung von Projekten" an dieser Initiative.

Beim 3. Internationalen Bildungsfest am 07.06.2013 zeichnete dann Staatsministerin im Auswärtigen Amt a. D., Cornelia Pieper, fünf deutsche Auslandsschulen, darunter auch die DSSJ, für Schulprojekte und Initiativen aus, die zukunftsweisende Wirtschaftskompetenzen von Schülern fördern. Das Preisgeld investiert die DSSJ in die Verbesserung der Schulinstallationen, z. B. einen iPad-Wagen, und die Schulung der betreuenden Lehrer, damit dieses Projekt mit anderen Schülerjahrgängen wieder durchgeführt werden kann.

Was kennzeichnet nun das Projekt „Unternehmensgeist in der Sekundarstufe" im Einzelnen? Mit Hilfe von „Junior Achievement Costa Rica" erfahren Schüler der Klassen 9 und 10 in einem umfassenden Theorieteil als erste Einheit fundamentale Konzepte und Prinzipien der Wirtschaft. In Workshops werden in 9 weiteren Einheiten die Grundlagen und die Arbeitsweise eines Unternehmens vermittelt: Personalwesen, Organisationsstruktur, Produktion, Kosten, Marketing, Verkauf, Buchhaltung, Werbung und Gesamtplanung. Diesem Theorieteil folgt ein Praxisteil, in dem die Schüler das Gelernte durch die Gründung von Kleinstunternehmen und der damit verbundenen Vermarktung (Idee, Herstellung, Verkauf) eines konkreten Produkts umsetzen. In dieser Phase erhalten die Schüler-Unternehmen durch die betreuenden Lehrer und durch die Heranziehung von

Auswärtiges Amt

ZfA Deutsche Auslandsschularbeit International

Urkunde

Die Deutsche Schule San José – Colegio Humboldt, Costa Rica

hat sich erfolgreich beim Wettbewerb

„Exzellenz-Initiative innovatives Lernen"

beworben und erhält einen Preis

für die Umsetzung ihres Projektes

Gründung von Kleinstunternehmen und Vermarktung von Projekten

Cornelia Pieper

Cornelia Pieper, MdB

Staatsministerin im Auswärtigen Amt

Schirmherrin der „Exzellenz-Initiative innovatives Lernen"

Die „Exzellenz-Initiative innovatives Lernen" ist eine Ausstattungs- und Qualifizierungsinitiative. Sie will zukunftsweisende pädagogische Innovationen an ausgewählten Deutschen Auslandsschulen fördern und die Vermittlung zukunftsrelevanter Kompetenzen wie MINT-, Kreativitäts-, interkulturelle und unternehmerische Kompetenzen unterstützen. Die „Exzellenz-Initiative innovatives Lernen" wurde von Cornelia Pieper, Staatsministerin im Auswärtigen Amt, initiiert und steht unter ihrer Schirmherrschaft.

Innovatives Lernen

iLv

Urkunde

Herr Lauer und Frau Gröhn von der ZfA beim „Marmelade-Test" am Informationsstand der Schule

Die costarikanischen Landesvertreter, Botschafter Chaverri (rechts) und Botschaftsrat Lizano, nutzten die Preisauszeichnung für ein Interview für den (Radio-)Landessender „93.5 FM – Monumental"

Fachleuten beständige Beratung. Da nun die Schüler in jedem Unternehmen verschiedene Aufgaben – Leitung der Verwaltung, des Marketings, der Finanzen oder der Produktion – übernehmen, machen sie die verschiedensten Erfahrungen, ganz allgemein werden die Kompetenzen Verantwortungsbewusstsein, Beständigkeit, Teamarbeit und auch die Entscheidungsfreude gefördert.

Am Ende des Praxisteils steht eine Produktmesse, bei welcher eine Stärke-Schwäche-Analyse des Kleinstunternehmens erstellt wird. Schulintern vergeben wir auch immer wieder besondere Auszeichnungen am Ende des Prozesses, z. B. für den besten Kleinstunternehmer, für den besten Produktionsmanager oder für den besten Personalleiter.

Es steht zwar der „Unternehmens-Prozess" im Mittelpunkt dieses Projektes, aber es ist auch interessant, welche Produkte von diesen Kleinstfirmen hergestellt werden: verschiedenste Kekse und Waffeln, besondere T-Shirts, umweltfreundliche Stofftaschen, Handyetuis und Geldbörsen. Sehr erfolgreich zeigte sich die 2008 von der Schülerin Juliane von Köller umgesetzte Geschäftsidee „Lady Marmelade" – zwei zuckerarme Marmeladensorten nach deutschem Rezept aus den einheimischen Früchten Maracuya und Cas!

Diese Kleinstfirma zeigt große Nachhaltigkeit: Die Familie hat die Idee aufgegriffen und beliefert heute mit einem erweiterten Angebot alle großen Supermärkte des Landes.

Der Export nach Deutschland ist angedacht!

Produktideen: Geldbörsen aus Recyclingmaterial für den Mann (klein) und die Frau (groß)

Marmeladenangebot heute

Tomatenfisch – Fischtomaten

Projekt der Deutsch-Peruanischen Schule „Beata Imelda" Chosica-Lima

Aune Chu/Wolfgang Voigtländer

Das Vorbild

Ende des Jahres 2012 wurde im Fernsehen ein Bericht über das Projekt „Tomatenfisch" (ASTAF-PRO) des Leibniz-Instituts für Gewässerökologie und Binnenfischerei (IGB) gezeigt, welches den Forschungspreis „Nachhaltige Entwicklungen" 2012 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erhielt.

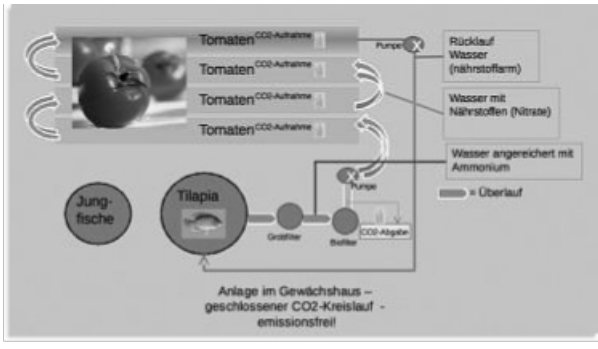
Das Forschungsteam in Berlin kombinierte die beiden bisher üblichen Zweige der Hydroponik für Pflanzen und Aquakultur für Fischzucht zu Aquaponik – eine wassersparende und fast emissionsfreie Anlage wurde entwickelt, die gleichzeitig auch als Modell für „Urban Farming" gilt. Dabei werden die giftigen Ausscheidungen der Fische (Ammoniak), die bei herkömmlicher Produktionsweise die Gewässer belasten, über ein Biofiltersystem durch Bakterien in wertvollen Dünger (Nitrate) für die Tomaten umgewandelt. Gesucht wurden zwei Arten – eine Tier- und eine Pflanzenart, die die gleichen Anspüche haben und gemeinsam in einem Gewächshaus gedeihen. Tilapias und auch Tomaten haben eine Vorzugstemperatur von 27 °C und in Chosica, an unserem neuen Schulstandort, sollte auch fast ganzjährig diese Temperatur herrschen. Darüber hinaus ist Lima eine der großen Städte, die in der Zukunft um „Urban farming" zur Versorgung der stetig wachsenden Bevölkerung keinen Bogen machen kann, zudem liegt Lima mitten in einer Wüste. Damit entwickelte sich die Idee, mit den Schülern an der Deutsch-Peruanischen Schule Beata Imelda den „Tomatenfisch" nachzubauen, denn auf der Homepage des IGB wurde ja ausdrücklich zur Nachahmung aufgefordert: „Besonders gut eignet sich diese Anwendung für aride, also trockene Gebiete, denn dort ist Wasser besonders knapp, Wärme für gutes und schnelles Plfanzenwachstum aber reichlich vorhanden."

Das Konzept

Nun wurde ein Konzept entwickelt, welches die einzelnen Phasen des Projektes und die Zielsetzung als „Projekt für die gesamte Schulgemeinde" darstellt, d. h. altersübergreifend und unter Einbeziehung aller Schulstufen vom Kindergarten bis zur Oberstufe.

Denn es geht vor allem darum, den Schülern das Wort „Nachhaltigkeit" nahezubringen und dies gelingt am besten durch praktisches Tun und eigene Anschauung. Eine Seite des Konzepts ist die naturwissenschaftliche Seite, die im Biologie- und Chemieunterricht ein tieferes Verständnis der ökologischen Zusammenhänge ermöglich und durch praktische Tätigkeiten wie Messen und Analysieren hier zur Ausprägung der naturwissenschaftlichen Handlungs-

Logo des IGB (Autorisation zur ausdrücklichen Nutzung im Kooperationsvertrag)



Kreislauf (Teil der Präsentation des CBI, Autor Ernst Eder)

An der Uni Agraria Mai 2013

kompetenz der Schüler beiträgt. Der Austausch der wissenschaftlichen Daten und Erkenntnisse mit dem IGB erfolgt in deutscher Sprache und über die Lernplattform Moodle – eine perfekte Vorbereitung und Motivation für ein künftiges Studium in Deutschland.

Eine wichtige andere Seite ist auch die ökonomische – hier lernen die Schüler im Wirtschaftsunterricht, die Kosten genau zu kalkulieren, die Wirschaftlichkeit zu berechnen, ein Marketing-Konzept zu erstellen und darüber Buch zu führen – eine gute Vorbereitung auf das spätere Berufsleben. Gleichzeitig soll auch ein kleine, mit landesüblichen Bauteilen erschwingliche Anlage entwickelt werden, die dann in einer weiteren Etapppe in einem Patendorf installiert und begleitet werden soll. Durch den Verkauf der gezüchteten Tomaten und Tilapias soll dafür das notwendige Startkapital erarbeitet werden. Hier kommt die soziale und christliche Seite zum Tragen, denn die Schule pflegt eine langjährige Tradition mit Sozialprojekten in der Umgebung. Indem die Schüler interessierte Dorfbewohner gewinnen und anleiten, die Anlage dann eigenverantwortlich zu betreiben, wird auch hier „Nachhaltigkeit“ erlebbar. Dies entspricht auch dem Schulziel, die Schüler in christlichen Werten zu erziehen. Sie lernen und verinnerlichen durch praktische Arbeit, wie wichtig es ist, sich gemeinsam mit anderen engagiert für die Bewahrung der Schöpfung einzusetzen.

Neben der Integration des „Tomatenfisches“ in den Unterricht wurde auch geplant, dass eine Arbeitsgemeinschaft das Projekt ständig be-

Im Baumarkt

Bei der Recherche

Bei der Planung

Bohren mit einer echten Maschine

Schrauben von beiden Seiten …

… erfordert ungewöhnliche Lagen

gleitet und sowohl der Kindergarten und die Primaria (Grundschule) durch kürzere Teilprojekte mit einbezogen werden.

Gesamtkonzept nachzulesen unter: http://moodle.bildung-lsa.de/cbi/course/view.php?id=19

Die Vorbereitungen

Im Mai 2013 besuchten eine erste Gruppe interessierter Schüler der 10. und 11. Klasse die Universidad Agraria La Molina in Lima, um sich erste Kenntnisse in Hydroponik anzueignen. Gleichzeitig sahen sie sich in örtlichen Baumärkten um, um herauszufinden, wie und mit welchen handelsüblichen Bauteilen man die Anlage konstruieren könnte und vor allem auch, wie viel das nun kostet. In der Schule recherchierten die Schüler am Computer die theoretischen Inhalte zur Lebensweise von Tilapien, Tomaten, Nitrifikation, Wasserqualität und lernten im Chemielabor, wie man bestimmte Parameter messen kann und wie man mit den Messgeräten umgeht.

Der Preis und der Kooperationsvertrag

Mit dem Konzept gewann die Schule einen Preis im Wettbewerb „Exzellenzinitiative des Auswärtigen Amtes", welcher beim 3. Bildungsfest im Juni 2013 in Berlin überreicht wurde. Damit war auch die finanzielle Grundlage geschaffen, um nun mit der Realisierung auch praktisch auf dem Schulgelände zu beginnen. Wir besuchten auch unsere Ziehväter im IGB in Berlin, Projektleiter Prof. Werner Kloas und Johannes Graupner, mit denen wir seit Januar 2013 in Kontakt stehen, um uns die Originalanlage anzuschauen. Dort wurde auch über ein Kooperationsvertrag gesprochen, mit dem die Zusammenarbeit zum gegenseitigen Nutzen festgelegt werden könnte. Dieser Vertrag ist jetzt Wirklichkeit, nun gibt es eine offizielle Forschungszusammenarbeit zwischen dem IGB Berlin, der Uni Agraria in Lima und uns, dem CBI. Davon können besondern unsere Schüler des GIB (Gemischtsprachiges Internationales Bacchalaureat) profitieren, denn es ist eine hervorragende Studienvorbereitung.

Die Realisierung – erste Etappe

Nach den Juliferien startete die Arbeitsgemeinschaft mit 24 interessierten Schülerinnen und Schülern der III., IV. und V. Secundaria (= 9. bis 11. Klasse) unter der Leitung von Wolfgang Voigtländer. Es wollten noch mehr Schüler, auch jüngere teilnehmen, doch die Kapazitätsgrenze war errreicht. Im Vordergrund stand der Bau der Pilotanlage mit dem Biofilter. Die Bakterien, welche sich dort ansiedeln sollen, brauchen mindestens zwei bis drei Monate, um sich entsprechend zu vermehren, damit sie dann die Exkremente der Fische in wertvolle Nitrate umwandeln können. Als „Wohnraum" dienen Lockenwickler, welche durch eine große Oberfläche viel Platz bieten. Damit lernen die Schüler ganz nebenbei auch das wichtige biologische Prinzip der Oberflächenvergrößerung. Daneben stand auch die Aneignung von Theoriekenntnissen und die Gestaltung einer Webseite sowie Entwürfe für einzukünftiges T-Shirt-Design auf dem Plan. Die Schüler gingen mit Be-

Sägen

Vokabeln praktisch lernen

Fische füttern

geisterung an ihre Aufgaben, dabei waren das Schrauben, Hämmern und Kleben, besonders aber das Bohren mit einer echten Bohrmaschine die attraktiven und begehrtesten Tätigkeiten. Wichtige deutsche Vokabeln wie Wasserwaage, Bohrfutterschlüssel, Lochkreissäge und Gewindeschneider wurden spielend gelernt. J Nach sechs Wochen Bauzeit konnte der Biofilter in Betrieb genommen werden und bis auf eine kleine Havarie, die die Schüler aber selbstständig lösten, läuft er problemlos bis heute.

Parrallel dazu wurden wenige Fische in den ersten Wasserbehälter eingesetzt, die die Tätigkeit der Bakterien „anschieben" sollten – diese mussten täglich gefüttert und die Wasserparameter von den Schüler einmal wöchentlich gemessen und kontrolliert werden. Dabei lernten sie die Handhabung des Data-Loggers Labquest mit den entsprechenden Sensoren – eine gute Grundlage für den Biologieunterricht, denn im Gemischtsprachigen Internationalen Baccalaureat spielen Experimentieren und Protokollieren eine wesentliche Rolle.

Im Oktober begann auch der Bau des Gewächshauses, welches eine Gesamtgröße von 14 x 7 m und eine Höhe von 4 Metern haben sollte. Als Orientierung gilt die Regel, dass man 2/3 der Fläche für den Tomatenanbau und 1/3 für die Fischbehälter einplanen sollte. In Berlin am IGB haben wir auch gesehen, dass die Tomaten über vier Meter hoch wachsen und damit noch nicht am Ende sind!

Die Realisierung – zweite Etappe

Inzwischen sind die Fische einige Zentimeter gewachsen und am letzten Unterrichtstag vor den Sommerferien, am 13. Dezember 2013 war es dann soweit: der Umzug in das Gewächshaus. Wenige Tage zuvor war es fertig gestellt worden und nun musste die Anlage abgebaut und am Bestimmungsort dauerhaft zusammengeschraubt werden. Die Fische und Bakterien

Biofilter kontrollieren

Warum ist das Wasser so grün?

Nun ist das Wasser wieder klar

Messen – eine Lektion

Abbau des Biofilters

sollten auch lebendig bleiben und mussten dehalb relativ schnell umgesiedelt werden. Doch die Planung eines geordneten Ablaufes und dessen Umsetzung gelang den Schülern ganz wunderbar – nach drei Stunden Arbeit fühlen sich die Fische in ihrem neuen Zuhause sehr wohl.

Ausblick

Am Beginn des Schuljahres 2014 starten wir gleich in der ersten Woche mit einer Neuauflage der Arbeitsgemeinschaft. Es werden auch Neulinge einsteigen können, denn nun gibt es ja auch noch mehr Arbeit. Im letzten Schuljahr gab es noch einige interessierte Schüler mehr, die wir nicht mehr aufnehmen konnten und die sich nun schon vorangemeldet haben.

Das erste Ziel ist der Bau der Hydroponik-Anlage für die Tomaten, dazu müssen die Rohre vorbereitet, an den Kreislauf angeschlossen und die Tomatenpflanzen-Setzlinge in die Töpfchen mit Kies gepflanzt werden. Darauf freuen sich nicht nur die Jungen, auch die Mädchen bohren, sägen, schrauben und kleben sehr gern. Dann sollte die Produktion der Tilapias mit einer ausreichenden Menge Jungfische beginnen, sodass die Kapazität der Wasserbehälter optimal ausgenutzt werden kann. Die Bakterien im Biofilter sollten nun zu ihrer Höchstleistung auflaufen, damit der Nitrifikationsprozess genügend Nährstoffe für die Tomaten liefert. Es sollten sich einfach alle beteiligten Organismen wohlfühlen und fein wachsen. Dann freuen sich auch die „Tomatenfischer". Außerdem müssen die Wasserparameter wöchentlich gemessen und protokolliert, der Grobfilter gereinigt und die Dokumentation aktualisiert werden. Es gibt also genug zu tun.

Die Klasse 11 GIB wird dann im Rahmen des Biologie-Unterrichtes das im Lehrplan beschriebene Projekt Gruppe 4 durchführen. Dazu müssen Forschungsfragen gefunden, Experimente geplant, durchgeführt und ausgewertet

Behälter säubern

Fische einfangen

Fische umsiedeln

werden. In den Bereichen der Fische, Tomaten und auch für Liebhaber der Biochemie werden sich genügend interessante Themen finden. Diese Ergebnisse sind dann vielleicht auch für das IGB in Berlin und die Universität Agraria interessant, um erweiterte Erkenntnisse für die Aquaponik in ariden Zonen zu gewinnen.

Die „Künstler" unter den Schülern kümmern sich weiter um die Umsetzung ihrer Vorschläge für T-Shirts, welche für die „Tomatenfisch-Mannschaft", aber auch durch den Verkauf für eine wirksame Öffentlichkeitsarbeit genutzt werden soll. Einige Prototypen wurden schon entworfen und sind derzeit in der Diskussion.

Für die jüngeren Schüler der Primaria und den Kindergarten werden kleinere Projekte geplant. Dazu haben einige Schüler der Arbeitsgemeinschaft schon Ideen, wie sie einzelne Aktivitäten mit „den Kleinen" gestalten möchten. So ist es ganz sicher interessant, wenn die Kindergartenkinder die Fische beobachten und füttern dürfen – besonders interessant dürfte aber die Beobachtung sein, dass Tilapias Maulbrüter sind und ihre Jungfische (Larven) im „Mund" behüten und vor Fressfeinden schützen. Auch Tomatenpflanzen umsetzen, ausgeizen oder anbinden sind Tätigkeiten, die ein jüngeres Kind bei entsprechender Anleitung schon gut ausführen kann.

Im Konzept war gedacht, die Tomaten und Fische zu verkaufen. Aber die Schüler entwickeln fast täglich neue Vorschläge: „Wir könnten doch Ketchup kochen, das wäre super! Außerdem könnte man dann damit mehr Geld verdienen." Oder: „Kann man Tilapias grillen? Eine Grillparty wäre auch gut, die Leute würden bestimmt gern kommen und welche kaufen."

Es bleibt also spannend, wie sich das Projekt weiter entwickeln wird. Fest steht, dass es nicht nur ein Projekt für ein paar technikbegeisterte Schüler, sondern für alle Imeldiner ist.

Wenn Sie am Leben der Tomatenfischer teilhaben möchten, dannn schauen Sie doch ab und zu unter http://moodle.bildung-lsa.de/cbi/course/view.php?id=19 nach. ◂◂

Kontakt

Aune Chu (Fachlehrerin für Biologie),
Wolfgang Voigtländer (Projektleiter),
Volker Allendorf (Schulleiter)
volker.allendorf@gmail.com

Einzelne „Lernpakete“ zu einem Wissensnetz verbinden

Katharina Putzer

Antikes Olympia, vertonte Balladen oder historische Zeitungen: Fächerverbindende Projekte werden an der DS Shanghai EuroCampus in jeder Klassenstufe der Sekundarstufe umgesetzt – auch am zweiten Schulstandort in Shanghai-Pudong wächst das Angebot.

Dunkle Rap-Bässe klingen aus einem der Musikräume der Deutschen Schule Shanghai EuroCampus, in denen sonst vor allem Schülergesang, Bigband-Musik oder Orchestertöne in der Luft liegen. Um Balladen von berühmten, aber längst verstorbenen Dichtern neues Leben einzuhauchen, greifen die Schülerinnen und Schüler aus den 7. Klassen in die musikalische Trickkiste. Denn in ihrem fächerverbindenden Projekt, das sich die Deutsch- und Musiklehrer überlegt haben, geht es genau darum – um die Vertonung von Gedichten.

Die vertonten Balladen der Siebtklässler, die im Deutsch- und Musikunterricht entstehen, werden auch als Ton-Mitschnitte auf der Schulwebseite präsentiert: http://www.ds-shanghai.de/vertonte-balladen2014/

Moderne Rhythmen und Melodien vom Band sind dabei nur eine Option. Um Effekte wie Wellenrauschen, pfeifenden Wind oder Regentropfen zu imitieren, setzen sich die Jugendlichen auch selbst ans Keyboard oder Klavier, nutzen Klanghölzer und Trommeln oder spielen auf der Gitarre und Geige. Für die erfolgreiche Präsentation von Balladenklassikern wie „Der Zauberlehrling“ von J. W. Goethe ist aber vor allem eines gefragt: die eigene Stimme. Mal klingt sie hoch, mal tief, hier wird gerappt und dort gesungen. „Wir haben drei Wochen Zeit, unsere eigene Vertonung zu entwickeln. Nachdem wir uns mit dem Gedichtinhalt beschäftigt haben, geht es jetzt um die künstlerische Umsetzung“, sagen Laura und Marlena aus der 7b, die mit ihren Klassenkameraden Noah, Janis und Marvin die „Brück am Tay“ von Theodor Fontane vorstellen. „Es macht Spaß, in mehreren Fächern an einer Sache zu arbeiten und selbst kreativ zu werden“, sagt Noah. Die Gruppe möchte das Stück selbst nachspielen, sich dabei filmen, eigene Musik aufnehmen und den Film am „Balladenabend“ im großen Schultheater mit Sprechgesang präsentieren.

Eine möglichst eigenständige und kreative Herangehensweise an das Thema – genau darum geht es den vier beteiligten Fachlehrern. „Eine Ballade ist gedichtetes Kurz-Theater. Gut inszeniert läuft im Kopf des Zuschauers oder Zuhörers ein richtiger Film ab. Spannung, Gefahr, große Gefühle: das Projekt ist ein echter Höhepunkt in der 7. Klasse für die Zuhörer wie für die Interpreten“, sagt der Deutschlehrer Ludger Sobkowiak. Scheinbar nebenbei werden Fachbegriffe aus der Lyrik, die ohnehin Bestandteil des Lehrplans sind, mit Leben gefüllt, Instrumente eingesetzt und klassische Interpretationen aus der Musikgeschichte angehört, um die eigene Version davon abzuheben.

Übergreifend Wissen vermitteln

Das Balladenprojekt der 66 Siebtklässler ist ein anschauliches Beispiel für den fächerübergrei-

fenden Unterricht, der an der Deutschen Schule Shanghai EuroCampus mit aktuell rund 920 Schülern längst einen festen Platz im Lehrplan hat. Aus gutem Grund. „Damit Unterricht planvoll durchgeführt werden kann, haben sich im Laufe der Zeit bestimmte Strukturen an Schulen etabliert, die für einen reibungslosen Ablauf sorgen – eine solche Struktur ist der Fachunterricht", sagt Oliver Schmitz, Deutsch- und Ethiklehrer und Koordinator für das Pädagogische Qualitätsmanagement (PQM). „Schüler erkunden die Welt gemeinhin in Fächern wie Deutsch, Mathematik oder Biologie. Das hat natürlich Vorteile, weil Weltsichten und -bilder differenziert aufgebaut werden – aber auch den Nachteil, dass bestimmte Themen, die eigentlich zu mehreren Fächern gehören, aufgeteilt werden." Das führt seiner Meinung nach dazu, dass diese Themen von den Schülern nicht mehr als zusammengehörig, sondern als unterschiedliche „Lernpakete", wahrgenommen werden. „Hinzu kommt, dass diese einzelnen ‚Lernpakete' nachweislich schneller vergessen werden, weil sie im Gehirn nicht als gemeinsames Wissensnetz auftauchen."

In der Sekundarstufe der DS Shanghai EuroCampus werden deshalb verbindlich fächerübergreifende Projekte umgesetzt. In der 5. Klasse beschäftigen sich die Schüler etwa mit dem Thema Säugetiere: Im Biologieunterricht erarbeiten sie sich Fachwissen, auf deren Basis sie in den Deutschstunden Fantasiegeschichten oder Gedichte verfassen und Schreiben als Möglichkeit des individuellen Gestaltens kennenlernen. Ergänzend dazu entstehen im Kunstunterricht kreative und lustig anzusehende Fantasiegestalten.

Um die koloniale Vergangenheit des Gastlandes geht es in dem Projekt der Elftklässler. In Chinesisch und Geschichte setzen sie sich auf Englisch, Chinesisch oder Deutsch mit Themen wie der Rückgabe Hong Kongs an China auseinander, gestalten eigene Zeitungen und präsentieren diese im sogenannten „Pressecafé".

Intensiv diskutiert wird in den 10. Klassen, wenn die Schüler in Biologie und Ethik das The-

Drachenpost, China Daily, Kiatschouer Abendblatt: In eigenen Zeitungen arbeiten die Elftklässler Chinas Vergangenheit auf und bringen Wissen aus dem Geschichts- und Chinesischunterricht zusammen.

Olympische Spiele nach antikem Vorbild

Wie kann man den Sport- und Geschichtsunterricht sinnvoll miteinander verbinden? Diese Frage stellten sich die jeweiligen Fachlehrer an der DS Shanghai EuroCampus und erarbeiteten für die 6. Klassen das Projekt „Olympische Spiele der Antike". Dabei richten die Schüler eine eigene Olympiade nach antikem Vorbild aus und treten selbst als Sportler an. Das dazugehörige Hintergrundwissen erarbeiten sie sich rund zwei Wochen lang im Geschichtsunterricht. So machen sich die Schüler mit den verschiedenen Sportarten vertraut und lernen etwas über die Lebenswelt der alten Griechen.

Fächerverbindender Unterricht an der DS Shanghai EuroCampus

Klasse	Thema	Fächerkombination
5	Säugetiere	Deutsch, Biologie, Kunst
6	Antikes Olympia	Geschichte, Sport
7	Vertonte Balladen	Deutsch, Musik
8	Civil Rights Movement	Englisch, Geschichte
8	Sexualität und Aufklärung	Biologie, Ethik
9	Wasser als Ökosystem	Chemie, Biologie, Geografie
10	Therapeutisches Klonen	Biologie, Ethik
11	Kolonialismus	Chinesisch, Geschichte
11	Utopie	Englisch, Ethik
12	Gründung der VR China	Geschichte, Chinesisch
12	Utopia	Englisch, Ethik

ma „Therapeutisches Klonen" behandeln. Zur Vorbereitung beschäftigen sich die Schüler und Lehrer in Biologie mit den wissenschaftlichen Aspekten und erörtern in Ethik die ethische Vertretbarkeit. Um das Für und Wider grundlegend zu beleuchten, wird eine Talkshow veranstaltet, in der die Schüler verschiedene Positionen von Wissenschaftlern, Juristen und Theologen vertreten.

Wissen teilen, Ideen weiterentwickeln

„Fächerübergreifendes Arbeiten ist sicherlich kein ganz neues Thema", sagt Oliver Schmitz. „Experten sprechen schon seit den 1980er-Jahren davon, dass sich die Bildungsanforderungen aufgrund der komplexeren Lebenswelt der Schüler und der veränderten Qualifikationen, die später im Beruf gefragt sind, im Wandel befinden und Schule darauf reagieren muss." Trotzdem hält der 44-jährige Pädagoge den Einsatz der integrativen Unterrichtsform an der DS Shanghai EuroCampus für etwas Besonderes, weil sich die Schulleitung im Zuge der fortwährenden Schulentwicklung dazu entschlossen hat, das vernetzte Lernen zu institutionalisieren. Mittlerweile wird in jeder Klassenstufe der Sekundarstufe mindestens ein übergreifendes Projekt im Schuljahr ergänzend zum Fachunterricht umgesetzt (siehe Tabelle). Manchmal kommen auch weitere fächerverbindende Projekte dazu, weil die Fachlehrer dies sinnvoll finden. Die Projekte werden von den Fachlehrern und Oliver Schmitz als PQM-Koordinator geplant und dokumentiert, damit die Lehrer und Schüler im nächsten Schuljahr nicht bei null anfangen müssen. Erfahrungen und Wissen werden ausgetauscht, Materialien an zentraler Stelle abgelegt.

„Wenn du jedes Mal das Rad neu erfinden musst, kommst du nicht weit", weiß auch der Deutschlehrer Ludger Sobkowiak. „Gerade an einer Auslandsschule wie der DS Shanghai EuroCampus, an der die Kollegen mit unterschiedlichsten Aufgaben voll beschäftigt sind und der Alltag von viel Dynamik geprägt ist, zahlt sich eine verstärkte Zusammenarbeit aus. Letztlich setzen alle Kollegen die fächerübergreifenden Projekte gern mit ihren Schülern um."

Fächerübergreifend lernen in Shanghai-Pudong

Am zweiten Schulstandort im Shanghaier Bezirk Pudong, der vor wenigen Jahren im Osten der 23-Millionen-Menschen-Metropole gegründet wurde, wächst die Idee des fächerübergreifenden Arbeitens mit der Anzahl der Sekundarstufenschüler. Aktuell besuchen 418 Kinder und Jugendliche die DS Shanghai Pudong, davon gehen 156 in die Klassen 5 bis 12 –

im Sommer werden die ersten Absolventen die Schule mit dem Abitur in der Tasche verlassen. Mit Angeboten wie dem Tag der Naturwissenschaften, an dem Schüler und Lehrer mit externen Experten naturwissenschaftlichen Phänomen auf den Grund gehen und Wissen aus den Fächern Physik, Chemie und Biologie zusammenbringen, einem Wasserprojekt in Biologie und Chemie oder der Anti-Mobbing-Woche, die von den Fachbereichen Ethik, Biologie und Darstellende Kunst gestaltet wird – sowie mit kleineren Unterrichtsprojekten, die nach individueller Absprache stattfinden – gibt es bereits eine Reihe von fächerübergreifenden Projekten. Auch die Schulleitung der DS Shanghai Pudong plant, die Unterrichtsform im Laufe der fortschreitenden Schulentwicklung zu zentralisieren und regelmäßig ergänzend zum Fachunterricht anzubieten.

Phänomenen aus der Physik, Chemie, Biologie und Mathematik gehen die Schüler fächerübergreifend am Tag der Naturwissenschaften nach.

Zwei Schulen unter einem Dach

Unter dem Dach des von Eltern getragenen Schulvereins unterhält die DS Shanghai zwei eigenständige Schulen im Stadtgebiet, die aktuell von rund 1300 Schülern und Kindergartenkindern besucht werden. Aufgrund der stetig wachsenden Schülerzahlen wurde die DS Shanghai ständig umgestaltet, 2005 der neu gebaute Euro-Campus in Shanghai-Qingpu bezogen. Im Jahr 2007 eröffnete der Schulverein, 40 Kilometer weiter im Osten der Stadt, die zweiten Schule im Bezirk Pudong. Bildung aus einem Guss garantiert einen sanften Übergang zwischen den Schulbereichen: Nach dem Kindergarten und der Grundschule können Sekundarstufenschüler den Haupt- und Realschulabschluss erwerben sowie das Abitur oder die Deutsche Internationale Abiturprüfung (DIAP) ablegen. Damit gewährleistet die DS Shanghai einen nahtlosen Übergang aus dem deutschen Schulsystem und dahin zurück.

Ergebnisse präsentieren

Ganz gleich, ob Projektwoche, Aktionstag oder länger angelegtes Projekt: Besonderen Wert wird

beim fächerübergreifenden Lernen nicht nur auf die Inhalte, sondern auch auf die Präsentation der Ergebnisse gelegt, wodurch die Schüler oftmals einen zusätzlichen Ansporn erfahren. Oliver Schmitz weiß aus Erfahrung: „Innerhalb kurzer Zeit entstehen handwerklich hervorragende Produkte und Ergebnisse, die eigentlich zu schade sind, um sie sich ‚nur' gegenseitig vorzuführen." Deshalb werden auch immer öfter Eltern und andere interessierte Mitglieder der Schulgemeinschaft zu Veranstaltungen am Nachmittag oder Abend eingeladen.

„Insgesamt gestalten wir die fächerübergreifenden Projekte aber bewusst unterschiedlich", sagt Oliver Schmitz. „Manche enden in aufwändigen Präsentationen, in anderen wird eine gemeinsame Klassenarbeit geschrieben und in wieder anderen entstehen kreative Kurzfilme, Kunstwerke oder Zeitungen. Außerdem achten

Wie argumentieren Wissenschaftler, Ethiker oder Politiker? Für ihre Diskussionsrunde zum Thema „Therapeutisches Klonen" schlüpfen die Zehntklässler in verschiedene Rollen.

wir darauf, das Projekte, die bereits eine mehrjährige Tradition an der Schule haben, immer wieder durch neue Ideen ergänzt werden."

Dabei seien auch die Schüler selbst gefragt: Die Lehrer freuen sich jederzeit über Vorschläge, welche Themen aus Schülersicht fächerverbindend unterrichtet werden sollten. Einige der Siebtklässler, die an ihren vertonten Balladen arbeiten, haben schon eine Idee: Noah und Janis würden sich gern in den Fächern Geschichte und Ethik mit dem Thema „Religionen im Mittelalter" beschäftigen und aus einer übergreifenden Perspektive mehr über die Zusammenhänge erfahren. ◂◂

Kontakt

katharina.putzer@ds-shanghai.de
www.ds-shanghai.de

Spruch des Heftes vor dem Ende der ersten Jahreshälfte

„Lob ist wie eine Feder. Von Zeit zu Zeit ein Lob,
und Menschen bekommen Flügel."

(Phil Bosmans, belgischer Ordensgeistlicher)

Jugendliche stärken und ihnen eine Stimme geben

„youthinkgreen" an der DHPS Windhoek

Carsten Antoni

Die Jugend ist unsere Zukunft. Das hört man immer wieder. Doch gibt die Gesellschaft ihnen die richtigen Impulse und Anreize mit auf den Lebensweg? Wo sind ihre Vorbilder? Und wer macht den Jugendlichen Mut? Das Projekt „youthinkgreen" motiviert Jugendliche, sich für Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit einzusetzen.

Donnerstagmittag am Brandberg in Namibia. Unweit eines zerstörten Brunnens haben Schüler der Deutschen Höheren Privatschule Windhoek (DHPS), ihr Lehrer sowie ein Filmteam ihre Zelte aufgeschlagen. Die Schüler sind Klimabotschafter des internationalen Projekts „youthinkgreen – jugend denkt um.welt". Sie reparieren den Brunnen zusammen mit den Anwohnern, drehen darüber zwei Umweltwerbespots mit Profis und erleben, dass sie etwas bewegen und verbessern können.

Wie kommt es dazu, dass die Jugendlichen eigene Motivation entwickeln, um solche Projekte in die Hände zu nehmen und zu ihrer Aufgabe zu machen?

Global denken, lokal handeln

Mehr als 200 Jugendliche aus zehn Ländern und vier Kontinenten beschäftigen sich seit nunmehr zwei Jahren im Projekt „youthinkgreen" mit den Schwerpunktthemen „Nachhaltiger Konsum", „Nachhaltige Mobilität" und „Erneuerbare Energien". Sie haben sich selbst hinterfragt, haben Bekannte, Unternehmer und Politiker interviewt. Sie setzen sich ein für einen nachhaltigeren Lebensstil. Weltweit.

Jede Gruppe weltweit hat mindestens ein lokales Nachhaltigkeitsprojekt initiiert. Die Jugendlichen – und auch ihre Betreuer – standen zu Anfang vor vielen Fragen: Was wollen wir machen? Was sollten wir machen? Was können wir machen? Brauchen wir externe Partner? Häufig richteten sich die Gruppen an die Zivilbevölkerung.

Die Youthinkgreen-Gruppe um Lehrer Carsten Antoni an der DHPS hat ganze drei Nachhaltigkeitsprojekte umgesetzt.

Zum einen wurde letztes Jahr der alljährliche Schulbasar in einen ‚Grünen Basar' umgewandelt, zum anderen haben die Schüler, wie schon oben erwähnt, für eine lokale Dorfgemeinschaft in Namibia ein zerstörtes Windrad wieder aufgebaut, sowie ein alternatives Transportkonzept für den täglichen Pendelverkehr zur Schule entwickelt (s. Blickpunkte).

Bei zwei mehrtägigen Drehbuchworkshops wurde den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, Medien und Werbung kritisch zu hinterfragen und eigene Ideen und Appelle kreativ in Umweltwerbespots umzusetzen. Die fertigen Spots sind bei YouTube als auch auf dem Onlineportal der Gruppe zu bewundern genauso wie der eigene Klimasong, der in Zusammenarbeit mit dem international erfolgreichen namibischen Musiker Elemotho entstand.

Die ständige Arbeit am Thema der Nachhaltigkeit macht die Schüler selbstbewusst für Auftritte und Kampagnen. So etwas spricht sich herum und Einladungen zu Veranstaltungen, die sonst kein Schüler von Innen erleben dürfte,

youthinkgreen

jugend denkt um.welt

Präsentation des Posters

sind die Folge: ‚First Namibia Climate Change Knowledge Fair', Jubiläumsfeier des ‚Namibia Environmental Investment Fund', offizielle Eröffnungsfeier der ‚EcoKids' Initiative der namibischen Film Kommission oder ein Interview in der Morgensendung ‚Good Morning, Namibia' des nationalen Fernsehsenders ‚Namibian Broadcasting Corporation (NBC)'.

Experten bei nationalen und internationalen Seminaren bestärken die Schüler. Der Lehrer führt sie und lässt sie laufen – ein gesundes Mittelmaß muss gefunden werden. So können die Jugendlichen wachrütteln, Menschen zusammenführen und sie für ein verantwortungsbewusstes Handeln motivieren.

Neben der inhaltlichen Arbeit und den lokalen Nachhaltigkeitsprojekten haben die Jugendlichen starke Symbole gefunden. Sie verleihen den grünen Faden, so zum Beispiel an 1071 Windhoeker Bürger, an die Windhoeker Bürgermeisterin Frau Trepper sowie an die namibische Ministerin für Umwelt und Tourismus, Frau Nandi-Ndaitwah und deren Nachfolger, Herr Herunga.

Sie haben den „Baum der Hoffnung" ins Leben gerufen. Ein Baum, dessen Gerüst aus Müll geschaffen wurde und der beim UN-Klimagipfel in Doha, beim ‚First World Youth Sustainability Summit' in Berlin sowie beim DHPS Schulbasar 2013 aufgestellt wurde. Auf die Blätter schrieben Menschen aus der gesamten Welt Wünsche, Forderungen und Ängste für die Zukunft.

Motivation und Persönlichkeitsentwicklung besser fördern

Doch was treibt die Jugendlichen an? Es kommen Jugendliche in das Projekt, die ein latentes Interesse für Themen rund um den Klimaschutz haben. Sie wollen etwas verändern. Sie suchen und finden im Projekt Gleichgesinnte. Sie wachsen. Sie wirken auf ihr Umfeld. Sie hinterfragen, sie sensibilisieren, sie gestalten. Es motiviert sie, dass ihnen etwas zugetraut wird und sie Entdeckungsmomente erleben. Die Jugendlichen finden einen Bereich, indem sie ihrer „Suchbewegung" nachgehen können und sie unterstützt werden, den „richtigen" Weg zu finden. Auch erlebte Trotzreaktionen und Abqualifizierungen der Jugendlichen durch die „ältere Generation" oder Entscheidungsträger können motivieren.

Die Jugendlichen reifen im Projekt zu kritischen Verbrauchern, zu aufgeschlossenen Weltbürgern, zu entschlossenen Akteuren.

„Youthinkgreen hat mein Bewusstsein der Umwelt gegenüber ernorm erweitert. Ich lerne Dinge sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene, die ich ohne das Programm in der klassischen Schule warscheinlich nie mitbekommen hätte", sagt beispielsweise Teresa, 16 Jahre alt.

Filmteam

Good Morning Namibia

greenthread-nandindaitwah

„Youthinkgreen hat mir ein neues Gefühl vermittelt: Ich als einzelne Jugendliche, die entfernt von einflussreichen Metropolen der Erde im dünn besiedelten Namibia lebt, bin heutzutage in der Lage, aktiv Globales mit zu bewirken. Mit gleichdenkenden Jugendlichen weltweit machen wir auf die gleichgültig hinnehmende Haltung unser jeweiligen Gesellschaften aufmerksam und motivieren sie zu einen bewussteren, nachhaltigen Lebensstil", berichtet die 17-jährige Nandi.

Von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung

Pädagogische Wege abseits des gängigen Schulalltags, das Aufgreifen der aktuellen Themen und Herausforderungen wie Klimawandel, nachhaltige Entwicklungen, Verzicht gegen Gewinn, „De-Globalisierung" und Nicht-Fremdbestimmung durch die Medien sind zentrale Erfolgsfaktoren.

Youthinkgreen sorgt dafür, dass diese Themen altersgemäß für die Jugend weltweit auf vielfache Weise aufgearbeitet, hinterfragt, vertieft und bewusst verinnerlicht – also Bestandteil ihres Denkens und Handelns – werden.

Carsten Antoni ist Leiter der youthinkgreen-Gruppe und Lehrer für die Fächer Physik und Mathematik an der Deutschen Höheren Privatschule in Windhoek.

Blickpunkte

Jugendliche gestalten Nachhaltigkeit in Namibia lebensnah

Das grüne Basar-Projekt

Letztes Jahr hat auch unsere Schule das „grüne Fieber" gepackt. Wie jedes Jahr feierten wir unseren Basar und wir „youthinkgreener" haben uns durchgesetzt und konnten ihn fast ganz nach unseren Vorstellungen umweltfreundlich gestalten.

Natürlich ging das nur mit vielen Höhen und Tiefen vom ersten Tag, als wir uns vorgenommen hatten, unsere Ideen durchzusetzen, bis zum letzten Tag. Die Erwachsenen mussten überzeugt werden und das war bei Vorstand und Schulleitung keine leichte Sache. Viele Nachmittage mussten geopfert, Präsentationen geplant, strukturiert und vorbereitet werden. Denn was wir vorhatten, war etwas ganz Neues, und nicht alle waren von Anfang an von unseren Ideen überzeugt. Es hieß dann: „Wie wollt ihr das umsetzen? Was bedeutet für euch ein nachhaltiger Basar? Was ist mit unseren Traditionen?" Die Fragen gingen so weiter. Zu einem gewissen Zeitpunkt waren wir ziemlich verzweifelt, weil man uns so viele Steine in den Weg gelegt hatte, aber wir konnten uns durchsetzten, denn wir hatten konkrete Vorstellungen.

Unser Hauptziele war natürlich weniger Müll: Deswegen auch unser Einsatz für die Verwendung von kompostierbarem Besteck und Geschirr. Ferner mussten die einzelnen Klassen versuchen, ihre gesamte Dekoration aus recycelten Materialien zu machen, was an sich für vie-

Workshop Knowledgefair

Berlin – vor dem Brandenburger Tor

le schon eine Herausforderung darstellte. Wie kann etwas noch schön aussehen, wenn es aus Müll besteht? Es geht sogar sehr gut, wie viele gemerkt haben. Darum wurde gebastelt, was das Zeug hielt, und es hat sich auf jeden Fall gelohnt. Der Basar war so bunt wie noch nie. Alle Klassen gaben sich sehr viel Mühe mit der Dekoration ihrer Stände, um dem Thema möglichst gerecht zu werden. Der Torbogen im Eingang war im Gegensatz zu den letzten Jahren mit Buchstaben aus Müll oder anderen organischen Materialien verziert.

Basarbanner

Ein Stand hatte sich sogar dafür entschieden, ihre Pizza und ‚Pies' statt auf Tellern auf Blättern von Bananenstauden zu servieren. Das war natürlich auch optisch schön anzuschauen.

Ein weiterer grüner Aspekt des Basars war, mehr Bio-Essen anzubieten. Dies wurde vor allem von unseren Farmern geliefert, aber auch von „The Organic Box", einer Familie aus Okahandja, die wir ausfindig machen konnten und die organische Produkte wie Milch, Quark und sämtliches Gemüse biologisch anpflanzt und anschließend verkauft. Auch eine überwachte Mülltrennung war uns sehr wichtig, weil das ja für uns Namibianer eher unüblich ist und sich die Menschen erst daran gewöhnen müssen. Für viele europäische Einwohner ist das etwas Selbstverständliches, aber für uns Einheimische eine Herausforderung, wenn Essensreste, in die mit Papier gekennzeichnete Tonne geworfen werden müssen. Es galt dann jedes Mal aufs Neue darauf aufmerksam zu machen, nicht die Geduld zu verlieren und zu hoffen, dass sie sich das auch zu Herzen nehmen. Es hat leider nicht immer geklappt. Aus genau diesem Grund möchten wir auch in Zukunft Mülltrennung in unserem Land mehr fördern.

Wir haben uns im Vorfeld des Basars alle möglichen Gedanken gemacht und haben zu-

E-Müllcontainer

Greenfair

sammen eine Ausstellung organisiert, auf welcher sich ausschließlich namibische Firmen präsentieren durften, die mit grünen Produkten oder Dienstleistungen ihr Geld verdienten. Eine Gärtnerei hatte dann extra für uns kleine Büsche, Topfpflanzen und Blumen in der ganzen Aula aufgestellt, damit sich die Besucher auch rundum wohlfühlen konnten – sogar mit Vogelgezwitscher im Hintergrund. Beim anschließenden abendlichen Eco-Pub-Quiz haben wir vorher Ideen gesammelt, wie wir die Besucher am besten auf ihr nachhaltiges Wissen testen könnten. Haben sie beantworten können, wie viel Kohlenstoffdioxid ihr Computer zu Hause emittiert, wenn sie ihn nicht ausschalten? Nein! Es sind 80 Kilogramm. Es gab viele engagierte Gruppen, die auf jeden Fall alle auf ihre Kosten gekommen sind, auch wenn ein paar Fragen echt knifflig waren. Am Ende gab es großartige Preise zu gewinnen. So wechselte nicht nur ein Biokomposter, sondern auch eine Solaranlage und ein 300-Liter-Solar-Heißwasser-Boiler an diesem Abend den Besitzer.

Obendrein haben wir als erste Schule im Land durch unser Engagement das Aufstellen eines Containers zum Entsorgen elektronischen Mülls organisiert. Wir haben viel Geld für die Schule eingenommen und natürlich war es für uns die größte Bestätigung überhaupt, dass wir gemeinsam alles erreichen können, wenn wir etwas wirklich wollen und uns dafür keine Mühen zu groß sind. ◂◂

Teresa Thalmaier (16 Jahre alt)

Recyclegeschirr

Pubquiz

Der „Bike-Bus" – ein nachhaltiges Transportprojekt an der DHPS

Alexander Brock

Will man in Windhoek von A nach B, hat man nur zwei Möglichkeiten: Entweder nimmt man ein Taxi oder man fährt mit dem eigenen Auto. Das ist eigentlich ein Witz, aber Windhoek hat im Prinzip kein öffentliches Verkehrssystem. Eine kleine Anzahl Busse fährt zweimal pro Tag: Morgens werden Arbeiter aus Katutura in die wohlhabenderen Stadtteile gebracht und abends wieder zurück. Keine wirkliche Option für einen Schüler, der zur DHPS muss.

Die Schule hat zwei eigene Busse angemietet, welche eine Minderheit der Schülerschaft

Rethinking Mobility at DHPS

Want to make a change, make a move!

The YOUTHinkGreen Namibia Team wants to calculate the carbon footprint for transportation to and from DHPS. For this YOU and your parents have been selected randomly to help us!

Grade: ..... (please specify) Class Teacher: ..... (please specify)

Branch: ☐ English ☐ German or ☐ DIAP ☐ NSSC

Please take a moment to answer the following questions together with your parents:

1. How do you get to school? :
☐ Bus ☐ Taxi ☐ Car ☐ Bicycle ☐ Walking
☐ Motorcycle ☐ other ..... (please specify, e.g. car sharing)

2. How do you get home from school? :
☐ Bus ☐ Taxi ☐ Car ☐ Bicycle ☐ Walking
☐ Motorcycle ☐ other ..... (please specify, e.g. car sharing)

3. If you answered yes to driving to/from school by car or motorcycle then please specify:
Make: ..... (please specify) Model: ..... (please specify)
Year of Manufacture: ..... (please specify) Engine Capacity: ..... ccm
Type of Fuel: ☐ Petrol ☐ Diesel Transmission: ☐ Manual ☐ Automatic

4. How many other DHPS pupils travel with you most days (only car and motorcycle users)? :
☐ none ☐ one ☐ two ☐ three ☐ more ..... (please specify)
The other DHPS pupils in the car are: ☐ sibling(s) ☐ friend(s)

5. How many trips do you do to school every week?: ..... (Don't forget about afternoon classes!)

6. Where do you live in Windhoek? ☐ DHPS Heim (otherwise please specify)
Street/House No: ...../.....
Erf No: ..... Suburb: .....

7. What distance do you have to travel to school (one way)?: ..... km
How long is your travel time from home to school (one way)?: (approximately) ..... min

8. Are you willing to do car sharing to reduce the school's transport carbon footprint?:
☐ Yes ☐ No
If you answered 'No', please elaborate: .....

9. Ask your grandparents / parents and find out how they got to school every day?
☐ Bus ☐ Taxi ☐ Car ☐ Bicycle ☐ Walking ☐ Motorcycle ☐ other ..... (please specify)

10. Do you have any ideas / suggestions how your family can reduce the school's carbon foot print and reduce the family transport costs at the same time?: .....
.....
.....

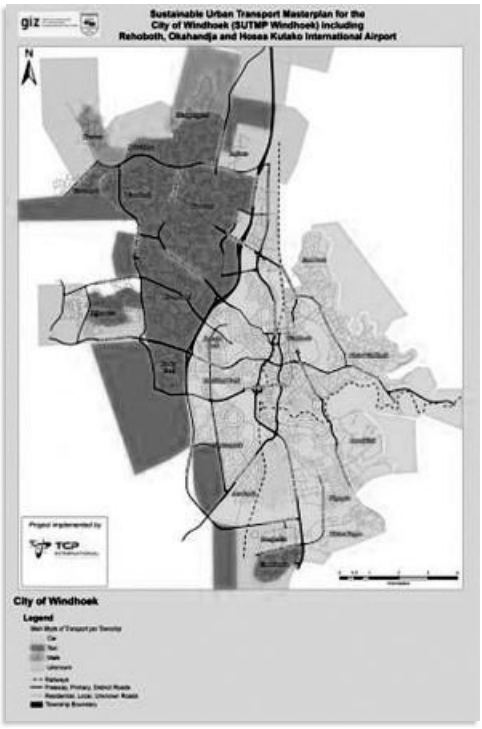
Thank You!

giz

youthinkgreen

Finaler Fragebogen

aus Khomasdal und Katutura zur Schule bringen. Der Großteil unserer Schüler kommt aber im privaten Pkw zur Schule. Also überlegten wir uns, was wir tun könnten, um mehr Schüler auf eine umweltfreundlichere Art zur Schule zu bringen. Vielleicht zu Fuß? „Du spinnst



Transport in Windhoek

wohl!" sagen die meisten. „Das dauert doch viel zu lange und ist gefährlich." Mit dem Fahrrad? „Du hast wohl eine Schraube locker! Das ist viel zu gefährlich!" Ganz aus der Luft gegriffen sind diese Bedenken nicht, aber schaut man sich andere afrikanische Großstädte an, so wird man feststellen, dass dort das Fahrrad aus dem täglichen Verkehr nicht wegzudenken ist. Was für ein Problem haben also die Windhoeker mit dem Fahrrad und wie können wir sie überzeugen, doch eins zu benutzen?

Um eine Verhaltensänderung zu erreichen, wollten wir der gesamten Schulgemeinde eindrücklich vor Augen führen, dass die aktuelle Transportsituation nicht akzeptabel war. Der beste Weg dafür war in unseren Augen, den jährlichen CO_2-Ausstoß des aktuellen Pendelverkehrs der Schüler an der DHPS zu berechnen.

Wenn das Resultat so schockierend ausfallen würde, wie wir befürchteten, wären die Schüler gewillt, ihr Verhalten zu ändern?

Wir entwickelten daher einen Fragebogen, um die tatsächliche Transportsituation empirisch zu erfassen. Da wir so etwas noch nie getan, geschweige denn in der Schule gelernt hatten, holten wir uns Hilfe von außen: Dr. Robert Riethmüller vom Polytechnik Namibia, Dr. Kenneth Odero sowie mehrere Mitarbeiter der Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ) griffen uns bei der Entwicklung des Fragebogens unter die Arme und unterstützten uns während des gesamten Projektes.

Der Fragebogen wurde an 179 zufällig ausgewählte Schüler der Klassen eins bis zwölf gegeben. Davon erhielten wir 111 ausgefüllte Exemplare zurück.

Die gesammelten Daten umfassten nicht nur die Wohnadresse der Schüler, die Art des Transports zur Schule, sondern auch Fragen zu Carsharing und alternativen Transportmöglichkeiten.

Wie wir es erwartet hatten, benutzten die meisten Schüler private Autos, um zur Schule zu kommen. Daher fragten wir auch nach Marke, Modell, Motorleistung und Getriebe. Außerdem mussten wir wissen, in welcher Entfernung sie von der Schule wohnten, wie oft sie pro Woche zur Schule kamen und wie viel Zeit sie dafür im Durchschnitt opferten.

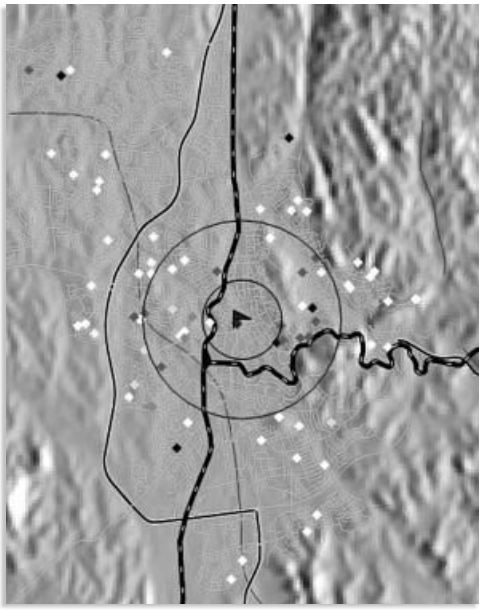
Im nächsten Schritt mussten die Fragebögen evaluiert und die Wohnsitze der Schüler kartographisch erfasst werden. Das war ebenfalls etwas, was wir in der Schule nie gelernt hatten. Zu diesem Zweck entwickelten wir in Rücksprache mit unseren Experten bei GIZ und Polytechnik ein Excel-Spreadsheet. Die ermittelten Daten konnten damit an einem einzigen Nachmittag digitalisiert werden, denn jedes Mitglied von Youthinkgreen half mit und gab eifrig so viele Fragebögen wie möglich ein.

Für die Kartierung der Wohnsitze benutzten wir das geographische Informationssystem QGIS sowie eine Online-Katasterkarte der Windhoeker Stadtverwaltung. Der Kartierungsprozess war dennoch schmerzvoll zeitintensiv, denn jeder der 111 Wohnsitze musste einzeln erfasst werden.

Am Ende hatten wir eine Karte, die zum ersten Mal grafisch darstellte, dass ein Großteil unserer Schüler im Umkreis von 2.5 km von der Schule entfernt wohnt. Eine Distanz, die ohne Probleme mit dem Fahrrad zurückgelegt werden kann.

Mit Hilfe unseres Excel-Spreadsheets berechneten wir den CO_2-Fußabdruck des Schultransports.

Das Resultat: 385.440 kg Kohlendioxid werden jährlich durch den täglichen Transport der Schüler emittiert. Ist das viel? Das 2,2 GW Kohlekraftwerk in Grevenbroich-Neurath emitiert 16,7 Millionen Tonnen CO_2 pro Jahr. Das sind



Wohnsitze der Schüler (Radius des äußeren Kreises: 2,5 km)

etwas mehr als eine halbe Tonne CO_2 pro Sekunde. Um den gleichen CO_2-Fußabdruck wie unsere Schule zu produzieren, benötigt das Neurather Kraftwerk gerademal zwölf Minuten. So gesehen hören sich 385 Tonnen nach nicht viel an. Vergleicht man die Menge allerdings mit menschlichen Alltagssituationen, ändert sich das Bild dramatisch: Ein Toyota Hilux müsste 35-mal um die Welt fahren, um die gleiche Menge an CO_2 zu produzieren, ein VW Ci-

Wie lassen sich 385 Tonnen CO2 produzieren?

ty Golf ganze 84 mal. Ein Geschirrspüler könnte 85 Jahre lang laufen, ein Haartrockner 135 Jahre und eine Waschmaschine gar 311 Jahre. So betrachtet sind 385 Tonnen CO_2 eine ganze Menge und könnten anderswo sinnvoller verwendet werden.

Was können wir tun, um die 385 Tonnen CO_2 zu reduzieren? Unsere Umfrage ergab, dass momentan ganze 7 % der Schülerschaft Carsharing betreiben, jedoch 85 % grundsätzlich dazu bereit wären. Würden wir es schaffen, dieses Potenzial komplett zu realisieren, würde die Menge an jährlich emittiertem CO_2 um 45 % auf 211 Tonnen reduziert werden. Das Gute daran: Es würde keinen Cent kosten. Der Nachteil: Eltern (die Fahrer) müssten ihr Verhalten grundlegend ändern. Unglücklicherweise sind Verhaltensänderungen Erwachsener genau die am schwierigsten zu ereichenden Veränderungen überhaupt. Diese schmerzhafte Erfahrung mussten wir während all unserer Projekte machen. Je älter die Menschen, desto schwieriger ist es, ihr Verhalten zu ändern! Ich erinnere mich noch genau an Juni letzten Jahres, als wir versuchten, die Schulleitung und den Vorstand davon zu überzeugen, bei unserem Grünen Basar die Plastikteller und -besteck abzuschaffen. Die Alternative bedeutete nicht erhöhte Kosten, es war dennoch ein riesiges Problem und wäre beinahe nicht in die Tat umgesetzt worden.

Ich will nicht sagen, dass wir die Hoffnung für die Erwachsenen aufgegeben hätten, aber wir entschieden unser lieber, die Spontanität unserer Schüler anzuzapfen. Am Ende, so hofften wir, würden die Eltern eh tun, was ihre Kinder von ihnen einforderten. Also, wenn wir es schafften, die Kinder für unsere Sache zu gewinnen, würden wir früher oder später auch das Verhalten der Eltern ändern.

Aus diesem Grund organisierten wir am 19. April 2013 den allerersten „Bike-Bus“ an der DHPS.

Der „Bike-Bus“ ist ein Fahrradfahrsystem, bei dem eine Gruppe von Fahrradfahrern gemein-

Erster „Bike-Bus“ zur DHPS

Der erste Fahrradständer auf dem Schulhof!

sam auf der Straße fährt. Dieses System ist sicher, aufgrund der erhöhten Aufmerksamkeit, welche die Autofahrer einer Gruppe von Fahrradfahrern schenken. Zudem ist es nachhaltig und macht allen Beteiligten eine Menge Spaß. Obwohl das Ereignis nur drei Tage vor dem eigentlichen Veranstaltungsdatum angekündigt werden konnte, nahmen 65 Schüler teil und erlebten so eine völlig neuartige Art und Weise, zur Schule zu kommen. Niemand hätte gedacht, dass es so viel Spaß machen kann, Kohlendioxidemissionen zu reduzieren. Nach dem Ereignis waren sich alle Beteiligten einig: Wir brauchen einen regelmäßigen „Bike-Bus".

Am 28. Juni sowie am 15. August fanden daher zwei weitere „Bike-Busse" statt – leider mit jeweils abnehmenden Teilnehmerzahlen.

Am 16. Juli wurden wir dann von der Verwaltung der DHPS überrascht: An diesem Tag fanden wir ohne Vorankündigung den ersten Fahrradständer auf dem Schulhof der DHPS vor. Ein Anliegen, das ein halbes Jahr vorher bei der Verwaltung sicher auf taube Ohren gestoßen wäre. Seitdem gibt es einen harten Kern von acht bis zehn Schülern, die nun regelmäßig mit dem Fahrrad zur Schule fahren.

Für 2014 möchten wir gerne den „Bike-Bus" regelmäßig einmal pro Monat durchführen und gleichzeitig damit beginnen, „Bike-Bus"-Haltestellen in verschiedenen Stadtteilen Windhoeks aufzubauen. Diese Haltestellen operieren ähnlich wie normale Bushaltestellen. Zu einer gegebenen Zeit auf dem Fahrplan treffen sich Schüler an der Haltestelle, ohne sich vorher verabredet zu haben, um dann gemäß den Abfahrtszeiten auf dem Fahrplan gemeinsam zur Schule zu radeln. Zusätzlich würden wir die Haltestellen gerne nummerieren, damit sich Schüler einfach verabreden und dann gemeinsam zum Fußballtraining oder eben auch zur Schule fahren können. Dadurch werden Eltern von ihren Fahrdiensten entlastet und müssen sich gleichzeitig keine Sorgen um die Sicherheit ihrer Kinder machen. Ganz nebenbei werden dabei die CO_2-Emissionen der Schule immer weiter reduziert. ◂◂

Das Windmühlenprojekt im Damaraland

Beatrice Brock

Vom 14. bis 17. Februar 2013 begaben sich sieben Mitglieder der Umweltgruppe der DHPS, zusammen mit ihrem Leiter, Herrn Carsten Antoni, auf eine außergeöhnliche Exkursion ins Damaraland.

In der Gemeinde !Ghaus war sechzehn Monate zuvor die einzige Wasserquelle (eine Grundwasser pumpende Windmühle) von Elefanten niedergetrampelt worden.

Der Ausfall bedeutete einen lebensbedrohlichen Einschnitt für die Dorfbewohner und deren Ziegen. Da die Regierung, die eigentlich für die Wartung der Windmühlen im Land zuständig ist, sich nicht um die Reparatur zu kümmern schien, nahm es unsere Gruppe selbst in die Hand, die Reparatur der Windmühle zu organisieren und durchzuführen.

Zu allererst mussten allerdings die finanziellen Mittel in Höhe von € 4.000 irgendwie zusammengetragen werden. Durch mehrere „Fundraising Events" in der Schule kratzten wir knappe € 800 zusammen. Der Löwenanteil wurde aber schließlich von Dean Marlos Schulpaten aus Deutschland gespendet. Damit war die finanzielle Seite der Unternehmung geregelt.

Jetzt ging es um die tatsächliche Reparatur. Dafür mussten wir natürlich vor Ort sein.

Wir zelteten bei der White Lady Lodge, wenige Kilometer entfernt von der zerstörten Windmühle. Hier trafen wir uns gleich am Freitag nach unserer Ankunft mit Herrn Gert Keding. Herrr Keding half uns bei der Organsiation und Koordination der eigentlichen Reparatur vor Ort. Zu diesem Zeitpunkt erlebten wir auch unsere erste „Überraschung", nämlich, dass der Gemeindevorsteher ohne Vorwarnung die Installation einer Dieselpumpe, anstelle einer Reparatur der beschädigten Windmühle, veranlasst hatte. Dies verursachte bei uns viel Verwirrung. Wie können die Bewohner sich die Kosten

Der Dorfälteste Jonas vor der zerstörten Windmühle

Oh nein! Dorfarbeiter sind bereits dabei, eine neue Dieselpumpe zu installieren.

des Diesels und die Instandhaltung des Motors leisten, wenn mehr als die Hälfte der Menschen arbeitslos sind und sich auf ihre monatlichen Zuschüsse von der Regierung verlassen?

Als ob das noch nicht genug wäre, erfuhren wir dann auch noch, dass der Originalkopf der Windpumpe sowie die alten Rotorblätter, die wir in unserer Kalkulation eigentlich wieder verwenden wollten, eine Woche vor unserer Anreise vom Ministerium für Landwirtschaft, Wasser und Forstwirtschaft entfernt und in Karibib eingelagert worden waren.

Das war ein Schock für die ganze Truppe! Was sollten wir dagegen unternehmen? Vor allem in Anbetracht der kurzen Zeit (nicht mal drei Tage), die uns zur Verfügung stand, schienen diese Umstände als unüberwindlich. In der Not beschlossen wir zuerst einen Brief an den Vorsteher der Gemeinde, Chief Elias Thaniseb, sowie auch an Herrn Usurua, dem regionalen Manager des Ministeriums für Landwirtschaft, Wasser und Forstwirtschaft in Karibib zu schreiben.

Als wir danach zur Windpumpe fuhren, fanden wir bereits Arbeiter des Ministeriums vor, die mit der Installation der Dieselpumpe beschäftigt waren. Wir sprachen mit ihnen und teilten ihnen mit, dass es nicht notwendig sei, mit ihrer Arbeit fortzufahren, da wir gekommen waren, um die Windpumpe zu reparieren. Natürlich konnten sie nicht ohne direkten Be-

Sonia und Tracy packen hart an!

Chief Thanise studiert nachdenklich das Schriftstück.

Undji lernt ihren Text mit Tracys Hilfe.

Ileni und Tracy mit dem Gemeinderat nach erfolgreicher Unterzeichnung

fehl von ihrem Chef aufhören und somit ging die Arbeit weiter.

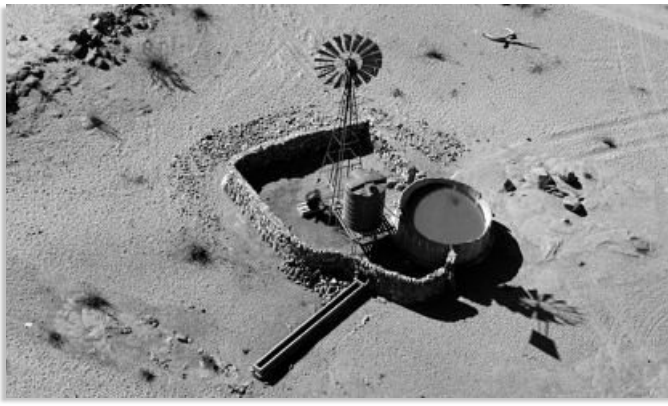
Die Einwohner waren sehr skeptisch, weil sie eigentlich wussten, dass sie es sich finanziell nicht leisten konnten, Diesel zu kaufen. Nun waren sie sehr dankbar, dass wir gekommen waren, um ihnen zu helfen, die Windpumpe wieder in Gang zu kriegen.

Also spuckten wir in die Hände und begannen damit, die alten Betonfundamente auszugraben, um anschließend neue zu gießen. Da nur wenige Menschen diese Arbeit gleichzeitig tun konnten, strichen andere derweil die Metallstangen des neuen Windmühlenturms mit einer Antirostfarbe an.

Am nächsten Morgen (Samstag) fuhren Tracy und Ileni mit Herrn Antoni nach Uis, um die schriftliche Erlaubnis vom Gemeindevorsteher, Chief Thaniseb, einzuholen, damit wir mit dem eigendlichen Wiederaufbau der Windmühle anfangen konnten. Das stellte sich als eine schwierigere Aufgabe heraus, als es sich eigentlich anhörte. Chief Thaniseb war nämlich über 80 Jahre alt und normalerweise am Wochenende nur auf seiner 100 km entfernten Farm zu finden. Wie es der Zufall wollte, fuhr er aber ausgerechnet an diesem Wochenende zu einer Familienangelegenheit nach Uis.

Das nächste Hindernis war ein sprachliches. Chief Thaniseb sprach nämlich ausschließlich

Endlich ist es so weit! Der neue Turm wird aufgestellt.



Die fertige Windmühle am Ende des Projektes.

Wir haben es geschafft!!!

Damara – eine Sprache, die durch ihre Klicklaute weltweit bekannt ist, aber nur von wenigen verstanden wird. Glücklicherweise haben wir aber in unserer Gruppe zwei Schülerinnen, Tracy und Jennifer, die dieser Sprache mächtig sind. Nach langen Gesprächen mit Herrn Thaniseb als auch mit dem Gemeinderat, konnte Tracy schließlich sowohl den Chief als auch den gesamten Gemeinderat davon überzeugen, den Wiederaufbau der Windmühle zu unterstützen.

Die Freude im Camp war groß, als die drei mit dem unterzeichneten Schriftstück zurückkehrten.

Als ob der Wiederaufbau der Windmühle mit den einhergehenden bürokratischen Hindernissen noch nicht genug gewesen wäre, begannen wir dennoch während der letzten beiden Tage damit, den Umweltspot „The angry farmer" unserer Mitschülerin Undji zu filmen. Undjis Umweltspot problematisiert den Kampf zwischen Menschen (Vater und Tochter) und Elefanten um das kostbare Gut Wasser in einem namibischen Dorf.

Es bot sich natürlich an, diesen Filmstoff hier im Damaraland zu verfilmen. Einer der Männer in !Ghaus übernahm die Rolle von Undjis Vater. Wir Schüler filmten das von Undji geschriebene Drehbuch selbst. Es war anstrenged, machte uns aber viel Spaß und war eine tolle Erfahrung, besonders auch für Undji, die von zuhause die Hererosprache spricht und nun ihren Text in der Damarasprache sagen musste. Die komplett andere Sprache schaffte sie, indem Jennifer und Tracy den Text Satz für Satz übersetzten und ihr vorsagten.

Um eine wiederholte Zerstörung der Windmühle durch Elefanten zu verhindern, mussten wir diese vor Elefanten absichern, indem wir scharfe Steine sammelten und sie in einem 3–4 m Radius um die Windmühle setzten. Elefanten haben sensitive Fußsohlen, wobei es ihnen wegen ihres enormen Gewichtes besonders weh tut, auf scharfe Steine zu treten.

Am Samstag nachmittag war es dann endlich soweit: Der neue, von uns gebaute Windmühlenturm konnte hochgezogen werden. Jeder, einschließlich der Bewohner von !Ghaus, packte mit an und somit stand der Turm trotz starken Windes nach relativ kurzer Zeit.

Die wesentlichen Teile der Windmühle fehlten jedoch noch, nämlich der Kopf mit Pumpe und die Rotorblätter des Windrades. Diese waren nach wie vor in Karibib. Nach vielen Telefonaten, SMS-Nachrichten und auch E-Mails,

gelang es uns schon am Samstag, Kontakt mit Herrn Usura aufzunehmen und ihn davon zu überzeugen, dass die Windpumpe die beste Lösung für die Wasserprobleme in !Ghaus war. Er hatte uns schließlich benachrichtigt, dass er den komplett auseinandergenommenen Kopf erst am folgenden Montag hätte freigeben können.

Das war eine große Enttäuschung, da wir zu der Zeit bereits wieder in der Schule sein würden und wir somit unseren Auftrag nicht selber beenden konnten.

Herr Usurua hielt allerdings sein Versprechen und ließ den komplett überholten Kopf mit Pumpe sowie die Rotorblätter zwei Monate später installieren – sehr zur Freude der Youthinkgreener und der Bewohner der Gemeinde !Ghaus.

Wir danken dem zuständigen Ministerium für Landwirtschaft, Wasser und Forstwirtschaft in Karibib für ihre Unterstützung sowie Herrn Christoph Poth, dessen finanzielle Unterstützung das Projekt erst möglich gemacht hatte. ◂◂

Informieren, Vernetzen, Qualifizieren: Online-Lernen mit PASCH-net

Katharina Forth/Franziska Schäfer

Lehrkräfte fortbilden im Blended-Learning-Verfahren – dies ist ein Beispiel dafür, wie die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) die Möglichkeiten der Website www.pasch-net.de nutzt. Ziel der ZfA ist es hier unter anderem, eine effiziente und zeitgemäße Fortbildung für einheimische Ortslehrkräfte anzubieten und diese für die Abnahme des Deutschen Sprachdiploms (DSD) der Stufe 1 zu qualifizieren.

Im Oktober 2012 gab die damalige Staatsministerin im Auswärtigen Amt, Cornelia Pieper, den offiziellen Startschuss für die Blended-Learning-Fortbildung DSD GOLD in China, wo das Projekt mit 23 chinesischen Deutschlehrkräften pilotiert wurde. Durch eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von Online- und Präsenzphasen kombiniert die ZfA erstmalig mediale mit traditionellen Lehr- und Lernformen und beweist, dass sie damit Erfolg hat: Alle teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer schlossen die achtmonatige Fortbildung erfolgreich ab und nahmen die von ihren Tutorinnen überreichten Zertifikate stolz entgegen.

Das von der ZfA entwickelte Projekt „DSD GOLD" steht für Globales Online-Lernen DaF und ist eine nach dem Blended-Learning-Prinzip konzipierte Fortbildungsmaßnahme für DaF-Lehrkräfte im DSD-Programm weltweit. Sie schult die Teilnehmenden in der Bewertung mündlicher und schriftlicher Schülerleistungen und unterstützt sie bei der Umsetzung eines kompetenzorientierten DaF-Unterrichts. Die Lehrkräfte lernen Unterrichtsbeispiele zur Verbesserung der Schülererfolge in allen Kompetenzbereichen kennen und entwickeln gemeinsam Unterrichtsideen. Schließlich werden sie dazu befähigt, DSD-Prüfungen durchzuführen, als Multiplikatoren zukünftig weitere Deutschlehrkräfte anzuleiten und die Qualität des Deutschunterrichts sicherzustellen. Mit einem strukturierten, umfangreichen Materialangebot für Online- und Präsenzphasen fungiert DSD GOLD zudem als verlässliches Fortbildungsinstrument für die im Ausland tätigen Fachberater. Nach der erfolgreichen Pilotierung und zwei weiteren Kursdurchläufen in China finden derzeit weitere Fortbildungen parallel in der Slowakei und in Belarus statt, mehrere Länder stehen bereits in den Startlöchern. Dies ist eine für die ZfA entscheidende Entwicklung, da das Deutsche Sprachdiplom der Stufe I weltweit in immer mehr Ländern als Evaluationsinstrument in den nationalen Bildungssystemen gefragt ist.

Online-Lernen auf PASCH-net

Umgesetzt wird die Fortbildung auf der moodlebasierten PASCH-Lernplattform auf www.pasch-net.de. PASCH-net ist die Website der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft"

(PASCH). Die PASCH-Initiative, mit der bei jungen Menschen nachhaltiges Interesse für das moderne Deutschland und die deutsche Sprache geweckt werden soll, wird vom Auswärtigen Amt koordiniert und gemeinsam mit der ZfA, dem Goethe-Institut, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst und dem Pädagogischen Austauschdienst der Kultusministerkonferenz umgesetzt. Die 2008 ins Leben gerufene Initiative vernetzt weltweit rund 1.700 Schulen, an denen Deutsch einen besonders hohen Stellenwert hat. Dazu gehören die von der ZfA in enger Abstimmung mit dem Auswärtigen Amt und den Bundesländern geförderten mehr als 140 Deutschen Auslandsschulen sowie die rund 1.000 nationalen Schulen, die das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz anbieten. Ziel der Initiative ist es, Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte nachhaltig zu qualifizieren und den Austausch der PASCH-Schulen untereinander zu fördern.

DSD GOLD Absolventen

Ein wesentliches Instrument der Vernetzung und Kommunikation ist dabei die Website PASCH-net. Gegliedert in vier unterschiedliche Bereiche bietet PASCH-net neben landeskundlichen Lesetexten auf verschiedenen Sprachniveaustufen, Unterrichtsmaterialien und Informationen zu methodisch-didaktischen Themen auch vielfältige interaktive Angebote für Deutschlehrende und -lernende. Diese werden regelmäßig über die zwei Communitys realisiert, in denen sich Lehrkräfte untereinander austauschen und mit ihren Schülerinnen und Schülern an verschiedenen Aktionen, Projekten und Wettbewerben beteiligen können. Die PASCH-Lernplattform, auf der in virtuellen Kursräumen gemeinsam gearbeitet und gelernt werden kann, bietet dabei auch für umfangreiche Fortbildungen wie DSD GOLD die besten Voraussetzungen.

So ist im Rahmen von DSD GOLD eine Lernumgebung entstanden, in der unterschiedlichste Lerninhalte, Kommunikations-, Kooperations- und Prüfungswerkzeuge rund um das Deutsche Sprachdiplom angeordnet sind. Präsenz- und Onlinephasen werden bedarfsgerecht und aufeinander bezogen durchgeführt. Das Online-Lernen bietet hierbei die Möglichkeit des selbstständigen Lernens und der Kommunikation unabhängig von Ort und Zeit. Die traditionellen Präsenzseminare erlauben eine gezielte Hilfestellung und Strukturierung des bisher Gelern-

ten. Als gemeinschaftsbildende und motivierende Phasen sind sie wertvoll für das kooperative Lernen und führen zu einer größeren sozialen Verpflichtung gegenüber der Lerngruppe.

Der Fachberater als Tutor

Um den Lernprozess der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer zu unterstützen, ist die leitende Betreuung durch die Fachberaterinnen und Fachberater der teilnehmenden Regionen als Tutoren obligatorisch. In Tutorenschulungen der ZfA werden sie auf ihre neue Aufgabe vorbereitet und betreuen jeweils 12 bis 16 Teilnehmer in einem geschützten virtuellen Kursraum. Dabei sind sie fortlaufend für die Organisation und Moderation der Onlinekommunikation, die inhaltliche und technische Hilfestellung, die konstruktive Rückmeldung auf Lernleistung sowie für die Leitung der Präsenzseminare verantwortlich. Prädestiniert für die Teilnahme an DSD GOLD sind große Flächenländer sowie Regionen, in denen ein starker Aufwuchs an DSD I-Prüfungen zu verzeichnen ist. Die Evaluationen der bisherigen Kursdurchläufe zeigen, dass das Fortbildungskonzept eine intensiv vernetzende Wirkung hat, ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl schafft und inhaltlich genau den Bedürfnissen der Ortslehrkräfte entspricht. Langfristig ist die Erstellung von Kurskopien der Blended-Learning-Fortbildung für den weltweiten Einsatz im Bereich DSD geplant. ◂◂

PASCH-net-Bereiche 1000

Kontakt

Katharina.Forth@bva.bund.de

Internet:
http://www.auslandsschulwesen.de
http://www.bundesverwaltungsamt.de
http://www.pasch-net.de

Sie finden uns auch auf Facebook:
www.facebook.com/auslandsschulwesen

Deutsche Auslandsschulen und Technische Universitäten sind Innovationsmotoren

Venio Piero Quinque

Es ist ein sehr altes Ingenieurproblem: Wie misst man präzise die Kräfte, die im Inneren einer Maschine zwischen zwei Bauteilen wirken, ohne dafür Löcher zu bohren oder Messfühler aufzukleben? Forscher der TU Darmstadt haben dafür eine genial einfache Lösung entwickelt: eine Schraube mit integriertem Sensor.

Zu einem anderen medizinischen Erfolg einer interdisziplinären Forschungsgruppe unter Beteiligung von Ingenieurwissenschaftlern der TU Dresden: Das Team hat das weltweit erste Verfahren entwickelt, das die Herstellung eines individuellen Unterkieferimplantates ermöglicht. Im März 2012 konnte der erste Patient mit dem neu entwickelten Implantat erfolgreich versorgt werden. Bisher wurden Knochendefekte im Mund-, Kiefer- und Gesichtsbereich mit konfektionierten Rekonstruktionsplatten behandelt. Dies führte in rund 45 Prozent der Fälle nach kurzer Zeit zu Komplikationen.

In Smartphones oder Tablet-PCs sollten Displays besonders widerstandsfähig sein und dabei wenig wiegen. Bei gekrümmten Bildschirmen, wie sie etwa im Automobilbereich oder in der Werbung künftig eingesetzt werden können, ist zudem eine gewisse Biegsamkeit der Display-Materialien notwendig. Dazu benötigt man besonders robuste und extrem leichte vollfarbige Flüssigkristalldisplays. Diese werden jetzt an der Universität Stuttgart gemeinsam mit Industriepartnern entwickelt. Der Markt für widerstandsfähige Displays wird bis zum Jahr 2015 auf ein Volumen von sieben Milliarden US-Dollar geschätzt.

Tüfteln und Programmieren mit Lego Mindstorms Robotern an der TU Braunschweig

Dies sind nur drei Beispiele, die zeigen, was heute an anwendungsbezogener Forschung und Entwicklung an den TU9-Universitäten passiert.

Technische Universitäten sind traditionell Innovationstreiber. Ihre Basis dafür sind die Mathematik, die Naturwissenschaften und in gestiegenem Maß auch die Medizin. Die hier ausgebildeten Ingenieure sind in der Lage, kreative technische Lösungen zu entwickeln.

Weil wir wissen, dass wir dazu talentierten jungen Nachwuchs brauchen, werben wir bei den Absolventen Deutscher Schulen im Ausland für ein Studium der MINT-Fächer – also Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik – an den TU9-Universitäten.

Die Deutschen Schulen im Ausland sind für uns bedeutende Partner der Nachwuchsgewinnung: Laut Zentralstelle für das Auslandsschulwesen wurden im Jahr 2012 weltweit 141 Deutsche Schulen im Ausland mit über 79.500 Schülerinnen und Schülern gefördert.

Wir haben uns die Frage gestellt, wie wir die Talente der Deutschen Schulen für ein MINT-Fach interessieren können. Dank der Förderung des DAAD mit Mitteln des Auswärtigen Amtes konnten wir die TU9-ING-Woche entwickeln und anbieten.

In diesem Jahr veranstaltet TU9 die Probestudienwoche bereits zum vierten Mal. Sie richtet sich an Schülerinnen und Schüler Deutscher Auslands- und Sprachdiplomschulen, die sich für ein technisches oder naturwissenschaftliches Studium in Deutschland interessieren. Die TU9-ING-Woche findet direkt an den TU9-Universitäten statt und ist Teil der TU9-MINT-Nachwuchsinitiative.

Eine Woche lang lernen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Technischen Universitäten mit ihren vielfältigen Studienmöglichkeiten im MINT-Bereich kennen. Im Rahmen von Institutsführungen, Vorlesungen und Praxisworkshops erhalten sie einen umfassenden Einblick in verschiedene Fachbereiche. Bei den Workshops können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer natürlich selbst aktiv werden und ihr Wissen aus den MINT-Fächern gleich in die Praxis umsetzen: Vielleicht am Informatikzentrum mithilfe von Lego Mindstorms Robotern eigenständig Probleme der Informatik lösen. Oder sich im TechLab in Experimenten mit unterschiedlichen Fragestellungen aus der Elektrotechnik, dem Maschinenbau und der Physik beschäftigen.

Bei Networking-Veranstaltungen mit Mitgliedern verschiedener studentischer Vereinigungen, darunter auch das Alumni-Netzwerk TU9 DANA, knüpfen die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus erste Kontakte zu TU9-Studierenden. Abgerundet wird das Programm durch einen Besuch bei Unternehmen vor Ort, wo die Schülerinnen und Schüler einen Einblick in die

Produktion erhalten und mehr über Berufschancen im MINT-Bereich erfahren.

Wir setzen also recht früh bei der Studiengangsentscheidung an und versuchen ein Interesse für die MINT-Fächer zu wecken. Die Resonanz ist durchweg positiv.

Das gilt für beide Seiten: Mit ihrer Neugier und Begeisterungsfähigkeit, aber auch mit ihren fachlichen Kenntnissen beeindrucken uns die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der TU9-ING-Woche jedes Jahr aufs Neue. Gut die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, die bisher an einer TU9-ING-Woche teilgenommen haben, hat sich inzwischen für ein MINT-Studium in Deutschland entschieden.

Es ist diese Begeisterung für Technik- und Naturwissenschaften, die wir dringend brauchen:

Die Welt steht vor Herausforderungen, die mit einer Änderung des Lebensstils des Menschen, aber häufig auch nur mit innovativer Technologie zu bewältigen sind. Deutschland kann und sollte hierbei eine entscheidende Rolle spielen.

Exakt darauf zielt die Hightech-Strategie der Bundesregierung, die 2006 gestartet wurde. Sie fokussiert auf fünf so genannte Bedarfsfelder: Klima/Energie, Gesundheit/Ernährung, Mobilität, Sicherheit und Kommunikation.

Mit erfolgreicher Forschung und Technologie in diesen Feldern kann einerseits das Leben vieler Menschen besser und lebenswerter gemacht werden. Andererseits kann damit auch die wirtschaftliche Prosperität, also qualifizierte Arbeitsplätze und Wohlstand, in Deutschland gesichert werden.

In den TU9-Universitäten findet die Hightech-Strategie aktive Partner, deren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler täglich an der Realisierung der benannten Ziele arbeiten. Die Technischen Universitäten in TU9 verstehen sich in diesem Prozess als wichtige Akteure:

Rund 170.000 junge Menschen studieren an den TU9-Universitäten in den sogenannten MINT-Fächern, also Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technikwissenschaften. Über 3.300 Professorinnen und Professoren und rund 32.000 Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter forschen an den TU9. Diese Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler werben im Jahr rund 1,5 Milliarden Euro an Drittmitteln für die Forschung ein.

Doch wie steht es um die Rahmenbedingungen für Innovationen in Deutschland?

Eine Untersuchung von acatech, der Akademie der Technikwissenschaften, hatte das Ziel, das deutsche Innovationssystem einem internationalen Benchmarking zu unterziehen und dessen Stärken und Schwächen festzustellen.

Die Stärken liegen demnach – dieses Ergebnis überrascht kaum – im Export hochwertiger Technologien, in einer hohen Innovationsorientierung des Mittelstandes und in einem leistungsstarken Forschungssystem.

Schwächen zeigt Deutschland demzufolge bei der Finanzierung von Innovationen und im Bildungssystem, außerdem bei Spitzentechnologien und bei wissensintensiven Dienstleistungen.

Man hat dieses Stärken-Schwächen-Profil dann nach direkten Einflussfaktoren untersucht, gemessen durch so genannte Input-Indikatoren sowie den Innovationserfolg, dieser ermittelt durch Output-Indikatoren.

Dies ergab den Befund, dass Deutschland oftmals einen guten Innovations-Output erzielt, bei Input-Indikatoren jedoch meist durchschnittlich abschneidet.

Dieses Ergebnis könnte dahingehend interpretiert werden, so die Verfasser, dass das deutsche Innovationssystem besonders effizient ist, weil mit einem durchschnittlichen Input ein überdurchschnittlich guter Output erzielt wird.

Wenn mit den aufgeführten Input-Indikatoren Investitionen in zukünftige Innovationen zutreffend erfasst werden, könnte der gleiche Befund aber auch bedeuten, dass die aktuell gute Position beim Innovationserfolg gefährdet ist, wenn im Bereich der Input-Faktoren in Zukunft keine Verbesserungen erzielt werden.

Hier müssen wir also acht geben, um im globalen Wettbewerb nicht den Anschluss zu verlieren. Die Beispiele am Anfang haben es gezeigt: Innovation findet regelmäßig ihren Ursprung in relevanter MINT-Forschung, wie sie an Technischen Universitäten erfolgt. Im Zusammenspiel mit der Wirtschaft entstehen daraus häufig Produkte, die sich am Markt durchsetzen.

Zwar haben die Technischen Universitäten bereits sehr gute Kontakte über Industriekooperationen. Doch nichts ist so gut, dass es nicht noch verbessert werden könnte, lautet ein auch unter Ingenieuren weit verbreitetes Bonmot.

Wie wäre es denn, wenn man Wissenschaft und Wirtschaft auf einem Campus zusammenbringen würde, um diese Industriekooperationen zu optimieren? Diese Frage stellten sich die Verantwortlichen an der RWTH Aachen und entwickelten den Campus Melaten:

Bauen und …

Auf einer Fläche von 800.000 Quadratmetern werden 19 Forschungscluster entstehen. Zusammengenommen wird dies eine der größten technologieorientierten Forschungslandschaften Europas. Die sogenannten Cluster sind Zusammenschlüsse von Forschungseinrichtungen der RWTH Aachen, Fraunhofer-Instituten sowie den passenden Unternehmen, die auf einem Themengebiet – räumlich eng verzahnt – gemeinsam agieren.

Beispielsweise im Cluster Photonik sollen Verfahren zur Erzeugung, Formung und Nutzung von Licht, insbesondere als Werkzeug für die industrielle Produktion erforscht und entwickelt werden.

Die Fertigstellung des ersten Bauabschnitts soll Sommer 2015 erfolgen. Auf dem Campus Melaten in Aachen werden dann nationale und internationale Technologieunternehmen die Möglichkeit haben, sich mit eigenen Forschungs- und Entwicklungskapazitäten im Verbund mit Hochschulinstituten auf dem Campus anzusiedeln und sich – über einzelne Forschungskooperationen hinaus – langfristig in die Forschungs- und Weiterbildungsaktivitäten der RWTH einzubringen. Es entsteht ein einzigartiges Leistungsangebot zur Kooperation in fachspezifischen Clustern, in denen die RWTH Know-how, Räumlichkeiten und Kapazitäten bedarfsgerecht und interdisziplinär zur Verfügung stellt.

Der Vorteil für die Unternehmen: Sie erhalten Zugang zu hochqualifiziertem Nachwuchs, einer einmaligen Forschungsinfrastruktur sowie Ausbildungs- und Weiterbildungsprogrammen.

Durch die Kompetenzbündelung aus Wissenschaft und Wirtschaft entstehen also praxisnahe Verbünde, in denen geballtes Wissen in einzigartiger Form vorhanden ist und anhand definierter Forschungsrichtungen weiterentwickelt wird.

Über 120 internationale und nationale Unternehmen sowie 30 Lehrstühle haben sich bereits zu einer Zusammenarbeit auf dem Campus entschlossen. Zu den sechs Startclustern zählen Logistik, Produktionstechnik, Photonik, Biomedizintechnik, Schwerlastantriebe und Nachhaltige Energie.

Es gibt noch weitere Beispiele an den TU9-Universitäten.

So ist die TU Berlin Kernpartnerin beim Thema „Connected Technologies". Das Thema „intelligente Heimvernetzung – Smart Home" hat die Vision eines vernetzten Lebens von morgen. Das langfristige Ziel ist es, die Grundlagen für Technologien, Interaktionsformen und Geschäftsmodelle für völlig neue Anwendungsszenarien der Mensch-Geräte-Kommunikation im heimischen Umfeld zu schaffen.

Was kompliziert klingt, bedeutet in der Praxis beispielsweise, dass ein intelligent vernetztes Haus künftig sparsamer mit der benötigten Energie umgehen wird. Oder dass intelligente Gesundheitsdienste uns das Leben im Alter erleichtern werden.

Für dieses ehrgeizige Projekt hat sich ein breites Konsortium aus Universitäten und einem Unternehmensverbund, darunter auch kleine und mittlere Unternehmen, auf dem Campus Charlottenburg der TU Berlin zusammengefunden.

Das Thema Elektromobilität wird an den TU9-Universitäten konkret erforscht und mit Lösungen versehen.

Dass man dabei international agiert, beweist die TU München mit dem Elektrotaxi „EVA" für tropische Megacities. Auf der letzten Tokyo Motor Show stellte sie ein Fahrzeugkonzept vor, das durch ein neu entwickeltes Schnellladesystem die Batterie in 15 Minuten wieder auflädt, eine Reichweite von 200 Kilometern hat und über eine individuelle Klimatisierung verfügt. TUM CREATE ist ein gemeinsames Forschungsprojekt der Technischen Universität München (TUM) mit der Nanyang Technological University (NTU) in Singapur. Als erste Universität weltweit präsentierte die TUM damit Elektrofahrzeugkonzepte für unterschiedliche Klimazonen.

Die Materialwissenschaft und die Werkstofftechnik sind interdisziplinäre Fachgebiete, die sich mit der Erforschung und Entwicklung von Materialien und Werkstoffen befassen, aus denen technisch relevante Bauteile hergestellt werden. Ein geringes Gewicht bei hoher Stabilität spielt bei der Entwicklung neuer Werkstoffe eine wichtige Rolle: Die stabilsten Leichtbaumaterialien mit Mikrostruktur haben Karlsruher Forscher nun vorgestellt. Ihre Dichte ist zwar geringer als die von Wasser, dennoch ist ihre Belastbarkeit im Verhältnis zum Gewicht höher als die von massiven Materialien wie etwa Hochleistungsstahl oder Aluminium.

Inspiriert sind die Leichtbaumaterialien von der Fachwerkstruktur von Knochen und der Schalenbauweise von Bienenwaben: „Die neuen Leichtbaumaterialien ähneln dem Gerüst eines Fachwerkhauses mit waagerechten, senkrechten und diagonalen Streben," erklärt Jens Bauer vom Karlsruher Institut für Technologie. „Nur dass unsere Balken kaum größer als 10 Mikrometer sind." Insgesamt waren die Leichtbauteile etwa 50 Mikrometer lang, breit und hoch.

Das neue Material aus dem Labor hält aber bei gleicher Dichte mehr Druckbelastung aus. Besonders stabil war eine Schalenstruktur, die sich am Aufbau von Bienenwaben orientiert, deren Wände leicht gekrümmt sind, um die Gefahr des Einknickens zu bannen. Solche sogenannten mikrostrukturierten Materialien dienen oft zur Dämmung oder als Stoßdämpfer. Offenporige Stoffe können etwa als Filter in der chemischen Industrie genutzt werden.

Dieser Blick auf Ingenieurleistungen belegt die Relevanz und den praktischen Nutzen von Innovationen. Wie wirkt sich dies auf die Wertschöpfung aus?

Auf die Technischen Universitäten bezogen: Wie ist der Wirtschaftsfaktor TU zu bewerten? Diese Frage ließ die TU Darmstadt untersuchen: Zum einen erhob die Studie die Nachfrageeffekte, welche die TU Darmstadt durch ihre Ausgaben für Personal und Sachmittel, Investitionen in Gebäude und Geräte sowie durch den Konsum der mehr als 20.000 Studierenden von Waren und Dienstleistungen auslöst. Demnach hat die TU Darmstadt im Jahr 2010 bundesweit eine Bruttowertschöpfung von knapp 700 Millionen Euro ausgelöst, davon entfielen 436,1 Millionen Euro auf die Region Südhessen. Ins Gewicht fällt

Testen von Tsunami-Shelter-Modellen
an der Leibniz Universität Hannover

TU9 und Venio Piero Quinque

Venio Quinque ist Geschäftsführer von TU9, der Allianz führender Technischer Universitäten in Deutschland: RWTH Aachen, TU Berlin, TU Braunschweig, TU Darmstadt, TU Dresden, Leibniz Universität Hannover, Karlsruher Institut für Technologie, TU München, Universität Stuttgart.

An den TU9-Universitäten sind über 250.000 Studierende immatrikuliert, das sind rund 10 Prozent aller deutschen Studierenden.

In Deutschland stammen rund 50 Prozent der Universitäts-Absolventen in den Ingenieurwissenschaften von den TU9-Universitäten, rund 51 Prozent der Promotionen in den Ingenieurwissenschaften werden an den TU9-Universitäten durchgeführt.

TU9-Projekt Deutsche Schulen im Ausland: Die Absolventen der 140 Deutschen Schulen im Ausland sind hervorragend ausgebildet, beherrschen die deutsche Sprache und bringen eine hohe Affinität zu Deutschland mit. Seit dem Jahr 2005 wirbt TU9 hier gezielt für ein MINT-Studium in Deutschland. 2008 wurde das Alumni-Netzwerk TU9-DANA gegründet. 2011 fand die erste TU9-ING-Woche, eine Probestudienwoche für Schülerinnen und Schüler Deutscher Auslandsschulen, statt.

dabei auch das Einwerben umfangreicher Drittmittel, die wiederum investiert werden.

Die von DIW econ errechneten wirtschaftlichen Effekte zeigen auch, wie sehr sich Investitionen des Landes Hessen in die TU „rentieren“: Allein der Bruttowertschöpfungs-Effekt ist um 160 Prozent größer als die Haushaltsmittel, die das Land Hessen der TU Darmstadt bereitstellt (2011: 270,5 Millionen Euro).

Laut der Studie hängen in der Region Südhessen 9.200 Arbeitsplätze von der Universität ab, bundesweit knapp 13.000. Die TU Darmstadt trägt somit zu einem Steueraufkommen von bundesweit 106,6 Millionen Euro bei, gut ein Drittel davon fließt dem Land Hessen zu.

Noch höher sind die langfristigen Effekte der Lehr- und Forschungsaktivitäten der TU Darmstadt für Wirtschaftswachstum, technologischen Fortschritt und Innovationsdynamik auf nationaler wie regionaler Ebene einzuschätzen: So schafft die TU Darmstadt laut DIW econ jährlich immer wieder aufs Neue ein Wissenskapital in Höhe von bundesweit 402 Millionen Euro (regional: 212 Millionen Euro). Eine vergleichbare Studie hat die TU Berlin erstellen lassen, mit ähnlichen Ergebnissen.

Hier sieht man, dass Investitionen in Bildung und Wissenschaft der geistigen Entwicklung der Gesellschaft dienen und auch zur wirtschaftlichen Entwicklung einen entscheidenden Beitrag leisten.

Doch Innovationen sind natürlich nicht nur Produkte. Bildung kann und muss sogar innovativ sein! Hier können wir vom Beispiel der Deutschen Auslandsschulen lernen, die bei unterschiedlichen, nicht immer einfachen Rahmenbedingungen in verschiedensten Ländern und Kulturen im wahrsten Sinne des Wortes Schule machen – und das sehr erfolgreich.

Deshalb freuen wir uns über die Zusammenarbeit der Deutschen Schulen im Ausland mit den Technischen Universitäten in TU9. Sie ist ein wichtiger Faktor, um Innovationen auch künftig in und – bezogen auf Deutsche Schulen in der Welt – aus Deutschland stattfinden zu lassen. Denn Deutsche Auslandsschulen wie Technische Universitäten sind eines: Innovationsmotoren. ◂◂

Kontakt

www.tu9.de/dana

Das Deutsche Sprachdiplom in Frankreich

Ein Musterbeispiel bilateraler Kooperation

Hans-Peter Jacht

Auf der Grundlage der gemeinsamen Regierungserklärung zum 40. Jahrestag der deutsch-französischen Freundschaft im Januar 2003[1] und auf dem Hintergrund regelmäßig sinkender Zahlen Deutsch lernender Schüler in Frankreich und Französisch lernender Schüler in Deutschland wurden auf dem Deutsch-Französischen Ministerrat am 26. Oktober 2004 eine Reihe von Maßnahmen beschlossen, um Schüler beider Länder wieder stärker für das Erlernen der Partnersprache zu motivieren.[2] Eine dieser Maßnahmen ist die Ausweitung des Angebots von Prüfungen in Französisch als Fremdsprache (DELF) an Schulen in Deutschland sowie das flächendeckende Angebot von Prüfungen in Deutsch als Fremdsprache in der 3e (9. Klasse) und 2nde (10. Klasse) in Frankreich.

In Frankreich entstand für die Einführung und regelmäßige Durchführung dieser auf den Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) für das Fremdsprachenlernen aufgebauten Deutschprüfungen eine enge Bildungskooperation zwischen dem französischen Erziehungsministerium (MEN) einerseits und den dafür zuständigen deutschen Stellen Kultusministerkonferenz (KMK), Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) und Goethe-Institut andererseits. Das seit 1976 von der KMK und der ZfA in zwei Varianten (Stufe I und II) weltweit angebotene und betreute Deutsche Sprachdiplom der KMK (DSD), das 2004 gerade auf die Anforderungen des Referenzrahmens umgestellt worden war, wurde ab dem Schuljahr 2005/2006 vom französischen Ministerium für die allgemeinbildenden französischen Schulen übernommen. Dahinter stand (und steht) die Absicht, durch ein von Deutschland ausgestelltes Diplom für die französischen Schüler eine international anerkannte externe Zertifizierung ihres Lernerfolgs zu erhalten und sie so für das Erlernen der deutschen Sprache zu motivieren.

Im Frühjahr 2006 wurden die Prüfungen zum DSD zum ersten Mal angeboten – noch als zwei einzelne Prüfungen auf den Niveaus A2 und B1 –, und 8.325 Schüler nahmen an diesen Prüfungen teil. Seitdem sind die Teilnehmerzahlen regelmäßig gestiegen und lagen im Frühjahr 2013 bei 30.627 Prüfungskandidaten. Dabei müssen die Schüler ihre Sprachbeherrschung in vier verschiedenen Kompetenzen nachweisen: im Leseverstehen, im Hörverstehen, in der schriftlichen Kommunikation und in der mündlichen Kommunikation. Nicht alle Schüler erreichen in allen vier Kompetenzbereichen das erforderliche Niveau, aber fast alle – über 90 Prozent – erreichen das Niveau A2 oder B1 wenigstens in einem Kompetenzbereich. Man kann also sagen, dass die Teilnahme an diesen Prüfungen sich für die allermeisten Schüler wirklich lohnt. Dass gleichzeitig die Zahlen der Deutsch lernenden Schüler in Frankreich nicht weiter sinken, sondern sogar wieder leicht steigen, ist sicherlich kein Zufall.[3]

Für Außenstehende nur wenig sichtbar ist die Tatsache, dass die Durchführung dieser Prüfungen das Ergebnis einer engen, beispielhaften bilateralen Zusammenarbeit ist und jedes Jahr wieder eine logistische Meisterleistung darstellt.

Nach Abschluss der Erprobungsphase des aktuellen Prüfungssatzes verschickt das Sekreta-

1 „Die Vielfalt der Sprachen ist ein Reichtum der Europäischen Union. Ihr Erlernen ist Quelle der Entfaltung und Chance für die junge Generation. Wir möchten das Erlernen der Partnersprache entschlossen fördern und unterstützen generell ein Bildungsmodell, das es den Jugendlichen unserer beiden Länder ermöglicht, zwei europäische Fremdsprachen zu beherrschen." Gemeinsame Erklärung zum 40. Jahrestag des Elysée-Vertrags (22. Januar 2003)

2 „… Durch gemeinsame strukturelle Maßnahmen in Deutschland und Frankreich soll zum Erlernen der Partnersprache motiviert werden. Im schulischen Lebenslauf soll ein innerer Zusammenhang von Spracherwerb, Zertifizierung, Austausch und Abschluss verankert werden, der eine besondere Kompetenzbildung ermöglicht …" 4. Deutsch-Französischer Ministerrat (26. Oktober 2004)

3 Im Schuljahr 2010/11 lernten 825.224 Schüler/innen an öffentlichen Schulen in Frankreich Deutsch. Das sind 15,4 % und 3.000 mehr als 2009/10 (Paris-Berlin, Juli-August 2011, S. 84

DSD-II-Absolventen in der deutschen Botschaft Paris nach der Überreichung ihres Diploms

riat der KMK neben den ausgedruckten Prüfungsunterlagen für die etwa 13.000 weltweiten DSD-I-Prüfungen jeweils im Januar auch die CDs mit den Prüfungsunterlagen für die ca. 30.000 DSD-I-Prüfungen in Frankreich an die ca. 30 Akademien, das sind die französischen Schulbezirke. Dort werden die nötigen Kopien von französischen Beamten erstellt und an die Schulen verschickt, wo die französischen Schulleitungen zusammen mit den Deutschlehrern vor Ort die Prüfungen organisieren. Parallel dazu müssen die französischen Lehrer, die die Prüfungen nach deutschen Vorgaben organisieren, durchführen und bewerten müssen, auf diese Aufgabe vorbereitet werden. Zu diesem Zweck organisiert das Goethe-Institut, unterstützt von Vertretern der ZfA, in jedem Herbst zentrale Prüferschulungen. Bei der Durchführung der Prüfungen werden die französischen Lehrer soweit möglich von Vertretern der ZfA und des Goethe-Instituts unterstützt. Die Ergebnisse der Prüfungen werden dann auf elektronischem Wege von den französischen Akademien – sogar La Réunion und Guadeloupe sind dabei – an das Sekretariat der KMK übermittelt, das dann die Diplome druckt und an die Akademien verteilt. Im Herbst werden diese dann den Schülern meistens im Rahmen einer kleinen Zeremonie von den Schulleitern übereicht. Eine kleinere Auswahl von Schülern erhält ihre Diplome auch in der Deutschen Botschaft in Paris oder in den Generalkonsulaten.

Dass es dabei nicht immer ganz reibungslos zugeht, lässt sich leicht erahnen. Bei kurzfristig auftretenden Schwierigkeiten sind deshalb die Vertreter der ZfA in Frankreich gefragt: Frau Dorothea Schulz als Fachberaterin und Herr Hans-Peter Jacht als technischer Berater der ZfA für das DSD-I, die beide ihren Standort am Lycée International in Saint-Germain-en-Laye[4] haben, sowie Herr Joachim Cornelissen als Fachschaftsberater am CSI[5] in Lyon. Als Steuerungsorgan des gesamten Prozesses dient eine bilaterale Arbeitsgruppe, die sich jährlich zweimal trifft, einmal in Paris und einmal in Berlin,

4 http://www.deutsche-abteilung.de/
5 Cité International Scolaire: www.csilyon.fr/

und der Vertreter des MEN, der KMK, der ZfA und des Goethe-Instituts angehören.

Erstaunlich an diesem Projekt sind vor allem die Offenheit und das gegenseitige Vertrauen, von dem diese Zusammenarbeit geprägt ist. In der bilateralen Arbeitsgruppe werden Probleme offen, aber freundlich diskutiert. Bei entstehenden Differenzen geht man aufeinander zu und sucht, bisher immer mit Erfolg, eine gemeinsame Lösung. Und dass Angehörige deutscher Bildungseinrichtungen wie selbstverständlich an französischen Fortbildungsveranstaltungen mitwirken sowie bei Prüfungen an französischen Schulen anwesend sein können, ist gar nicht hoch genug zu bewerten.

Ein Höhepunkt dieser bilateralen Zusammenarbeit war sicherlich die von der ZfA im Dezember 2012 in Berlin organisierte Tagung der französischen Deutschinspektoren aller Schulbezirke, die die Gelegenheit zu einem intensiven Meinungsaustausch bot und die vertrauensvolle Zusammenarbeit auf eine neue Grundlage stellen konnte.

Beide Seiten profitieren zunehmend von dieser Kooperation: Durch die Fortbildungsmaßnahmen und die spezifischen Anforderungen der Prüfung hat der Deutschunterricht in Frankreich vielfach bereits neue Impulse erhalten: Hörverstehen und mündliche Präsentationen gehören inzwischen zum Unterrichtsalltag, und sogar die Fremdsprachenprüfungen des Baccalauréat wurden in Anlehnung an die Prüfungsstruktur des DSD reformiert. Die KMK/ZfA hat ihrerseits durch Anregungen der französischen Seite ihr Prüfungsangebot kontinuierlich verbessern können. So gibt es seit 2009 statt der bis dahin nach Stufen getrennten Prüfung eine integrierte Stufenprüfung: Ein Schüler kann nun durch ein und dieselbe Prüfung nachweisen, ob er in den einzelnen Kompetenzbereichen jeweils das Niveau A2 oder das Niveau B1 (DSD I) bzw. das Niveau B2 oder das Niveau C1 (DSD II) besitzt. Dieses Format der Stufenprüfung, die für die Niveaustufen A2/B1 ursprünglich eigens für Frankreich entwickelt wurde, hat die KMK inzwischen weltweit nicht nur für die DSD I-Prüfungen an deutschen Auslandsschulen und einheimischen Partnerschulen übernommen, sondern auch für die Prüfungen zum DSD II (B2/C1). Und das Modell Frankreich hat einige Länder dazu angeregt, das DSD-I ebenfalls in größerem Umfang für eine Reihe von Schulen in eigener Regie einzuführen, sodass es inzwischen mehrere solche „Länderprojekte" der ZfA für das DSD I gibt.

Das im Jahre 2003 anvisierte Ziel, die Zahl der Deutschlerner in Frankreich innerhalb von 10 Jahren um 50 % zu steigern[6], konnte zwar nicht erreicht werden.

Das DSD I ist aber in Frankreich zu einem wichtigen Instrument zur Förderung der deutschen Sprache geworden, es hat aber die schulische Bildung auch zu einem Bereich gemacht, in dem die deutsch-französische Zusammenarbeit besonders gut funktioniert. Davon profitieren auch andere Bereiche der schulischen Zusammenarbeit. Dazu gehören neben den inzwischen 76 französischen ABIBAC-Schulen und 7 OIB-Schulen[7], an denen französische bzw. zweisprachige Schüler gleichzeitig das Abitur und das Baccalauréat erwerben können, und dem deutsch-französischen Gymnasium in Buc bei Versailles auch die 22 DSD-Schulen, an denen im Rahmen der PASCH-Initiative für Schüler mit einem hohen Niveau in Deutsch (B2 bzw. C1) das DSD-II angeboten wird. Alle diese speziellen Angebote funktionieren gut und werden weiter ausgebaut. ◂◂

Kontakt

Hans-Peter Jacht
Lycée International –
Deutsche Abteilung
2bis rue du fer à Cheval
78100 Saint-Germain-en-Laye
Tel.: 01 34 51 50 06
hp.jacht@deutsche-abteilung.de

6 „Wir wollen den Trend eines abnehmenden Interesses an der Partnersprache umkehren und den Anteil derjenigen, die die Partnersprache erlernen, substanziell erhöhen. Wir halten es in diesem Zusammenhang für realistisch, innerhalb von 10 Jahren die Erhöhung um 50 % anzustreben." (Abschlusskommuniqué des deutsch-französischen Treffens in Poitiers vom 27.–28.10.2003)

7 Option International du Baccalauréat = Schulangebot für besonders leistungsorientierte zweisprachige Schüler zum gleichzeitigen Erwerb des Baccalauréat und des Abiturs

Maybebop begeistern Deutsche Schule Washington D. C.

Susanne Rosenbaum

Am Mittwoch, den 15. Januar 2014, hatte die Deutsche Schule Washington D. C. (DSW) musikalischen Besuch aus Deutschland. Auf ihrer Tournee durch die USA ließ es sich die A-Capella-Gruppe Maybebop nicht nehmen, auch an der DSW Halt zu machen. Maybebop zeichnen sich aus durch perfekte Imitation verschiedener Instrumente und klaren Gesang in laufend wechselnden Genres. Ein Können, das die vier Stimmakrobaten gerne an Schülerinnen und Schüler weitergeben wollten. Während ihres ganztätigen Aufenthalts an der DSW widmeten sie sich in mehreren Workshops den begeisterten Schülerinnen und Schülern und hielten anschließend zwei mitreißende Konzerte. Die beeindruckten Kinder und Jugendlichen lernten dabei verschiedene Gesangstechniken kennen und erhielten hilfreiche Tipps zum Thema Bühnenpräsenz. Das anschließende Mittagskonzert bot Gelegenheit, das neu gewonnene Können vor versammelter Schüler- und Lehrerschaft unter Beweis zu stellen. Vor allem die Interpretation des Klassikers „School's Out" – ein weltweiter Favorit aller Schulbesucher – sorgte für Begeisterung unter den Anwesenden. Das Highlight des Tages fand am Abend statt, als Maybebop die Bühne vor der erweiterten Schulgemeinde betraten. Das Publikum war fasziniert von der geistreichen Kombination aus Gesang und Komik. Mit cleveren Eigenkompositionen und Cover-Versionen von beispielsweise „Smells like teen spirit" oder „You can call me Al" rissen Maybebop das Publikum in ihren Bann. Nahezu euphorisch reagierten die anwesenden Gäste auf ein spontan komponiertes Stück, zu dem Stilrichtung und fünf beliebige Begriffe vom Publikum vorgegeben wurden. Maybebop zauberten daraus aus dem Stegreif ein Stück, das es in dieser Form nur einmal geben wird. Ein rundum musikalischer Tag an der DSW ging mit diesem Ohrenschmaus zu Ende. Die Ohrwürmer werden noch lange nachwirken. ◂◂

Workshop mit Maybebop

Maybebop auf der Bühne

Kontakt

srosenbaum@dswash.org
www.dswashington.org

Der lange Weg zum Studium in Deutschland

Aufgaben und Probleme bei der Studienberatung an Auslandsschulen

Marcus Dietrich

Ein Studium in Deutschland ist, wie die Abbildung 1 zeigt, bei unseren Abiturientinnen und Abiturienten in Lima seit Jahren sehr beliebt. Meist deutlich mehr als die Hälfte eines Jahrgangs zieht es nach Deutschland. Die Gründe dafür sind schnell gefunden: Die hohe Qualität der Ausbildung zu weltweit gesehen geringen Kosten spielt eine wesentliche Rolle, aber auch die hohe Reputation deutscher Produkte in Peru trägt zu diesem Trend bei. Aber unsere Schülerinnen und Schüler haben auch etwas zu bieten. Alle sprechen mindestens drei Sprachen (Spanisch, Deutsch, Englisch) auf Muttersprachenniveau und manche auch noch Französisch. Es sind aber nicht nur die Absolventinnen und Absolventen mit der Allgemeinen Hochschulreife, die in Deutschland studieren, sondern auch Büro- und Industriekaufleute, die die zweijährige duale Berufsausbildung am BerufsBildungZentrum (BBZ) unserer Schule absolviert haben und nebenbei noch die Fachhochschulreife erworben haben. Diese zeichnen sich durch besondere Motivation aus, denn das Zusatzzertifikat „Fachhochschulreife" muss oftmals auf Kosten des Wochenendes „erlernt" werden.

Ich denke, dass mit gezielter und verstärkter Werbung auf persönlicher Ebene durch die deutschen Hochschulen die Anzahl der Studierenden noch erhöht werden könnte. Einen Ansatz eine persönliche Begegnung zwischen Schülerinnen und Schülern und deutschen Hochschulen zu schaffen, haben wir im letzten Jahr mit der Initiierung einer deutschen Bildungsmesse gestartet. Trotz dieser durch die Schule initiierten Maßnahmen ist es häufig ein langer Weg, bis die Entscheidung getroffen ist, die Familie und das Land zu verlassen.

Spätestens nach dem Abitur, oftmals aber auch schon davor, treten besorgte Eltern, Freunde, Verwandte und Lehrer an unsere Schülerinnen und Schüler heran und erkundigen sich wohlmeinend nach der Zukunftsplanung und dem Studienwunsch und ahnen oftmals nicht, wie sehr diese eigentlich harmlose Frage an manchem Jugendlichen nagt. Die Zeit-Redakteurin Nadja Kirsten beschreibt im „ZEIT Stu-

Jahrgang	Schüleranzahl	Deutschland		Peru		Sonstige
2000	26	16	61,54%	4	15,38%	2
2001	24	19	79,17%	2	8,33%	0
2002	29	24	82,76%	3	10,34%	1
2003	35	28	80,00%	3	8,57%	4
2004	45	27	60,00%	14	31,11%	3
2005	26	16	61,00%	8	30,77%	1
2006(*)	67	39	58,21%	24	35,82%	4
2007	43	23	53,49%	18	41,86%	2
2008	38	17	44,74%	20	52,63%	1
2009	32	18	56,25%	11	34,38%	3
2010	36	20	55,56%	13	36,11%	3
2011	38	26	68,42%	12	31,58%	0
2012	38	26	68,42%	10	26,32%	2

Abb. 1: Studienortwahl von Schülerinnen und Schülern mit bestandener Hochschulreife.
(*) 12 und 13-jähriges Abitur

Aufgabe des Studienberaters: Beratung von Abiturienten über den Studienstandort Deutschland mittels Internet

dienführer 2011/2012" sehr treffend, wie die so freundlich und besorgt klingende Frage nach der Zukunftsplanung einen Entscheidungsstress auslöst, denn nun stünden viele Jugendliche das erste Mal vor einer Entscheidung, die ihr weiteres Leben fundamental beeinflussen würde und die sie absolut selbst verantworten müssten. Neben der diffusen Frage nach der zukünftigen Zufriedenheit steht oft auch noch die Frage, wie mit den Erwartungshaltungen der Eltern und Verwandten umzugehen ist, deren Ansprüche die Zukunftsplanungen noch erschweren können.

Diese Situation erleben Schülerinnen und Schüler nicht nur in Peru sondern auch in Deutschland. Aber für unsere Schülerinnen und Schüler an der Humboldt-Schule in Lima sind die Voraussetzungen andere. Sie werden in einer Gesellschaft groß, in der Populisten mit losen und vagen Versprechungen für mehr Bildung und Armutsbekämpfung Wahlen gewinnen; selten folgen Taten, was sich bei der letzten Pisa-Studie in einem letzten Platz für Peru drastisch offenbarte. Im staatlichen Schulwesen ist es keine Seltenheit, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht zur Arbeit erscheinen, sondern während der Schulzeit einem anderen Broterwerb nachgehen. Das Lehrergehalt alleine reicht nämlich nicht für das Überleben einer Familie. Andererseits werden Schülerinnen und Schüler für mehrere Tage vom Unterricht ausgeschlossen, wenn sie allzu laut Kritik an ihren Lehrerinnen und Lehrern üben, was unsere Haushaltshilfe beklagte, deren Tochter für drei Tage wegen „ungebührlichen Verhaltens" suspendiert wurde.

Mittlerweile ist fast die gesamte Presse Perus in der Hand einer Familie, der kritische Journalist César Hildebrandt wurde aus dem Fernsehprogramm verbannt. Meinungsvielfalt und eine Kultur der Kritik sehen anders aus.

Die Situation verkompliziert sich bei unseren Schülerinnen und Schülern nochmals durch einen Mangel an Selbstständigkeit. Oftmals sind es mehrere Angestellte, die den Alltag der Jugendlichen organisieren. Der Fahrer fährt den Jugendlichen zur Schule, die Hausangestellte trägt den Schulranzen bis zur Schulpforte. Zu Hause sorgt die Köchin für die Mahlzeiten und den Abwasch, der Gärtner erledigt sämtliche Reparaturen rund um das Haus und die Pflege des Gartens. Natürlich ist es erfreulich, dass auf diese Weise viele Menschen ein Auskommen finden, unseren Schülerinnen und Schülern fehlen aber oftmals personale Kompetenzen wie Selbstständigkeit oder Selbstorganisation. Auch bei der Entscheidungsfindung sind peruanische Jugendliche mehr von den Vorgaben der Eltern abhängig. Die meist patriarchalisch geprägte Familie gibt stärker die Richtung vor, als deutsche Jugendliche dies gewöhnt sind. Überhaupt hat die Familie einen anderen Stellenwert als in Deutschland. Es ist normal in Peru mit der gesamten Großfamilie das Wochenende zu verbringen. Lange Jahre des Terrorismus durch den Sendero luminoso und die unsichere Lage im Land durch Überfälle und überbordende Korruption, auch innerhalb der Polizei, verstärken eine Abschottung nach innen und ein Zusammenrücken innerhalb der Familie.

Diese kulturellen und gesellschaftlichen Unterschiede vor Augen, werden auch Aussagen des Bildungsforschers Ulrich Heubleins

1 Der gesamte Artikel kann gelesen werden unter: http://www.zeit.de/studium/studienfuehrer2011/Entscheidung.

2 Das gesamte Interview zum Nachlesen findet sich unter: http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/his-studienautor-ulrich-heublein-ueber-auslaendern-an-deutschen-unis-a-816085.html

verständlich, der in einem Interview mit dem Spiegel[2] auf die Frage nach Gründen für die hohe Anzahl von Studienabbrechern unter den ausländischen Studierenden antwortete: „Viele Ausländer kommen mit der deutschen Lehr- und Lernkultur nicht zurecht. Wir vermitteln Wissen und Kompetenzen sehr stark durch diskursive Lehrformen, das sind viele Studenten, zum Beispiel die aus China, nicht gewohnt." Daneben sieht der Forscher auch mangelnde Deutschkenntnisse als Grund für den fehlenden Studienerfolg bei Ausländern. Der DAAD gibt an, dass dies sogar der Hauptgrund für den Studienabbruch ist.

Aus dem bisher Gesagten wird deutlich, dass die Vorbereitung auf ein Studium in Deutschland nicht erst mit dem Gespräch beim Studienberater an der Schule beginnt, sondern mit dem Eintritt des Kindes in den Kindergarten oder die Primarstufe der deutschen Auslandsschule.

An der Humboldt-Schule in Lima haben wir deshalb in den letzten Jahren besondere Anstrengungen unternommen, die vor allem auf die Verbesserung der Sprachkompetenz unserer Absolventen und Absolventinnen abzielen, aber auch die Selbstständigkeit und die Kritikfähigkeit stärken sollen. Das eingeführte Immersionskonzept im Kindergarten trägt bereits Früchte in der Grundschule, wo die Alphabetisierung seit dem letzten Schuljahr auf Deutsch erfolgt. Bis diese heutigen Grundschüler die achte und neunte Klasse erreicht haben, haben wir zusätzliche Förder- und Forderstunden im Fach Deutsch eingerichtet. Um die Schülerinnen und Schüler mit der deutschen Kultur und dem Leben in Deutschland vertraut zu machen, werden verstärkt landeskundliche Themen in den Unterricht einbezogen, auch die Neuausrichtung des Deutschen Sprachdiploms durch die KMK zielt in diese Richtung. Die Schüleraustauschprogramme erfahren starken Zuspruch und immer mehr Partnerschulen werden gesucht. Dass die Arbeit langfristig bereits Früchte trägt, bestätigte mir vor drei Jahren eine Professorin aus Deutschland, die an einer peruanischen Universität lehrt. Sie sagte damals: „Ich erkenne Humboldt-Schüler in meinen Kursen nach 10 Minuten – es sind die kritischsten Studenten!"

Was kann die Studienberatung, neben den normalen Beratungsveranstaltungen und -gesprächen, noch zu einer gelungen Studienplatzwahl beitragen?

Deutsche Schülerinnen und Schüler sind näher an den deutschen Universitäten, sind vertraut mit der bildungspolitischen und kulturellen Landschaft in Deutschland. Besuche bei den Institutionen, Schnupperwochen, Schülerstudium etc., alle diese Dinge entfallen für unsere Schülerinnen und Schüler weitgehend, meist aus finanziellen und zeitlichen Gründen. Recht vage sind bei unseren Abiturientinnen und Abiturienten daher auch die Vorstellungen über Studiengänge und deren Inhalte. Um diesem Zustand Abhilfe zu verschaffen und den Schülerinnen und Schülern einen Einblick in die deutsche Hochschullandschaft zu gewähren, setzte sich vor drei Jahren auf Schulleiterebene die Idee durch, deutsche Hochschulmessen in den Andenstaaten Kolumbien, Ecuador und Peru durchzuführen.

Zunächst startete die Deutsche Schule Cali mit dem DAAD eine Initiative, der sich dann acht Auslandsschulen in Kolumbien, Ecuador und Peru anschlossen – und so haben wir unter Federführung von Frau Valerie Bode-Aristizabal von der Deutschen Schule Cali eine Rundreise für Vertreterinnen und Vertretern deutscher Hochschulen mit dem Ziel geplant, innerhalb von drei Wochen an allen Schulstandorten

Das „Cybercafé" bei der Hochschulmesse

Ehemalige Schüler, die jetzt in Deutschland studieren, und aktuelle Schüler im Gespräch auf der Bildungsmesse

deutsche Hochschulmessen durchzuführen. Für die Organisation und Durchführung der Veranstaltung waren dann die beteiligten Schulen jeweils selbst verantwortlich.

Ende März 2013 wurde die erste deutsche Bildungsmesse von Herrn Alexander Fierley (Vertreter der Deutschen Botschaft) und Herrn Heinzel (Schulleiter der Humboldt-Schule) eröffnet. Der Einladung waren sieben Vertreterinnen oder Vertreter von hauptsächlich technisch- oder wirtschaftlich-orientierten Hochschulen gefolgt, die im Laufe des Vormittags den interessierten Schülerinnen und Schülern in Vorträgen und persönlichen Gesprächen ihre Fakultäten näherbrachten. Großen Zulauf fanden aber auch andere Hauptdarsteller der Messe – nämlich unsere ehemaligen Schülerinnen und Schüler, die zu der Zeit in den Semesterferien in Lima weilten und das doch wirtschafts- bzw. techniklastige Programm hervorragend ergänzten, so dass auch Studiengänge wie Medizin, Psychologie oder Sozialwissenschaften vorgestellt werden konnten. In lockerer Atmosphäre ging es dabei aber nicht nur um die Studiendauer oder -inhalte, sondern es wurde auch über den Nebenjob in der Buchhandlung, das Leben in der Wohngemeinschaft oder die letzte Semesterfeier gesprochen.

Als wichtige Einrichtung unserer Schule zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung (Fachabitur) lieferte auch das BerufsBildungsZentrum interessante Beiträge. Ein Vortrag über die Ausbildungsmöglichkeiten am BBZ von Herrn Peleikis und besonders das Cybercafe, wo Live-Schaltungen zu Absolventen des BBZ, die nun in Deutschland studieren, eingerichtet wurden, fanden großen Anklang bei den Schülerinnen und Schülern.

Abgerundet wurde das Programm durch die Teilnahme des DAAD und der Deutschen Botschaft, die Informationen rund um das Leben in Deutschland und die neuesten Bestimmungen zur Visumsvergabe bereithielten. Für das leibliche Wohl sorgten die Eltern der 11. Klasse mit deutschen Spezialitäten wie Bratwurst und anderen Leckereien.

Neben unseren Schülerinnen und Schülern nahmen an der Messe auch noch die Absolventen der anderen vier Sprachdiplomsschulen Limas teil, sodass insgesamt ca. 600 junge Menschen über Studienmöglichkeiten in Deutschland informiert wurden. Die jüngsten Teilnehmer waren unsere Zehntklässler, die zum ersten Mal Kontakt zu verschiedenen Hochschulen aufnehmen konnten und erste Anregungen und Ideen für ihre Zukunftsgestaltung bekamen. Bei den angehenden Abiturientinnen und Abiturienten sowie den Fachhochschülerinnen und –schülern wurden laut eigenen Aussagen die Bedenken und Ängste gegenüber dem Studium in Deutschland gesenkt und Begeisterung geweckt.

Gerade diese Reaktionen der zukünftigen Studenten dokumentiert, wie wichtig der persönliche und authentische Kontakt ist, den so eine Messe schaffen kann. Auch die Hochschulen profitieren von dem Angebot, indem sie quasi direkt einige junge Menschen für ihre Hochschule gewinnen können.

Der große Erfolg des letzten Jahres soll nun fortgesetzt werden und so findet am 17. März 2014 die 2. Deutsche Hochschulemesse in Lima statt. ◂◂

Kontakt

mdietrich@colegio-humboldt.edu.pe
(Studienberater an der Deutschen Schule Alexander von Humboldt in Lima/Peru)

„Warum ist die Banane krumm?“

Wenn an einer deutschen Auslandsschule der Mathematiklehrer zum Zeitzeugen im Geschichtsunterricht wird

Martin Wicke

Nahezu beiläufig erzählte mir während einer Pause beim Sport jüngst mein Kollege Sven Stössel (Mathematik/Physik) – welcher als Oberstufenkoordinator und Berufsberater an der Deutschen Humboldt-Schule in San José (Costa Rica) tätig ist – dass er als junger Mann im Rahmen seiner Wehrpflicht kurz vor der Wende 1989 in der DDR als Funker bei der Hubschrauberstaffel der Grenztruppen in Nordhausen stationiert gewesen sei. Als Geschichtslehrer war dieser Umstand für mich umso mehr interessant, als dass ich zu diesem Zeitpunkt gerade die beiden Themenkomplexe „BRD und DDR“ im Geschichtsunterricht des Abiturjahrgangs Klasse 12 durchnahm. Im Laufe der Woche kristallisierte sich bei mir dann der Gedanke heraus, dass (gerade an einer deutschen Auslandsschule) Zeitzeugen für den Geschichtsunterricht und Möglichkeiten zu deren unkomplizierter Einbindung in den Unterricht ohnehin rar gesät sind. Kurz vor dem Abitur bot sich wohl diese als letzte Gelegenheit dar, meinen Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Geschichtsunterrichts die Methodik, Vorzüge, aber auch die Schattenseiten des Zeitzeugengesprächs als geschichtlicher Quellenform näherzubringen. Die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler von diesem persönlichen Lebensabschnitt ihres Mathematiklehrers natürlich bislang überhaupt keine Ahnung hatten, stellte für mich einen zusätzlichen Anreiz zur Umsetzung meiner Idee dar. So bot sich der Einsatz des Zeitzeugengesprächs (oral history) im Geschichtsunterricht – auch aufgrund ihrer Komplexität, die einen gewissen Reifegrad und ein kritisches Reflexionsvermögen bei den Lernenden voraussetzt – zum Abschluss der Oberstufe für mich förmlich an.

Vor diesem Hintergrund bat ich meinen Kollegen wenig später, ob er sich für diesen Zeitzeugenbericht mit anschließender Befragung denn zur Verfügung stellen würde. Dieses war für mich vor dem Hintergrund, dass man als Lehrer sich in einer solchen Situation möglicherweise genötigt sieht, gegenüber seiner Schülerschaft mehr über sich und seine eigene Vergangenheit preiszugeben, als ihm lieb ist – wirklich keine Selbstverständlichkeit. Herr Stössel jedoch ging mit meinem Anliegen sehr unbefangen um und erklärte sich spontan zu einem solchen Zeitzeugengespräch bereit. Zur Vorbereitung besprach ich mit den Schülerinnen und Schülern im Geschichtsunterricht anhand einer entsprechenden Methodenseite die Vorgehensweise bei einer solchen Zeitzeugenbefragung sowie die Vor-, aber auch die möglichen Nachteile (subjektives Erleben von Sachverhalten, Erinnerungslücken, Verklärung und fehlerhafte Darlegung von Sachverhalten der Vergangenheit aufgrund der großen zeitlichen Distanz etc.) einer ebensolchen.

Zeitzeuge Sven Stössel im Geschichtsunterricht

Die Schülerinnen und Schüler waren von Anfang an von der Idee begeistert, Geschichte auf diese für sie völlig andere und neue Art und Weise zu erleben, und festzustellen, dass sich geschichtliche Sachverhalte im Unterricht eben

Sven Stössel steht Schülern Rede und Antwort

nicht nur abstrakt behandeln, sondern auch an realen Personen (in diesem Fall sogar der eigene Mathematiklehrer) festmachen lassen. Das eigentliche Zeitzeugengespräch fand dann in einer Einzelstunde am 22. Oktober 2013 statt. Herr Stössel begann seinen Vortrag zunächst mit einer einführenden Erläuterung seiner Biografie, seines persönlichen Erlebens der DDR sowie deren Licht- und Schattenseiten. Anschließend ging er dann besonders auf seinen persönlichen Werdegang im Hinblick auf seine spätere Betätigung als Funker bei der Hubschrauberstaffel der DDR-Grenztruppen im Rahmen seiner Wehrpflicht ein, und stellte sich dann anschließend dem kritischen Diskurs seiner Zuhörer.

Im Verlaufe seines Vortrags verriet Herr Stössel dann auch die Antwort auf die Frage, warum die Banane denn nun eigentlich krumm ist. Zielortgerecht (Costa Rica ist ja unter anderem auch ein Bananenland) erklärte er, dass diese in der DDR-Bevölkerung zwar ein Objekt der Begierde, aufgrund der Planwirtschaft wie alle anderen tropischen Früchte aber eben auch Mangelware gewesen sei. Im DDR-Volksmund als Witz kolportiert, habe die Banane aus Sicht der DDR-Bevölkerung um die DDR eben einen großen Bogen gemacht.

Für die Schülerinnen und Schüler stellten der Zeitzeugenbericht und die anschließende Befragung dahingehend eine fachliche wie persönliche Bereicherung dar, als dass sie – vor dem Hintergrund der sonst für ein solches Unterfangen an einer deutschen Auslandsschule vorhandenen Gegebenheiten – ein geschichtliches Thema mal aus einer für sie völlig anderen und ungewöhnlichen Perspektive erlebten, und im Verlaufe dessen völlig neue Seiten an ihrem Mathematiklehrer kennenlernten. Der Umstand, dass der Referent aufgrund des starken Wissensdranges seines Publikums anschließend auch seine beiden Mathematikstunden in derselben Klasse für diese Zeitzeugenbefragung opfern musste, zeugt einerseits von einem hohen Interessensgrad seitens der Lernenden, andererseits aber auch von der Wahrscheinlichkeit eines hohen geschichtlichen Lerngewinns für ebensolche. ◂◂

Weiterführende Informationen zum Thema

http://www.grenzkommando.de/kommando-1.html

Video des Zeitzeugenberichts

Teil 1: http://www.youtube.com/watch?v=WZB3KPreSOQ
Teil 2: http://www.youtube.com/watch?v=rBjXzaoTvjs

Video der Zeitzeugenbefragung

http://www.youtube.com/watch?v=vFS224Stn2M

Zum Autor

Martin Wicke ist seit 2012 Lehrer für Englisch und Geschichte, Vorsitzender der Fachschaft Geschichte und seit Februar 2014 DFU-Leiter an der Deutschen Humboldt-Schule in San José (Costa Rica).

Kontakt

martinwicke@gmx.net
http://familiewicke.wordpress.com

Geschichten erzählen

Bahira Žunić

Mit einem Erwartungsspiel durch ein von Teilnehmer zu Teilnehmer fliegendes Kunststoffei eröffnete Dr. Rainer E. Wicke das Fortbildungsseminar am Goethe-Institut Sarajewo. Und schon wurde die Neugier geweckt, aber nichtsdestotrotz waren die Erwartungen auf eine hoche Messlatte gesetzt. Neue Ideen, Tipps, Bewegungsspiele, kreative Arbeitsformen, die dem langweiligen Unterricht ein Ende setzen, waren das Ergebnis einer Fragerunde. Was folgt, war eine lehrhafte und interessante Lehrerfortbildung.

Erwartungsspiel

Laut Herr Wicke sollen die grammatischen Grundstrukturen und Kreativität im Lernprozess parallel verlaufen. In diesem Sinne wurde eine hochinteressante Aufgabe mit Büroklammern durchgeführt. Jeder Teilnehmer bekam eine Büroklammer, aus der man eine Skulptur formen sollte, die man nachher auf dem Tageslichtprojektor projiziert. Man sammelte Begriffe, mit denen man eine Geschichte erzählt. Dadurch wird die Kreativität der Schüler gefördert. Mithilfe der Übung verschafft man Sprachanlässe und der Erzählgeist wird geweckt. Wichtig ist die Tatsache, dass der Lehrer sich Notizen macht, um die Fehler im Nachhinein in der Gruppe zu besprechen. Außerdem sollte man Geschichten mit einfachen Strukturen wählen. Um die Kommunikation in der Muttersprache zu vermeiden, kann man beschriftete Schilder mit „Bitte Deutsch sprechen!“ im Klassenzimmer zeigen.

Bitte
Deutsch
sprechen!

Eine Geschichte kann auch mit selbst geschnittenen Figuren der Schüler auf einem Tageslichtprojektor entstehen. Natürlich sollte vorher ein Thema festgelegt werden, wie z. B.: „Wohnen“.

Eine weitere Option für den Unterricht wäre, die Lernenden mit Gedichten im DaF vertraut zu machen. Natürlich sollte man stets einfache, kurze Gedichte auswählen. Die leichteste Art, Schüler von Gedichten zu begeistern, ist, Gedichte zu zeichnen. Somit versucht man die geschriebene Kreativität bildlich kreativ darzustellen. Das gesamte Vokabular muss man nicht vestehen, solange die Hauptbegriffe klar sind.

Um Spannung zu verschaffen, kann man ein Gedicht in Kärtchen auschneiden, und eine Hälfte der Schüler nimmt die Kärtchen und die andere versucht, das Gedicht in die richtige Reihenfolge zu bringen. Somit bringt man Bewegung ins Klassenzimmer, was die Lernenden zusätzlich motiviert, aber auch schüchterne Schüler zum Sprechen und zur Teamarbeit anspornt. Dies ist auch für Bildergeschichten empfehlenswert. Für die Analyse von Gedichten empfahl

Bahira Žunić, Deutschlehrerin am Goethe-Institut Sarajewo Bosnien und Herzegowina

Aufgabe: Kassenzettel

Herr Wicke, sich Schritt für Schritt mit den einzelnen Strophen zu befassen, um das Gedicht den Lernenden schmackhaft zu machen.

Was mich persönlich beeindruckt hat, ist die Aufgabe mit den Kassenzetteln. Uns wurden in kleinen Gruppen Kopiervorlagen mit Kassenzetteln verteilt. Man sollte sich einen davon aussuchen und die Person, nur anhand der Waren, die sie eingekauft hat, phantasievoll beschreiben. Im Fokus stehen die Waren, aus denen man einen kreativen Text in Gruppenarbeit verfasst. Sehr wichtig sind dabei die Stichpunkte: Wann wurde das gekauft, wer könnte das gekauft haben (Mann, Frau, Kind …), was ist sie/er von Beruf, hat die Person eine Familie und Haustiere, warum wurden die Waren gekauft, welche Interessen und Hobbys hat die Person, wie verbringt sie ihre Freizeit u. Ä. Es ist erstaunlich, was man alles mit einem ganz normalen Kassenzettel im Unterricht machen kann.

Eine weitere Aufgabe, die mich fasziniert hat, ist das logische, aber auch gleichzeitig einfallsreiche Nacherzählen einer Geschichte. Die eine Hälfte der Teilnehmer ging in ein anders Klassenzimmer, wobei der anderen eine Geschichte erzählt wurde. Die Geschichte merkt man sich sowohl durch gestisches Vorspielen als auch durch logisches Denken. Darauf wird die Geschichte dem Partner nacherzählt, wobei man am Ende ein fragendes Gesicht macht und der Partner einen logischen Schluss ergänzt.

Die Lernenden sollen sich an die Sprechaktivitäten gewöhnen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die Schüler zum Sprechen zu bringen. Eine davon wäre folgende: Man bildet Kleingruppen, wählt einen Moderator aus und gibt ihm eine Zeichnung. Diese Zeichnung soll man den anderen Teilnehmern beschreiben, wobei diese das Gehörte zeichnen müssen. Dadurch werden auf eine interssante Art und Weise der Wortschatz und die Präpositionen, aber auch der Ausdruck und die Kreativität gefördert. Nachher können die Lernenden ihre Zeichnungen vergleichen.

Nur mit einem abwechslungsreichen Unterricht erwirbt und festigt man Sprachkenntnisse. Sehr wichtig ist es, die Lernenden durch spielerische und kreativ gestaltete Aufgaben zum Sprechen zu motivieren. Die meisten Arbeitsformen habe ich schon in meinem Unterricht erfolgreich durchgeführt. Diese Lehrerfortbildung war eine Bereicherung für uns, wofür ich mich bei Dr. Rainer E. Wicke herzlich bedanke.

◂◂

Kontakt

heinrich.stricker@sarajevo.goethe.org
sabina.djapo-rizvanovic@sarajevo.goethe.org

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 schneider@vdlia.de oder (alt) st.schneider@vdlia.de. Meine Aufgabe betrifft nach wie vor „nur" die Verbandszeitschrift.

Der Schriftleiter

Selbstbewusstsein schulen durch das Debattieren

Tanja Unterberg/Ogalla Rodríguez

Zwei quer gestellte Tische, vier Kandidaten und eine vierköpfige Jury – eine einfache Konstellation, um die Debatte in Kasachstan ins Rollen zu bringen, denn Debattieren ist ansteckend, wer es einmal ausprobiert hat, wird rhetorisch Feuer spucken.

Der Bundeswettbewerb „Jugend debattiert" steht in Deutschland unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten und wird auch in einigen Ländern dieser Welt als „Jugend debattiert international" ausgetragen. Leider gehört Kasachstan nicht zu den Ländern, die an diesem internationalen Wettbewerb teilnehmen können, aber das spielt für unsere Schüler/innen, die gern zunächst einmal gegen Mitschüler/innen oder Schüler/innen in den Parallelklassen „kämpfen" wollen, nicht an erster Stelle, ihnen geht es zunächst einmal darum, die eigene Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache unter Beweis zu stellen.

Seit der Einführung der Sternchenthemen* in der DSD II-Prüfung kann der Deutschunterricht dreifach von der Debatte profitieren: Zum einen lernen die Schüler/innen ihre Position mündlich überzeugend zu vertreten, triftige Argumente zu suchen, mit Beispielen zu arbeiten, zu paraphrasieren und zu metakommunizieren („Ich möchte dich bitten, genauer auf meine Argumente einzugehen"), zum anderen können sie ihre zu erhöhende Schnelligkeit in der Suche nach Argumenten für die Vorbereitung der schriftlichen Prüfung nutzen, und letztendlich ist auch die Auseinandersetzung mit den Sternchenthemen selbst eine gute Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung, die eine akribische, wissenschaftspropädeutische Arbeitsweise verlangt, die keineswegs mit oberflächlichen mainstream-Antworten auskommt, sondern dem Prüfling ein profundes Hintergrundwissen abverlangt, das zudem rhetorisch geschickt verpackt werden sollte.

Für die Unterrichtspraxis schlage ich vor, zunächst mit einer sehr kurzen Form der Debatte zu beginnen, der Minidebatte. Die Minidebatte dauert insgesamt nur 5 Minuten und ist als Einführung in eine mögliche Makrodebatte von insgesamt 15 Minuten konzipiert. In der Minidebatte halten die Debattierer eine Eröffnungsrede von einer Minute, in der sie ihre Position klar darstellen und ein erstes Argument nennen. Die Abfolge der Eröffnungsrede erfolgt nach einer klaren Redeverteilung, erst redet der Kandidat in der Pro-1-Position eine Minute, dann derjenige in der Contra-1-Position, schließlich der Kandidat auf der Pro-2-Position und zum Schluss der Kandidat auf der Contra-2-Position (Schilder auf den Tischen dienen der Orientierung des Publikums). In der anschließenden dreiminütigen freien Aussprache erhalten alle Teilnehmer zusammen drei Minuten freie Redezeit ohne Festlegung der Redepositionen. Wichtig ist, dass die Teilnehmer stets ihre Redebeiträge mit denen der Mitstreiter/innen verknüpfen, indem sie die Redebeiträge der Mitstreiter/innen kurz paraphrasieren, um ihr aktives Zuhören zu schulen. Beim Schlusswort erfolgt wiederum eine Aussprache nach dem o. g. Positionsprinzip in der Eröffnungsrede, jeder bekommt erneut eine Minute Redezeit und soll sein wichtigstes Argument herausarbeiten und sowohl

Debatte gegen kasachische Schulleiter und Sawutsch an unserer Schule 46

den Mitstreitern/innen als auch der Jury und dem Publikum präsentieren.

Die Jury beurteilt die Beiträge der Debattierer nach den Kriterien der Sachkenntnis, des Ausdrucksvermögens, der Gesprächsfähigkeit und der Überzeugungskraft. Die besten Beiträge werden nach den o. g. vier Kategorien bewertet, man kann maximal fünf Punkte in jedem Bereich (Ausdrucksfähigkeit, Gesprächsfähigkeit etc. erhalten), dies entspricht dem kasachischen Notensystem und ist somit für die Schüler/innen leicht nachvollziehbar. Insgesamt können also maximal 20 Punkte erreicht werden.

Debattiert wird grundsätzlich über Themen, die eine Kontroverse zulassen, am besten sucht man die Themen gemeinsam mit den Kursteilnehmern, so dass ein echtes Redebedürfnis besteht und man den Schüler/innen nicht die Themen aufstülpt, die man selbst für wichtig hält. Formuliert werden die Themen grundsätzlich als ‚Soll/Sollte-Fragen', also z. B.:

- Soll man bereits mit 20 Jahren eine Familie gründen?
- Soll man an zusätzlichen Kursen beim Goethe-Institut zur Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse teilnehmen?
- Sollte man sich in der Freizeit sozial engagieren?
- Soll man in der Jugend bereits mehr als zwei Fremdsprachen lernen?
- Sollte man unbedingt während der Schulzeit in deutschsprachige Länder reisen?

Die Schüler/innen haben ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse und werden mit Sicherheit auch in Ihren Unterricht eigene Themenvorschläge einbringen, die, wenn sie nicht völlig abwegig sind, ernst zu nehmen sind. Sie können uns Aufschluss darüber geben, welche Themen unsere Schüler/innen bewegen und werden recht authentische Debatten ergeben, in denen sich die Schüler/innen für die Position, die spielerisch wie in einem Rollenspiel eingenommen wird, engagieren. Bitte, machen Sie Ihren Schülern/innen klar, dass sie nur eine Rolle vertreten, die keineswegs mit ihrer innersten Einstellung zu einem Thema übereinstimmen muss. Nicht die Überzeugung der Schüler/innen, sondern die rhetorische Geschicklichkeit der Schüler/innen in der Fremdsprache wird bewertet. Es erscheint mir wichtig, ausdrücklich vor der Einführung in eine Debattenunterrichtsreihe anzusprechen, so dass die Schüler/innen sich von dem Ballast eines möglichen Gewissenskonflikts im Vorfeld befreien („Ach so, wie spielen nur eine Rolle, dann stelle ich mich heute auf die Pro-1-Position!").

Da ich auch in Deutschland mit meinen Schülern/innen an einem regionalen und einem bundesweiten Debattierwettbewerb teilgenommen habe, weiß ich, dass die Themen, die von den Wettbewerbsorganisatoren vorgegeben werden, häufig – besonders für die älteren Schüler/innen – politischer Natur sind. Den Wettbewerbsorganisatoren und Förderern erscheint es bedeutsam, die politische Bildung der Jugend voranzutreiben. Man will sie dazu auffordern, sich in der Vorbereitung auf eine wichtige Debatte individuell mit aktuellen politischen Themen, die in den Medien diskutiert werden, auseinander zu setzen.

Entscheiden Sie in Ihren Ländern selbst, wie tief Sie in die politische Bildung Ihrer Schüler/innen eingreifen können oder wollen. Ich persönlich denke, hier sollte man mit viel Fingerspitzengefühl vorgehen, um auch die Schulleiter/innen unserer Schulen im Ausland von der Nützlichkeit der Debattierfähigkeit unserer Schüler/innen allgemein zu überzeugen. Nach meiner Erfahrung ist die Debattierfähigkeit ein Beitrag zur Mündigkeit unserer Schüler/innen im kantschen Sinne, der den Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit fordert, indem man sich seines eigenen Verstandes bedient.

Unsere Schüler/innen an der Deutschen Schule 46 sind so weit in ihrer selbständigen Entscheidung, dass sie unvermittelt im Unterricht selbständig zwei Tische im Unterricht quer stellen, womit sie mir anzeigen, dass es Zeit ist, eine ernsthafte Debatte zu führen. Lassen Sie diese Querstellung ebenfalls zu und beobachten Sie, was passiert. Die Entfaltung der Selbstständigkeit unserer Schüler/innen birgt in meinen Augen Glücksmomente für die Lehrkraft in dem Miterleben des erwachenden Selbstbewusstseins unserer Schüler/innen; der Lehrer/die Lehrerin erfährt die Gewissheit, dass

die Schüler/innen sich sogar in der Fremdsprache adäquat und überzeugend ausdrücken können. Vor dieser Demonstration, auch vor Publikum, sollten wir uns nicht fürchten, sondern das Dabeisein bei der Metamorphose von jungen Menschen zu rhetorischen Schmetterlingen genießen.

* Sternchenthemen sind Themen, die von der ZfA herausgegeben werden und ab sofort für unsere DSD II-Kandidaten eine besondere Relevanz haben, da eines der Sternchenthemen (in diesem Jahr 2013 sind es die beiden Oberthemen „Schule" und „Mobilität") in dem schriftlichen Prüfungsteil der DSD II-Prüfung aufgegriffen wird. Hintergrund der Einführung der Sternchenthemen ist die Förderung einer wissenschaftspropädeutischen tiefsinnigen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themenbereichen und die Erkenntnis, dass es besser ist, ein profundes Hintergrundwissen zu bestimmten vorab gekennzeichneten Themenbereichen voraussetzen zu können als ein beliebiges Thema vorzugeben, welches vielleicht auf einem relativ oberflächlichem Niveau schriftlich erörtert wird. Für unsere Schüler/innen bedeutet dies, dass sie sich sowohl sprachlich als auch inhaltlich auf die Sternchenthemen vorbereiten können – gleichzeitig sind sie sich dessen bewusst, dass ihre schriftlichen Leistungen ein Spiegelbild ihrer Recherchearbeit darstellen und auch eine gewisse analytische Fähigkeit bei der Auswertung von Texten ab dem Jahr 2013 einen neuen Leistungsstandard markiert, der schließlich bei einem erfolgreichen Abschluss der DSD II-Prüfung auch konsequenterweise einen Beitrag zu der Studierfähigkeit unserer Schüler/innen leistet. ◂◂

Weitere Informationen zu „Jugend debattiert" finden Sie auf www.jugend-debattiert.de.

Kasachische Kolleginnen mit der Autorin
v. l. n. r.: Svetlana, Zauresch, die Autorin, Aiman, Zhanara, Laura (Praktikantin), Gulsat, Azina und Aishan

„Zurück in die Vergangenheit“: Die Kinderzeitmaschine

Eine webquestbasierte, virtuelle und interaktive Zeitreise im Rahmen des DFU-Geschichte und der regionalen DFU-Lehrerfortbildung

Martin Wicke

„Es müsste doch möglich sein, daraus etwas Tolles zu machen!“ So mein allererster Gedankengang, als ich im Zuge von Recherchen zu einem anderen Projekt („Einführung in das DFU-Fach Geschichte“) auf das Angebot der Webseite http://www.kinderzeitmaschine.de stieß. Denn das Angebot der Webseite erschien mir aus mehreren Gründen geradezu prädestiniert für den DFU-Geschichte in einer neunten Klasse: ein frisches und viele junge Leute der heutigen Internetgeneration ansprechendes modernes Design im animierten Comic-Stil; eine insgesamt sehr aufwendig wirkende interaktive Programmierung; ein interessantes, vielfältiges und abwechslungsreiches Informationsangebot; eine gut durchdachte Organisationsstruktur, die Kindern bzw. Jugendlichen dennoch hinreichend Freiräume und Möglichkeiten zum eigenständigen Erkunden und Entdecken bietet; eine für die ursprüngliche Zielgruppe – nämlich 8- bis 13-jährige deutsche Muttersprachler – intendierte recht einfache Sprache; ein insgesamt recht langsamer Sprachduktus der Protagonistin sowie die Nutzung von Flash-Videos, welche auch die für den DFU-Unterricht sehr wichtigen Möglichkeiten des Wiederholens und Pausierens bieten (s. Abb. 1).

Das Angebot der Webseite ist schnell umrissen: die Protagonistin Lucy reist per animierter Zeitmaschine mit dem Benutzer entsprechend in das jeweils von ihm ausgewählte Zeitalter einer Epoche. Zur Auswahl stehen sechs Epochen und deren entsprechende Zeitalter: „Vorgeschichte“, „Frühe Kulturen“ (Mesopotamien, Ägypten, Indien, China, Mesoamerika), „Antike“ (Griechen, Rom), „Mittelalter“ (Frühmittelalter, Hochmittelalter, Spätmittelalter), „Entdecker“ und „Neuzeit“ (Reformation, Absolutismus, Französische Revolution, Nationalstaaten) (s. Abb. 2).

Vor Auswahl der entsprechenden Zeitreise erhält der Benutzer per Rollover-Effekt mittels eines Zeitstrahls, einer Karte und einer Wissensbox erste Informationen über das von ihm ausgewählte Zeitalter (s. Abb. 3).

Dort angekommen, informiert sich Lucy in einem kurzen, jeweils ca. 5-minütigen Gespräch

Abb. 1

Abb. 2

Abb. 3

Abb. 4

mit einem repräsentativen Zeitzeugen über die geschichtlichen Grundzüge und Besonderheiten des jeweiligen Zeitalters (s. Abb. 4).

Anschließend an die Videoanimation gelangt der Benutzer zu einer Übersichtsdarstellung des jeweiligen Zeitalters mit weiterführenden Informationen zu dessen einzelnen Zeitphasen, einer Wissensbox sowie einer animierten Karte. Ein interaktives Quiz und Memo-Spiel sowie eine „Mach mit!"-Rubrik mit weiterführenden handlungsorientierten Angeboten zum Thema bzw. Zeitalter runden das Angebot ab (s. Abb. 5).

Der Einsatz dieser Webseite im DFU-Geschichte der Klasse 9 bot sich für mich auch aus weiteren Gründen an. An der hiesigen Deutschen Humboldt-Schule San José (Costa Rica) wird Geschichte als deutschsprachiges Sachfach erst ab Klasse 9 erteilt, und in diesem Zusammenhang erfolgt auch die erstmalige Einführung in das neue Fach – und eben auch in die Prinzipien seiner Periodisierung. Diese virtuelle Zeitreise in die einzelnen Epochen und Zeitalter ist – angebunden an den Regelunterricht oder als Freiarbeitsphase konzipiert – für die Schülerinnen und Schüler somit eine motivierende und spielerische Möglichkeit, wörtlich „tiefer in den Verlauf der Geschichte einzutauchen". Zudem ist der hiesige Geschichtsunterricht von Klasse 9 bis 12 auf einen thematischen Durchlauf – und zwar von der Renaissance bis zur deutschen Wiedervereinigung – begrenzt, so dass viele der besonders für jüngere Schülerinnen und Schüler spannenden Epochen und Zeitalter (z. B. Ägypten, Griechenland, Rom, Mittelalter) bereits von vornherein aus dem Lehrplan herausfallen. Das Angebot der virtuellen Zeitreise ermöglicht ihnen, auf anschauliche und spannende Weise auch etwas über diese für sie „graue geschichtliche Vorzeit" zu erfahren.

Zudem besticht das Angebot durch die Möglichkeit, mit den Animationsvideos und entsprechenden Übungsformen auch das fremdsprachliche Hörverständnis der Schülerinnen und Schüler zu schulen – eine Kompetenz, die sich im DFU-Fach Geschichte in der Regel nur

Abb. 5

selten durch geeignetes Material effektiv fördern lässt. Nicht zuletzt wird durch die dezentrale Anlageweise der Webseite – welche den kindlichen Entdeckergeist weckt – und zusätzlich von der Lehrkraft zu erstellender Webquest-Arbeitsblätter auch die Recherchekompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert. Diese ist eine Kernkompetenz, deren Schulung im Zuge des fortschreitenden Internetzeitalters und der ständig zunehmenden Mediatisierung unserer Alltagswelt auch im Geschichtsunterricht immer wichtiger wird.

Ursprünglich als geschichtlicher Ausflug am Ende der Unterrichtsreihe „Einführung in die Geschichte" in einer Klasse 9 zum Einsatz angedacht, kam mir im Rahmen des in unserer Region anstehenden „Vorbereitungslehrgangs für neu entsandte Auslandsdienstlehrkräfte" zudem die Idee, das Angebot weiter dahingehend zu nutzen, als dass dieses in meinen Augen für DFU-Probanden auch ein optimales Erprobungsfeld zur Konzeption und Strukturierung entsprechender DFU-Unterrichtsstunden sowie (unter Einbezug fachmethodischer Anregungen aus entsprechenden Handbüchern) auch zur Erstellung und Entwicklung entsprechender DFU-geeigneter Unterrichtsmaterialien darstellen könnte. Ein entsprechender Erprobungsversuch im Rahmen einer ReFo fand dann vom 20.–21. Februar 2014 mit dem neuen DFU-Geschichtslehrer Herrn Karsten Golze in einer neunten Klasse statt.

Ideale Bedingungen für den Unterrichtseinsatz bot auch der Umstand, dass die Deutsche Humboldt-Schule San José über ein mobiles iPad-Klassenzimmer und eine recht schnelle WLAN-Internetverbindung verfügt. Über die Flash-taugliche App „The Puffin Browser" konnten alle Schülerinnen und Schüler problemlos die entsprechende Webseite http://www.kinderzeitmaschine.de auf ihren iPads aufrufen. Lediglich das Abspielen der Zeitreisevideos durch alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig unterzog die Internetverbindung einer zu großen Belastungsprobe, der jedoch durch eine entsprechende Umorganisation der Erarbeitungsphase in Partner-oder Gruppenarbeit (bei der jeweils nur ein iPad in Benutzung war) begegnet werden konnte. Mittels der Nutzung von z. T. gemeinsam genutzten Kopfhörern wurde zudem die Geräuschbelastung im Klassenzimmer weitgehend minimiert.

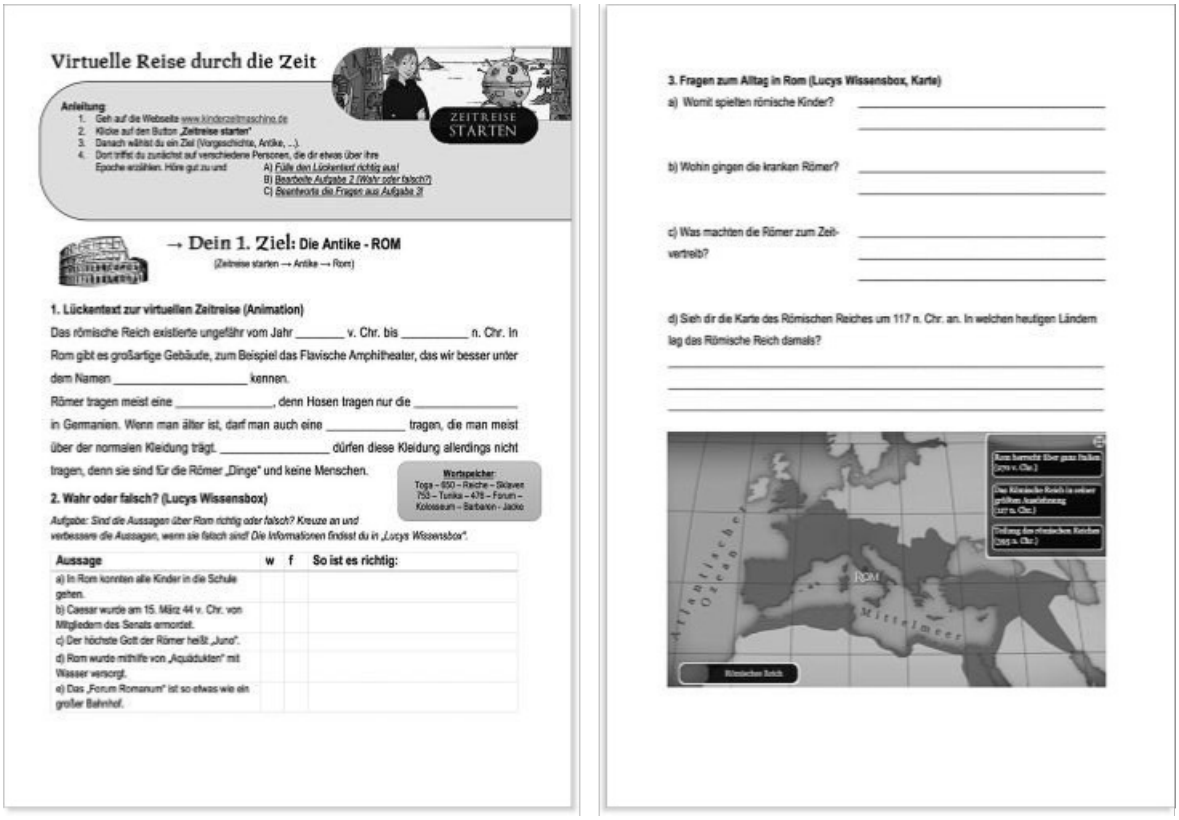
Herr Golze begann seine Stunde mit einem in seiner Referendarzeit eigens erstellten, geschnittenen und mit Musik unterlegten bzw. Untertiteln versehenen Werbevideos des fiktionalen Reiseveranstalters „Antik Reisen", in dem der Zuschauer ausgehend vom heutigen Rom auf eine Zeitreise in das Rom der Antike entführt wird. Mittels computeranimierter Bilder wurden den Schülerinnen und Schülern so erste sinnliche Eindrücke vom antiken Rom vermittelt, und diese anschließend dazu aufgefordert, diese Eindrücke sowie die darin identifizierten antiken Sehenswürdigkeiten zu versprachlichen.

Anschließend erhielten die Schülerinnen und Schüler das anbei liegende Webquest-Arbeitsblatt „Virtuelle Reise durch die Zeit". Die entsprechenden Antworten zu den einzelnen Übungen (Lückentext, „Wahr oder Falsch?", Fragen zum Alltag in Rom) sollten diese mittels der iPads in Einzel-oder Partnerarbeit selbstständig anhand der Videoanimation, der Wissensbox und der Karte auf der Webseite recherchieren. Die Aufgaben des Fragenkatalog wurde bewusst eng geführt angelegt, um die Schülerinnen und Schüler sprachlich nicht von vornherein zu überfordern bzw. sie behutsam angeleitet in die Prinzipien der fachlichen Internetrecherche einzuführen. Eine weitere Öffnung erfolgte über die Fragen im dritten Aufgabenteil dahingehend, als dass sich deren Antworten in der Wissensbox nicht wortwörtlich und einem festen Textabschnitt zugeordnet wiederfanden. Zudem mussten die Schülerinnen und Schüler hier zum Teil ihre eigenen Schlüsse aus den ihnen vorliegenden Informationen ziehen. Eine Auswertung und Besprechung der zum Teil recht vielfältigen Ergebnisse erfolgte dann zentral im Plenum.

In dem zwei Schulstunden umfassenden Unterrichtsversuch erfolgte eine insgesamt motiviertere, eigenständigere und konstruktivistischere Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem Stundenthema „Rom" bzw. der Geschichte. Die multimediale Aufbereitung des Themas ermöglichte ihnen – sofern

dies für die europäische Geschichte vom Ausland aus überhaupt möglich ist – ein Lernen mit vielen Sinnen (Hören, Sehen, Schreiben, Zeigen, Versprachlichen). Doch auch im Rahmen der DFU-Lehrerfortbildung stellt das Angebot dahingehend ein ideales Erprobungsfeld für angehende DFU-Lehrer dar, da diese aufgrund der umfangreichen Materialiendarbietungen, der kurzen – und somit besonders für den DFU-Unterricht geeigneten – Videoanimationen und des übersichtlichen Informationsangebotes des Webseitenauftritts unter minimalstem Aufwand in die Lage versetzt wird, gut strukturierte DFU-Stunden als auch -Materialien zu erstellen.

Denkbar wäre eine Erweiterung des Webquest-Ansatzes dahingehend, als dass zu einem späteren Zeitpunkt eine weitere Öffnung des Unterrichts hin zu Aufgaben mit einer noch selbständigeren Vorgehensweise erfolgen könnte. Ein Beispiel: Im Zeitalter der Reformation werden in der Videoanimation Martin Luther, die Ablassbriefe und die Wartburg thematisiert. Hier wäre die verschriftlichte Definition eines Ablassbriefes und dessen kreative Ausgestaltung in Wort und Bild ebenso denkbar wie ein virtueller Besuch auf der Wartburg oder weiterführende Internetrecherchen zur Person Martin Luthers. ◂◂



Virtuelle Reise durch die Zeit

Anleitung
1. Geh auf die Webseite www.kinderzeitmaschine.de
2. Klicke auf den Button „Zeitreise starten"
3. Danach wählst du ein Ziel (Vorgeschichte, Antike, ...).
4. Dort triffst du zunächst auf verschiedene Personen, die dir etwas über ihre Epoche erzählen. Höre gut zu und
   A) Fülle den Lückentext richtig aus!
   B) Bearbeite Aufgabe 2 (Wahr oder falsch?)
   C) Beantworte die Fragen aus Aufgabe 3!

ZEITREISE STARTEN

→ Dein 1. Ziel: Die Antike - ROM
(Zeitreise starten → Antike → Rom)

1. Lückentext zur virtuellen Zeitreise (Animation)

Das römische Reich existierte ungefähr vom Jahr _____ v. Chr. bis _____ n. Chr. In Rom gibt es großartige Gebäude, zum Beispiel das Flavische Amphitheater, das wir besser unter dem Namen _____ kennen.
Römer tragen meist eine _____, denn Hosen tragen nur die _____ in Germanien. Wenn man älter ist, darf man auch eine _____ tragen, die man meist über der normalen Kleidung trägt. _____ dürfen diese Kleidung allerdings nicht tragen, denn sie sind für die Römer „Dinge" und keine Menschen.

Wortspeicher:
Toga – 650 – Reiche – Sklaven
753 – Tunika – 476 – Forum – Kolosseum – Barbarin - Jacke

2. Wahr oder falsch? (Lucys Wissensbox)

Aufgabe: Sind die Aussagen über Rom richtig oder falsch? Kreuze an und verbessere die Aussagen, wenn sie falsch sind! Die Informationen findest du in „Lucys Wissensbox".

Aussage	w	f	So ist es richtig:
a) In Rom konnten alle Kinder in die Schule gehen.			
b) Caesar wurde am 15. März 44 v. Chr. von Mitgliedern des Senats ermordet.			
c) Der höchste Gott der Römer heißt „Juno".			
d) Rom wurde mithilfe von „Aquädukten" mit Wasser versorgt.			
e) Das „Forum Romanum" ist so etwas wie ein großer Bahnhof.			

3. Fragen zum Alltag in Rom (Lucys Wissensbox, Karte)

a) Womit spielten römische Kinder? _____

b) Wohin gingen die kranken Römer? _____

c) Was machten die Römer zum Zeitvertreib? _____

d) Sieh dir die Karte des Römischen Reiches um 117 n. Chr. an. In welchen heutigen Ländern lag das Römische Reich damals?

Aufgabenblätter

Als ich eher nebenbei in der Broschüre Universum 2013 (www.universumglobal.com) blätterte, in der es um Karrierechancen bei deutschen Firmen ging, fielen mir in den Berichten inmitten lauter junger Deutscher zwei Ausländerinnen auf, die ich daraufhin Ende 2013 anschrieb. Eine junge Dame hat dankenswerterweise auf meine Bitte um einen Beitrag auch positiv reagiert. Die Schilderung ihres erfolgreichen Werdeganges sollte Ansporn für all diejenigen sein, eine Karriere in Deutschland zu wagen, die – anders als die Autorin – das Privileg einer Ausbildung an einer DS haben.

Eine Spanierin in Deutschland

Teresa Martinez Roca

Wenn man mich bereits zu Beginn meines Studiums gefragt hätte, ob ich es mir vorstellen könne, mehrere Jahre im Ausland zu leben, hätte ich mit Sicherheit keine Antwort auf diese Frage gewusst. Tatsächlich sind es heute aber bereits über sieben volle Jahre, die ich hier in Deutschland lebe.

Angefangen hat alles, obwohl damals noch unbewusst, eigentlich bereits mit der Wahl meines Studienganges. Mir war immer klar, dass ich etwas Technisches studieren wollte, und so habe ich mich letztlich für den Studiengang „Ingeniería Superior de Telecomunicaciones" (frei übersetzt: Dipl.-Ing. Nachrichtentechnik) an der Universidad Politécnica de Valencia entschieden. Wie viele anderen Studenten stellte sich auch mir die Frage, ob ich ein oder zwei Auslandssemester machen sollte. Hier war für mich sofort klar, dass ich diese Erfahrung nicht verpassen mochte, und musste mir lediglich noch überlegen, wo in Europa. Diese Frage bereitete mir am meisten Kopfzerbrechen. Ein wichtiger Punkt für meine Entscheidung war natürlich die Sprache selbst. Da ich mich anfangs nicht konkret auf ein Land festlegen konnte, ich aber bereits Englischkenntnisse hatte, entschied ich mich daher zusätzlich Deutsch oder Französisch zu lernen. Als Spanierin mit Spanisch und Katalanisch als Muttersprachen nahm ich an, dass Französisch für mich leichter und somit schneller zu lernen sei, weshalb ich mich entschloss, sicherheitshalber Deutsch zu lernen, um mir somit alle Karten offen zu halten.

Parallel zum Deutschkurs, in dem ich einen Gefallen für die Sprache selbst entwickelte, lernte ich deutsche Studenten kennen, die in Valencia ein Erasmus-Semester machten. Über diese und andere spanische Studenten, die in Deutschland studiert hatten, erfuhr ich vieles über Deutschland und deutsche Universitäten. All das brachte mich schließlich auf die Idee: warum nicht Deutschland, welches nicht zu Un-

Teresa am sonnigen Strand ihrer Heimatstadt

recht als industriestarkes und technisch innovatives Land gilt. Anschließend habe ich mich natürlich über Universitäten und passende Studiengänge informiert, wobei ein weiterer Punkt, nämlich die Sonnenstunden, nicht zu vergessen ist – was wirklich nicht zu vernachlässigen ist, wenn man aus Valencia kommt, wo das Wetter meistens sonnig und mild ist. Einen guten Platz im Sonnenstunden-Ranking für Deutschland belegte Karlsruhe, welches zudem über eine sehr gute, renommierte Universität verfügt.

Somit begann meine Reise nach Karlsruhe zusammen mit drei weiteren Studentinnen, die heute zu meinem engsten Freundeskreis zählen, im September 2006. Natürlich waren meine Deutschkenntnisse zu jenem Zeitpunkt bei weitem nicht „optimal", aber Unterstützungsaktivitäten der Uni, das Leben in einem Studentenwohnheim, in dem die meisten Studenten Deutsche waren, sowie deutsche Freunde, haben unheimlich viel dazu beigetragen, dass man sich hier integriert fühlt. Am entscheidendsten sind aber wohl die Freunde, mit denen man am besten Land und Leute kennenlernen kann.

Obwohl mein ursprünglicher Plan sich auf ein Jahr beschränkte, fand ich hier mehrere Gründe, länger zu bleiben: gute Praktika, Seminare, praktische Erfahrung während des Studiums, ein umfangreicher Stellenmarkt sowie Freude an Land und Leute (ein Jahr war mir doch zu wenig). Natürlich spielte auch die wirtschaftliche Lage in meiner Heimat eine gewisse Rolle. Und so wurde schließlich aus einem Jahr ein zweites, ein drittes … Mittlerweile arbeite ich bereits seit über fünf Jahren bei einem großen deutschen Technologiekonzern. Alles in allem habe ich Deutschland Jahr für Jahr etwas besser kennenlernen können, viele neue gute Freunde gefunden und mich sogar ein wenig an das Wetter meiner zweiten Heimat gewöhnen können. Und falls man seine Heimat doch einmal vermissen sollte, helfen einem sicher die spanischen Freunde hier in Deutschland dabei, ein wenig Heimatgefühle aufkommen zu lassen und das Heimweh zu lindern. ◂◂

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.

Aus „Geschichten, die das Leben etwas anders schrieb“

Dieter Hackenberg

Die letzte Ausgabe unserer Zeitschrift, die das CP-Schild vorstellte, erinnerte mich an meine 17-jährige Dienstzeit an der „nationalen Eliteschule“ in einem doch gar nicht so fernen Land in Asien (von 1966–72 und dann wieder von 1977–88, zuletzt als Leiter der Deutschen Abteilung). Da ich der Erfinder und erste Benutzer dieses „Kennzeichens“ war, seien mir einige Bemerkungen zu dem Thema erlaubt, weil es in den gut 25-jährigen Überlieferungen dazu offenbar zu einigen Umdeutungen gekommen ist.

Noch zu den Zeiten, als alle mit irgendeinem offiziellen Auftrag im Lande beschäftigten Ausländer mit blauen Nummernschildern herumfuhren, kamen Angestellte des Generalkonsulats, die nicht befugt waren, das offizielle CD-Schild zu führen, auf die Idee, sich von den „gewöhnlichen Blauen“ durch ein zusätzliches ovales CC-Schild an Bug und Heck ihrer Karossen abzugrenzen und so ihre Bedeutung zu erhöhen.

Als Leiter eines Kollegiums wichtiger Träger deutscher auswärtiger Kulturpolitik erregte dies meinen (und nicht nur meinen!) tiefen Groll, und ich verfiel auf die Idee mit dem CP-Schild des „Corps pédagogique“. Ich glaubte damals, umso mehr unser Licht nicht unter den Scheffel stellen zu müssen, als unsere Schule durch einen

meiner ehemaligen Schüler über einen sehr guten Draht zur damaligen Staatsspitze verfügte.

Als ein Beispiel dafür mag gelten, dass es gelang, den Besichtigungsplan des Herrn Bundespräsidenten von Weizsäcker bei seinem Staatsbesuch 1986 ganz kurzfristig dahingehend zu ändern, dass er unsere Schule an Stelle der von deutscher Seite ursprünglich vorgeschlagenen besuchte.

Der Besuch war ein Erfolg und die Stimmung gut, was insbesondere das Foto mit Herrn und Frau von Weizsäcker und einem Teil des Lehrerkollegiums auf dem Treppenaufgang unserer Schule belegen soll; das andere zeigt den hohen Besuch mit dem Autor. Übrigens mag der Treppenaufgang aufmerksamen Fernsehzuschauern irgendwie bekannt vorkommen, fungiert unsere Schule doch während der Ferien gelegentlich als Zentrale der „Mordkomission Istanbul“.

Man mag die geschilderte und anderen Aktionen in der Heimat als anmaßend empfunden haben. Altersmilde betrachte ich inzwischen die damals bald einsetzenden vereinten Bemühungen von ZfA und Heimatschulbehörde, mich endlich wieder mit der Lebenswirklichkeit eines Gymnasiallehrers in Bayern vertraut zu machen, als nicht gänzlich unverständlich. ◂◂

Dreimal im Ausland – drei elementare Erfahrungen

Jürgen Lehmann (†)

I.

Während meines Aufenthaltes als Lehrer an der Deutschen Schule Stockholm (1961–66) unternahm ich – natürlich in den Sommerferien – Wanderungen durch Lappland.

Auf einer dieser Touren traf ich einige Kilometer vor Kiruna einen urwüchsigen Samen, mit dem ich ein Stück des Weges durch die tundraartige Wildnis wanderte, und tauschte mit ihm – beiderseits in gebrochenem Schwedisch – „sparsam" einige Gedanken aus; man redet im Norden sowieso nicht unnötig viel.

Als unsere Wege sich trennten, riet er mir, in die Kirche von Kiruna zu gehen und dort das Altarbild anzusehen; danach würde ich ihn und die Samen besser verstehen.

Ich tat, wie er geraten hatte, und stand dann einigermaßen überrascht vor dem Bild: Unter einem hohen Himmel eine sonnenüberflutete Landschaft mit einem Wäldchen darin, umgeben von einer Wiese, dicht mit Gras und Blumen bedeckt: So also stellen sich die jahraus, jahrein mit ihren Rentierherden wandernden Samen das Paradies vor! Absolut verständlich angesichts der unwirtlichen Natur dieses Landstrichs mit seinen langen, schneereichen und kalten Wintern und den lichtlosen Tagen. Und vor dem Altarbild – was mich noch mehr beeindruckte – ein helles, kleines und schlichtes, handgeschnitztes Holzkreuz – ohne den Gekreuzigten! Zu beiden Seiten dieses Kreuzes betende Samen, knieend – wiederum handgeschnitzte Figuren. Und seitlich: Der St. Göran, natürlich mit asiatischen Gesichtszügen, wie viele Samen sie trugen.

Mich bewegten diese Darstellungen sehr, und sie erleichterten mir das Verständnis für so viele kleine Verhaltensweisen, die ich an den Samen hatte beobachten können und die mich bis dahin seltsam anmuteten. Ich erfuhr auf diese Weise, dass ich im Norden Schwedens an die Grenzen des Abendlandes gelangt war.

II.

Als ich (1977) die Leitung der Deutschen Botschaftsschule in Ankara übernommen hatte und noch vor Aufnahme des Unterrichts eine mohammedanische Kollegin in ihrem Hause besuchen wollte, um sie kennenzulernen und auch mit ihr ihren Einsatz als Lehrerin im bevorstehenden Schuljahr zu besprechen – das konnte in diesem Fall nur im Beisein des Ehemannes und also in seinem Hause erfolgen – da fand ich nicht sogleich den Weg dorthin. Schließlich bat ich einen älteren Türken, der an einer Straßenecke im Schatten eines Baumes hockte, mir zu

helfen. Zu meinem Glück verstand er ein wenig Deutsch und freute sich sichtlich, mir meinen Wunsch erfüllen zu können. So geleitete er mich denn zu dem gesuchten Hause. Als er mir zum Abschied die Hand reichte, nestelte ich in meiner Jackentasche, zog eine Banknote heraus und reichte sie ihm mit dankbarem Lächeln.

Da trat er einen Schritt zurück, entzog mir seine ausgestreckte Hand, schaute mich erbost an und sagte: „Ich dachte, du Deutscher. Aber du Amerikaner!", wandte sich grußlos ab und war schon verschwunden. Dabei hatte ich ihn nur für seine Dienste in gewohnter Weise entlohnen wollen, ohne zu bedenken, dass ich mich in der Türkei befand und der Mann mir seine Freundschaft hatte beweisen wollen. Meinen dargereichten Geldschein musste er als Zurückweisung seiner freundschaftlichen Gefühle für einen Deutschen empfunden haben; ich hatte ihn ungewollt beleidigt, hatte ihn verletzt!

So erfuhr ich: Nicht „Geld regiert die Welt", sondern natürliche Menschlichkeit in Form selbstverständlicher Hilfsbereitschaft und Gastfreundschaft machen den Menschen aus.

III.

Es war an einem brütend-heißen Sommertag (1985) in der Deutschen Schule Kobe. Die wenigen Schüler der obersten Klasse saßen um mich geschart hinter ihren Tischen.

Plötzlich ertönte ein Schrei: „Ein Mukade!" (ein giftspeiender Tausendfüßler), und schon standen alle auf ihren Tischen und blickten mit aufgerissenen Augen auf den großen, vielleicht 15 Zentimeter langen, gepanzerten Wurm, der behände unter den Tischen hin und her krabbelte.

Schließlich ringelte er sich um ein Tischbein und verharrte dort. Was tun? „Vertreiben!" „Aus dem Fenster werfen!" „In ein Glas sperren!" Paolo, einziger Japaner in der Klasse, sagte ganz ruhig: „Er ist ein Feind! Er muss vernichtet werden!" Entsetzt riefen die Mädchen: „Nein! Nein! Das geht nicht! Er ist doch auch ein Geschöpf Gottes!" Ich war inzwischen an das offenstehende Fenster gestürzt und hatte laut nach dem Hausmeister gerufen: „Makino-san! Ein Mukade! Ein Mukade!" Wenige Augenblicke später stand der Gerufene in der Tür, zwei große Holzstäbchen in der Hand. Er bedeutete uns, still zu sein und auf den Tischen stehen zu bleiben: „Abunai! Abunai!" (Gefährlich! Gefährlich!) Dann näherte er sich vorsichtig dem Untier, packte es in raschem Zugriff mit beiden Hölzern und, ihn weit von sich haltend, trug er den heftig sich windenden Mukade hinaus. „Was macht er mit ihm?" fragten die Mädchen besorgt. „Ins Feuer werfen oder in kochendes Wasser." „Nein!" „Doch", erklärte Paolo und wiederholte: „Er ist ein Feind! Er muss vernichtet werden!"

So geschehen auf der anderen Seite der Erdkugel, fernab vom Abendland.

Und ich erfuhr: Die so genannte „Nächstenliebe" oder wenigstens das Mitgefühl für andere Lebewesen findet seine Grenze an den unerbittlichen, gnadenlosen Gesetzen der Natur.

◂◂

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

Lust auf Berlin?

Jürgen Schumann

Sievers , Gerd Wolfgang: Berlin für Genießer, Pichler Verlag, Wien 2013, 237 S., ISBN 978–3–85431–622–0, € 24,99

Im Frühsommer 2014 wird das deutsche Auslandsschulvolk nach Berlin pilgern – WDA und AA laden zum 4. Weltkongress der deutschen Auslandsschulen ein. Tagungsort ist zum ersten Mal Berlin.

Für die allermeisten Tagungsteilnehmer ist Berlin kein Neuland. Der WDA hält seine Hauptversammlung und Vorstandssitzungen hier ab, AA und ZfA laden Schulleiter, Fachberater und Koordinatoren regelmäßig zu Veranstaltungen in die Hauptstadt ein und diverse Auswahlgespräche werden in Cafés und Hotellobbys an der Spree geführt. Die KMK residiert in der Taubenstraße, einen Steinwurf von der Friedrichstraße, dem Gendarmenmarkt und der Touristenschlagader Unter den Linden entfernt.

Und doch: Abends immer die gleichen Fragezeichen in den Augen – wo gehen wir hin? Oft reichen nach langen und mühsamen Tagungsverläufen Kraft und Lust nur noch bis zur Hotelbar oder der Kneipe um die Ecke. Die ZfA lädt gerne zum Paulaner ein – nicht, weil es ein typisch Berliner Etablissement ist, sondern, weil es quadratisch und praktisch ist. Manch einer schafft es noch in die 6. Etage des KaDeWe oder zu dem Bonner Hauptstadtflüchtling „Ständige Vertretung" am Spreeufer. Warum nicht einfach mal von der Friedrichstraße vier U-Bahn-Stationen nach Norden fahren und vom U-Bahnhof Wedding den kurzen Weg zur Triftstraße gehen. Dort gibt's das „Eschenbräu", „zwar keine echte Budike, sondern eher ein Brauhaus, aber zum Biertrinken geradezu ideal, denn die nach den Geheimrezepten des Braumeisters hausgebrauten Biere sind vorzüglich und der angeschlossene Biergarten ist mehr als urig" (Seite 123). Auch nur vier U-Bahn-Stationen vom KaDeWe entfernt (U-Bhf. Bismarckstraße) befindet sich in der Wilmersdorfer Straße „Rogacki", „vor allem für Fischfreunde eine der ersten Adressen Berlins" (Seite 228).

Ich zitiere aus Gerd Wolfgang Sievers kulinarischen Berlin-Führer „Berlin für Genießer". Auf knapp 240 Seiten geht es auf kulinarische Erkundungen durch Berlin, von der Currywurstbude (nicht immer „Konopke „, nur weil der Hannoveraner Gerd Schrõder dort seine Currywurst verdrückte!) bis zum Spitzenrestaurant (traut Euch mal rein zu „Fischers Fritze „!) und zwischendurch unterhaltsame Histörchen zur Berliner Geschichte und dem Berliner Milieu aufgelockert mit Rezepten aus der märkischen Küche. Und immer wieder sehr kluge Beobachtungen des Wiener Autors zu den Berlinern und ihrem für Außenstehende nicht immer nachzuvollziehenden Verhältnis zu ihrer Stadt. Dieses Buch ist viel mehr als nur ein kulinarischer Stadtführer, es sind 50 Essays zu Lebensart und Lebensfreude in Berlin. Aber auch mit einem praktischen Leitfaden und einem umfassenden Register, damit während des Berlinbesuchs auf dem Radar nichts verloren geht. Wer dieses Buch liest, bucht sofort eine Reise nach Berlin.

Also, ihr lieben Kongresspilger, wenn WDA und AA diesen Berlinbegleiter nicht in die Tagungsunterlagen packen, dann stockt die Reisekasse um 25 Euro auf und nehmt dieses Buch mit nach Berlin. Ich garantiere, dass am Ende eines voll gepackten Kongresstages keine fragenden Blicke mehr ausgetauscht werden, wo der nächtliche Absacker genommen wird. Ich bin sogar sicher, dass schon während der Veranstaltungen kleine Zettelchen hin- und hergeschoben werden mit Vorschlägen, wo man abends „den Bär tanzen" lässt. Der Autor hat für die nächtlichen Ausflüge 15 Lokalitäten ausgesucht, für jeden Geschmack etwas, sogar für uns Nostalgiker im Rentenalter „Leydicke" und „Lebensstern", die Bar im Café Einstein Stammhaus in der Kurfürstenstraße. ◀◀

Ratschläge für die Erziehung und Handbücher für den Unterricht

▶ S. 161

Günther Fecht
Max und Moritz adé

▶ S. 162

Rainer E. Wicke
Handlungsmöglichkeiten gegen Gewalt entwickeln

▶ S. 163

Rainer E. Wicke
Nicht umfassend – dennoch ein Fortschritt auf dem Weg zur Bilingualität

▶ S. 165

Stephan Schneider
Ein Handbuch für Spezialisten und für die, die es werden wollen

▶ S. 165

Martin Wicke
Wie „macht man Geschichte“?

Philosophie und Geschichte

▶ S. 167

Ludwig Petry
Aristoteles – ein immer aktuelles Genie

▶ S. 169

Stephan Schneider
Erinnerungen deutscher Kinder an den 2. Weltkrieg

▶ S. 169

Nora Lucidi
Mutiges Dänemark

▶ S. 171

Johannes Geisler
Wunschdenken und Überlebenschance: Harmonie

Korea – Russland

▶ S. 172

Manfred Egenhoff
Das Hohelied der „koreanischen Geisha“

▶ S. 173

Heinz Weischer
Die toten Seelen werden zum Leben erweckt

Errata

Nicht nur der bekannte (Druck-)Fehlerteufel schlägt öfter als erwünscht zu. Bisweilen ergeben sich beim Abfassen von Texten auch Denkfehler, die weder die Autoren selbst noch die Redaktion bemerken.

Zum Glück haben wir Leser, denen (fast) nichts entgeht. So verdanken wir Dr. Rudolf Kerscher den Hinweis, dass die Rezensentin des Beitrags „Ein anderes Wirtschaften braucht das Land“ (Heft 4/2013) sich doch besser als solche denn als „Rezensenten“ (S. 480) bezeichnen solle. Und mit Recht moniert er auch den Einleitungssatz in der Rezension auf S. 471, in dem der 100. Jahrestag des 1. Weltkriegs auf 1914 statt auf 2014 gelegt wird.

Der Autor eben dieses Textes wies nach Zusendung der o. g. Mängel-Mail selbst darauf hin, dass er in dieser seiner Rezension bei der Angabe der Seitenzahl genau 1000 Seiten unterschlagen habe; das Buch hat also 1.297 Seiten und nicht nur 297, wie fälschlich angegeben. Damit wird dann auch der Preis des Buches verständlich.

Die Redaktion des „Büchertischs“ stellt sich zerknirscht an die Seite der betroffenen Autoren und gelobt Besserung, weiß aber auch, dass Vollkommenheit – in diesem Falle: Fehlerlosigkeit – keine Eigenschaft des Menschen ist, sondern allein Gott vorbehalten bleibt.

Ratschläge für die Erziehung und Handbücher für den Unterricht

Max und Moritz adé

Günther Fecht

Beuster, Frank: Problemfall „Jungen". Wie Sie Ihre Jungs unterstützen und stark machen
Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 2014, 112 S., durchgängig vierfarbig, ISBN 978–3–506–77738–6, € 19,90

Die Zeiten, in denen Jungs Streiche unternahmen und Schriftsteller, wie Wilhelm Busch, zu pädagogischen Bildergeschichten, neudeutsch Comics, inspirierten, sind ganz offensichtlich vorbei. Was aber nicht heißt, dass Eltern und Lehrer/innen heute nicht Anlass zur Klage hätten über Jungs, aber auch Mädchen, um die es allerdings im nachfolgend vorgestellten Buch von Frank Beuster, *Problemfall „Jungen"*, explizit nicht geht. Nein, es geht allein um Jungen, die besonders in der vor- und vollpupertären Zeit plötzlich aus dem Ruder laufen, sprich: sich „total" verändern. Was geht da vor?

Die Welt ändert sich rasant, offensichtlich bedeutend schneller als früher. Die Kommunikationsstrukturen zeugen davon (verkabelte Jugendliche mit Stöpseln in den Ohren und den magischen Blicken auf handgerechte Smartphones gehören zum Straßenbild – fast überall), das Internet nimmt großen Raum ein, wohingegen physische Fähigkeiten deutlich an Wert verlieren. Der Wert der Schulbildung jedoch steigt in seiner Bedeutung (VERA, TIMSS, PISA u. a. Bildungskatalysatoren sei Dank), verbunden mit stärkerem Zwang und hohem Erfolgsdruck, um in einer globalisierten Welt bestehen zu können. Nicht zuletzt befinden sich die traditionellen Rollenbilder von Mann und Frau in Auflösung, was es Jungen, so Beuster am Ende seiner kurzen, aber prägnanten Synopse, sehr schwer mache, dem neuen Männerbild zwischen Macho und Lusche gerecht zu werden.

Nach der dezidiert pragmatischen Beschreibung, was Jungs zu Männern werden lässt und wie sich das Geschlechterbild in Abgrenzung zum anderen Geschlecht formiert, hebt der Autor die herausragende Rolle des bereits weit vor der Pubertät erhöhten und dann in der Pubertät fast siebenfach erhöhten Testosteron-Werts hervor, der nicht einfach nur als gegeben hingenommen werden sollte, sondern als Grund für Entwicklungsverzögerungen, gefühlsarme Ruppigkeit und ein schwächeres Immunsystem im Blick behalten werden sollte.

Eltern versuchen in aller Regel, Pubertät als natur- oder gottgegeben irgendwie zu überstehen, vollends verblüfft dürften sie allerdings reagieren, wenn sie Beusters Überschrift zu dem zentralen Kapitel des Buches lesen: „Pubertät ist, wenn Eltern schwierig werden". Eine verstörende Sichtweise, die aber – hat man/frau, sprich: Vater/Mutter, sich erst einmal aus der Rolle des passiv Beteiligten gelöst – ungemein hilfreich ist, diese Zeit aktiv und für Jungs unterstützend zu begleiten, zu beiderseitigem Nutzen.

Von zentraler Bedeutung ist das sogenannte R-Quadrat, bestehend aus den 4 Eckpunkten Regeln, Rhythmen, Rituale und Räume, die ausführlich erklärt und für alle Beteiligten mach- und nachvollziehbar präsentiert werden. Im letzten Drittel des Buches, schließlich, erläutert der Autor unter der einprägsamen Formel „Der Vitamin B3-Komplex" die für die geistige und emotionale Entwicklung wichtigen „Vitamine": Beziehung, Bewegung und Bewusstsein. Jeder Junge brauche sowohl Beziehung als auch Erziehung. Ohne Beziehung könne keine Erziehung erfolgen (S. 67). Ein Mangel an Bewegung sei Gift für Jungs (nicht allein wegen des erhöhten Testosterons) und behindere ihre Entwicklung gravierend (S. 82). Die Entwicklung eines eigenen Bewusstseins kann als das wichtigste „Vitamin" angesehen werden, verbunden mit dem Hinweis: „Wer seinen Sohn kleinmacht, darf keine großen Dinge von ihm erwarten!" (S. 97). Die Liebe zum Sohn, der Glaube an seine Entwicklungsfähigkeit und das Vertrauen in ihn seien die Grundlagen zur Ausbildung eines stabilen Selbstbewusstseins, so der Autor am Schluss dieses Kapitels.

Leicht gesagt, aber nicht einfach dahingesagt, denn auch hier lässt Beuster die Leser/innen nicht allein. Unter dem Titel „Lieben – Loben – Lassen" gibt er abschließend noch Empfehlungen, die sich auf die Begriffe aufrichtige Liebe, maßvolles Lob und rechtzeitiges Loslassen eindampfen ließen.

Dieses Buch aus der Reihe HELP (Hilfe für Eltern, Lehrer und Pädagogen) des Schöningh-Verlages ist sehr empfehlenswert; zahlreiche Visualisierungen, Übungen und Merksätze erweisen sich dabei als überaus zielführend; ein lebendiger Schreibstil, eingebettet in ein übersichtliches und ansprechendes Lay-out ohne wissenschaftlich überfrachtete, häufig in Bleiwüsten endende Psycho-Analysen, machen dieses Buch zu einer echten Hilfe sowohl für gestresste als auch für bloß interessierte Eltern, und

eben auch für Lehrer und Erzieher. Zur vertiefenden Lektüre hält der Autor noch ein doppelseitiges Literaturverzeichnis bereit.

Tipp: Lehrerinnen und Lehrer sollten dieses Buch bei Elterngesprächen und an den vielfach gefürchteten Elternsprechtagen auf ihrem Pult liegen haben. ◂◂

Handlungsmöglichkeiten gegen Gewalt entwickeln

Rainer E. Wicke

Bründel, Heidrun/Freitag, Christine/Michels, Inge/Schubarth, Wilfried/Stecher, Ludwig/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Schüler 2012: Wissen für Lehrer – Gewalt

Friedrich-Verlag, Seelze 2012, Bestellnr.: 539018, 128 S., € 15,90

Das Thema *Gewalt* ist an vielen Schulen aktuell – und dies nicht nur in den letzten Jahren. Dass es auch an (Deutschen) Schulen im Ausland präsent sein kann, wird dem Leser bei der Lektüre dieses gelungenen Heftes schnell deutlich, denn die Herausgeber haben sich bemüht, *Gewalt* in unterschiedlichen Ausprägungen und Erscheinungsformen zu veranschaulichen und Hilfestellung bei der Entwicklung von Strategien gegen diese anzubieten. Da der Gewaltbegriff sehr komplex ist, bemühen sich die Verfasser der Beiträge um eine sehr differenzierte Betrachtung, die kleinschrittig und detailliert einzelne Facetten aufgreift und nachvollziehbar veranschaulicht.

Die ersten drei Beiträge des Heftes zeigen einerseits die gegenwärtigen Entwicklungstendenzen auf, befassen sich jedoch auch mit der Definition unterschiedlicher Formen von Gewalt. Besonders lesenswert ist hier der Beitrag von Klaus-Jürgen Tillmann, der unter dem Titel *Was verstehen wir unter Gewalt?* illustriert, dass neben der körperlichen Attacke mit physischen Verletzungen, die verbale Gewalt ebenso ernst zu nehmen ist, wie z. B. die strukturelle/institutionelle Gewalt oder das so genannte Bullying oder Mobbing. Besonders wichtig ist der Abschnitt *Lehrkräfte als Opfer und als Täter*, denn hier zeigt der Verfasser, dass die Annahme irrig ist, dass Gewalt in der Schule ausschließlich von Kindern und Jugendlichen ausgeht. Verbale Gewalt von Erziehern – die körperliche Züchtigung ist seit 1973 abgeschafft an deutschen Schulen – spielt in dieser Publikation unter anderem ebenfalls eine Rolle.

Das erste Kapitel enthält eine Reihe von Beiträgen zum Thema *Schikane, Mobbing, Übergriffe*, in denen z. B. Cybermobbing, Gewalt gegen sich selbst bzw. der Angriff auf den eigenen Körper, sexuelle Gewalt, aber auch der Amoklauf an Schulen behandelt werden. Wie bereits erwähnt, begnügen sich die Herausgeber nicht mit der Schilderung dieser Formen aggressiven Verhaltens, vielmehr haben sie darauf geachtet, dass entsprechende Lösungsmöglichkeiten berücksichtigt werden.

Dies gilt auch für das zweite Kapitel *Täter, Opfer, Zuschauer … Akteure der Gewalt.* Zu diesen Akteuren gehören nicht nur Jugendliche, sondern auch Lehrer, beide spielen jedoch auch als Opfer eine bedeutende Rolle. Viele der Dinge, die bei der Ausübung von Gewalt durch Pädagogen Erwähnung finden, sind uns seit der Referendarausbildung bereits bekannt, aber die Hinweise zur nonverbalen Gewalt, die von uns unbewusst ausgehen kann, sind vielleicht in Vergessenheit geraten, von daher lohnt sich die Lektüre des entsprechenden Artikels *Wann ist Lehrerverhalten Gewalt?* sehr. Weiterhin werden in diesem Kapitel Formen häuslicher Gewalt ebenso angesprochen, wie der Einfluss von Medien auf das Schülerverhalten und die Traumatisierung von Jugendlichen mit Migrantenhintergrund.

Im dritten Kapitel *Schockiert, Provoziert, Gefordert … Lehrkräfte und Gewalt* werden die unterschiedlichen Herausforderungen präzisiert, denen wir uns als Lehrer in der heutigen Zeit mitunter stellen müssen. Der Schwerpunkt der Beiträge liegt hier jedoch eindeutig auf der Konfliktbewältigung und der Gewaltprävention.

Darum geht es auch im vierten und letzten Kapitel dieses Heftes, das den Titel *Programme, Konzepte, Hilfen … Umgang mit Gewalt* trägt. An ausgewählten Beispielen wird aufgezeigt, dass sich Vorstellungen von gewaltfreien Schulen realisieren lassen, denn es gibt inzwischen eine Reihe von Initiativen, die hilfreich angezapft werden können. Dazu gehört einerseits das Streitschlichterkonzept, das an vielen Schulen etabliert wurde. Andererseits lassen sich aber auch weitere Programme wie z. B. *Die Trouble-Line gegen Gewalt* oder das Präventionsprogramm *Konflikt-Kultur* ebenso hilfreich einsetzen, wie die *Trainingsraum-Methode* oder besondere Theater-Initiativen. Besonders erwähnt werden muss an dieser Stelle, dass der letzte Beitrag eine Art Ratgeberfunktion hat, indem auf Informationsbroschüren und Unterrichtmaterialien hingewiesen wird.

Die Tatsache, dass das Heft vierundvierzig einzelne Beiträge zum Thema *Gewalt* enthält, dokumentiert die ernsthafte Intention der Herausgeber, kein Thema auszusparen und dem Leser nicht nur die Information, sondern auch Möglichkeiten der Präven-

tion von Konflikten und Lösungsstrategien anzubieten. Bei der Lektüre ist mir daher trotz intensiver Bemühungen auch kein Thema eingefallen, das nicht berücksichtigt wurde. Die bereits erwähnten Beschreibungen der unterschiedlichen Gewaltformen, die detaillierten Fallbeschreibungen und die angebotenen Hilfen können pädagogischen und fachlichen Konferenzen wertvolle Hilfe bei der täglichen Arbeit leisten, indem einzelne Beiträge in die Diskussion bei der Suche nach Lösungsmöglichkeiten eingebracht werden. Dankenswerterweise ist die Sprache der Aufsätze allgemein so gehalten, dass auch ausländische Deutschlehrer von dieser Lektüre ohne weitere Hilfestellung profitieren können. Bei der vorliegenden Publikation handelt es sich meiner Meinung nach um eine ausgezeichnete Darstellung einer gegenwärtigen Problematik, die sowohl von Einzelpersonen, aber auch von Konferenzen und Schulleitungen hilfreich genutzt werden kann. ◂◂

Nicht umfassend – dennoch ein Fortschritt auf dem Weg zur Bilingualität

Rainer E. Wicke

Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Bilingualer Unterricht – Content and Language Integrated Learning
Klett-Kallmeyer/Friedrich-Verlag, Seelze 2013, ISBN 978–3–7800–4902–5, 382 S., € 29,95

Dem Klappentext ist zu entnehmen, dass das vorliegende Handbuch zum ersten Mal umfassend über die besondere Didaktik und Methodik des bilingualen Unterrichtes und über die im deutschen Schulsystem üblichen Organisationsstrukturen informiert. Der Anspruch, das erste Handbuch zu diesem Thema verfasst zu haben, soll den Herausgebern keineswegs streitig gemacht werden; was das Umfassende betrifft, habe ich jedoch Zweifel, die ich im weiteren Verlauf dieser Besprechung begründen werde. Dennoch soll an dieser Stelle bereits lobend erwähnt werden, dass es Hallet und Königs mit dieser Publikation durchaus gelungen ist, die Diskussion um das so genannte Content and Language Integrated Learning zu fördern und voranzutreiben. Die unterschiedlichen Beiträge zu den einzelnen Kapiteln des Buches – *Entstehung und Grundlegung, Organisationsformen und Modelle, Integration von inhaltlichem und sprachlichem Lernen, Unterrichtsprozesse, Methodik und Didaktiken und Methodiken bilingualer Fächer* – ermöglichen dem interessierten Leser einen vielseitigen Einblick in den gegenwärtigen Stand des bilingualen Lernens. Schade ist nur, dass sich die Mehrzahl der enthaltenen Aufsätze vorrangig auf den bilingualen Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland bezieht, der Deutsch-als-Fremdsprache- bzw. als Zweitspracheunterricht jedoch nur ansatzweise einbezogen wird.

Die Historie des bilingualen Unterrichts in der BRD wird anschaulich, umfassend und von daher gut nachvollziehbar aufgearbeitet. Wenn jedoch – wie im Beitrag von Dieter Wolff – *CLIL als europäisches Konzept* in den Fokus der Betrachtungen gerückt wird, ist es eigentlich unverständlich, dass die Untersuchungen und Ergebnisse von Kim Haataja zu diesem Thema, die bereits 2008 und 2009 publiziert wurden, keineswegs einbezogen werden.[1] Damit wird die Chance versäumt, Aspekte des bilingualen DaF-Unterrichts im (außer)europäischen Raum miteinzubeziehen. Es soll nicht bestritten werden, dass es den Autoren im ersten Kapitel z. B. gelingt, die bildungstheoretischen Grundlagen, die Entwicklungstendenzen und Desiderata sowie die Sprachenpolitik zu veranschaulichen, dennoch fehlen hier wertvolle Hinweise zu DaF/DaZ.

Dieses Problem wird im zweiten Kapitel teilweise gelöst, denn zu den Modellen des bilingualen Sachfachunterrichts trägt Josef Leisen mit seinem Beitrag *Deutschsprachiger Fachunterricht an Auslandsschulen* bei. In bewährter Manier, die er schon in seinen Handbüchern und in zahlreichen anderen Veröffentlichungen unter Beweis gestellt hat, gelingt es Leisen, das Thema sehr präzise, knapp und dennoch äußerst informativ darzustellen. Sprachlich ist sein Beitrag so gehalten, dass er auch von ausländischen (Deutsch- und Fach-)Lehrerinnen und Lehrern mühelos rezipiert werden kann. Es ist begrüßenswert, dass der Bogen der Modelle bilingualen Unterrichts im zweiten Kapitel ausgehend vom Kindergarten über Ansätze in den Primar- und weiterführenden Schulen schließlich bis hin zur Lehrerausbildung, zu diversen Abschlüssen und zu fremdsprachigenStudiengängen geschlagen wird. In dem Beitrag *Bilingualer Unterricht an berufsbildenden Schulen* von Karin Vogt wäre meines Erachtens jedoch die Berücksichtigung der Publikation zu Sprachtraining und Beruf eines Autorenteams um Hermann Funk sinnvoll gewesen, da diese überzeugend nachweist, wie sich die Ziele des CLIL-Unterrichts im inländischen DaZ-Unterricht (und auf den ausländischen DaF-Unterricht) übertragen lassen.[2]

Besonders lesenswert im Kapitel *Integration von inhaltlichem und sprachlichem Lernen* sind die Beiträge von Helmut Johannes Vollmer, Christiane Dalton–Puffer und Josef Leisen. Vollmer zeigt in seinem

Beitrag zum Verhältnis von Sprach- und Inhaltslernen deutlich auf, dass im bilingualen Unterricht die Erlernung der Fremdsprache nicht zu Lasten des Erwerbs von Sachfachwissen erfolgen kann und darf. Vielmehr spricht er sich für ein ausgewogenes Verhältnis von Fach- und Sprachlernen aus, bei dem der Erwerb der Fachsprache als funktional notwendig erachtet wird, aber keineswegs der Unterricht zum Fremdsprachenunterricht umfunktioniert werden darf. Dalton–Puffer hebt die besondere Bedeutung der Diskursfunktion des bilingualen Unterrichts hervor, die Schüler erwerben müssen, um sowohl ihre gegenwärtigen als auch zukünftige berufliche Kenntnisse und Kompetenzen im Austausch anwenden zu können. Leisen zeigt in seinem Aufsatz auf, wie wichtig es ist, Darstellungs- und Symbolisierungsformen im Bilingualen Unterricht zur Unterstützung der Arbeit im Sinne eines Scaffolding zu verwenden. In dem Beitrag *Immersion* von Petra Burmeister fällt mir auf, dass hier erneut nur die kanadischen *Total French Immersion* Programme als Beispiele erwähnt werden, wie dies in anderen Publikationen vorher auch der Fall war. Die guten English German *Partial Immersion* Programme, die im Westen Kanadas seit Jahrzehnten existieren, werden mit keiner Silbe erwähnt. In diesem Zusammenhang sei die Anmerkung erlaubt, dass diese als Modelle für die Einrichtung ähnlicher Programme in Brisbane/Australien (ebenfalls nicht erwähnt) gedient und somit Modellcharakter haben.

Dem wichtigen Aspekt der Verwendung geeigneter Lehrwerke für den bilingualen Fremdsprachenunterricht widmet sich Corinna Böwing im Kapitel *Unterrichtsprozesse.* Dabei bezieht sie sich jedoch weitgehend auf das Fach Englisch, das einige Verlage bereits entsprechend bedienen. Im Fach DaF, das keine Erwähnung findet, sieht es dagegen jedoch schon anders aus, denn hier fehlen die benötigten Materialien in der Regel. Von daher kommt dem Beitrag *Aufgaben- und Materialentwicklung* von Hallet besondere Bedeutung zu, denn häufig sind Lehrerinnen und Lehrer auf die Adaption vorhandener (muttersprachlicher) Materialien angewiesen. Hier ist es von besonderer Wichtigkeit, motivierende Aufgaben zu finden, die den Schülern die sachfachliche Auseinandersetzung erleichtern.

Erwartungsgemäß sind die Beiträge von Eike Thürmann zu *Spezifische Methoden für den bilingualen Unterricht* und *Scaffolding* im Fünften Kapitel *Methodik* aus meiner Sicht besonders lesenswert. In beiden Artikeln wird deutlich, dass der Verfasser sich der Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis bewusst ist und diese in beiden Beiträgen reflektiert. Hier lassen sich wertvolle Hinweise für die Gestaltung des eigenen Unterrichts finden.

Die Beispiele zu *Didaktiken und Methodiken bilingualer Fächer* (Kapitel VI) sind hilfreich, denn hier berichten die Beiträgerinnen und Beiträger unter anderem konkret zur Gestaltung des Kunst-/Musik-/Physik- (Leisen!), Chemie- und Geschichtsunterrichts. Schade ist, dass auch hier die Chance der Berücksichtigung von bereits vorhandenen Publikationen im DaF-Bereich nicht wahrgenommen wurde, inzwischen liegen z. B. zu den Fächern Musik und Kunst entsprechende Veröffentlichungen vor.[3]

Zusammenfassend kann bestätigt werden, dass die Veröffentlichung dieser Anthologie sicherlich ein Schritt in die richtige Richtung ist, denn die zunehmende Einrichtung bilingualer Programme im inner-, aber auch im außereuropäischen Raum bedarf dringend einer theoretisch-praktischen Begleitung, wie sie in diesem Kompendium angelegt ist. Das Handbuch erfüllt seinen Zweck, denn es kann Fachkonferenzen und interessierten Lehrerinnen und Lehrern Hilfestellung bei der Etablierung bilingualer Unterrichtsformen leisten. Wünschenswert wäre, dass auch die Bereiche des DaF-/DaZ- und DFU-Unterrichts stärker in die Diskussion einbezogen würden. Hier ist ein Desiderat erkennbar. Weiterhin wäre es denkbar, dass Beiträge zu einem fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht, dem eine Art Brückenfunktion bei der Etablierung bilingualer Unterrichtsformen eingeräumt werden müsste, ebenfalls einbezogen werden. Damit könnten die Fremdsprachenlehrer für die Integrierung von Sach- und Fachthemen in den Sprachunterricht, ebenso wie für die Kooperation mit Fachlehrern, gewonnen werden. Dies erscheint in Anbetracht der Tatsache sinnvoll, dass die Lehreraus- und Weiterbildung im Bereich DaF den Anforderungen des CLILiG-Unterrichts immer noch sehr stark hinterherhinkt. Für die Verwendung in Zusammenhängen des Auslandsschulwesens sind die Beiträge *Deutschsprachiger Fachunterricht an Auslandsschulen* (Leisen), *Das Verhältnis von Sprach- und Inhaltslernen* (Vollmer). *Aufgaben- und Materialentwicklung* (Hallet), *Spezifische Methoden für den Bilingualen Unterricht* und *Scaffolding* (Thürmann) besonders interessant, denn es wäre vorstellbar, dass die Lektüre dieser Beiträge z. B. die Arbeit in den Vorbereitungslehrgängen der ZfA erheblich entlasten könnte. ◂◂

1 Haataja, Kim (Hrsg.): Curriculum Linguae 2007, Juvenes Print,Tampere, Finnland, 2008, sowie Haataja, Kim/Wicke,Rainer-E. (Hrsg.): Zweiklang im Einklang – Integriertes Sprachen- und Fachlernen (CLIL), Fremdsprache Deutsch, Heft 40, Hueber-Verlag, München, 2009.

2 Ohm, Udo/Kuhn, Christina/Funk, Hermann: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf, Waxmann, Berlin, 2007.

3 Baur, Rupprecht S./Hufeisen, Britta: „Vieles ist sehr ähnlich", Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe, Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2011.
Wicke, Rainer-E.: Grenzüberschreitungen, iudicium-Verlag, München, 2000.

Ein Handbuch für Spezialisten und für die, die es werden wollen

Stephan Schneider

Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung
Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2014, 4. völlig überarb. Aufl., 628 S., ISBN 978–3–89974969–4, € 64,80

Mehr als 50 Autorinnen und Autoren beteiligten sich an der Aktualisierung dieses Standardwerks und brachten es darüber hinaus mit aktuellen Themen in insgesamt 60 kompakten Kapiteln auf den aktuellen Stand für Lehrkräfte, Studierende, Referendare und Fachkräfte in der außerschulischen Bildung.

In der Einleitung wird dementsprechend unmissverständlich hervorgehoben, dass der Schwerpunkt auf „Bildung" gelegt wird: Die eigentliche Zielgruppe sind die Lehramtskandidaten des Faches Politologie an den Hochschulen und die Referendare für das Fach Sozialkunde an den bundesdeutschen Studienseminaren für das Lehramt an weiterführenden Schulen. Die Kapitel zu Didaktik (Was soll gelehrt werden?) und Methodik (Wie soll gelehrt werden?) sind entsprechend umfangreich. Der interessierte – fachfremde – Leser darf von diesem Handbuch also keine breit angelegte Einführung in den Wissensbereich erwarten, den man gemeinhin und umgangssprachlich unter „Politik" subsummiert. Das Handbuch richtet sich auf hohem, wissenschaftlichem Niveau eigentlich ausschließlich an Spezialisten eines Studiengangs. Die zwangsläufig „trockenen" Texte können die Kenner und Liebhaber ihrer Materie natürlich inhaltlich begeistern, gibt es doch genügend kontroverse Fachdiskurse.

Ein Beitrag, den ich beispielhaft hervorheben möchte, ist für mich charakteristisch für das komplette Handbuch. Unter dem Titel „Spielend lernen: Spielformen in der politischen Bildung" (S. 484 ff.) wird recht abstrakt dargelegt, wie Jugendliche spielerisch an das Fach herangeführt werden können. Der Beitrag liefert dazu sehr solide eine Auflistung von Schüler-Kompetenzen, wie wir sie aus Lehrprobenentwürfen kennen. Eine praktische Umsetzung in Form von Arbeitsblättern, PowerPointPräsentationen oder altmodischen Folien darf man hier allerdings nicht erwarten. Seien Sie auch nicht überrascht über Graphiken (z. B. S. 566) oder einen kompletten Beitrag (S. 599) in englischer Sprache: Der Klappentext verspricht nicht zu viel, wenn er das vorliegende Handbuch zur „unentbehrlichen Grundlage und Weiterbildung" anpreist – eben für die erwähnte Zielgruppe. ◂◂

Wie „macht man Geschichte"?

Martin Wicke

Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik
Friedrich Verlag, Seelze 2010, 10., überarb. Aufl., 359 S., ISBN 978–3–7800–4925–4, € 19,95

Das Handbuch „Geschichte unterrichten" von Michael Sauer ist bereits seit Jahren ein Standardlehrwerk, was die Vermittung der Methodik und Didaktik von gutem Geschichtsunterricht anbetrifft. Nun liegt der Band – welcher zuletzt bei seiner 5. Auflage 2006 bearbeitet wurde – in einer erneut aktualisierten und erweiterten Auflage vor. Neben kleineren wie auch größeren Veränderungen und Aktualisierungen neu hinzugekommen ist das Kapitel zu „Schülerkompetenzen" und kompetenzorientiertem Unterricht. Zudem wurden sämtliche Literaturangaben und Servicehinweise überprüft und auf den neuesten Stand gebracht.

Inhaltlich vorrangig an Studierende, Referendare, Berufsanfänger und fachfremd Unterrichtende gerichtet, macht sich das Buch zur Aufgabe, seiner Zielgruppe Hilfestellungen zu einem guten Geschichtsunterricht zu bieten, und orientiert sich dabei an grundlegenden fachdidaktischen Prinzipien. Ziel des Buches ist es nach eigener Aussage, eine handliche und eingängige grobe Überblicksdarstellung zu schaffen, die sich am praktischen Nutzen der Leser orientiert und soviel Praxisbezug wie möglich, so viel Theorie wie nötig bietet.

Nach einer einleitenden Definition, welche Merkmale eigentlich guten Geschichtsunterricht ausmachen, gliedert sich das Handbuch in sechs Kapitel: 1. „Geschichte in Gesellschaft und Schule", 2. „Lernvoraussetzungen", 3. „Themen – Auswahl, Strukturierung, Zugänge", 4. „Lehren und Lernen – Prinzipien und Methoden", 5. „Medien" und 6. „Dokumentation und Präsentation". Jedes dieser Kapitel verfügt über weiterführende didaktische Literaturangaben, Ver-

weise auf unterrichtspraktische Arbeiten, an Schülerinnen und Schüler wie auch Lehrkräfte gerichtete Checklisten zu methodischen Verfahrensweisen sowie Medienhinweise.

Im ersten Kapitel geht es zunächst um die Relevanz von Geschichtsunterricht (Gegenwartsbezug, Entwicklung eines kritischen Geschichtsbewusstseins und eines durch Vergangenheitsdeutung bedingten Gegenwartsverständnisses) sowie die Aufgaben und Ziele von Geschichtsunterricht (z. B. Eröffnung von Wahrnehmungs- und Reflexionsmöglichkeiten, Begegnung mit dem historisch oder kulturellen Anderen, Herausbildung eines historischen Identitätsbewusstseins).

Mit dem Unterkapitel „Schülerkompetenzen" wird dann erstmalig der Fokus auf die durch das Fach Geschichte zu vermittelnden Kompetenzen – also die neuen Bildungsstandards – gelegt, welche die Schüler systematisch fortschreitend bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Hier wird vor allem zwischen dem historischen Denken sowie der Medien-Methoden-Kompetenz unterschieden. Beim historischen Denken handelt es sich um eine Deutungs- und Reflexionskompetenz, die das Erkennen des Konstruktcharakters von und den Umgang mit Perspektivität in der Geschichte, die Differenzierung von Sach- und Werturteilen sowie die Herstellung von Gegenwartsbezügen ermöglichen soll. Des Weiteren soll es die Beherrschung von Verfahren historischer Untersuchung, den kritischen Umgang mit geschichtlichen Darstellungen und der persönlichen Deutung von Geschichte sicherstellen. Die Medien-Methoden-Kompetenz umfasst dagegen den sachgerechten methodische Umgang mit den wichtigsten geschichtlichen Quellen und Darstellungsformen und die Unterscheidung nach deren Aussage- und Quellenwert.

Im zweiten Kapitel werden die Lernvoraussetzungen zur Etablierung eines solchen historischen Denkens bei den Schülern in den Fokus genommen. Hier spielen das Konzept des „bereichsspezifischen Wissens", die Metakognition, das Erlernen von Kausalerklärungen für geschichtliche Ereignisse und Sachverhalte sowie deren Beurteilung aus der zeitgenössischen Perspektive eine große Rolle.

Im dritten Kapitel werden die Unterrichtsvoraussetzungen zur Vermittlung und Etablierung des historischen Denkens näher beleuchtet. Hier geht es um eine dazu adäquate Auswahl und Strukturierung von Unterrichtsinhalten, die den Schülern weitere fachliche Zusammenhänge und übertragbare Einsichten (z. B. Fremdverstehen, Erfahrungen von historisch-kultureller Andersartigkeit, Einsicht in das standort- und interessensgebundene Denken und Handeln von Menschen) ermöglichen. Auch das dem Kompetenzmodell entgegenstehende Problem einer chronologischen statt dezidiert kategorienorientierten Themenorientierung der Bildungslehrpläne in den einzelnen Jahrgangsstufen sowie der Konflikt zwischen einer chronologischen und längsschnittartigen Behandlung von Geschichte werden hier angesprochen, sowie entsprechende Alternativmodelle vorgestellt.

Das vierte – bei weitem umfangreichste – Kapitel des Bandes behandelt zunächst die zur Vermittlung eines historischen Denkens erforderliche Unterrichtsmethodik, anhand derer die Schüler fachspezifische Denk- und Arbeitsweisen (z. B. Deutungs- und Reflexionskompetenzen, Umgang mit Perspektivität, Einsicht in den Konstruktcharakter historischer Beschreibung, Entwicklung von Sach- und Werturteilen, Medien-Methoden-Kompetenzen und den adäquaten Umgang mit verschiedenen Arten von Quellen und Darstellungen) erlernen sollen. In diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutung und Relevanz der zur Förderung eines historischen Denkens erforderlichen Unterrichtsprinzipien – also der Grundsätze, die einem guten Geschichtsunterricht dauerhaft zugrunde liegen und nicht an bestimmte Themen oder Methoden geknüpft sein sollten – näher beschrieben (z. B. Alteritätserfahrung, Fremdverstehen, Multiperspektivität, Kontroversität, Handlungsorientierung und Gegenwartsbezug). Des Weiteren geht es dann um die im Geschichtsunterricht anzuwendenden Lehr- und Lernmethoden (z. B. Quellenarbeit, Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch, Stationenlernen/Lernzirkel, entdeckendes Lernen/Projektarbeit, Hausaufgaben, Lernerfolgskontrollen etc.), deren jeweilige Eigenschaften und Vorzüge sowie Möglichkeiten zu deren sinnvollen Einsatz detailliert ausgeführt werden.

Im fünften Kapitel werden dann noch als im Unterricht eingesetzte Standardmedien (z. B. Quellentexte, Bilder, Sachquellen, Bauwerke und Denkmäler, Filme, Lieder, Karten, Statistiken, Schul-, Fach- und Sachbücher sowie die neuen Medien) in ihrer ganzen Vielfalt dargestellt, im Hinblick auf ihre Vor- und Nachteile sowie Problemhaftigkeit beleuchtet, und kreativ-anregende Vorschläge und Hinweise zu deren produktivem Unterrichtseinsatz angeführt. Gleiches gilt für die nun in einem sechsten Kapitel folgende Übersicht über die im Unterricht eingesetzten kreativen Dokumentations- und Präsentationsmöglichkeiten von Arbeitsresultaten (Schülerportfolio, Facharbeit, Referat, Schaubild/Strukturskizze, Geschichtszeitung und Zeitleiste).

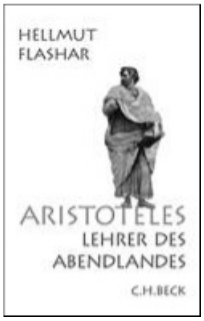
Bei „Geschichte unterrichten" handelt es sich nach eingehender inhaltlicher wie formaler Studie um eine gut strukturierte Überblicksdarstellung und ein fachlich fundiertes Referenzhandbuch. Es erfolgt eine meist sachliche und knappe Darstellung der im Bezug auf das jeweilige Thema relevantesten fachlichen wie methodisch-didaktischen Inhalte. Positiv hervor stechen hier vor allem die mit einem „S" gekennzeichneten, übersichtlich und logisch struktu-

rierten methodischen Anleitungen für Schülerinnen und Schüler sowie die weiterführenden – mit einem „M" gekennzeichneten – Materialienseiten.

Einige Kapitel – wie etwa jenes der Vorstellung von Alternativmodellen zu herkömmlichen Bildungslehrplänen – neigen dagegen etwas zur Weitschweifig- bzw. Langatmigkeit. Hier wäre eine deutlichere Abgrenzung zwischen einem methodisch-didaktischen Unterrichtsfachbuch und einer fachwissenschaftlichen Abhandlung wünschenswert gewesen. Die im letzten Kapitel für die Schüler als außerordentlich lernfördernd dargestellte Empfehlung des Einsatzes von Lernberichten bzw. Portfolios dürfte sich dahingehend als Illusion erweisen, als dass nach deren inhaltlicher Ausgestaltung keinerlei Anführung von adäquaten Kriterien zu deren Bewertung erfolgt und sich deren (geforderte) regelmäßige und zeitintensive Kontrolle durch die Lehrkraft den Gegebenheiten der in der Regel vorgefundenen Unterrichtsrealität entzieht. Auch eine wiederholte – polemisch wirkende – Kritik an Fachkollegen (in diesem Fall an den Dokumentationen von Guido Knopp) wirkt fehl am Platz und gehört – unbelassen der Frage nach ihrer möglichen Rechtmäßigkeit – meines Erachtens nicht in eine sachfachliche Abhandlung.

Fazit: „Geschichte unterrichten" wird seines Anspruchs gerecht, indem es sich vorrangig an Berufsanfänger, Referendare und Studierende richtet. Für diese Zielgruppe stellt es ein vielfältiges und stringentes Referenzhandbuch für guten Geschichtsunterricht dar. Berufserfahrene Lehrkräfte werden ihm vor diesem Hintergrund – abgesehen von einigen interessanten Details oder Exkursen – wenig wirklich für sie Neues für ihren Geschichtsunterricht entnehmen können. ◂◂

Philosophie und Geschichte



Aristoteles – ein immer aktuelles Genie

Ludwig Petry

Flashar, Hellmut: Aristoteles. Lehrer des Abendlandes
C. H. Beck-Verlag, München 2013, 416 S., ISBN 978–3–406–64506–8, € 26,95

Raffaels Fresko *Die Schule von Athen* zeigt die beiden Philosophen Platon (l) und Aristoteles (r) nebeneinander, „Platon mit dem *Timaios* – mit dessen Weltschöpfungsmythos sich Aristoteles immer wieder auseinandergesetzt hat – in der linken Hand, die rechte Hand ausgestreckt zum Himmel weisend, während Aristoteles die dem innerweltlichen praktischen Leben verpflichtete *Nikomachische Ethik* in der linken Hand hält. Entsprechend weist die rechte Hand horizontal auf die Welt, in der wir leben. Sichtlich hatte Goethe bei seiner Charakterisierung der beiden Philosophen das Gemälde Raffaels vor Augen, wenn es in der *Geschichte der Farbenlehre* heißt: ‚Er (Platon) bewegt sich nach der Höhe, mit Sehnsucht, seines Ursprungs wieder theilhaftig zu werden. … Aristoteles hingegen steht zu der Welt wie ein Mann, ein baumeisterlicher. Er ist nun einmal hier und soll hier wirken und schaffen'" (Flashar, S. 364).

Dieses vorangestellte Zitat aus dem zu besprechenden Buch in Verbindung mit einem Ausschnitt aus dem Fresko, das Raffael 1510–1511 in der Stanza della Segnatura des Vatikans gemalt hat, macht nicht nur den Unterschied zwischen den beiden Philosophen, dem Lehrer Platon und dem Schüler Aristoteles, sondern auch die Vorgehensweise des Autors Flashar deutlich. In einer auch dem Laien verständlichen und trotzdem wissenschaftlichen Sprache bettet er seine Erkenntnisse und Aussagen immer wieder mit der Wirkung des Aristotelischen Denkens in Literatur und Kunst.

Hellmut Flashar, emeritierter Gräzist und langjähriger Herausgeber der deutschen Aristoteles-Ausgabe

legt mit „Aristoteles. Lehrer des Abendlandes“ eine die verzweigten Forschungsergebnisse zusammenfassende und auch für den interessierten Laien verständliche Monographie vor. Der Untertitel kennzeichnet treffend die Bedeutung des antiken Denkers.

Das Buch liest sich wie drei Annäherungen an Aristoteles: Sein Leben, sein Werk und die Rezeption seines Denkens bis heute. Im ersten Schritt erfährt man einiges über seine Herkunft (geboren 384 v. Chr. in Stageira auf der nordgriechischen Halbinsel Chalkidike), über seinen Lehrer Platon und (allerdings nicht sehr viel) über seinen „Zögling“ Alexander, den Sohn des mazedonischen Königs Philipp und späteren „Alexander den Großen“. Die Gemeinsamkeiten der beiden Philosophen und die Unterschiede in ihrem Denken werden je nach Themenschwerpunkt im Verlauf des Buches systematisch herausgearbeitet. Die Quellenlage dafür ist auch wesentlich günstiger als die für eine zuverlässige Beschreibung des Verhältnisses zwischen Aristoteles und seinem „Zögling“ Alexander. Hier ist es das Verdienst des Autors, Legendenbildungen entgegenzuwirken. Denn „kein Aspekt im Leben des Aristoteles ist so von der antiken Legende überwuchert wie sein Verhältnis zu Alexander“ (S. 46). Die Quellenlage lässt oft nicht viel mehr als Mutmaßungen zu. Es bleibt allerdings der „Eindruck von einer intensiven Vermittlung griechischer Bildung“, die Alexander im Alter zwischen 13 und 17 Jahren erfuhr. Sicherlich wurde bei Alexander das Interesse für Politik, Philosophie und griechische Kultur geweckt. Die Lektüre von Homers „Ilias“ stand wohl auch auf dem Lernprogramm. Achill wurde für den späteren Feldherrn zum Vorbild. Einen „historischen Kern“ haben sicherlich auch die Informationen, dass Alexander im Sinne der empirischen Forschungen des Aristoteles auf seinen späteren Feldzügen „Forschungsteams mitnahm oder Forschungsexpeditionen ausrüstete“ (S. 48).

Dem Eingangskapitel „Das Leben“ folgt eine thematische Ordnung seines Denkens und seiner Werke, von denen jedoch leider nur die Hälfte erhalten ist. Die Themenvielfalt zeigt zugleich ein Wesensmerkmal aristotelischen Denkens: das Denken in Zusammenhängen. In der „Ethik“ beschreibt er die „Wege zum Glück“, in der „Politik“ fragt er nach dem Menschen „im Raum der Polis“. Beide Themenbereich „Ethik“ und „Politik“ sind durch das verantwortliche Handeln verbunden. Auch das Unterlassen von ethisch gebotenem Handeln gehört hierher. Es folgen die „Rhetorik“ als „Theorie der öffentlichen Rede“, die „Poetik“ als „Handeln im Drama“, die „Logik, Sprache, Dialektik“ als „Argumentationsstrategien“, die „Metaphysik“ („Das hinter oder neben der Physik Liegende“, Texte der Ontologie) als „erste Philosophie“ (oder auch „Theologische Wissenschaft“) und die „Physik“ als „zweite Philosophie“ (oder auch „Naturphilosophie“ unter Berücksichtigung der Einzelwissenschaften). In den weiteren Kapiteln werden die Erde, die Seele und die Natur zum Mittelpunkt der Betrachtung. In der heutigen Terminologie: Kosmologie/Meterorologie/Elementenlehre/Chemie (die Erde), Psychologie (die Seele) und Biologie („Der Sekretär der Natur“). Immer wieder fällt auf, mit welcher „geradezu mikroskopischer Genauigkeit“ Aristoteles die Natur untersucht, aber in den Beobachtungen nicht hängen bleibt, sondern nach den Hintergründen, den Wesensmerkmalen und den Zusammenhängen fragt. Die einzelnen Kapitel beginnen in der Regel mit einem Abschnitt „Grundlagen“ und enden mit einem Abschnitt „Resümee und Ausblick“. Das erleichtert die Lektüre, ebenso wie die in Klammern hinzugefügten griechischen Termini in der Originalsprache, wofür wohl in erster Linie dem Verlag zu danken ist.

Die „Stationen der Rezeption“ erklären, warum Aristoteles auf zahlreichen Wissensgebieten bis heute nichts an Aktualität eingebüßt hat. Von den drei Traditionen, der griechischen, der arabischen und der lateinischen, sind alle drei sowohl für das Abendland wie auch für die islamische-arabische Welt von Bedeutung. In Abschriften und Drucken, in Auseinandersetzungen und Kommentaren wurden Brücken zwischen den Originalwerken in der Antike bis heute gebaut. In der arabischen Tradition kamen die Übersetzungen von griechischen Originaltexten hinzu, die teilweise verloren gegangen sind. In der lateinischen Tradition standen seine Lehren (bis auf die Lehre vom geozentrischen Weltbild) oft im Widerstreit mit den christlichen Dogmen. Thomas von Aquin (1225–1274) versöhnte beide Lehren, indem er den *unbewegten Beweger* aus der Lehre des Aristoteles mit dem *christlichen Gott* gleichsetzte. Auch in der Literatur wurde Aristoteles immer wieder zitiert, in Dantes *Divina commedia* z. B. mehr als 300 mal.

Aristoteles war, wie wir von heute aus sehen können, Vordenker für eine 2000jährige Geistesentwicklung. Zugleich war er aber auch ein Denker seiner Zeit, in der es bestimmte gesellschaftliche Hierarchien, Priviligien, Benachteiligungen und Zwänge gab. Er selbst hat dies als „Metoike“ („Ansiedler“ ohne Bürgerrechte) erfahren, der in Athen nur über eingeschränkte Bürgerrechte verfügte. So hatte er z. B. kein Recht auf Kauf eines Grundstückes für seine Schule (das musste ein anderer für ihn erledigen). Auch geriet er immer wieder zwischen die Fronten der Mazedonienfreunde und der Mazedoniengegner.

Die Rezensionen in der Fachwelt bleiben abzuwarten. Die Rezensionen in den Medien fallen übereinstimmend positiv aus: Neue Züricher Zeitung vom 19.6.2013, FAZ vom 2.7.2013, DIE ZEIT vom 21.11.2013: „Das aktuelle Genie“. Gewürdigt werden der Autor und die ungebrochene Aktualität des Aristoteles. Die Süddeutsche Zeitung (vom 31.7.2013) fasst zusammen: „Aristotelisch ist eine Weltsprache“. Und Radio Vatikan (12.10.2013) urteilt: „Flashars ‚summa‘

ist ein spannendes, gut geschriebenes Buch, in dem man unglaublich viel über die Grundlagen unseres Denkens und auch Glaubens erfährt“. ◂◂

Erinnerungen deutscher Kinder an den 2. Weltkrieg

Stephan Schneider

Kriegskinder erzählen, 1939–1945. Zwischen Sirenengeheul und Granatsplittern
Reihe Zeitgut, Bd. 27, mit vielen Abb., Ortsregister, Chronologie. Zeitgut Verlag, Berlin 2013, ISBN 978–3–86614–213–8, 256 S., € 10,90

Weil mich der Band „Heil Hitler, Herr Lehrer“ aus derselben Reihe so beeindruckt hat (vgl. Besprechung in 4/2013, S. 472 f.), las ich umgehend die „Fortsetzung“. Ich zitiere nochmals das Ziel dieser Reihe: „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.“ Es werden auch immer noch Zeitzeugen gesucht, die Manuskripte einsenden können. (info@zeitgut.com)

In diesem Band kommen 33 Zeitzeugen aus den Jahren 1939–1945 zu Wort, die als Kinder den Kriegsalltag mit – für uns nur einige Jahre später Geborene – nicht Alltäglichem, wie Sirenengeheul, Aufenthalt im Luftschutzbunker, Bombennächten, Evakuierungen, zerstörten Wohnungen, Benachrichtigungen vom Tod Angehöriger, selber durchmachen mussten. Ich, als Jahrgang 48, erlebte und sah als Kind nur die Auswirkungen wie regelmäßiges Sirenengeheul als Probealarm, die Luftschutzbunker in den Kellern unserer Mietswohnung, die Erzählungen der Großeltern von der häufigen Bombardierung meines Geburtsortes Bad Kreuznach an der kriegswichtigen Eisenbahnlinie Saarbrücken – Mainz – Frankfurt, die noch lange existierenden Ruinen und die vielen Kriegsversehrten im Straßenbild. Mich hat aber kein Lehrer geohrfeigt, weil ich ihn mit „Guten Tag“ statt mit dem Hitlergruß auf der Straße begrüßt habe (S. 90); ich wurde nicht in die HJ gezwungen (S. 111 ff.), kannte keine Lebensmittelkarten und hatte eine Kindheit mit Mutter und einem Vater, der nicht nur von der Front im Urlaub nach Hause kam.

Eine Geschichte finde ich besonders typisch für die Denkweise dieser Zeit: Die achtjährige Gertrud rettete ihre Freundin, die ins Eis des Dorfweihers eingebrochen war, im Winter 1944 durch spontanes, beherztes Zugreifen vor dem Tod durch Ertrinken. Von der Ortspresse wurde dies „*als Heldentat für den Führer Adolf Hitler*“ gewertet (S. 195) – welch abstruse Interpretation der Handlung einer Achtjährigen!

Wieder kann ich mich als Leser den individuell emotional gefärbten, auch mit diversen Aussageabsichten und auf ganz unterschiedlichem literarischen Niveau erzählten Momentaufnahmen der Zeitzeugen aus ihrer Kindheit nicht entziehen. Die privaten schwarz/weißen Fotos ähneln denjenigen aus meinem ersten Fotoalbum und wieder finde ich, dass solch ein laienhaftes „Geschichtenbuch“ die Vergangenheit häufig *näher* bringt als ein professionell geschriebenes, wissenschaftlich ausgearbeitetes „Geschichtsbuch“. ◂◂

Mutiges Dänemark

Nora Lucidi

Lidegaard, Bo: Die Ausnahme. Oktober 1943: Wie die dänischen Juden mithilfe ihrer Mitbürger der Vernichtung entkamen
Aus dem Englischen von Yvonne Badal, 592 S., mit Abb., ISBN 978–3–89667–510–1, geb., € 24,99

Das Buch stellt die Entwicklung des Verhältnisses zwischen dem kleinen Dänemark und dem großen Nachbarn Deutschland zwischen der Mitte des 19. und 20. Jahrhunderts dar.

In dieser Zeit wurde Dänemark von Politikern regiert, die die nationale und geopolitische Lage nüchtern zu analysieren verstanden. Zwei Punkte waren ihnen besonders wichtig:

- Das kleine Dänemark war im Falle einer Bedrohung durch irgendeine europäische Macht militärisch grundsätzlich in einer aussichtslosen Lage. Folglich konnte nur eine konsequente Neutralitätspolitik die Unabhängigkeit des Landes und damit die Sicherheit der dänischen Bevölkerung gewährleisten.

- Alle totalitären Regierungsformen basierten nach Ansicht der maßgeblichen dänischen Politiker auf menschenverachtendem Handeln. Dieses konnte nur durch ein entschiedenes Eintreten für humanitäre und demokratische Werte bekämpft werden. Dieser Kampf musste ideologisch begleitet vor allem auf der wirtschaftlichen und sozialen Ebene der Gesellschaft geführt werden: Deshalb sollten die Lasten, die andere Länder für militärische Ausgaben auf sich nahmen, in Dänemark zugunsten der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung verwendet werden.

Glücklicherweise wurden diese Erkenntnisse in die Tat umgesetzt und viel in die (staatsbürgerliche) Bildung der Dänen investiert.

Die Politiker aller Parteien und der König waren sich mit der Bevölkerung über diese *Essentials* einig und so konnten viele der Verantwortlichen über einen langen Zeitraum auf ihren bestimmenden Posten bleiben. Auf diese Weise hatte man den ersten Weltkrieg und die Weltwirtschaftskrise überstanden und man war entschlossen, sich auch Nazideutschland gegenüber entsprechend zu verhalten.

Hitlers Beauftragte und die dänische Regierung schlossen einen Kooperationsvertrag, der Dänemark als zwar erobertes, aber nicht unterworfenes Land eine unabhängige, souveräne Regierung garantierte. Für die Deutschen war die Lösung insofern attraktiv, als sie weniger Personal zur Besatzung dieses zerklüfteten Landes brauchten, das als Lebensmittellieferant und in militärstrategischer Hinsicht für das NS-Regime von Bedeutung war.

Auf die NS-Intervention, wie man die Judenfrage zu lösen gedenke, erwiderte die dänische Regierung, es gebe keine Judenfrage, es gebe nur dänische Staatsbürger. Alle Dänen verweigerten ihre Mithilfe oder auch nur das Gutheißen jeglicher Aktionen gegen die Juden, weil sie sie als Ihresgleichen ansahen und sich nicht wie in Deutschland in zwei Gruppen (Arier und Nichtarier) auseinanderdividieren ließen. Hier zahlte sich für die dänischen Juden aus, dass in der großen Mehrheit der dänischen Bevölkerung der demokratische Rechtsstaat und humanistische Werte fest verankert waren.

Bis Mitte 1943 gelang es den agierenden Politikern einschließlich der deutschen Besatzer, das fragile Gleichgewicht zu halten. Doch Berlin forderte immer nachdrücklicher ein „judenfreies Dänemark" und legte die Deportation der dänischen Juden auf die Nacht zum 1.10.1943 fest.

Der Zeitpunkt Spätherbst 1943 war ein Glück für die Verfolgten, da sich die deutsche Niederlage abzuzeichnen begann. Der Reichsbevollmächtigte Werner Best war zwar ein Mitglied der SS, aber er schien auch pragmatisch und vermutlich realistisch zu handeln. Er sah den Untergang der Naziherrschaft kommen und sorgte für seine Entlastung bei einer möglichen künftigen Abrechnung. Zwei weitere einflussreiche deutsche Besatzer – das NSDAP-Mitglied Paul Kantstein und der Diplomat Georg Ferdinand Duckwitz – hatten Kontakte zum militärischen Widerstand und wenig Interesse an einer Judenverfolgung.

Es ist hoch interessant, wie die deutschen Besatzer zwischen den Forderungen aus Berlin und der ablehnenden Haltung der dänischen Regierung und ihren eigenen Interessen hin und her lavierten. Hilfreich war, dass Berlin Dänemark als Musterprotektorat ansah und diese Positionierung nicht gefährden wollte. Als man auf entschlossenen Widerstand in Dänemark stieß, gab man nach 10 Tagen die Verfolgung der dänischen Juden auf.

Das Buch schildert plastisch die entscheidenden Tage der geplanten Judendeportation vom 27. September bis zum 9. Oktober 1943. Minutiös werden die Ereignisse rekonstruiert, es wird die Seite der beteiligten Politiker und Beamten dargestellt und die Seite der plötzlich verfolgten Juden. Die zeitnahen Tagebucheinträge von einigen der Hauptakteure sind fesselnd und packend zusammengestellt. So liest sich dieser Teil des Buches fast wie ein Thriller. Der Leser bekommt direkte Einblicke in die Ängste und Nöte der Beteiligten, mit denen man sich wie bei Romanfiguren identifizieren kann. Beeindruckend auch die spontane und zumeist selbstlose Hilfsbereitschaft der dänischen Bevölkerung, vor allem in den Küstenorten, die von jetzt auf nachher mit über 6000 Flüchtlingen zurechtkommen mussten, denen sie helfen wollten. Die Helfer sahen keine von den Nazis stigmatisierten Juden in ihnen, sondern Landsleute in Not. *„Das unbewaffnete Volk erhob sich mit allen möglichen Mitteln gegen die Macht, mit kühnen Listen und Täuschungsmanövern, mit Einfallsreichtum und Mut – aber in allererster Linie aus tiefster Empörung in Solidarität geeint."* (S. 535)

Auch Schweden half in diesen Tagen, indem es seine bisher restriktive Flüchtlingspolitik aufgab und die verfolgten Juden mit offenen Armen und großer Hilfsbereitschaft willkommen hieß.

Dieses Buch unterscheidet sich wohltuend von den sonst üblichen, eher abstrakten historischen Darstellungen, weil der Ablauf der Geschehnisse aus authentischen Quellen (Tagebuchmaterial) spannend zusammengestellt wurde.

Eine hochinteressante, lohnende und auch aktuelle Lektüre, auch für Schüler, denn die Judenverfolgung in Deutschland und anderen besetzten Ländern *„möge uns eine Lehre sein und uns auch das Fürchten lehren: Wenn es so einfach ist, Nationalchauvinismus wachzurufen, dann nicht, weil wir letztendlich alle das ‚Andersartige' fürchten und verachten würden, sondern weil wir es unseren Politikern von Zeit zu Zeit gestatten, das Misstrauen gegenüber ‚dem Anderen' als politisches Werkzeug zu missbrauchen.* (S. 545) ◂◂

Wunschdenken und Überlebenschance: Harmonie

Johannes Geisler

Vogelsang, Kai: Geschichte Chinas
Reclam Verlag, Stuttgart 2012, 646 S., ISBN 978–3–15–010857–4, € 39,95; Taschenbuchausgabe, 3. aktualisierte Auflage, März 2013, 637 S., ISBN 3150109337, € 24,95

„Harmonie" oder Bewahrung der „stets harmonischen Gesellschaft" ertönt es als Mantra chinesischer Politiker. Von Kai Vogelsang stammt nach Jahrzehnten endlich wieder eine Gesamtdarstellung der chinesischen Geschichte vom Neolithikum bis zur Gegenwart.

Gleich die Einleitung stellt klar, dass die 5000-jährige Geschichte dieses Landes keine ungebrochene Tradition einer einzigartigen Kultur ist. Die angebliche historische Kontinuität und die beschworene Einheit sei eine Ideologie der Moderne. „‚China' und die Chinesen sind Geschöpfe der Geschichtsschreibung", so sein Fazit, und die angeblich autochthone Kultur stets eine Aufnahme und entsprechende Umformung äußerer Einflüsse. Die zahlreichen Brüche und Neuansätze machten gerade das Wesen Chinas in seiner verblüffenden Vielfalt aus. Bei einem Land, das sich über 10 Mio. qkm erstreckt, 56 Ethnien beherbergt, in dem ein Dutzend Sprachen gesprochen werden, könne nicht von räumlicher oder kultureller Einheit oder Kontinuität gesprochen werden. Die gesamte chinesische Geschichte sei mithin der Versuch, eine heterogene Gesellschaft zu harmonisieren.

Eliten repräsentierten als gebildete Schicht diese Einheit. Sie formten im Kontakt mit Nachbarvölkern und den unteren Schichten das eigene Volk um. Nach Ablösung der Clangrenzen entstand durch die Verständigung der regionalen Eliten eine stratifizierte Gesellschaft „unter dem Himmel" (天下). Der Kaiser bekam das „Mandat des Himmels".

Den sozialen Kitt der Gemeinschaft während der verschiedenen Epochen und Dynastien bildeten Elemente wie die Gewalt (in den segmentären Gesellschaften der Frühzeit), die Bürokratie, die Religion, die Moral, der Totalitarismus bis zum derzeit virulenten Nationalismus.

In diesem Spannungsfeld von Einheit und regionaler Vielfalt verfolgt Vogelsang die durchgängigen Strukturen, den Einfluss des Politischen, des Wirtschaftlichen, der Geographie. Historische Kategorien der Machtausübung sieht er in der ständigen Auseinandersetzung zwischen der Zentrale und den Regionen, den Bodenreformen als Folge jedes Herrschaftswechsels bis heute. Den Mythos der klassenlosen Gesellschaft begräbt er, denn es habe sie nie, auch nicht in der Volksrepublik, gegeben.

Er vertritt eine neue Periodisierung der chinesischen Geschichte. Sie richtet sich nach „dem Strukturwandel der chinesischen Gesellschaft und den (damit einhergehenden) Ordnungsmustern". Kriterien sind die Stellung der Eliten, die Gesetze, die Entwicklung der Bürokratie, der Aufstieg des Totalitarismus.

So lässt er z. B. das chinesische Mittelalter mit dem Jahr 25 n. Chr. beginnen. Eine der markantesten Wendemarken sieht er in der „Rituellen Revolution" zu Beginn der Neuzeit (755 n. Chr.) mit der Auflösung der Adelsstruktur und der Herausbildung einer „stratifizierten Gesellschaft" mit einer Beamtenschaft. Natürlich gehört auch die „Erfindung der Nation" im 19. Jh. und als „totaler Traditionsbruch" die Entstehung der „Massengesellschaft" und des „Totalitarismus" dazu.

Das 19. Jh. steht ganz im Zeichen der Demütigungen des Landes während des Imperialismus. Handelsbeziehungen mit England – zunächst im Sinne des „Mandats des Himmels" als „Tributzahlungen" angesehen – wandelten sich in den „ungleichen Verträgen" in Abhängigkeiten, die das chinesische Selbstverständnis völlig ins Wanken brachten. Reformversuche der Zentrale kamen zu spät, da Provinzbeamte ihre eigene Politik machten.

Von Japan übernahm man den Gedanken, sich als Nation zu bekennen, als klassenübergreifende Solidargemeinschaft freier Individuen. Aus diesem Dilemma zwischen sozialer Ungleichheit und nationalem Bewusstsein lassen sich die sozialen Utopien erklären. Die Auswirkungen dieser Ideen zeigten sich im 20. Jh. bis heute im Totalitarismus und Nationalismus.

Der Kampf um eine Republik zu Beginn des 20. Jh.s und in der Republik seit 1914 ist von unablässigen Bürgerkriegen und Millionen an Opfern gekennzeichnet. Die Desintegration der Gesellschaft durch neue westliche Ideen und die Abwertung ‚konfuzianischer Werte' erforderten einen höheren Integrationsdruck. Diktatur und Totalitarismus waren die Ordnungsmuster. Der Autor erspart uns nicht die Gräueltaten Chiang Kai-sheks und die Schrecken des kommunistischen Regimes der KPCh. Letzteres suchte seine Bestätigung nach dem Prinzip der negativen Integration gegen immer neu erfundene Gegner: Landreformen, ‚Großer Hunger' in der Zeit des ‚Großen Sprungs nach vorn' etc. Und kaum mag man glauben, dass Mao die ‚Große proletarische Kulturrevolution' zum eigenen Machterhalt anzettelte und da-

mit die Energien der unzufriedenen Jugendlichen in einem „Beschäftigungsprogramm" kanalisierte.

Durch Deng Xiaopings Wirtschaftsreform (ab 1978), genannt „Sozialismus chinesischer Prägung", ging es wirtschaftlich aufwärts. Der Autor meint, dass man dadurch das Land wieder dahin zurückbrachte, wo es vor der kommunistischen „Befreiung" gewesen war: „hemmungsloser Manchester-Kapitalismus und Konsumrausch, bourgeoise Lebensformen, ökonomische Ungleichheit, Inflation, Korruption."

Dabei sei es genau genommen weder um politische Liberalisierung oder Demokratisierung noch um Wirtschaftswachstum gegangen: „Es geht immer um den Machterhalt der Partei." Es blieben nämlich die wichtigsten strukturellen Probleme; dazu zählen die Brutalität und der menschenverachtende Zynismus der KPCh. Er habe sich ungeschminkt bei der Niederschlagung der Protestbewegung auf dem Tian'anmen-Platz 1989 gezeigt. Aber auch der Opportunismus des Westens bezeuge, dass „politischer Machterhalt nicht an Moral, sondern an den ökonomischen Erfolg gekoppelt sei".

Die heutige Politik ist durch innere und äußere Schwierigkeiten belastet: In der Außenpolitik wirken die Traumata der Kolonialzeit nach. Es gibt die imperialen Ambitionen auf die unklaren Grenzen mit der größten Ausdehnung Chinas unter den Qing (bis 1911), die das Land notfalls mit militärischen Mitteln als Nationalstaat festlegen will. Das wird durch ein exorbitantes Wachstum des Militärs kompensiert. Nicht vergessen sind Erniedrigung, Leiden und Schmach durch den Imperialismus. Das Land leidet an der fehlenden moralischen Anerkennung in der Welt, an dem Mangel eines positiven Images.

Im Inneren offenbaren sich weitere Lasten. Sie zeigen sich in der mangelnden demokratischen Mitbestimmung, in den krassen sozialen Unterschieden – hie „archaisches Elend", besonders auf dem Land, dort Luxuskonsum in der Stadt. Sie bewirken zusammen mit Zwangsumsiedlungen ein nie gekanntes Ausmaß an Migration. Andere Stichwörter zu den Folgeproblemen der Modernisierung sind: Korruption, Kriminalität, Wasser- und Bodenverknappung, Desertifikation, starke Umwelt und Luftverschmutzung etc.

Gegen den ausufernden Kapitalismus und Egoismus in der Gesellschaft verwies Xi Jinping jüngst auf die Lehren des Konfuzius als Erbe traditioneller chinesischer Kultur, da sie Gerechtigkeit, private und öffentliche Tugenden, gute Regierungsführung und Harmonie fordern, die zu einer anerkannten „soft power" werden sollten.

Angesichts dieser Spannungen ist die Lösung des Grundproblems Chinas, „die Ordnung einer heterogenen Gesellschaft", umso dringlicher. Des Autors Fazit: „Davon, ob das Ausland China in seiner ganzen Vielfalt und Komplexität angemessen würdigt und ob China sich – erstmals in seiner Geschichte – seinen Ambivalenzen stellt, Differenzen toleriert und abweichende Meinungen als Chance begreift: davon hängt nicht nur die Zukunft Chinas ab, sondern die Zukunft der Welt."

Vogelsang präsentiert nicht nur eine großartige Geschichte, sondern bändigt die Stofffülle durch verschiedene Darstellungsformen in einer stilistisch brillanten Art. Faktische Überblicke, treffende Anekdoten, Originalquellen, Faksimiles und Fotos, erzählende Passagen und analytische Darstellungen wechseln sich ab. Detaillierte Exkurse zu wichtigen Themen (Frauen, Schrift, Städte, Wasser, moderner Konfuzius etc.) sind kurz eingearbeitet. Eine Dynastientafel, Zeitübersichten zu jeder Epoche historische Karten erleichtern die Orientierung.

Es ist ein großartiges Buch, umfassend, stringent, überzeugend neue Wege und Sichtweisen aufzeigend. Wichtig und zurzeit unabdingbar als Informations-, Nachschlage- und Referenzwerk. ◂◂

Korea – Russland

Das Hohelied der „koreanischen Geisha"

Manfred Egenhoff

Lee Hyun Su: Die letzte Gisaeng
Iudicium Verlag, München 2013, 240 S., ISBN 978–3–86205–296–7, € 19,80

Was eine Geisha ist, weiß vermutlich jedermann; was aber eine Gisaeng ist, wissen wohl nur wenige – der Rezensent gehörte nicht zu ihnen.

Der Iudicium Verlag, bekannt durch seine wissenschaftlichen Veröffentlichungen zu Ostasien, speziell auch Japan, bringt – was den Rezensenten überraschte – auch Literarisches heraus wie Erzählungen aus Mexiko* oder den hier anzuzeigenden Roman aus Korea. Doch wird Letzteres verständlich, wenn man bedenkt, dass der vorliegende Roman ein Abgesang auf eine kulturelle Institution Koreas ist, die in wissenschaftlicher Weise kaum besser, auf jeden Fall aber nicht plastischer dargestellt werden könnte. Was den ‚Beruf' einer Gisaeng ausmacht und wie es

in dem Gisaenghaus zugeht, wird in diesem Buch in sieben Kapiteln an dem Personal eines solchen ‚Freudenhauses' und ihres Tag- und Nachtlebens vorgeführt.

Die Darstellung beginnt im ersten Kapitel („Die Köchin") mit der Arbeit des Küchenpersonals, das eine nicht unbedeutende Rolle spielt, ist doch die Qualität des Essens neben der Arbeit und Erscheinung der Gesellschafterinnen von eminenter Wichtigkeit, wie spiegelbildlich zum Anfangskapitel auch das Schlusskapitel zeigt. Im Zentrum des Buches aber stehen drei Personen: „die Alte", Inhaberin des Hauses, und zwei Gisaeng: Madame Oh und Miss Min, erstere eine Frau am Ende ihrer Karriere als Gesang-Gisaeng, letztere als eine, die ihre Laufbahn als Tanz-Gisaeng beginnt und deren Initiation, ihre ‚Vermählung' mit ihrem ‚Beschützer' (einem verheirateten Herrn der ‚besseren' Gesellschaft, der ihr als ‚Säulenmann' dienen soll, an dem sie sich notfalls festhalten, auf den sie sich gegebenenfalls verlassen kann), quasi das Zentrum des Romans. Denn Miss Min ist auch die im Titel erwähnte „letzte Gisaeng".

Das Buyonggak, das Haus, in dem die Handlung im Sommer eines der ersten Jahre des 21. Jahrhunderts spielt, ist ebenfalls eines der letzten seiner Art. Die altehrwürdige und zugleich leicht anrüchige gesellschaftliche Institution ist dabei, der modernen Sexindustrie zu weichen und damit aus der koreanischen Gesellschaft zu verschwinden. Lee Hyun Su hat mit ihrem Roman den Gisaeng und ihren Wirkungsstätten ein Denkmal gesetzt, und das in einer außerordentlich eingehenden und subtilen Weise. Die einzelnen Personen – von der Köchin über den Hausmeister und die Gisaeng bis zu der Alten – werden mit ihren Schicksalen in Rückblenden und Erinnerungen dem Leser vor Augen geführt. Und die Lebenswege der Gisaeng sind dabei durchaus ganz unterschiedlicher Art: Madame Oh ist als Kind von ihrer Mutter, einer Witwe, in ein Gisaenghaus gegeben worden und hat sich zu einer im ganzen Land berühmten Gesang-Gisaeng herangebildet, doch jetzt schafft sie in ihrem Alter nicht mehr die hohen Töne; Miss Min stammt aus einer Bauernfamilie und hat traditionellen Tanz an einer staatlichen Institution gelernt, war unter den vier Schwestern die große Hoffnung und ist nun die Attraktion im Gisaenghaus; eine Freundin von Madame Oh hat sich aus unglücklicher, weil für sie als Gisaeng verbotener Liebe im Meer ertränkt („Gelingende Liebe ist für Gisaeng eine Ausschweifung, ein verbotener Luxus." S. 187) und eine ehemalige Mit-Gisaeng, die als junges Mädchen nach dem 2. Weltkrieg im Zuge der Aktion „Künstler ins Ausland schicken" nach Japan kam, wurde im fremden Land eine Meisterin der Teezeremonie und hat dort, anders als die meisten ihrer Art, ihr Glück gefunden. In diesem Zusammenhang eröffnet sich dem Leser auch ein Blick auf das seit der japanischen Okkupation in der ersten Hälfte des 20. Jh.s nicht ungetrübte Verhältnis von Koreanern zu Japanern.

Der Roman, 2005 erschienen, hat in Korea großen Erfolg gehabt. Für den mitteleuropäischen Leser wirkt er zunächst einmal fremdartig, was noch unterstrichen wird durch die Verwendung von zahlreichen koreanischen Wörtern, insbesondere für traditionelle Kleidungstücke und Accessoires, die allerdings im Anhang erläutert werden. Es eröffnet sich dann aber eben auch eine exotische, faszinierende Welt, die allerdings, wie der Titel schon andeutet, im Verschwinden begriffen ist. ◂◂

* Zeitgleich mit dem hier besprochenen Buch erschien ein Band mit zwei „erzählenden Dichtungen von **Ernst Henrici**": „**Die Aztekenblume**" und „**Indiana**" (125 S., ISBN 978–3–86205–295–0). Herausgegeben wurden die beiden gereimt und in Strophen gefassten – und schon dadurch aus dem üblichen Rahmen fallenden – Erzählungen, die damit eher etwas für Kenner, für besondere Liebhaber Mexikos sind, von Gabrijela Mecky Zaragoza, die zu den beiden Erzählungen ein umfangreiches Vorwort von 50 Seiten verfasste.

Die toten Seelen werden zum Leben erweckt

Heinz Weischer

Jerofejew, Viktor: Die Akimuden
Hanser Verlag, Berlin 2013, 461 S., ISBN 978–3–446–24370–5, € 24,90

Zugegeben, damals vor zehn, zwanzig Jahren, als ich sie kennenlernte, habe ich sie gelegentlich verwechselt, die beiden gleichnamigen, aber nicht verwandten russischen Autoren Viktor Jerofejew und Wenedikt Jerofejew. Wenedikt hatte ein herrlich versoffenes Buch geschrieben „Die Reise nach Petuschki", in welchem ein sehnsüchtiger Moskauer mit der Eisenbahn zu seiner Geliebten fährt in jenen Ort, wo der Jasmin das ganze Jahr über blüht. Er kommt nie dort an, aber während der Zugfahrt erfährt er jede Menge Rezepte, wie man während der Wodka-Prohibition aus Industriealkohol brauchbaren Schnaps mischen konnte: Komsomolzentränе, 15 g Lavendel, 15 g Ei-

senkraut, 30 g Rasierwasser (Fichtennadel), 2 g Nagellack, 150 g Mundwasser (Elixier), 150 g Limonade.

Viktor hatte mit seinem Roman „Die Moskauer Schönheit" debütiert: Irina eine Schöne vom Land führt in die Moskauer Schickeria das süße Leben à la Fellini ein. Dieser Roman verlässt bisweilen den Realismus zum Surrealismus hin. Der nächste Roman: „Der gute Stalin" beschreibt satirisch den Umgang der russischen Gesellschaft mit Stalin-Erinnerungen. Und jetzt legt er sein neues Buch vor: „Die Akimuden", und das ist völlig unrealistisch schrill und surreal.

Es beginnt ganz wie ein Schauerroman. Aus den U-Bahnröhren quellen die Toten und beginnen die Lebenden zu jagen und zu beherrschen, viele Tote suchen ihre Nachkommen und verspeisen sie. Aber es gibt auch Burleskes, drei dralle weibliche Tote schnappen sich den Ich-Erzähler und schleppen ihn in ein Restaurant, um dort Sushi zu essen, welches es im Totenreich nicht gab. Die Toten quartieren sich bei den Lebenden ein, bei Viktor ein Arzt, der 1911 das Haus gebaut hatte und sich wundert, was daraus geworden ist; dazu einige rüpelhafte Sowjetbürger und ein jugendlicher Anarchist, der Viktor umbringen will und später im Roman noch eine bedeutende Rolle spielt.

Fürderhin sind die Lebenden Russlands in eine brutale Zwangsjacke gezwängt und geben den Hintergrund ab für viele kleine Textbausteine: kurze Erzählungen, dramatische Szenen, kleine Essays, weltanschauliche und religiöse Überlegungen, Politisch-Satirisches, Briefe der Protagonisten. Es kam mir so vor beim Lesen, als ob der Autor auf einzelnen Blättern seine Textproben skizziert hatte, sie dann kräftig durchmischte und sie auf 460 Seiten verteilte. Somit fehlt im Roman ein deutlicher Handlungsfaden. Wenn da nicht die Akimuden ins Spiel kämen und so etwas wie eine Zwangsläufigkeit andeuten würden.

Wer die Akimuden sind und woher sie kommen, wird im gesamten Roman nicht erklärt. Sie stellen eine gewaltige Macht dar, die über Russland, hinter Russland herrscht, ein total surrealistisches Bild. Recht realitätsnah jedoch richten die Akimuden in Moskau eine Botschaft ein. Der Botschafter ein jovialer Akimude in menschlicher Gestalt freundet sich mit dem inzwischen zum Schriftsteller gewordenen Ich-Erzähler Viktor an. Er soll sein Assistent werden, zunächst, um zwischen den Toten und Lebenden zu vermitteln, dann aber auch, um die Weisheiten der lehrmeisterhaften Akimuden und ihre praktischen Tipps für das tägliche Leben den Russen bekannt zu geben. Alles das, was in Russland gesagt, gedacht, getan, von irgendjemandem befohlen, von Richtern als Urteil gesprochen wird, stellt der Autor in seinen Textbausteinen dar und übergibt es den Akimuden, damit sie ihre überirdischen Stellungnahmen dazu abgeben.

Erstaunlicherweise durchzieht in jenem atheistischen Land Religiöses die Textbausteine, der Autor erweist sich als Fachmann, deutet zum Beispiel nur Insidern bekannte Motive an, so die Maria Magdalena-Episode im Neuen Testament. Lisaweta, die Geliebte des Botschafters betritt mit einer Schüssel Wasser sein Zimmer und will ihm die Füße waschen und mit ihrem langen blonden Haar abtrocknen. Der Botschafter der Akimuden lehnt ab mit dem Hinweis, er sei schließlich nicht Jesus.

Der Botschafter unterhält sich allerdings permanent über religiöses Denken, über die göttliche Erschaffung des Menschen, über göttliche Gerechtigkeit, über die Unsterblichkeit des Menschen, welche die Toten längst erreicht haben. Das Religiöse allerdings ist kein roter Faden, wird genauso satirisch abgehandelt wie alles im Roman, schwingt sich jedoch zu einem Höhepunkt auf, der umso rätselhafter im atheistischen Umfeld erscheint. Zum Schluss des Romans gewinnen die Akimuden einen Krieg gegen die Russen. Der Botschafter der Akimuden wird von der russischen Regierung gefangen genommen und zum Tode verurteilt. Als Hinrichtungsart wird nun ein ganz stark religiöses Motiv gewählt, der Botschafter wird wie Jesus ans Kreuz genagelt. Für mich als Leser ist dieser Textbaustein rätselhaft, er sprengt den satirischen Rahmen. Die Akimuden betonen immer, daß sie keine göttlichen Wesen sind, wenn sie auch in intensiver Beziehung zu einem Gott stehen.

Die beiden surrealistischen Elemente sind also die Akimuden und die Toten, wobei die Toten ebenfalls als von den Akimuden beherrscht erscheinen. Die Horrorszenen des Romananfangs finden nicht mehr statt, die Toten sind sicher, daß sie die Lebenden eines Tages in ihr Reich eingliedern werden. Es wird viel über die Unsterblichkeit geredet. Die Toten wissen, daß es eine Unsterblichkeit gibt, während die Akimuden wie die Menschen eine sterbliche Gesellschaft sind. Kurioserweise haben die Toten Fußballmannschaften, die grundsätzlich gegen die lebenden Fußballer gewinnen. Natürlich hat Russland eine Regierung, die sowohl den Toten wie den Akimuden unterworfen ist. Die Regierung wird angeführt durch den sogenannten Chef, der wegen seiner Gutsherrenart eine Karikatur des Präsidenten Putin zu sein scheint; pikanterweise verliebt sich der Chef in einen Transvestiten, mit dem er die Nächte verbringt.

Eine besondere Rolle in diesem Roman spielen die Frauen. Grundsätzlich sieht der Autor für Russland eine Zukunft in den lesbischen Frauen. Eine quirlige zwergenwüchsige Konsulin der Akimuden legt sich mit einem ehemaligen KGB-Geheimdienstler an, verführt ihn lebensfroh und heiratet ihn schließlich. Punktuell im Roman erscheint in manchen Episoden Katja, die spätere Frau Viktors. Resolut stemmt sie sich gegen alle männliche Angriffe, ein enorm feministisches Element im Roman, bis jener Anarchist aus der anfänglichen Wohngemeinschaft Viktors sich an die Macht putscht und sich nur gegen Katja wehren

kann, indem er sie erschießt. Katja hat eine Zwillingsschwester Lisaweta , die im Kloster lebt, die in diesem wunderträchtigen Roman kontraproduktiv Tote zum Leben erweckt, sich aber dann in den Konsul verliebt somit in die Rolle einer fürsorglichen Hausfrau wechselt. Ein befreundeter Oligarch besorgt für Katja einen Kristallsarg, das Schneewittchen-Motiv kann sie aber nicht retten, und die Toten jubeln.

In die vielen philosophischen, religiösen Diskussionen ist Viktor, der Assistent des Konsuls, eingebunden, auch in alle noch so absurden Episoden. Da er sich zum Liberalismus bekennt, legt er sich mit allen an. Somit wird er jedoch der eigentliche Chronist in diesem absurden Geschehen.

Das Lesen ist bisweilen schwer; man fragt sich auch, was denn der Blödsinn soll, aber dann reizt einen jeder neue Textbaustein, man will sich wieder überraschen lassen. Und wenn Viktor Jerofejew seinen nächsten Roman so ähnlich verfasst, werde ich diesen auch lesen. ◂◂

Tiefgründiges – Hintergründiges

„Der Unterschied zwischen dem richtigen Wort oder dem beinahe richtigen ist derselbe Unterschied wie zwischen einem Blitz und einem Glühwürmchen."

(Mark Twain)

In eigener Sache

Vorschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 3/14 CLILiG (Content and Language Integrated Learning in German = Integriertes Sprach- und Fachlernen auf Deutsch)**
- **Heft 4/14 Auswirkungen des Mauerfalls vor 25 Jahren auf das Auslandsschulwesen***
- **Heft 1/15 Die Humboldt-Schule San José de Costa Rica stellt sich vor**

*** Zu diesem interessanten Vorschlag eines Verbandsmitglieds erwarte ich dringend Beiträge all unserer „Zeitzeugen".**

Schicken Sie mir aber bitte auch unaufgefordert Beiträge zu allen Themen, die Sie bewegen!

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Männlich – Weiblich: Neues zur Genderdiskussion

Aufgerüttelt durch den Spiegelartikel „Die Polizei, deine Freundin" (Der Spiegel 13/2014, S. 124 f.) mit neuen Beispielen aus der ganzen Republik zum geschlechtergerechten Deutsch kann ich nicht umhin zuzugeben, dass unsere Verbandszeitschrift immer noch sehr konservativ und wenig emanzipiert auftritt. Zwar haben sich der überwiegend männliche Vorstand und die männliche Schriftleitung beim Jahreswechsel 2005/2006 zu dem nicht sehr revolutionären Titelwechsel von „Der deutsche Lehrer im Ausland" zur Formulierung „Deutsche Lehrer im Ausland" entschlossen, wohl wissend, dass der kleine Trick mit der Pluralbildung auch wieder die deutschen Lehrerinnen im Ausland ausklammert. Man/frau verzichtete aber aus ästhetischen Erwägungen auf die unschön aussehende Blähformel „Deutsche Lehrer/innen …", „Deutsche Lehrer(innen) …" oder „Deutsche LehrerInnen …" und hoffte auf Verständnis bei dem weiblichen wie männlichen Lehrkörper. Zum Teil verständnisvolle, aber auch kritische Zuschriften von Mitgliedern und Mitgliederinnen druckte ich in Heft 2/2006 (S. 125–127) ab. Inzwischen könnte man über die Verwendung vom sog. „gender gap" oder des Asterix' nachdenken (Lehrer_innen, Lehrer*innen), aber immer noch stehen die Kolleginnen an zweiter Stelle. Alle männlichen und weiblichen (in alphabetischer Reihenfolge) Lehrende ins Neutrum zu setzen, wäre in der deutschen Sprache kein Problem. Eine Ministerin a. D. schlug ja bereits die Artikelgebung „*das* Gott" vor. Aber „Das deutsche Lehrer im Ausland"?? Wie sollen wir unsere Lernenden dann noch zum Vokabellernen mit korrekten Artikeln anhalten? Welches Vokabeldurcheinander gäbe es in DaF zudem, wenn wir – wie auch schon ernsthaft gefordert – geschlechtersensibel alle Silben „man" und „herr" einfach durch „frau" ersetzten? Ganze Geschichtsbücher müssten umgeschrieben werden, denn folglich verkündete Kaiserin Wilhelmine II. unseren Vorfahren: „Ich führe euch fraulichen Zeiten entgegen!"

Damit nicht genug: Wollen Sie sich in den kommenden Ausgaben unserer Verbandszeitschrift wegen geschlechterkorrektem Deutsch durch syntaktisch notwendige Satzungeheuer durchwurschteln wie: „Der/die/das Vorstand vertritt das Interesse des/der Lehrers/in vor dem/der dafür zuständigen Sachbearbeiter/in …"?

Als Ausdruck meines Verständnisses für das Genderproblem und als Zeichen meines guten Willens setze ich in Zukunft die bekannte Formel: *„Der in dieser Zeitschrift verwendete Begriff „Lehrer" meint stets Vertreter beiderlei Geschlechts. Dasselbe gilt auch für Begriffe wie „Schüler", „Direktor" usw."* gut sichtbar auf die zweite Umschlagsseite.

Stephan Schneider

In unserem befreundeten Nachbarland, wo es schon seit Ewigkeiten die Ganztagsschule gibt, wurde man früher in den langen Mittagspausen nicht in die schuleigene Mensa, sondern natürlich gastfreundlich in nahe gelegene Restaurants mitgenommen. Dort gab es als Aperitif z. B. einen Ricard, zum Essen zwei Glas Wein und im Anschluss an den Espresso einen wohltuenden Digestif. Den Rest des Nachmittags ließ es sich wunderbar leicht unterrichten und fließend ausländisch parlieren.

Mein Austauschkollege erzählte mir damals vor zig Jahren, dass hin und wieder einer seiner Kollegen auch wegen Leberproblemen zum Arzt musste. Der Arzt habe natürlich nach den Trinkgewohnheiten gefragt und wissen wollen, wie viel der Kollege so trinke, woraufhin dieser wahrheitsgemäß erklärte, er trinke in der Mittagspause einen Aperitif, ein bis zwei Glas Rotwein und zur Verdauung einen Cognac und abends zu Hause das ein oder andere Bier. Die Diagnose des erfahrenen Arztes soll daraufhin – sinngemäß übersetzt – gelautet haben: „Na, am Alkohol kann es dann ja nicht liegen."

Guter Unterricht beginnt im Kopf. Und mit Lösungen von Klett.

Wir versorgen Sie genau mit den Lösungen, die Sie im Alltag brauchen. Praxisnah und immer auf dem neuesten Stand. Von Lehrerbänden über Fortbildungen bis zu Digitalen Unterrichtsassistenten. Ob gedruckt oder digital – uns kommt es auf den Inhalt an.

www.klett.de/der-inhalt-zaehlt

Klett

Nr. 3 | 61. Jahrgang · September 2014

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Schwerpunkt:
Content and Language Integrated Learning in German

Weltkongress 2014 des WDA in Berlin

20 Jahre Deutsche Schule Shang Mai

61. Jahrgang – September 2014

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:
DS Shang Mai (Gesine Liebold)

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

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:
IBAN: DE56 2175 0000 0000 2946 75
SWIFT-BIC: NOLADE21NOS.

Der in dieser Zeitschrift verwendete Begriff „Lehrer" meint stets Vertreter beiderlei Geschlechts. Dasselbe gilt auch für Begriffe wie „Schüler", „Direktor" usw.

INHALT 3/2014

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 178
„Eigentlich sind wir auch eine Demokratie!“ Der Besuch des Vorstandes in Istanbul ▪ *Johannes Geisler* 179

VERBAND

VDLiA-Vorstand bei Herrn Joachim Lauer in der ZfA ▪ *Manfred Egenhoff* 184
Regionalgruppe Süd-West (Baden-Württemberg) gegründet ▪ *Wolfgang Jäger* 187
Bericht über das Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Nord-West in Oldenburg ▪ *Bernd Munderloh* 188
VDLiA auf der didacta 2014 in Stuttgart ▪ *Fatima Chahin-Dörflinger/Johannes Geisler* 190
60 Jahre Verbandszeitschrift ▪ *Stephan Schneider* 192
Persönliche Nachrichten 193
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 194

AUSLANDSSCHULWESEN

Repräsentatives Programm beim Weltkongress deutscher Auslandsschulen in Berlin ▪ *Fatima Chahin-Dörflinger* 195
Erfolgreichere Auslandsentsendung in kulturell näher liegende Länder? – Weitere Befunde aus der Studie zu Gelingensbedingungen der Auslandsentsendung deutscher Lehrkräfte ▪ *Jutta Mägdefrau* 197
Standortbestimmung in der Gesellschaft ▪ *Albrecht Wolfmeyer* 204

SCHWERPUNKT

Innovative Wege und Werkzeuge zur Förderung der fächerübergreifenden Sprach- und Kulturvermittlung in Deutsch als Fremd- bzw. Unterrichtssprache – Das Projekt INNOCLILiG ▪ *Kim Haataja/Rainer E. Wicke* 208
Lernort Museum. (Kunst-)Bilder als Grundlage einer kreativen Unterrichtsgestaltung ▪ *Theresa Kuss/Karin Rottmann/Rainer E. Wicke* 211
Deutschsprachige Immersionsprogramme in den USA und Kanada – eine bedeutende Variante des Content and Language Integrated Learning in German (CLILiG) ▪ *Kim Haataja/Rainer E. Wicke* 216
Das deutsch-englische bilinguale Programm in Edmonton, Alberta, Kanada ▪ *Kim Haataja/Rainer E. Wicke* 219
Bilinguales Lernen an der John-F.-Kennedy Schule, Berlin. Das INNOCLILiG-Projekt besucht die größte bilinguale Schule Berlins ▪ *Reinhard Roth* 224
Zur Implementierung des DFU in der Praxis – Der bilinguale Sachfachunterricht an der Deutschen Schule San José (Costa Rica) ▪ *Marc Budenz/Christian Hösl/Martin Wicke* 226

AUSLAND

1. Preis beim IHK-Auslandsschulwettbewerb für das Istanbul Lisesi ▪ *Volker Schult* 228
CDSC – zum 20-jährigen Jubiläum ▪ *Gesine Liebold* 229

UNTERRICHT

„Schüler als DFU-Autoren“: KennzeichenG – Der kooperative Geschichtsblog der deutschen Auslandsschulen ▪ *Martin Wicke* 239

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Die PASCH-Aktivitäten des Goethe-Instituts Singapur ▪ *Anja Geissel* 244
Deutsche Feste feiern in Singapur ▪ *Rainer E. Wicke* 244
„Feste feiern“ – Der Deutsche Tag 2014 am Sprachzentrum des MOE Singapore ▪ *Thomas Spindler* 248

FEUILLETON

Wo bist du, Süßer? Ilan Goren auf der Leipziger Buchmesse ▪ *Günther Fecht* 252

REZENSIONEN 254

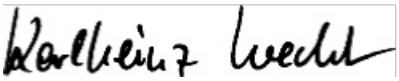
Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
anlässlich des Weltkongresses der Deutschen Auslandsschulen am 4. Juni 2014 in Berlin hat Außenminister Frank-Walter Steinmeier in einer bemerkenswerten Rede erneut auf die Bedeutung der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik hingewiesen. In einer Welt, die sich gewaltig verändert und auf der Suche nach einer neuen Ordnung ist, sieht er keinen Grund zur Resignation – im Gegenteil: Dr. Steinmeier fordert: „Lasst uns den Wettbewerb mit offenen Armen annehmen und der Welt das Beste mit auf die Suche geben, was wir zu bieten haben: das Erbe der europäischen Aufklärung." Selten zuvor habe ich in solcher Klarheit eine Verlautbarung des Außenministeriums zu den Zielen deutscher schulischer Arbeit im Ausland gehört.

Wie erfolgreich deutsche Lehrkräfte an diesen Zielen arbeiten, konnte sich der Vorstand des VDLiA bei seiner Auslandssitzung in Istanbul überzeugen. Sowohl das Istanbul Lisesi als auch die Deutsche Schule Istanbul sind Leuchttürme des Auslandsschulwesens und beeindrucken durch ihr Programm, ihr Renommee und ihre Erfolge. Wie an vielen anderen Auslandsschulen waren die Kolleginnen und Kollegen in Istanbul nicht glücklich über die Neustrukturierung der Fortbildung und der Prozessbegleitung, die keine Rücksicht auf bestehende, sehr erfolgreiche und fruchtbare Zusammenarbeit nahmen. Auch die immer noch nicht vollzogene Gehaltsanpassung der Bundesprogrammlehrkräfte sorgt weiterhin für Enttäuschung und Demotivation. Der VDLiA wird auch in dieser Frage nicht nachlassen und bei den verantwortlichen Stellen für eine Gehaltserhöhung der BPLK eintreten. Einen ausführlichen Bericht von Johannes Geisler über den Besuch des Vorstandes in Istanbul finden Sie in diesem Heft.

Ein modernes, öffentlichkeitswirksames Auftreten ist heute ein unerlässliches Mittel, um wahrgenommen zu werden. Für unsere neu gestaltete Internetseite haben wir viel Lob erhalten und freuen uns auch weiterhin für jede Rückmeldung. Für konstruktive Kritik sind wir dankbar und versuchen, nach Möglichkeit umgehend Fehler zu beheben. Auch unser inzwischen 20 Jahre altes Logo braucht eine Auffrischung. Sie werden es jetzt zukünftig nach und nach in all unseren Veröffentlichungen finden. Wir hoffen, dass es Ihnen gefällt und sich als das Erkennungszeichen des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland einprägt.

Herzliche Grüße, Ihr



Besuchen Sie unsere neue 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 zu diesem Zweck an Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de)!

„Eigentlich sind wir auch eine Demokratie!“ Der Besuch des Vorstandes in Istanbul

Johannes Geisler

„Eigentlich sind wir auch eine Demokratie!“, seufzte vor 14 Jahren der kluge, aber sonst so zurückhaltende, schüchtern wirkende Deniz eines Tages im Deutschunterricht.

Dass dieser Ausbruch heute in anderer Weise seine virulente Bedeutung hat, konnte der Vorstand des VDLiA bei seinem zweijährigen turnusmäßigen Auslandsbesuch diesmal in Istanbul (28.05.–01.06.2014) hautnah erleben.

Die Teilnehmer wollten sich ein eigenständiges Bild über das türkische Schulwesen, die Arbeitsbedingungen, die finanzielle und soziale Situation der Lehrer machen. Man war Gast in dem auch für türkische Lehrer preiswerten Lehrerhaus in Beyoğlu. Das gab einen Einblick in die dortigen Lebensverhältnisse und Lebensart. Am Wochenende fanden dort in den verschiedenen öffentlichen Räumen Hochzeiten statt, auch Konzerte oder diverse Veranstaltungen zeugten von der Lebensfreude dieses freundlichen Volkes, das bei diesen Aktivitäten die Toleranz aller Hotelgäste voraussetzt.

Besuchsorte waren die beiden Gymnasien, die mit einer großen Anzahl deutscher Lehrkräfte versehen sind. Beim Besuch der Schulen nahmen sich beide Direktoren, Herr Reinhold von der Deutschen Schule (Özel Alman Lisesi, Privates Deutsches Gymnasium, ÖAL) und Herr Dr. Schult vom Istanbul Erkek Lisesi (Istanbuler Jungengymnasium, IEL) trotz des Stresses am Schuljahresende viel Zeit, um ihren Gästen nicht nur das türkische Schulsystem, sondern auch die Besonderheiten beider Schulen zu erklären. Der zufällig anwesende Fachberater des Anadolu-Programms, Herr Ressmeyer (Ankara), stellte uns ebenfalls seinen Schultyp vor.

Besonders beeindruckend war der Rundgang durch die Schulen mit den beiden Direktoren. Überwältigende Aussicht auf den Bosporus und das Goldene Horn boten sich den Besuchern von der Dachterrasse des IEL, großartig der Rundblick über den Bosporus, auf die Hagia Sophia, den Topkapı-Palast, die Blaue Moschee vom Dach des ÖAL.

Der Besucher betritt die Schulen nach Anmeldung, vorbei an den Atatürk-Statuen, dem Zentrum des wöchentlichen Tören (Singen der Nationalhymne). Das Alman Lisesi im Stadtteil Beyoğlu ist in ein dicht bebautes Wohngebiet eingepfercht und daher ohne weitere Ausdehnungsmöglichkeit. Es ist ein Bau im nüchternen, typisch kaiserlichen Kasernenstil, leider nur mit einem engen, lang gezogenen Schulhof versehen. Das IEL ist in einem großherrschaftlichen, die öffentliche Macht des Staates repräsentierenden Gebäude untergebracht. Dort residierte ab 1899 nach dem Staatsbankrott von 1875 der „Verwaltungsrat der osmanischen Staatsschulden“, bestehend aus Vertretern der damals wichtigsten europäischen Länder. Heute erinnert noch eine aus einer Berliner Fabrik stammende, schwer zu bewegende, 15 cm dicke Stahltür an die Schatzkammer. Dort ist das Archiv der Schule untergebracht.

Dieses Gebäude darf auch als Polizeikommissariat für die Istanbul-Krimis „Mordkommis-

Ausblick auf den Bosporus

Der Vorstand mit Herrn Dr. Schult (links) vor dem Istanbul Lisesi

sion Istanbul“ herhalten (vgl. letztes Heft 2/2014, S. 156).

Ein kurzer Überblick soll die Gleichartigkeit und Verschiedenheit der Schultypen verdeutlichen. So unterschiedlich diese Ausbildung ist, so hat sie doch die Verbreitung der deutschen Sprache und die Anbindung der zukünftigen intellektuellen Schichten an Deutschland zum Ziel. Alle drei Schultypen erhalten ihre Schüler nach der achtjährigen allgemeinen Schulpflicht aufgrund der erreichten Punktezahl bei einer türkeiweiten Zugangsberechtigungsprüfung. Nach der Anzahl der erworbenen Punkte haben die Eltern das Recht, im nationalen Ranking drei Schulen auszusuchen, die diese Punktzahl als Eingangsvoraussetzung haben. Die Mindestpunktzahl zu den Schulen wird durch die Ergebnisse der türkeiweiten Universitätsaufnahmeprüfungen (ÖSS), Ende der 12. Schulklasse, bestimmt. Die Zuteilung an die einzelnen Schulen erfolgt solange, bis das Kontingent an Bewerbern erreicht ist, sodass hierauf Schulen mit der gleichen oder der nächst niederen Punktzahl in Frage kommen. Da diese Schulen verschiedene Fremdsprachen haben, „gewinnen“ (so der Ausdruck) die Schüler damit eine Sprache, oft ohne wirkliches Interesse daran zu haben. Das Hauptziel von Eltern ist in erster Linie, für ihre Kinder den Abschluss einer renommierten Schule zu erhalten. Dazu zählen neben dem ÖAL und IEL auch als reine Anadolu-Schule das Caĝaloĝlu Anadolu Lisesi (CAL) mit einer sehr hohen Punktzahl; entsprechend sind die Anforderungen und das Leistungsniveau.

Alle drei Schultypen beginnen mit einer einjährigen (Sprach-)Vorbereitungsklasse (Hazırlık), in der neben sechs türkischen Fächern 20 Std. DaF unterrichtet werden. Die Schüler können so in vier Jahren entweder das Abitur in den deutschen Kernfächern oder das DSD II machen. Deutsche Schüler bekommen am ÖAL automatisch den Realschulabschluss. Im Anadolu-Programm wird nur das DSD II angeboten, sodass diese Schüler beim Studium in Deutschland als „Bildungsausländer“ gelten, für die es andere Universitätszugangsregeln gibt.

Andererseits unterscheiden sich das ÖAL und das IEL untereinander erheblich.

Das IEL ist wie die Anadolu-Schulen eine staatliche Schule, daher ohne Schulgeld zu besuchen, während das ÖAL als private Begegnungsschule jährlich Schulgeld erheben muss. Leider findet wegen der grundverschiedenen Ausrichtung am ÖAL kaum Begegnung zwischen dem deutschen und türkischen Zweig statt. Der Schulleiter bezeichnet das Konstrukt Alman Lisesi als „zwei Schulen unter einem Dach“. Das Istanbul Lisesi dagegen hat als rein staatliche Schule offiziell einen türkischen Schulleiter und nimmt nur türkische Schüler auf; entsprechend ist die Zielsetzung. Da beide Schulen zu den besten in der Türkei gehören, werden

Im Gespräch mit Herrn Reinhold (Mitte) im Alman Lisesi

sie auch von Schülern aus dem ganzen Land besucht. Das ÖAL muss deutsche Schüler aufnehmen; der Rest wird nach der türkischen Ordnung rekrutiert.

Die beiden Abiturschulen arbeiten nach eigenem Lehrplan, der jedoch wegen des Regionalabiturs eine gegenseitige Absprache zu den geforderten Abiturkernfächern auf Deutsch zulässt. Von beiden Schulen gehen ca. 25–30 Prozent der Absolventen bei einer stetig steigenden Anzahl nach Deutschland. Die Abiturienten gelten in Deutschland als „Bildungsinländer".

Diese Kandidaten tragen die Vorteile beider Bildungswege in sich: Von den deutschen Lehrern sind sie an selbständiges Denken und Arbeiten, an Initiative und Einsatz gewöhnt, von türkischer Seite lernen sie diszipliniertes Auswendiglernen und glänzen so durch abrufbares Wissen. Letztere Methode, so empfanden es die Besucher und ihre Gesprächspartner, scheint etwas fragwürdig. Denn alle Prüfungen von den Aufnahmeprüfungen bis zu den Arbeiten in den Klassen und in der ÖSS laufen fast nur nach dem Abfrageprinzip oder dem Multiple-Choice-Verfahren ab. Dabei müssen in Kürze eine Unmenge an Fragen mit klarer Entscheidung oder möglichen Wahrscheinlichkeiten beantwortet werden. Der Dreischritt „Erkennen – Beurteilen – Lösen" kommt leider zu kurz.

Man muss jedoch den Fleiß der Schüler bewundern, die in den letzten anderthalb Jahren vor der ÖSS intensive Vorbereitungen für die Prüfung treffen. Dabei gehen sie morgens zur Schule und nachmittags in so genannte ‚Dershanes', private Schulen, die sie darauf vorbereiten, die unzähligen Prüfungsaufgaben in größter Eile zu beantworten bzw. anzukreuzen. Das können die allgemein bildenden Lises nicht leisten, sie führen lediglich zum Abschluss der Sekundarstufe, zum Lise-Diplom. „Wir sind noch hungrig", kommentierte ein türkischer Unterdirektor das Motiv für diesen Stress. Hilfreich ist dabei, dass die türkischen Schüler das Recht haben, im Jahr 24 ½ Stunden entschuldigt und 19 ½ unentschuldigt zu fehlen. „Experten" nützen diese Zeit besonders vor den Prüfungen, sodass sich in der Schlussklasse die Anzahl der Schüler immer mehr verflüchtigt. Die letzten Wochen werden daher in einer ausgiebigen Kulturwoche mit den verschiedensten Darbietungen in Schule und Stadt genutzt.

Allerdings haben die Absolventen vor dem Studium in Deutschland zwei Probleme. Die Visabeschaffung für ein Auslandsstudium gestaltet sich im Allgemeinen schwierig. Noch schlimmer ist das Datum des Studienbeginns in Deutschland. Da die Ergebnisse der türkischen Universitätsaufnahmeprüfungen in der Regel erst 14 Tage nach dem Anmeldeschluss an den deutschen Universitäten veröffentlicht werden, verlieren die meisten Studienanfänger ein komplettes Jahr. Nur die Universität Karlsruhe akzeptiert das „Lisea-Diplom" und fordert die anderen Ergebnisse später ein. Auch die Universität Kaiserslautern hält für das IEL aufgrund einer Absprache in den MINT-Fächern ein festes Kontingent bereit. Eine Initiative der Deutschen Botschaft zur Änderung der Zustände hat noch keinen Erfolg gebracht.

Das Niveau dieser Schulen erkennt man auch an der Anzahl der vergebenen DAAD-Stipendien für ein Vollstudium in Deutschland, gewöhnlich: ÖAL: 2; IEL: 2, CAL: 2. Nur wenigen, und nur denjenigen mit den besten Abschlüssen, ist es vergönnt, von Deutschland dieses grundständige DAAD-Vollstipendium zu bekommen.

Wenn diese Studenten keine Stipendien bekommen, zahlen sie natürlich aus der eigenen Tasche, und da trägt unter Umständen bei den weniger Privilegierten die ganze Großfamilie zum erstrebten sozialen Aufstieg bei. Trotz der großen Investitionen in die Bildung dieser Schüler ist die geringe Anzahl der ausgelobten Stipendien wenig erfreulich. Ein einflussreicher Absolvent des IEL, wie der türkische Außenminister Ahmet Davutoğlu, allein entspricht nicht den eröffneten Möglichkeiten. Bei der heutigen Notwendigkeit, Fachkräfte an unser Land zu binden und die gegenseitige Verflochtenheit noch mehr zu stärken, wäre eine größere Bereitschaft für die Ausbildung, Anbindung und den Einsatz dieser Hochqualifizierten in Deutschland mehr als nötig.

Der Vorstand bedauerte diese ungute Handhabung und wird sich bei den entsprechenden Stellen für eine Änderung einsetzen, denn so

bleibt das ganze Engagement Deutschlands leider ein Torso ohne Kopf.

Unter der Lehrerschaft herrscht durchweg Zufriedenheit vor. Denn der Dienst erfordert hier einen besonders intensiven und kreativen Einsatz. „Wir sind mit unserer Arbeit sehr zufrieden, weil sie so abwechslungsreich ist. In Deutschland würde man über die immensen Anforderungen stöhnen, aber hier hat man seine Freude daran, weil ständig der volle Einsatz verlangt wird, um die stets neuen Anforderungen zu bewältigen. Auch genießen wir hier ein hohes Ansehen", so oder ähnlich lautete das Credo der deutschen Lehrer.

Die Schule selbst als Institution kann diese zufriedene Haltung nicht an den Tag legen. So kommen auf das ÖAL wegen seiner Struktur als deutsche Begegnungsschule bei der Lehrerversorgung nach dem Reformkonzept dramatische Folgen zu. Trotz des besonderen Aufbaus der „zwei Schulen unter einem Dach" wäre nach dem ASchulG eine Reduzierung der ADLK von 23 auf 15 vorgesehen. „So kann das System nicht mehr funktionieren", meinte der Direktor. Als staatliche türkische Schule ist das IEL von derartigen Kürzungen nicht betroffen. Sorgen bereitet beiden Schulen auch die vom BLASchA verordnete neue Zusammenlegung zum Regionalabitur: In Zukunft bilden diese beiden Schulen mit den Schulen in Abu Dhabi, Dubai und Teheran einen Prüfungsverbund, in dem sie ein gemeinsames Regionalabitur abnehmen werden. Für die beiden Schulleiter ist dieser Beschluss mehr als unglücklich, da die Schulen unterschiedlich aufgestellt sind. Sie befürchten vor allem, dass die Forderung, ein gemeinsames Abitur zu schreiben, für die Istanbuler Schulen zu einem Niveauverlust führen könnte. Problematisch ist hier insbesondere, dass Abu Dhabi und Dubai die DIAP (Deutsche Internationale Abiturprüfung) durchführen. Teheran soll sie in Kürze bekommen, während an den beiden türkischen Schulen die allgemeine deutsche Hochschulreifeprüfung abgelegt wird.

Eine weitere Sorge ist die Zusammenlegung in einer neuen „Fortbildungsregion", die ja laut ZfA mit der Prüfungsregion identisch sein soll. Man fragt sich, wie ein gemeinsames Fortbildungskonzept bei derart unterschiedlich geprägten Schulen erfolgreich funktionieren soll. Es geht hierbei um 14 Schulen unterschiedlichster Ausrichtung, die in Zukunft fortbildungstechnisch gemeinsam zusammenarbeiten sollen. Werden die Reibungsverluste nicht zu hoch?

Vor dem Eingang des Alman Lisesi

Die aktuellen Probleme und die soziale Situation der Entsandten wurden in einem Gespräch mit Vertretern der Schulen und den Direktoren ebenfalls angesprochen. Dem allgemeinen Tenor nach ist man leidlich zufrieden. Nach dem derzeitigen Wechselkurs, so wurde betont, sind die Lebensverhältnisse ertragbar, sofern man sich dem dortigen Leben anpasst. Dies gilt für die ADLK wie für die BPLK. Letztere erhalten vom türkischen Staat zusätzlich ein niedriges Gehalt, das allerdings durch den jeweiligen Wechselkurs in seinem Wert entsprechend erheblich schwankt, ein „Vabanquespiel". Bedauert wurde, dass in ähnlicher Weise nach dem neuen ASchulG durch die immer noch als Zu-

wendung behandelte Entlohnung ebenfalls Veränderungen, meist Kürzungen, möglich sind.

Der Vorstand bat die Kollegen um eine ständige Mitarbeit im Verbandsleben durch die Bildung einer Regionalgruppe oder die Nutzung der Zeitschrift als ständige Informationsplattform. Am erfolgreichsten wäre allerdings die Bildung von größeren Netzwerken in der Türkei oder mit Kollegen in den Nachbarländern.

Nach den Schulbesuchen fiel es dem Vorstand an den Nachmittagen nicht leicht, bei dem herrlichen Sonnenschein in die Routine der Vorstandssitzungen zurückzufallen. Das Pflichtgefühl und die wichtigen Themen erleichterten die Arbeit. Außerdem konnten wir in dem feudalen Konferenzraum des gastfreundlichen Hoteldirektors tagen, den er uns kostenlos zur Verfügung stellte.

Es war eine sehr informative Reise, die manches Vorurteil und falsche Vorstellungen zurechtrückte und so zu einem gesicherten und erfolgreichen Einsatz für die Kollegen führen wird. Am Samstag erfuhren die Besucher dann einen weiteren Aspekt, unter dem deutsche Lehrer in der Türkei arbeiten. Nach der Rückkehr von einer Studienfahrt bekamen sie einen spannenden, alle elektrisierenden Eindruck von der türkischen Wirklichkeit. Wir gerieten ganz unverhofft in die zeitlichen wie örtlichen Ausläufer einer Demonstration. Politische Gruppen und Menschenrechtsorganisationen hatten zum Gedenken an den Jahrestag der ersten großen Gezipark-Demonstration und aus Protest gegen Korruption und autoritären Führungsstil zu einer Großkundgebung auf dem Taksim-Platz in Hotelnähe aufgerufen.

Allgegenwärtige Polizeipräsenz
im Straßenbild Istanbuls

Wir hatten Glück.

Wie man im Nachhinein hörte: beim verordneten Verkehrsstopp letztes Schiff von Asien nach Europa, letzte Straßenbahn, letzte Fahrt mit der Standseil-U-Bahn (Tünel), vor dem Ausgang sofort die geschlossene Phalanx kampf- und schlagbereiter Polizisten, zu unserem Schutz brüllend des eigentlichen Weges verwiesen, Weg zum Restaurant gesperrt, stinkende, beißende Tränengasschwaden. Auf dem Weg zum Hotel: skandierende Demonstranten, heranstürmende Polizeitruppen, flüchtende Menschen, Schutzsuche im Hotel, tränende Augen, und wir: hustende und nach Atmen ringende Touristen, zwei Stunden mit knurrendem Magen eingeschlossen im Hotel; dann: keine Möglichkeit, die Reservierung im nahe gelegenen Restaurant bei beißendem Gasgeruch wahrzunehmen, schließlich zu später Stunde doch noch Besuch eines geöffneten Lokals in entgegengesetzter Richtung …

Das war eine demokratische Demonstration: für uns Besucher aus Deutschland also das volle Programm!

Am Montag in deutschen Medien: Schweigen, daher: „In der Türkei nichts Neues"; Dienstag, Zeitungsnotiz: Ein Berater des Ministerpräsidenten Erdoğan droht deutschen Medien wegen der aus seiner Sicht zu kritischen Berichterstattung. Man habe wahrgenommen, dass „ein Teil der deutschen Medien regierungsfeindlich berichte. Diese Medien würden noch lernen, dass niemand den türkischen Staat, die Regierung, den Ministerpräsidenten so schamlos angreifen" dürfe.

Was sollte man Deniz heute, nach 14 Jahren, wohl sagen? ◂◂

VDLiA-Vorstand bei Herrn Joachim Lauer in der ZfA

Manfred Egenhoff

Ort: ZfA, Husarenstr. 32, Bonn
Zeit: 24.03.2014, 11:00–13:25 Uhr

Anwesend:
- ZfA: Joachim Lauer, Abteilungspräsident; Rolf Kohorst, Personalvermittlung und Öffentlichkeitsarbeit; Susanne Eckart, finanzielle Betreuung der LK und Rechtsfragen; Heike Toledo, DSD/DaF (anwesend ab Behandlung zu Antrag 4: FSB)
- VDLiA: Karlheinz Wecht, Alfred Doster, Matthias Wolf, Manfred Egenhoff

Protokoll: Manfred Egenhoff

Zunächst werden die *Anträge der HV Bamberg* behandelt:

Zu Antrag 1a/2a: Transparenz des Vermittlungsverfahrens

Für die ZfA ist die Vermittlung als ADLK die Erstvermittlung. Die Tätigkeit als BPLK wird nicht gerechnet. Bei einer Vermittlung einer verbeamteten BPLK hängt die Beurlaubungsdauer vom Bundesland ab, wobei in den verschiedenen Bundesländern die Höchstbeurlaubungsfrist entweder 12 oder 14 Jahre beträgt.

Eine Auslandsschultätigkeit als OLK zählt generell nicht für die ZfA.

Eine Vermittlung in dasselbe Land oder dieselbe Schule erfordert in jedem Fall eine „lange Zeitspanne" (Lauer) zwischen den beiden Einsätzen.

Die Vermittlung einer ehem. BPLK an denselben Standort als ADLK lehnt die ZfA aus folgendem Grund ab: Der vermittelte Lehrer kommt ins Ausland mit einer gewissen Distanz zur Schule und mit frischen Deutschlandkenntnissen. Es ist nicht sinnvoll, eine ADLK noch einmal an dieselbe Schule zu schicken, weil die Distanz fehlt. Ein Ausnahmefall ergibt sich dann, wenn kein anderer Bewerber zu finden ist, da die Schule zu versorgen ist.

Andere Möglichkeiten sind: der Einsatz grenznah im Nachbarland oder auch die Weiterarbeit der LK als OLK – auch dauerhaft – an der Schule (über die Budgetierung heute möglich).

Zu Antrag 3: Höchstaltersgrenzen für Vermittlung in eine Auslandstätigkeit

Gemäß dem Altersdiskriminierungsgesetz (ADG) werden Lehrer bis zum 61. Lebensjahr vermittelt, auch erstvermittelt, darüber hinaus nicht, da der Zeitraum bis zur Pensionierung dann zu kurz wäre, nämlich nicht mehr die von der ZfA sachlich, funktional, finanziell und pädagogisch gewünschten sechs Jahre umfasste.

Eine Teilzeit wie auch Altersteilzeit gibt es im Auslandsschuldienst nicht.

Bei einer Behinderung muss die volle Arbeitsfähigkeit sichergestellt sein.

Zu Antrag 4: Unterrichtsverpflichtung für FSB

Die FSB an den verschiedenen Schulen in MOE/GUS sind unterschiedlich belastet. Generell – so führt Frau Toledo aus – haben sie eine Unterrichtsverpflichtung von maximal 18 Std. Es ist aber aufgrund der Anzahl der zu betreuenden Schulen und der Arbeit im Fortbildungsbereich eine Absenkung bis auf 12 Std. möglich. Die Zielvereinbarung ist mit dem FB abzuschließen und der ZfA vorzulegen.

Ausnahmen sind die FSB, die als ADLK quasi Aufgaben einer PLK übernommen haben, also kaum zusätzliche Aufgaben zu der eines Fachleiters haben und deshalb nur namentlich als „FSB" firmieren und so auch nur – wie ein DaF-Fachleiter – 2 Std. Erlass bekommen.

Zu Antrag 5a: Anpassung der Schulortzuwendungen

Dass die Schulortzuwendungen, wie im Antrag dargestellt, seit 2002 für ADLK wie auch für PLK unverändert sind, „ist ein Ärgernis" (Lauer). Die ZfA hat mehrfach Vorstöße in dieser Sache unternommen und hat inzwischen den

Auftrag, die finanzielle Versorgung in einer Arbeitsgruppe mit BRH und BMF zu überarbeiten. Lauer setzt auf Besserung: Die Schulortstufen wie auch die Zuwendungen an die BPLK seien zu dynamisieren, aber ein Termin könne nicht genannt werden. Ein Dynamisierungsfaktor müsse überall greifen, außer bei den Pauschalen. Die Schulortstufe sei aber keine Pauschale ebenso wenig wie der Mietkosteneigenanteil.

Die Zuwendungen für ADLK sollten nach Meinung von Lauer – wie früher schon einmal – an die Kosten für Entsandte des öffentlichen Dienstes angelehnt werden. Das gelte für die FB und SL zuerst, sollte aber für alle vermittelten ADLK angestrebt werden.

Es gibt gute Argumente in Richtung einer Statusverbesserung, allerdings frühestens 2016.

Es ist das Bestreben der ZfA, auch den Schulortzuwendungstopf zu dynamisieren und als Messlatte A 14, Stufe 8 anzusetzen

Lauer rät dem Verband, ein Gespräch mit Dr. Gauweiler zu führen, der ein offenes Ohr für die Anliegen des ASW habe, ebenso wie andere Mitglieder des Unterausschusses: Ulla Schmidt, Claudia Roth u. a.

Zum Mietkostenzuschuss: Die ZfA hat den Mietkostenzuschuss trotz Grundgehaltserhöhung statisch eingefroren wie die Schulortzuwendung; das wurde vom AA mitgetragen. Der BRH kritisierte dies mit dem Besserstellungsverbot. – Die ZfA weist dagegen darauf hin, dass die Gesamtzuwendung an die ADLK weit unter der vergleichbaren Vergütung der Entsandten bleibt.

Zu Antrag 6: Verlängerungsverträge

Verlängerungsverträge – so Lauer – sind Neuverträge.

SL bekommen weiterhin 6-Jahres-Verträge, damit ihnen 6 Jahre Unabhängigkeit gewährt und „der Rücken freigehalten" ist; auf eine Verlängerung für weitere zwei Jahre haben sie allerdings keinen Anspruch.

Zu Antrag 7: Auswirkungen von vertraglich wirksamen Änderungen

Bei Verschlechterungen in lfd. Verträgen, z. B. bei Mietzuwendungen, wird – so Lauer – die Spanne reduziert.

Zu Antrag 8: Dienst- und versorgungsrechtliche Anerkennung der Arbeitszeiten verbeamteter OLK

Wecht fragt nach dem Vorhaben, 500 OLK anzuerkennen. Lauer: Die Kultusminister waren dafür, die Finanzminister der Länder dagegen.

Lauer weiter: Bei den OLK herrscht „Wildwuchs und Willkür". Es wird durchweg kein Unterschied gemacht zwischen Ehepartnern (von Lehrern) als OLK und anderen. Aber: NRW beurlaubt Ehepartner nur unter der Bedingung des Einsatzes an der Schule. Und: Lehrer sollen Steuern zahlen auf die 50 % Versorgungsrückstellungen, die die ZfA an die Länder zahlt.

Im zweiten Teil des Gesprächs geht es um *weitere Probleme des ASW*:

Umstrukturierung des Fortbildungsbereichs

Doster stellt zunächst die aus seiner Sicht positive bisherige Situation dar. Dabei unterstreicht er vor allem die sehr gute Zusammenarbeit von Refoko und Prozessbegleiter in den Regionen Südamerikas. Anschließend geht er auf das demnächst gültige neue Konzept ein, bei dem Fortbildung, Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Hand einer Stelle, der des Prozessbegleiters, vereinigt werden soll, und fragt nach dem Grund für die Änderung.

Lauer führt aus: Die pädagogische Unterstützungsstruktur ist das dritte Element des Qualitätsmanagements, von dem die Bund-Länder-Schulaufsicht ein Teil ist. Diese stellt analysierend etwas fest, dessen die ReFo sich annehmen muss. Aufgrund der Ergebnisse der BL-Schulaufsicht wird alle 3 Jahre der Fördervertrag mit der Schule geschlossen.

Nach dem Auslandsschulgesetz (ASG) hat die ZfA die Verantwortung für die Schulentwicklung und muss diese aktiv begleiten. Die Unterstützungsstruktur muss von oben „top down" (Lauer) mitgetragen werden – durchweg dialogisch, aber auch anweisend (Das und das ist zu machen!).

Die Schulaufsicht hat Desiderate festgelegt und übernimmt Verantwortung und muss sich aktiv kümmern um eine Verbesserung. Dazu ist die Zuwendung von 50 % für die gesamte ReFo verantwortlich zu verwenden.

In Zukunft stellen die Prozessbegleiter das Scharnier dar. Früher sollten die Prozessbegleiter den Schulen das Misstrauen nehmen; sie waren nicht ZfA-Akteure, sondern unabhängig und hatten auch keine direkte Berichtspflicht.

Die Neuregelung ist kein Vertrauensbruch. Klar muss jedoch sein, wer Mitverantwortung trägt. Das ASG zwingt die ZfA in die Verantwortung.

Lauer räumt ein: Die Prozessbegleiter arbeiteten erfolgreich an den Schulen ihrer Regionen, indem sie diese im PQM-Prozess unterstützten – Schulentwicklung findet statt.

Der zeitliche Faktor spielt bei der Umstellung eine Rolle: Die Verträge der Prozessbegleiter laufen nach 8 Jahren aus. Jetzt werden die Stellen neu ausgeschrieben und dabei für die Prozessbegleiter neuen Typs die Aufgaben neu beschrieben.

Die ReFoKos werden nicht erwähnt in der Vereinbarung mit den Ländern; sie verlieren bei der Neuregelung. Sie können evtl. in eine neue Funktion wechseln, wenn auch nicht in eine des gleichen Niveaus wie bisher, sondern eher z. B. in die eines Schilfkoordinators – mit einer möglichen Verweildauer von 8 Jahren an der Schule, sofern die Schule das wünscht.

Die Prozessbegleiter können bleiben oder gehen – sie verlieren nichts.

Auch die Schulen verlieren nichts.

Der Prozessbegleiter neuen Typs hat seinen Sitz – wie bisher schon – nicht an der Schule, sondern hat weiterhin sein eigenes Büro mit eigenem Etat. Er hat eine Verpflichtung gegenüber der gesamten Region.

Finanziell bleibt alles beim Alten mit dem Anteil von je 50 % für die Schulen und für die ZfA sowohl bei den verpflichtend vorgeschriebenen Fortbildungsmaßnahmen wie auch bei den von den Schulen beantragten zusätzlichen Veranstaltungen.

Der Unterschied zum bisherigen Konzept besteht in der jetzt hergestellten Verbindung zwischen Schulaufsicht und Fortbildung. Außerdem wird es statt bisher 10 fortan 16 Prozessbegleiter geben, was in der Realität eine höhere finanzielle Anstrengung der ZfA (Anhebung der Stundenzahl) bedeutet.

Die Gefahr für die Fortbildung bestand darin, dass sie sich verselbständigte, und daraus erwuchs die Notwendigkeit der Zusammenführung der einzelnen Funktionen sowie der Schulaufsicht mit der Unterstützungskultur.

Nach 6 Jahren wird eine Evaluierung erfolgen.

Feste Anwesenheitspflicht für alle ADLK an einer Schule

Präsenzzeiten – so Kohorst – sollten nur dort gelten, wo sie effektiv und sinnvoll sind; dann müssten selbstverständlich auch Arbeitsmöglichkeiten für die Lehrer in der Schule vorhanden sein. Effizienz sei z. B. gegeben, wenn bei gleicher Freizeit Lehrer eines Fachbereichs sich zu Konferenzen treffen könnten. Dazu weist Doster aus seiner Erfahrung in Lima darauf hin, dass Lehrer sich dort auch bisher schon pro Fach pro Woche einmal zur Koordination getroffen hätten; insbesondere auch die Ortskräfte hätten davon profitiert.

Von der Funktionalität der Präsenz – so Lauer – sei er überzeugt, von stupider Anwesenheitspflicht nicht. Ein funktionales Maß sei richtig.

Ausstehende Beihilfezahlungen und Reisekostenerstattungen

Nach Lauer liegt die Schuld dafür bei den Haushaltsexperten. Die Sache sei „theoretisch aus der Welt", aber das Geld sei „physisch noch nicht da", werde aber erwartet. Das Geld für das 1. Quartal sei allerdings da, jedoch seien weiterhin in den nächsten Monaten Verzögerungen zu erwarten, da Fehler wie bisher bis Juli eintreten könnten.

Zur finanziellen Situation (Schlechterstellung) der angestellten Lehrkräfte

Die angestellten LK sind in mancher Hinsicht, z. B. bei der Krankenversicherung, schlechter gestellt als verbeamtete Lehrer.

Nach Lauer ist das ein Problem der Länder, dass sie nämlich nicht verbeamten. Die Krankenkassen-Angelegenheit liege auch nicht in der Macht der ZfA oder des AA.

Der Kaufkraftausgleich liegt nicht in Händen der ZfA; er kann rückwirkend erhöht, aber ggf. auch rückwirkend abgesenkt werden.

Zinsloses Darlehen für hinausgehende Lehrer zur Deckung hoher eigener Ausgaben beim Umzug und zu Anfang im Ausland

Dieses Anliegen stößt bei der ZfA auf Verständnis, und Lauer verspricht, sich dafür einzusetzen, um möglichst ein zinsloses Darlehn – wie früher – zu erreichen oder – falls der Fiskus Einwände macht – zumindest eines mit geringer Verzinsung.

Anliegen des Rechtsreferats des VDLiA

Dass *Information über doppelte Haushaltsführung und Kindergeld in den Vorbereitungslehrgängen* dringend notwendig ist, ist Erfahrung und Anliegen des Rechtsreferats des VDLiA. Frau Eckart wird sich darum kümmern.

Hinsichtlich der Frage nach *einem für aktuelle Richtlinien kompetenten Ansprechpartner in der ZfA* (nach dem Wechsel von Schichel in eine andere Abteilung) soll sich die Rechtsreferentin des Verbands telefonisch an Frau Eckart wenden.

Eine *aktuellere Version des Auslandslehrerhandbuchs* als im Internet vorhanden und auch für das Rechtsreferat des Verbands zugänglich gibt es derzeit nicht. Das derzeit vorhandene, gibt Lauer zu, sei nicht gut gepflegt und habe eine Aktualisierung dringend nötig.

Visaproblem Südafrika: Kohorst will sich darum kümmern. Lauer vermutet dahinter ein Reziprozitätsproblem, d. h. einen Rückschlag gegen Maßnahmen aus Deutschland gegen einen Vertreter Südafrikas.

ZfA und BIPP: Die ZfA vermittelt auch weiterhin die Berufsschullehrer. ◂◂

Regionalgruppe Süd-West (Baden-Württemberg) gegründet

Wolfgang Jäger

„Was das Münster für die Seele, ist der Dattler für die Kehle." (Felix Fleischer)

Diesem Lockruf folgten am 24. Mai über 20 Mitglieder, die teilweise mit Ehepartnern aus allen Landesteilen Baden-Württembergs angereist waren.

Schon auf der Hauptversammlung des Verbandes 2013 in Bamberg entstand unter den Mitgliedern aus dem Südwesten des Landes die Idee, eine neue Regionalgruppe ins Leben zu rufen. Im April 2014 ergriffen nun Frau Chahin-Dörflinger, die im Vorstand des Verbandes als Referentin für Rechts- und Sozialfragen zuständig ist und am LSI in Stuttgart arbeitet, und Alfred Doster, seit der HV in Bamberg Geschäftsführer des Verbands, die Initiative und verschickten per Mail Einladungen zum Gründungstreffen am 24. Mai in Freiburg. Als idealer Treffpunkt erwies sich wieder einmal das Schlossbergrestaurant „Dattler" mit seiner schönen Freiterrasse, wo bereits 1999 am 6. August das Abendessen im Rahmen der 24. Hauptversammlung des Verbandes in Freiburg stattgefunden hatte. Auch dieses Mal hatten wir herrliches Wetter mit einer wunderbaren Sicht über die Stadt und die Breisgauer Bucht bis zum Kaiserstuhl und zu den Vogesen. Nach ersten ungezwungenen Kennenlern-Gesprächen eröffneten Frau Chahin-Dörflinger und Herr Doster den offiziellen Teil der „Gründungsversammlung". Herr Doster informierte kurz über einige aktuelle Themen den Auslandsschuldienst betreffend. Anschließend kam man überein, das Treffen als dauerhafte Einrichtung mindestens einmal im Jahr, im Frühjahr bzw. Herbst an wechselnden Orten stattfinden zu lassen. Im Herbst soll ein Treffen in Tübingen stattfinden, für das kommende Frühjahr wurde Konstanz als Ort der Begegnung vorgeschlagen. Hierbei wolle man das Treffen so organisieren, dass an einem Wochenende (Samstag/Sonntag) auch Gelegenheit zu Besichtigungen, Stadtführungen oder z. B. für den Besuch einer kulturellen Veranstaltung gegeben wäre.

Regionaltreffen Südwest am 24.05.2014 in Freiburg im Breisgau, v. l. n. r.: Frank Liebetanz, Dr. Wolfgang Jäger, Eileen Thomas, Reiner Haug, Heidi Haug, Ian Liebetanz, Dr. Karl-Ernst Friederich, Dieter Forster, Gabi Hurst , Dietmar Vogler, Ana-Maria Hess, Anette Vogler, Evelin Wollny-Ulrich, Hans-Peter Hess, Rosemarie Lutz, Hans-Albert Schüttig, Leo Maletz, Thomas Lutz, Fatima Chahin-Dörflinger

Inhaltliche Schwerpunkte der Regionaltreffen können aktuelle Themen aus der Arbeit der ZfA, des BLASchA sein, sowie der Erfahrungsaustausch der Mitglieder in ihren jeweiligen beruflichen Aufgabenfeldern.

Für das nächste Treffen hält man es für begrüßenswert, Herrn Dr. Dürr, den BLASchA-Vertreter Baden-Württembergs einzuladen. Aktuell aus dem Ausland zurückgekehrte Kolleginnen oder Kollegen sollen als weitere Referenten gewonnen werden.

Neben der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg, die sich seit 1998 regelmäßig trifft, und der Regionalgruppe Nordwest-Niedersachsen, die seit 1993 existiert, hat der Verband nun eine neue Regionalgruppe im Südwesten. Alle Verbandsmitglieder aus dieser Region seien schon jetzt herzlich zum nächsten Treffen eingeladen. ◂◂

Bericht über das Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Nord-West in Oldenburg

Bernd Munderloh

Schon wieder ein knappes halbes Jahr vorbei, schon wieder ein Treffen unserer Regionalgruppe, schon wieder lebhafter Austausch zwischen Auslandslehrer/inne/n und solchen, die es werden wollen.

Nach K&K mit Sahne (!) – es gab natürlich auch wieder Ostfriesentee – berichtete uns Manfred Egenhoff Neuigkeiten vom Treffen zwischen den Vorstandsmitgliedern des Verbandes und der Zentralstelle für das Auslands-

schulwesen. Hier die meiner Meinung nach wichtigsten Punkte:

Die Höchstaltersgrenze für die Erstvermittlung wird auf 61 hinaufgesetzt und eine Dienstzeit als Orts- (OLK) oder Bundesprogrammlehrkraft (BPLK) zählt nicht als ADLK-Dienstzeit; d. h. man bewirbt sich dann quasi zum ersten Mal.

Weiterhin ist eine finanzielle Änderung (Anpassung an die gestiegenen Lebenshaltungskosten) bei den Schulortstufen und den BPLK in Planung und einer Wiedereinführung der früher gewährten zinslosen Kredite bei einer Erstvermittlung steht die ZfA verständnisvoll gegenüber.

Weitere wichtige Information: Leipzig wird der Ort der nächsten Hauptversammlung 2015 sein.

Der sich anschließende Vortrag über das Leben an einer Auslandsschule beschäftigte sich diese Mal mit der DS Washington und den USA. Karin Bunsas und ihr Lebensgefährte erzählten uns mit Witz und Charme Authentisches from the BIG COUNTRY – Bilder von diversen road trips inclusive.

So erfuhren wir, dass einige Amerikaner aus dem deutschen Kennzeichen „DEL" des mitgebrachten BMW-Motorrads messerscharf kombinierten, dass die Besitzer wohl aus Delaware kommen müssten. Bemerkenswert war die Prozedur der US-Amerikanisierung eines deutschen Motorrades – hier die Kurzversion: Man fährt halt zum Zollamt nach Baltimore, wo die Maschine eingeführt wurde, erklärt die Sachlage, fährt anschließend nach Buffalo/N. Y. an die USA/CDN-Grenze, füllt dort zwei Formulare aus (Aus- und Einfuhr betreffend), zeigt sie dann dem Zollamt in Baltimore vor, und schon ist das deutsche Motorrad ein motor bike.

Bemerkenswert war der naturwissenschaftliche Unterricht, den Karin Bunsas mit KollegInnen bereits in Klasse 4 nach dem Prinzip learning by doing durchführte: Die Mädchen bauten ein Puppenhaus mit Beleuchtung und die Jungen eine Garage. Außerdem sahen wir Vorbereitungen einer rafting-tour mit Schüler/inne/n und erfuhren, dass an der DSW nun die Reifeprüfung abgelegt wird. In drei Jahre gibt es dann die DIAP (Deutsche Internationale Abiturprüfung). Von den road trips beeindruckten uns Bilder vom Bryce Canyon (faszinierende Steinformationen), der legendären Route 66 (sehr verlassen) und dem Antelope National Park in der Nähe des Grand Can-

Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Nord-West

yon (ein quasi unterirdisches, ausgewaschenes Flussbett).

Von ihren winterlichen Aufenthalt in Florida, wo es dennoch milde Temperaturen gibt, überraschte uns die Information, dass Schneeflocken durch Seifenflocken ersetzt werden, die von den Palmen rieseln – nicht gerade ein wiederholenswertes Erlebnis, wenn man sein offenes Cabrio unter den Palmen im Regen hat stehen lassen.

Viele Fragen schlossen sich dem Vortrag an, viele Infos wurden ausgetauscht, bis sich danach der harte Kern zum abendlichen Abschiedsmahl im Restaurant aufmachte und weiterhin von alten und zukünftigen Auslandslehrerzeiten erzählte bzw. träumte.

P. S.: Das nächste Treffen findet am 15. November wieder um 15.30 Uhr im Gymnasium Eversten Oldenburg statt. ◂◂

Zwei Berichte von Vorstandsmitgliedern zum ersten Auftritt des VDLiA auf der didacta

Der VDLiA auf der didacta 2014

Fatima Chahin-Dörflinger

Auf der weltweit größten Bildungsmesse didacta wurde erstmals 2013 neben dem eigenen Informationsstand der ZfA ein „Campus für Deutsche Auslandsschulen" eingerichtet, auf dem sich Auslandsschulen mit einem kleinen Stand selbst präsentieren konnten. Da Information und Beratung der zukünftigen Auslandslehrerinnen und -lehrer sowie die Präsentation der Unterstützungsangebote des VDLIA und Vernetzung im Auslandsschulwesen ein Hauptanliegen des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland ist, beschloss der Vorstand des VDLiA an der didacta 2014 in Stuttgart mit einem Infostand auf dem Campus in Halle 5 teilzunehmen. Mit einem Banner, Infoblättern und Zeitschriften ausgestattet stellten sich die Mitglieder des Vorstandes in wechselnder Besetzung fünf Tage lang den Fragen und Anliegen der interessierten Besucher zur Verfügung. Ein sehr guter Kontakt entstand dabei auch mit den Vertretern der ausstellenden Auslandsschulen.

Zahlreiche an uns gestellten Anfragen zu den Bewerbungsformalitäten für den Auslandsschuldienst überwiesen wir an die Beratung durch die Beauftragten der Zentralstelle und viele, gerade junge Lehrkräfte konnten wir durch authentische und begeisterte Berichte von unseren eigenen Auslandserfahrungen ermuntern, den Schritt zur Bewerbung ins Ausland anzugehen. Ehemalige Auslandsdienstlehrkräfte kamen erfreut zu unserem Stand und erzählten kurz von ihren Auslandsschulaufenthalten. Unsicherheit zeigte sich bei einigen Gesprächen in Bezug auf die Situation der Lehrkräfte im Ausland durch die Verabschiedung des Auslandsschulgesetzes. Eine Planungssicherheit für die Schule – doch reichen die Quoten für Auslandsdienstlehrkräfte aus für den qualifizierten Unterricht nach deutschen Standards ? Und wie sieht es aus mit der finanziellen Planungs-

Vorstandsmitglied Juliane Köhler am „Stand" des VDLiA

sicherheit für Lehrkräfte, wenn Zuwendungen in laufenden Verträgen gekürzt werden? Der Austausch im Netzwerk der im Auslandsdienst tätigen Lehrerinnen und Lehrer und die verlässliche Unterstützung aus Deutschland sind wichtig und notwendig, so das Credo vieler Rückmeldungen. Die Teilnahme bei der didacta und die zahlreichen Gespräche mit allen am Campus der Schulen und den Infostand der Zentralstelle Beteiligten zeigte uns auch, dass Expertise, Erfahrung und Engagement der im Ausland unterrichtenden Lehrkräfte die Basis für allen Gelingens im Auslandsschulwesen ist. Der Vorstand des VDLiA wird als Interessenverband der Lehrkräfte im Ausland diese Rückmeldungen bei den zuständigen Stellen einbringen. ◂◂

Der VDLiA auf der didacta 2014

Johannes Geisler

Auf der „didacta“ in Stuttgart vom 25. bis 29. März war auch der VDLiA auf besondere Unterstützung der ZfA hin vertreten.

Er hatte unter den Repräsentanten der ausstellenden Schulen seinen Platz. Glücklicherweise konnte er sich in der Nähe der eifrigen chilenischen Vertreter darstellen. Diese zeigten einen besonderen Eifer bei der Rekrutierung neuer Lehrkräfte jedweder Kategorie. Der Vertreter unseres Verbandes hatte mithin die Möglichkeit aus seiner Sicht die Notwendigkeit der Vertretung durch einen Verband darzulegen. Insbesondere die Hinweise auf das neue ASchulG ermöglichte eine genaue Beschreibung der rechtlichen Stellung der Lehrer im Ausland.

Rechtzeitig war zu diesem wichtigen Termin auch die neue Homepage fertig gestellt worden, auf die zur besseren und umfangreicheren Information hingewiesen werden konnte.

Neben den Zeitschriften, die gerne angenommen wurden, war besonders der „Kunze“ ein begehrtes Objekt. Sehr interessiert zeigten sich die Besucher auch an den verschiedenen Möglichkeiten über den Verband an maßgeschneiderte Auslandsversicherungen zu kommen. Es zeigte sich in allen Gesprächen, dass manche schon lange mit dem Thema „Auslandsschule“ geliebäugelt hatten, dass ihnen aber konkretes Wissen noch fehlte. Viele der Besucher kamen zum ersten Mal mit dieser interessanten Lebensperspektive in Berührung. So konnte nicht nur die neue Aufgabe als solche vorgestellt werden, sondern auch auf gewisse Schwierigkeiten hingewiesen werden. Die Nähe des Standes der ZfA erleichterte den Interessenten aus einer anderen Perspektive die Möglichkeiten zu einem Auslandseinsatz. Die Besucher zeigten sich sehr

Vorstandsmitglied Johannes Geisler bietet Informationen an.

dankbar und nahmen die Hinweise und die vorhandenen Materialien gerne an.

Bedauerlich erschien manchem alten „didacta“-Hasen, dass sowohl die Schulen als auch andere Institutionen wie die Kultusministerien von Bayern und Baden-Württemberg mit ihren Ausstellungen in einer Halle untergebracht waren, die etwas abseits der Verlagsausstellungen war, denn in deren Nähe tummelten sich die Neugierigen in Massen. Auch so konnte man mit dem anlaufenden Besucherstrom der ersten Tage sehr zufrieden sein. Jedenfalls war es alles in allem eine erfolgreiche Verbandspräsentation. ◂◂

60 Jahre Verbandszeitschrift

Stephan Schneider

„Eins, zwei, drei, im Sauseschritt,
läuft die Zeit, wir laufen mit."
(Wilhelm Busch, wiederkehrender Vers bei „Die fromme Helene")

Mit diesem Zitat beginne ich häufig meine Mails an die freiwilligen Mitarbeiter/innen, um sie an den Einsendeschluss für ihre angekündigten Beiträge zu erinnern.

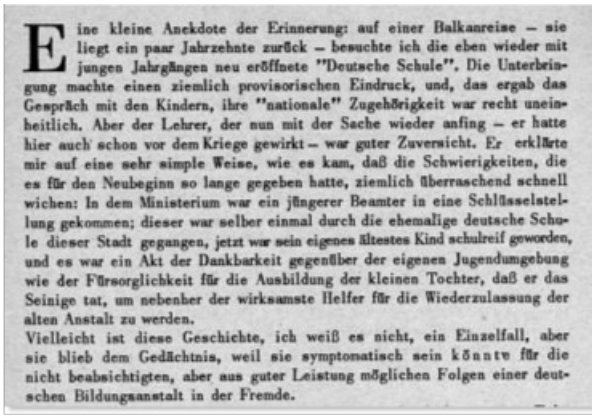
Oder ein anderes Zitat zum Thema Vergänglichkeit für alle Absolventen des Großen Latinums:

„Eheu fugaces, Postume, Postume,
Labuntur anni nec pietas moram
Rugis et instanti senectae
Adferet indomitaeque morti …"
(Horaz, Carmina Liber II)

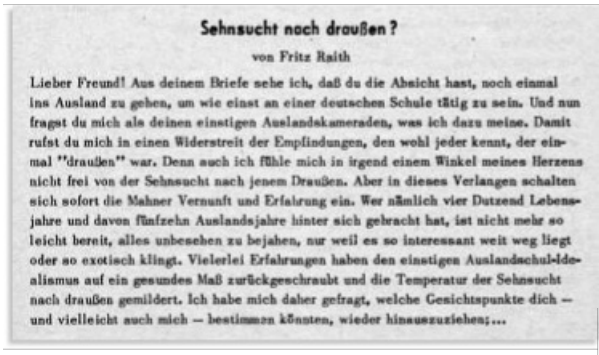
Dass die Zeit immer schneller vorbeisaust, musste ich auf der Suche nach irgendeiner Information zum Auslandsschulwesen in meinem Bücherregal plötzlich selber feststellen, als ich am äußerst linken Rand meiner gesammelten Verbandshefte die Jahreszahl **1954** wahrnahm. Schreiben wir nicht bereits seit sechs Monaten das Jahr **2014?** Da hätte ich ja beinahe wieder einen runden Geburtstag übersehen, wie es mir auch im Verwandten- und Bekanntenkreis häufig passiert.

Aber hatte ich nicht soeben als Ergänzung zum Artikel „Ein Blatt mit Charakter – Zum **50. Jubiläum** der Verbandszeitschrift ‚Der deutsche Lehrer im Ausland'" vom Kollegen Marc-Thomas Bock (1/2004, S. 7 ff.) eine persönlich gefärbte Ergänzung „À la recherche du temps perdu" geschrieben (2/2005, S. 98)? Ist seitdem bereits wieder eine Dekade vergangen?

Also bleibt mir als Schriftleiter nichts anderes übrig, doch mit diesem kleinen Beitrag auf den **60. Geburtstag** des Verbandsheftes hinzuweisen. Indem ich hier die Einleitung aus dem Geleitwort des ersten Bundespräsidenten Theodor Heuss aus dem ersten Jahrgang kommentarlos kopiere und den Beginn eines Briefes eines unbekannten und längst verblichenen Kollegen, bleibt uns allen vielleicht der Trost, dass es lediglich die Zeit ist, die „im Sauseschritt" vorbeiläuft. Manch anderes rund um den Auslandsschuldienst kommt einem doch sehr zeitlos vor, oder? ◂◂



Eine kleine Anekdote der Erinnerung: auf einer Balkanreise – sie liegt ein paar Jahrzehnte zurück – besuchte ich die eben wieder mit jungen Jahrgängen neu eröffnete "Deutsche Schule". Die Unterbringung machte einen ziemlich provisorischen Eindruck, und, das ergab das Gespräch mit den Kindern, ihre "nationale" Zugehörigkeit war recht uneinheitlich. Aber der Lehrer, der nun mit der Sache wieder anfing – er hatte hier auch schon vor dem Kriege gewirkt – war guter Zuversicht. Er erklärte mir auf eine sehr simple Weise, wie es kam, daß die Schwierigkeiten, die es für den Neubeginn so lange gegeben hatte, ziemlich überraschend schnell wichen: In dem Ministerium war ein jüngerer Beamter in eine Schlüsselstellung gekommen; dieser war selber einmal durch die ehemalige deutsche Schule dieser Stadt gegangen, jetzt war sein eigenes ältestes Kind schulreif geworden, und es war ein Akt der Dankbarkeit gegenüber der eigenen Jugendumgebung wie der Fürsorglichkeit für die Ausbildung der kleinen Tochter, daß er das Seinige tat, um nebenher der wirksamste Helfer für die Wiederzulassung der alten Anstalt zu werden.
Vielleicht ist diese Geschichte, ich weiß es nicht, ein Einzelfall, aber sie blieb dem Gedächtnis, weil sie symptomatisch sein könnte für die nicht beabsichtigten, aber aus guter Leistung möglichen Folgen einer deutschen Bildungsanstalt in der Fremde.



Sehnsucht nach draußen?

von Fritz Raith

Lieber Freund! Aus deinem Briefe sehe ich, daß du die Absicht hast, noch einmal ins Ausland zu gehen, um wie einst an einer deutschen Schule tätig zu sein. Und nun fragst du mich als deinen einstigen Auslandskameraden, was ich dazu meine. Damit rufst du mich in einen Widerstreit der Empfindungen, den wohl jeder kennt, der einmal "draußen" war. Denn auch ich fühle mich in irgend einem Winkel meines Herzens nicht frei von der Sehnsucht nach jenem Draußen. Aber in dieses Verlangen schalten sich sofort die Mahner Vernunft und Erfahrung ein. Wer nämlich vier Dutzend Lebensjahre und davon fünfzehn Auslandsjahre hinter sich gebracht hat, ist nicht mehr so leicht bereit, alles unbesehen zu bejahen, nur weil es so interessant weit weg liegt oder so exotisch klingt. Vielerlei Erfahrungen haben den einstigen Auslandschul-Idealismus auf ein gesundes Maß zurückgeschraubt und die Temperatur der Sehnsucht nach draußen gemildert. Ich habe mich daher gefragt, welche Gesichtspunkte dich – und vielleicht auch mich – bestimmen könnten, wieder hinauszuziehen; …

Tiefgründiges – Hintergründiges

„Der Mensch bereist die Welt auf der Suche nach dem, was ihm fehlt. Und er kehrt nach Hause zurück, um es zu finden."

(George Moore, irischer Schriftsteller)

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Birgit Eickeler ▪ Am Breiten Deich 6, 41564 Kaarst
Jan Christoph Hadenfeldt ▪ Gatowweg 37, 24111 Kiel
Andreas Mittermair ▪ Am Mühlbach, 56072 Koblenz
Ricarda Sohns ▪ Klosterstr. 74, 52146 Würselen
Rottmann Thorsten ▪ Schubertstr. 8, 26441 Jever

Neue Mitglieder (Ausland)

Hermann Diehm ▪ DS Changchun
Ulrich Gibitz ▪ DS Mexiko (Nord)
Johannes Hanel ▪ Wil Schweiz
Andrea Hintze ▪ DS Rio de Janeiro
Christiane Kübler ▪ DES Singapur
Stefanie Ludwig ▪ GISSV Silicon Valley
Matthias Muth ▪ Bildungszentrum Baja
Anja Peterseim ▪ DS Seoul
Uwe Ries ▪ DS Buenos Aires Goethe
Hyllus Robert ▪ DS Warschau
Stefanie Roessel ▪ GISSV Silicon Valley
Stefanie Schlote ▪ DS Montevideo
Susanne Schröter ▪ DS Moskau
Veronika Sokur ▪ DS Kiew
Stefan Walser ▪ DEO Kairo
Andreas Wilde ▪ DS Thessaloniki
Katja Wilde ▪ DS Thessaloniki

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Michael Anft ▪ DS Sydney
Martin Brenner-Burkhard ▪ DS Mexiko Herradura

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Juergen Hartwig (DS Tokio) ▪ Adalbert-Stifter-Str. 47, 93051 Regensburg
Dorothea Herzog (Bogota/Kolumbien) ▪ Olderuperstr. 6, 25885 Immenstedt
Heike Hornig (DS Conception) ▪ Am Mühlenweg 11, 53842 Troisdorf
Michael Krauß (DS Jeddah Saudi-Arabien) ▪ Dürerstr. 42, 12203 Berlin
Helmut Schauer (DS Bilbao) ▪ Hauptstr. 55, 94405 Landau
Hanne Trageser (DIS Sydney) ▪ Brentanostr. 68, 12163 Berlin

32. Hauptversammlung in Leipzig

Hauptbahnhof, wo Sie zur HV 2015 als Zugreisende fußläufig in Hotelnähe ankommen und wo für alle das Einkaufsvergnügen in über 100 Geschäften auf drei Etagen in den „Promenaden" besonders bei Regen garantiert ist. Der Leipziger Hauptbahnhof ist übrigens größter Kopfbahnhof Europas. (Foto: Andreas Schmidt)

Auerbachs Keller – für Faust-Leser ein Muss – und eins der 10 bekanntesten Restaurants der Welt (Foto: Andreas Schmidt)

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Baier, Maria ▪ Wolf-von-Schaumberg-Str. 4, 96224 Burgkunstadt
Budenz, Marc ▪ Colegio Alemán Humboldt, Apartado Postal 3749, 1000 San José/Costa Rica
Chahin-Dörflinger ▪ Fatima, Landsknechtstr. 17, 79102 Freiburg
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Fecht, Günther ▪ Weinbergstr. 82, 36381 Schlüchtern
Geisler, Johannes ▪ Emser Str. 282a, 56076 Koblenz
Geissel, Anja ▪ Goethe-Institut Singapore, 136 Neil Road, Singapore 088865
Haataja, Dr. Kim ▪ Pinni B/5026, School of Language, Translation and Literary Studies, FIN-33014 University of Tampere
Hösl, Christian ▪ Colegio Alemán Humboldt, Apartado Postal 3749, 1000 San José/Costa Rica
Jäger, Dr. Wolfgang ▪ Längenhardstr. 18, 79104 Freiburg
Kuss, Theresa ▪ Euskirchener Str. 15, 50935 Köln
Köhler, Juliane ▪ Am Schatzkampe 5, 30163 Hannover
Liebold, Gesine ▪ P. O. Box 12 – Saraphee, Chiang Mai 50140, Thailand
Mägdefrau, Prof. Dr. Jutta ▪ Arbeitsbereich Realschulpädagogik und -didaktik, Universität Passau, Innstr. 25, 94032 Passau
Munderloh, Bernd ▪ Scharnhorststr. 55, 26131 Oldenburg
Petry, Ludwig ▪ Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
Rheinberger, Lothar ▪ Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Roth, Reinhard ▪ John F. Kennedy – School Berlin, Teltower Damm 87–93, 14167 Berlin
Rottmann, Karin ▪ Museumsdienst der Stadt Köln, Leonhard-Tietz-Str. 10, 50676 Köln
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Schult, Dr. Volker ▪ Istanbul Lisesi, Deutsche Abteilung – Alman Bölümü, Türk Ocagi Sk. No. 4, 34410 Istanbul – Cagaloglu, Türkei
Spindler, Thomas ▪ Ministry-MOELC, 11 Bishan Street 14, Singapore 579782
Stoldt, Dr. Peter H. ▪ Gaußstr. 2, 21335 Lüneburg
Weischer, Heinz ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
Wicke, Dr. Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal
Wicke, Martin ▪ Colegio Alemán Humboldt, Apartado Postal 3749, 1000 San José/Costa Rica
Wolfmeyer, Albrecht (WDA) ▪ Linienstr. 139–140, VH, 2. Stock, 10115 Berlin

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

32. Hauptversammlung in Leipzig

von Mittwoch, dem 05.08. bis Samstag, dem 08.08.2015

Tagungshotel:
pentahotel
Großer Brockhaus 3, 04103 Leipzig
Tel.: 0049 (0)34112920
info.leipzig@pentahotels.com

Sie können bis 6 Wochen vor der HV unter dem Stichwort „VDLiA" aus einem begrenzten Kontingent Zimmer zu besonders günstigen Verbandskonditionen buchen.

Repräsentatives Programm beim Weltkongress deutscher Auslandsschulen in Berlin

Fatima Chahin-Dörflinger

„Bildung weltweit. Chancen weltweit." hieß das Motto des diesjährigen Weltkongresses deutscher Auslandsschulen, der von 4.–8. Juni 2014 erstmals in Deutschland stattfand.

Zu dem vom Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA), dem Auswärtigen Amt und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) veranstalteten Kongress kamen Vertreter/innen der Schulvorstände der Schulvereine, Verwaltungsleiter/innen und Schulleiter/innen der deutschen Schulen im Ausland, Fachberater/innen und Prozessbegleiter/innen sowie Vertreter/innen der Verbände, des BLASchA und der Politik in die Veranstaltungsräume des Auswärtigen Amts und das Haus der Kulturen der Welt nach Berlin. Während drei Tagen wurden in zahlreichen Podiumsdiskussionen, Ansprachen, Vorträgen und vielen Netzwerkgesprächen die Herausforderungen und Perspektiven für das Auslandsschulwesen und die Ziele der auswärtige Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands beleuchtet und diskutiert.

In der Begrüßungsrede hob Außenminister Frank Walter Steinmeier hervor, dass die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik die „dritte Säule" der Außenpolitik sei und er diese Säule gerne wieder stärken wolle. Dabei heiße auswärtige Bildungspolitik"Lernen für die Welt genauso wie Lernen von der Welt". Das Ziel, möglichst viele und möglichst gut vorbereitete junge Menschen aus dem In- und Ausland erfolgreich in deutsche akademische und berufliche Ausbildung zu bekommen, könne nur erreicht werden, wenn „Deutschkenntnisse so breit und so früh wie möglich vorher vermitteln würden". Auf der Suche nach einer neuen Selbstverortung der deutschen Außenpolitik im Angesicht der globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts, dem „Review 2014 – Außenpolitik neu denken", würden von internationalen Experten als Kennzeichen für deutsche Außenpolitik immer wieder Stichworte wie „Vermittler, Brückenbauer, interkulturelle Sensibilität, Verständigung" genannt. Um dies zu verwirklichen, sollen auswärtige Kultur und Bildung eine entscheidende und immer stärkere Rolle spielen.

„Elementarer Bestandteil deutscher Außenpolitik": Außenminister Steinmeier hob in seiner Eröffnungsrede zum Weltkongress die Bedeutung der Auslandsschulen hervor. (Foto: WDA/AA/ZfA/Dirk Enters)

Am ersten Tag fasste Frau Prof. Dr. Mägdefrau (Universität Passau) in einem Podiumsvortrag die Ergebnisse der bereits im Juli 2013 auf der Hauptversammlung des VDLiA in Bamberg vorgestellte Studie zu den Gelingensbedingungen des Auslandsschuleinsatzes zusammen. In mehreren Podiumsdiskussionen wurden am zweiten Tag zentrale und aktuelle Initiativen der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik von hochrangigen Vertreter/innen der beteiligten Institutionen und Gremien diskutiert.

„PASCH – Bilanz und Perspektiven" lautete der Titel des ersten Podiums mit Staatsministerin Maria Böhmer, welche die Partnerschulinitiative als Erfolg für die Ausweitung und Vernetzung der Akteure in der auswärtigen Bildungsarbeit lobte.

Nach der Vorstellung der vom WDA in Auftrag gegebenen und von Prof. Timo Meynhardt (Universität St. Gallen) durchgeführten Studie zum Wertbeitrag Deutscher Auslandsschulen diskutierten die Teilnehmer/innen des zweiten Podiums darüber, welchen Wertbeitrag (public value) das Auslandsschulwesen weltweit bzw. für Deutschland leiste. Als Wertbeiträge wurden Ziele der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik identifiziert. Der geringe Bekanntheitsgrad des Auslandsschulwesens und seiner Leistungen für die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik in der öffentlichen Meinung in Deutschland ist ein Ergebnis der Studie. Die Studie und ihre Ergebnisse sind im Internet unter www.auslandsschulnetz.de/publicvalue einzusehen.

„Chancen weltweit – Wie gelingt der Übergang zu Studium und Beruf?“ fragten sich die Teilnehmer/innen bei einer dritten Podiumsdiskussion. Während die Generalsekretärin des DAAD Dorothea Rüland die Vergabe von Stipendien beschrieb und eine Intensivierung der Alumni-Arbeit an den Schulen vorschlug, wünschte sich der stellvertretende Hauptgeschäftsführer der DIHK einen Ausbau der erfolgreichen beruflichen Bildung an den deutschen Auslandsschulen. Die letzte Podiumsdiskussion des zweiten Tages wurde unter dem Titel „Bildung weltweit: Vor welchen Perspektiven und Herausforderungen stehen die Auslandsschulen?“ geführt. Nach Meinung aller auf dem Podium Beteiligten stellte das in diesem Jahr in Kraft getretene Auslandsschulgesetz einen wichtigen Meilenstein zur Sicherung der Auslandsschularbeit dar. Die Verabschiedung des Gesetzes erfolgte nach Einschätzung der beiden beteiligten Bundestagsmitglieder Ulla Schmidt und Peter Gauweiler in Rekordzeit. Die Planungssicherheit der deutschen Auslandsschulen sei nun endlich gesetzlich verankert. Jetzt müsse die Erprobung in der Praxis zeigen, welche Nachbesserungen ggf. für die Zukunft noch nötig werden.

Aus dem Bundestag aufs Podium beim Weltkongress: die Abgeordneten Peter Gauweiler und Ulla Schmidt (Foto: WDA/AA/ZfA/Dirk Enters)

Musikalischer Beitrag der DS Pretoria

Außerdem wurden in internen Fachtagungen für die Gruppen Schulleitung, Verwaltung und Vorstand aktuelle Themen wie die Neugestaltung der Prozessbegleitung und die zweite Evaluationsrunde im Auslandsschulwesen BLI 2.0 vorgestellt und diskutiert.

Am dritten Tag des Weltkongresses hatten die Teilnehmer/innen die Möglichkeit, Workshops und Vorträge in den Themenbereichen Schulentwicklung, Marketing, Digitales lernen, Prozessmanagement oder Non-Profit-Schulmanagement zu besuchen.

Bereichert wurde der Weltkongress durch diejenigen, die Auslandsschularbeit sinnvoll und lebendig machen, die interkulturellen und weltoffenen Schülerinnen und Schüler deutscher Auslandschulen und Schulen mit dem

DSD-Programm: Sie diskutierten in einer Kurzausgabe von „Jugend debattiert" darüber, ob Sport benotet werden soll oder nicht, erklärten Außenminister Frank Walter Steinmeier in einem Schüler-Podiumsgespräch ihre Sicht auf die Rolle der Außenpolitik und lockerten mit musikalischen Beiträgen des Orchesters der Deutschen Schule Pretoria das Tagungsprogramm auf.

Der Weltkongress deutscher Auslandsschulen in Berlin bot ein Forum für vielseitige Kontakte und Austausch zu aktuellen Themen des Auslandsschulwesens, was vom Verband deutscher Lehrer (VDLiA) aufmerksam und nachhaltig genutzt wurde, um die Anliegen der an den Auslandsschulen und für den Auslandsschuldienst tätigen Lehrerinnen und Lehrer und deren Sicherstellung einzubringen, denn erfolgreiche Bildung, die weltweit Chancen ermöglicht, kann nur mit engagierten und motivierten Lehrkräften gelingen. ◂◂

Erfolgreichere Auslandsentsendung in kulturell näher liegende Länder?

Weitere Befunde aus der Studie zu Gelingensbedingungen der Auslandsentsendung deutscher Lehrkräfte

Jutta Mägdefrau

Im ersten Teil der Darstellung von Befunden aus der Studie zu Gelingensbedingungen des Auslandsschuleinsatzes im Heft 4/2013 wurde vor allem über die Motive, mit denen Lehrkräfte ins Ausland gehen und die Folgen unterschiedlicher Motivlagen für den Erfolg der Entsendung berichtet (Mägdefrau & Genkova 2013). Befragt wurden damals insgesamt 426 Lehrkräfte. In diesem Teil soll es nun um die Frage gehen, ob die kulturelle Distanz oder Nähe zur deutschen Herkunftskultur zusammenhängt mit den verschiedenen Erfolgs- bzw. Belastungsvariablen.

Es ist vorstellbar, dass sich Lehrkräfte besonders dann belastet fühlen, wenn sie in Ländern mit hoher kultureller Distanz zu unserer Gesellschaft eingesetzt werden. Gleichzeitig bietet die fremde Kultur aber auch eine hohe Attraktivität und Faszination, die sich auch protektiv auswirken kann. Da im Rahmen der Auslandsentsendungen von Lehrpersonen viele Entsendungsverträge vorzeitig abgebrochen werden und solche Abbrüche mit hohen wirtschaftlichen, aber auch psychologischen Kosten verbunden sind, ist die Frage nach dem Zusammenhang von kultureller Anpassung, kultureller Distanz und dem individuellen Belastungserleben von an deutsche Schulen im Ausland entsendeten Lehrpersonen bedeutsam. Die hier vorgestellte Studie befasst sich daher mit dem Zusammenhang von Migrationserfahrungen in unterschiedliche Entsendungsländer und dem beruflichen Belastungserleben sowie der Berufszufriedenheit von Auslandslehrkräften.

Die psychologischen Konstrukte „kulturelle Anpassung" und „kulturelle Distanz"

Unter kultureller Anpassung (oder auch Akkulturation) versteht man den andauernden Kontakt zwischen Gruppen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund, der oft zu einem Wandel der kulturellen Verhaltensmuster bei beiden Parteien führt. Die aus der Kontaktsituation hervorgehenden Veränderungen sind in der nicht dominanten Gruppe in der Regel größer, aber auch in der dominanten Gesellschaftsgruppe können sich langfristig Transformationen vollziehen. Das Konstrukt Kulturelle Anpassung bezieht sich auf die individuellen Komponenten des Akkulturationsprozesses. Es beschreibt den komplexen Prozess, den ein Individuum durchläuft, bis es sich in einer neuen kulturellen Umgebung wohlfühlt und in der Lage ist, unter den veränderten Umweltbedingungen effektiv zu handeln (Haslberger 2005, 86). In der Forschungsliteratur wird kulturelle An-

passung vielfach als der Grad psychologischen Wohlbefindens mit verschiedenen Aspekten der neuen Umgebung definiert (z. B. Black et al. 1991, 499). Die Fähigkeit des Individuums zur Anpassung an die Kultur des Gastlandes sowie die Verhaltensweisen der Gastkultur bestimmen also beide, ob aus Sicht der Auslandslehrkraft die Entsendung „gelingt", also ein Wohlfühlen im Gastland erreicht werden kann. Es ist also nicht allein vom migrierten Individuum abhängig, ob kulturelle Anpassung gelingt. Um aber in der fremden Umgebung Erfolg zu haben, besteht eine zentrale Aufgabe des Migranten bzw. der Migrantin entsprechend darin, sich kulturangemessene Verhaltensweisen anzueignen. Dieser Prozess des sozialen Lernens wird sowohl durch Situationsvariablen (z. B. Ausmaß der kulturellen Unterschiede, Aufenthaltsdauer im Entsendungsland, vorherige Auslandserfahrungen, Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt) als auch individuelle Variablen (z. B. Selbstwirksamkeitserwartungen, Beziehungsfähigkeiten, Wahrnehmung der anderen Kultur) entscheidend beeinflusst und kann zu unterschiedlichen Anpassungsverläufen führen. In der Vorbereitungsphase eines Auslandsaufenthaltes kann die Aneignung kulturadäquater sozialer Verhaltensformen zudem durch ein interkulturelles Training unterstützt werden.

Es gibt also Faktoren, die kulturelle Anpassungsleistung eher gelingen lassen. Dazu gehören innerpsychische Faktoren auf Seiten der Lehrkräfte (Belastungsbewältigungsmuster, günstige arbeitsbezogene Überzeugungen etc.), strukturelle Rahmenbedingungen (soziale Unterstützung am Schulort, gute Vorbereitung auf die Entsendung, organisatorische Faktoren an der Schule etc.) und schließlich die Herausforderung, die durch die kulturelle Distanz zwischen der Gastkultur und unserer Herkunftskultur besteht.

Länder mit höherer kultureller Distanz zur Herkunftskultur erfordern dabei insgesamt höhere Anpassungsleistungen als Länder mit geringerer Distanz, wobei allerdings auch eine Unterschätzung der Distanz bei kulturell scheinbar ähnlichen Ländern (z. B. Länder des westlichen Europa, USA) ein Problem darstellen kann. Man geht davon aus, dass eine geringe kulturelle Distanz zwischen Zugereisten und Angehörigen einer Gastkultur die Anpassung an eine fremde Kultur erleichtert, da sich bei einer geringen kulturellen Distanz die Werte und Verhaltensweisen ähneln und deshalb leichter erlernbar sind (Ward, Bochner & Furnham 2001, 182).

Um festzulegen, wie nah oder fern eine bestimmte Kultur ist, werden in der Forschung sogenannte Distanzmaße berechnet, die auf Befragungen zu gesellschaftlichen Einstellungen einer großen Zahl von Befragten aus unterschiedlichen Ländern beruhen (vgl. Roose 2010). So lässt sich ermitteln, ob Auslandslehrkräfte eine kulturelle Anpassungsleistung an eine proximale (kulturell nahe) oder distante (kulturell ferne) Kultur zu bewältigen haben.

Verschiedene Studien zeigten, dass kulturelle Distanz kulturelle Anpassungsleistungen erschwert, andererseits gab es aber auch Ergebnisse, die zeigten, dass die Distanz zur Gastlandkultur keine negativen Auswirkungen auf kulturelle Anpassung hatte, dass also interkulturelle Workshops oder Trainings sowohl für Migranten näherer als auch distanterer Herkunftskultur notwendig sind, um Auslandsaufenthalte gut vorzubereiten.

Fragestellungen

Die folgenden Forschungsfragen wurden im Hinblick auf den Zusammenhang von kultureller Anpassung, kultureller Distanz und Belastungserleben formuliert:

Fühlen sich Lehrkräfte in Ländern mit hoher kultureller Distanz insgesamt belasteter und haben sie größerer Schwierigkeiten mit der kulturellen Anpassung? Spielen Personen, denen kulturelle Anpassung weniger gelingt und die sich beruflich höher belastet fühlen, auch häufiger mit dem Gedanken, ihren Entsendungsvertrag abzubrechen?

Ergebnisse

Mit Hilfe von Diskriminanzanalysen erarbeitete Roose (2010) einen Ähnlichkeitsindex für 325 europäische Länderpaare. Tabelle 1 zeigt die Länder, die jeweiligen Indexwerte sowie die Anzahl der Befragten aus den jeweiligen Ländern, die in unserer Studie vorkamen.

Land	Roose-Index	N	Distanzwert	Label: kulturelle Distanz
Schweiz	0,850	2	1	niedrig
Spanien	0,822	14	1	niedrig
Belgien	0,813	5	1	niedrig
Finnland	0,768	4	1	niedrig
Großbritannien	0,725	5	1	niedrig
Estland	0,724	1	1	niedrig
Lettland	0,724	2	1	niedrig
Portugal	0,717	5	1	niedrig
Tschechien	0,697	6	2	mittel
Frankreich	0,689	5	2	mittel
Schweden	0,688	6	2	mittel
Kroatien	0,679	2	2	mittel
Slowenien	0,679	3	2	mittel
Irland	0,677	1	2	mittel
Russland	0,660	17	2	mittel
Polen	0,613	9	2	mittel
Ungarn	0,608	7	2	mittel
Ukraine	0,596	3	3	hoch
Italien	0,578	7	3	hoch
Türkei	0,577	18	3	hoch
Serbien	0,577	1	3	hoch
Rumänien	0,557	10	3	hoch
Bulgarien	0,557	1	3	hoch

Für Indexwerte über 0,7 wurde der Wert 1 (niedrige kulturelle Distanz) vergeben, für Werte über 0,6 der Wert 2 (mittlere Distanz) und für Werte, die unter 0,6 lagen der Wert 3 für hohe kulturelle Distanz. Bezugsland ist jeweils Deutschland.

Um auch die nicht europäischen Länder einbeziehen zu können, wurde eine auf der bekannten Globe-Studie von House (2004) beruhende Clusterung von Ländern hinzugezogen. Das Kulturverständnis, das der Eingruppierung zu Grunde liegt, beschreiben House und Kollegen wie folgt: „Shared motives, values, beliefs, identities, and interpretations or meanings of significant events that result from common experiences of members of collectives and are transmitted across ages and generations" (House et al. 2002, 8).

Aus der Globe-Clusterung wurden diejenigen Länder geclustert, die in unserer Befragung vorkamen. Es ergab sich folgende Ländereingruppierung:

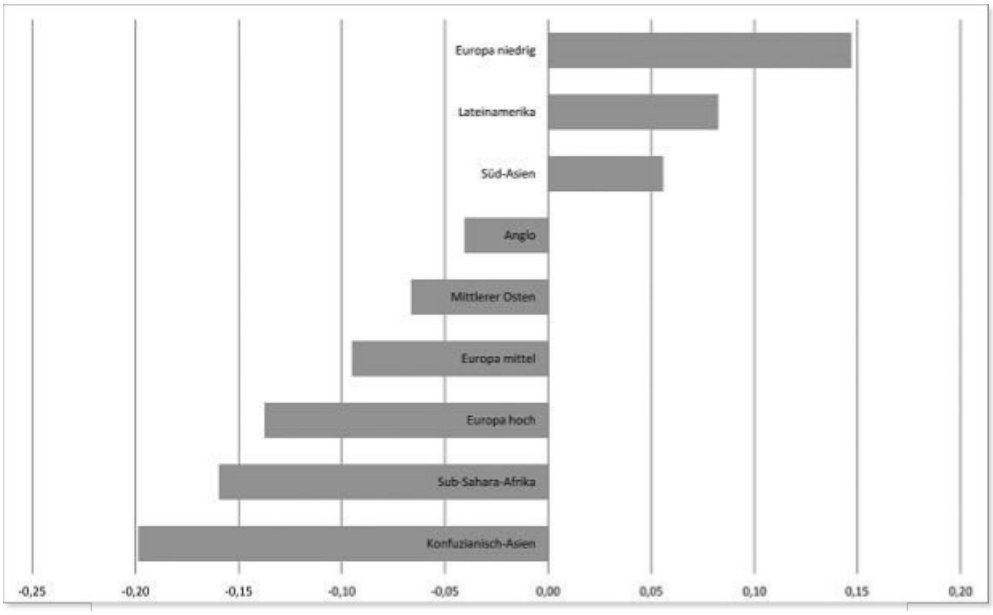
Jutta Mägdefrau auf der 31. HV in Bamberg

Cluster	Globe Bezeichnung	Länder mit Befragungsteilnehmenden	N
1	Anglo	Australien, Kanada, Südafrika, USA	37
2	Lateinamerika	Argentinien, Brasilien, Chile, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Kolumbien, Mexiko, Nicaragua, Puerto Rico, Paraguay, Peru, Venezuela,	89
3	Mittlerer Osten	Ägypten, Irak, Libanon, Saudi Arabien, Vereinigte Arabische Emirate	25
4	Sub-Sahara-Afrika	Äthiopien, Kenia, Namibia,	5*)
5	Süd-Asien	Indien, Indonesien, Iran, Malaysia, Philippinen, Thailand	19
6	Konfuzianisch-Asien	China, Hongkong, Japan, Südkorea, Taiwan,	27

* Leider war das sub-saharische Afrika mit so wenigen Befragten in der Untersuchung vertreten, dass diese Gruppe bei einigen Analysen ausgeschlossen werden musste. Dies ist jeweils an der entsprechenden Stelle vermerkt.

Alle Befragten machten im Fragebogen Angaben dazu, wie gut ihnen die kulturelle Anpassung an die Lebens- und Arbeitsbedingungen im Gastland gelingt. Desweiteren beantworteten sie Fragen zu ihrer Lebenszufriedenheit und zum Maß ihrer beruflichen Belastung.

Hinsichtlich der kulturellen Anpassung konnten so zwei Gruppen gebildet werden: Personen mit gelingender und mit weniger gut gelingender kultureller Anpassung. Die statistischen Analysen zeigten, dass Personen mit hohen Werten im Bereich der kulturellen Anpassung auch hohe Werte bei ihrer Berufs- und Lebenszufriedenheit aufwiesen und vice versa. Gelingende kulturelle Anpassung ist also eine wichtige (wenn auch natürlich nicht alleinige) Voraussetzung für Zufriedenheit mit der Berufs- und Lebenssituation im Entsendungsland. Auch für das Belastungserleben wiesen die Befunde in die gleiche Richtung: Personen, denen die kulturelle



Berufliche Belastung nach Gastländern in Abweichungen vom Gesamtmittelwert

Anpassung besser gelang, fühlten sich auch weniger beruflich belastet.

Als nächstes wollten wir prüfen, ob die berufliche Belastung in Ländern mit hoher kultureller Distanz höher ist als in solchen mit niedriger kultureller Distanz.

Die folgende Abbildung zeigt für alle Entsendungscluster jeweils die Abweichung der Befragten vom Gesamtmittelwert aller Befragten auf der Skala „Berufliche Belastung". Bei Abweichungen in die Pluswerte der Skala sind die Belastungen also höher als im Mittel aller Befragten, bei Abweichungen in die Minusbereiche der Skala sind sie niedriger.

Die europäischen Länder wurden dem Roose-Index folgend in drei Gruppen für nahe, mittlere und distante europäische Kulturen aufgenommen. Die Belastungswerte liegen insgesamt sehr dicht beieinander; für das sub-sahara-rische Afrika sind die Werte allerdings wenig belastbar, da sie nur auf n = 5 Antwortenden beruhen. Interessant ist der Befund vor allem im Hinblick auf die Werte der Personen, die in am engsten mit der deutschen Kultur verwandten europäischen Ländern arbeiten, da ausgerechnet sie die höchsten Belastungswerte aufweisen, während die Personen mit der doch recht fremden Gastkultur des Konfuzianischen Asien umgekehrt die niedrigsten Belastungswerte zu Protokoll geben.

Bei der statistischen Prüfung, ob dieses Ergebnis zufällig so ist oder tatsächlich ein signifikanter Effekt vorliegt, wurde das knappe Ergebnis nicht signifikant. Dies müsste mit einer größeren Stichprobe noch einmal erhärtet werden. Vorläufig können wir also nicht empirisch belastbar nachweisen, dass die berufliche Belastung tatsächlich mit der kulturellen Distanz steigt, auch wenn sich gewisse Tendenzen innerhalb Europas zeigen, die aber eher erwartungswidrig sind.

Der nächste Text sollte prüfen, ob kulturelle Anpassung besser gelingt in Ländern mit niedriger kultureller Distanz. Der Mittelwertvergleich wird für die europäischen Länder nicht signifikant, auch wenn die Mittelwerte in die erwartete Richtung weisen:

Kulturelle Distanz Europa	AM	N	s
niedrig	1,83	36	,51
mittel	1,86	50	,47
hoch	2,00	41	,45
Insgesamt	1,90	127	,48

Tabelle 1: Mittelwerte auf der Skala „Kulturelle Anpassung" für Personen in Ländern mit niedriger, mittlerer und hoher kultureller Distanz zu Deutschland

Je distanter die Kultur, desto höher die Mittelwerte bei den Schwierigkeiten mit der kulturellen Anpassung. Allerdings sind die Mittelwertunterschiede bei allen Befragten aus den europäischen Ländern sehr niedrig. Die Skala reichte von „überhaupt nicht schwer" bis „sehr schwer" für die verschiedenen dort abgefragten Anpassungsleistungen (Beispielitems: sich an die lokale Lebensweise gewöhnen; den Humor der Einheimischen verstehen …). Niedrige Mittelwerte stehen also für geringe Anpassungsschwierigkeiten.

Wie sieht das nun für die nicht-europäischen Länder aus?

Globe Ländercluster	AM	N	s
1 Anglo	1,87	31	,33
2 Lateinamerika	2,11	88	,49
3 Mittlerer Osten	2,46	20	,59
4 Sub-Sahara-Afrika	2,53	5	,44
5 Süd-Asien	2,37	18	,65
6 Konfuzianisch-Asien	2,35	24	,48
Insgesamt	2,17	186	,52

Tabelle 2: Mittelwerte auf der Skala „Kulturelle Anpassung" für Personen in Globe-Clustern

Am leichtesten gelingt hier die kulturelle Anpassung in den Ländern, zu denen die kulturelle Distanz niedriger ist.

Den Befragten wurde die folgende Frage vorgelegt: „Manche Kolleginnen und Kollegen brechen vor Ablauf ihrer vorgesehenen Zeit den Auslandsdienst ab. Haben Sie auch schon einmal mit dem Gedanken daran gespielt?“

Wir nahmen an, dass Personen, die Vertragsabbruchgedanken zu Protokoll geben, höhere Werte auf den Skalen „kulturelle Anpassung“ (das bedeutet, höhere Schwierigkeiten) und „Berufliche Belastung“ haben. Die statistischen Tests wurden beide signifikant. Die Mittelwerte für Personen mit Abbruchgedanken im Vergleich zu solchen ohne Abbruchgedanken stellen sich für die beiden Skalen kulturelle Anpassung und Berufliche Belastung wie folgt dar:

Vertragsabbruchgedanken	AM kulturelle Anpassung*	s	AM berufliche Belastung*	s
nein	1,9	.49	1,9	.48
ja	2,3	.57	2,5	.62

* höhere Werte geben jeweils ungünstigere Anpassungs- bzw. Belastungswerte an.

Tabelle 3: Mittelwerte kulturelle Anpassung und berufliche Belastung für Personen mit und ohne Vertragsabbruchgedanken

Zusammenfassung und Diskussion der Befunde

Die Entsendung an eine deutsche Schule im Ausland, so war angenommen worden, setzt die Lehrkräfte migrationsbedingt erhöhten Belastungen aus, da sie interkulturelle Anpassungsleistungen zu erbringen haben, die sich zu den üblichen Belastungen des Lehrerberufs hinzuaddieren. Je distanter die Kultur des Gastlandes, umso höher ist die Anpassungsleistung und umso höher daher auch die Belastung, so wurde angenommen. Unsere Befunde relativieren diese Aussagen.

Kulturelle Anpassung und Zufriedenheit mit Leben und Beruf im Gastland korrelieren signifikant miteinander. Dieser Befund ist theoriekonform und auch hoch plausibel: Wenn die psychologische Anpassung an die Lebens- und Arbeitsbedingungen im Gastland gut gelingt, dann kann sich – trotz selbstverständlich dennoch bestehender Belastungen und beruflicher oder privater Probleme – eher ein Gefühl der Zufriedenheit einstellen, weil ein potenziell starker Stressor nicht wirksam ist. Es gibt insgesamt nur eine sehr kleine Gruppe unter den Befragten, deren Werte für „Kulturelle Anpassung“ extrem niedrig sind. Ihnen müsste – wenn Vertragsabbrüche verhindert werden sollen – besondere Unterstützung zukommen.

Auch der hypothetisch angenommene Zusammenhang zwischen kultureller Anpassung und beruflicher Belastung konnte bestätigt werden. Analog zur Zufriedenheit zeigen sich für die Belastung höhere Werte für die Personen, denen kulturelle Anpassung weniger gut gelingt.

Die zentrale Frage ist, ob die berufliche Belastung tatsächlich in Ländern höher ist, deren Kultur distanter zur deutschen Kultur ist. Man könnte ja auch annehmen, dass die Fremdheit der Gastkultur eine besondere Neugier, Freude oder andere positive Emotionen auslöst, die wiederum protektiv wirken angesichts hoher beruflicher Belastungen oder hoher kultureller Anpassungserfordernisse. Unsere Befunde können darüber noch nicht aufklären: Zwar zeigen sich Mittelwertunterschiede im Hinblick auf die angegebene berufliche Belastung in den verschiedenen Ländern, aber die Unterschiede werden in den statistischen Tests nicht signifikant, sind also im Hinblick auf Schlussfolgerungen nicht belastbar.

Hinsichtlich der kulturellen Anpassung zeigen die Trends für Europa zwar in die hypothetisch vermutete Richtung, aber die Befunde werden nicht signifikant. Anders für die nicht-europäischen Länder: Hier konnte der vermutete Zusammenhang zwischen kultureller Nähe (Anglo) und gelingender Anpassung nachgewiesen werden. Allerdings wurde auch der Mittelwertunterschied zwischen Latein-Amerika und den anderen Globe-Clustern (Mittlerer Osten, Süd-Asien und Konfuzianisch-Asien) signifikant. Da den Globe-Clustern keine Distanzmaße zugeordnet sind, ist die Interpretation dieses Befundes ein wenig spekulativ. Daher soll hier lieber darauf verzichtet werden. Tendenziell zeigen sich also die theoretisch angenommenen Zusammenhänge. Es wäre vor dem Hintergrund der kleinen Teilstichproben der Ländercluster wünschenswert, diese Unter-

suchung mit einer größeren Stichprobe zu wiederholen.

Kulturelle Distanz ist in ihren Effekten für das Ge- oder Misslingen einer Auslandsentsendung vermutlich durchaus ins Kalkül zu nehmen und nicht zu unterschätzen. Gerade bei Entsendungen in kulturell ähnliche Länder entstehen offenbar häufig Probleme durch Unterschätzung der Distanz. Selmer und Shiu (1999) fanden in einer Untersuchung mit Expatriates aus Hong Kong in China heraus, dass das gemeinsame kulturelle Erbe und die großen Ähnlichkeiten die Anpassung nicht erleichtern, sondern erschweren. Andersartigkeit belastet, auch wenn sie gleichzeitig fasziniert, also auch mit positiven Emotionen begleitet ist. Daher ist es von großer Wichtigkeit, dass Fremdheitsgefühle akzeptiert werden, dass man sie sich selbst erlaubt und sie nicht unter dem (Selbst-)Anspruch, interkulturell kompetent zu sein, in sich verschließt.

Vertragsabbruchgedanken fanden sich tatsächlich signifikant häufiger bei Personen mit niedrigeren Werten auf der Skala „Kulturelle Anpassung" und bei Personen mit hohen Werten bei „Beruflicher Belastung". In den Interviews sagte eine der Befragten: „Ich glaube, bei dem Kollegen [der seinen Vertrag abgebrochen hatte] 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. (…) 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.

Vertragsabbrüche sind nicht nur finanziell belastend, sondern hinterlassen u. U. hohe psychische Kosten bei den Betroffenen. 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 Kolleg(inn)en, Schüler/innen und Eltern) mitzahlen. ◂◂

Literatur

Black, Stewart J.; Mendenhall, M. (1991). The U-Curve Adjustment Hypothesis Revisited: A Review and Theoretical Framework. In: Journal of International Business Studies 22 (2), S. 225–247, zuletzt geprüft am 16.11.2012.

Mägdefrau, J.; Genkova, P. (2013). Gelingensbedingungen des Auslandsschuleinsatzes – Eine empirische Studie. In: Deutsche Lehrer im Ausland, Nr. 4, 2013, S. 387–391.

Haslberger, A. (2005). Facets and dimensions of cross-cultural adaptation: refining the tools. In: Personell Review, 34 (1), S. 85–109.

House, R. (2004). Culture, Leadership, and Organizations. The Globe Study of 62 Societies. Newbury Park: Sage.

House, R. J.; Javidan, M.; Hanges, P. J.; Dorfman, P. W. (2002). Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: an introduction to project GLOBE, In: Journal of World Business 37 (1), S. 3–10.

Roose, J. (2010). Der Index kultureller Ähnlichkeit – Konstruktion und Diskussion. Berliner Studien zur Soziologie Europas. BSSE-Arbeitspapier Nr. 21; Freie Universität Berlin. Online unter: http://edocs.fu-berlin.de; zuletzt 28.12.2013.

Selmer, J.; Shiu, L. S. C. (1999). Coming Home? Adjustment of Hong Kong Chinese Expatriate Business Managers assigned to the People's Republic of China. International Journal of Intercultural Relations, 23, S. 447–466.

Ward, C.; Bochner, S.; Furnham, A. (2001). The Psychology of Culture Shock. East Sussex/ New York.

Kontakt

jutta.maegdefrau@uni-passau.de

Standortbestimmung in der Gesellschaft

Albrecht Wolfmeyer

Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA) und Universität St.Gallen haben den gesellschaftlichen Wertbeitrag der Auslandsschulen untersucht. Die Studie gleicht die Außensicht von Experten in Deutschland mit der Innensicht der Schulen weltweit ab.

Was macht die Deutschen Auslandsschulen wertvoll für die Gesellschaft? Dieser Frage nach dem Wertbeitrag („Public Value") der Schulen geht eine gemeinsame Untersuchung von WDA und Universität St.Gallen nach, die am 6. Juni 2014 im Rahmen des Weltkongresses Deutscher Auslandsschulen in Berlin vorgestellt wurde. Die WDA-Mitgliedsschulen hatten die Studie 2012 initiiert und Mittel für die Umsetzung bereitgestellt. Die Siemens Stiftung unterstützte das Projekt finanziell.

Der in ganz verschiedenen Organisationen – von der BBC, der Bundesagentur für Arbeit über die Deutsche Börse AG bis zum FC Bayern – erprobte Public Value-Ansatz ermöglicht den Deutschen Auslandsschulen eine grundlegende Standortbestimmung. Der Ansatz reduziert nicht auf eine Dimension, etwa die der Wirtschaftlichkeit, sondern stellt die Frage nach dem Wert differenziert: Welchen Beitrag leisten die Auslandsschulen durch ihre Kernaufgabe der Bildung? Schaffen sie dabei sozialen Zusammenhalt und Lebensqualität? Welche Leistungen kommen wirklich bei den Menschen an? Aus Sicht der Public Value-Forschung geht es darum, Wertschöpfung neu zu verstehen. „Wertschöpfung entsteht durch Wertschätzung", erläuterte Professor Timo Meynhardt bei der Vorstellung der Studienergebnisse in Berlin. Jeder Organisation, ob Unternehmen, Verwaltung oder Schule, müsse es gelingen, ihre Leistungen zu vermitteln. Meynhardt ist Managing Director des Center for Leadership and Values in Society an der Universität St.Gallen. Mit seinem Team hat er die Untersuchung zum Public Value der Deutschen Auslandsschulen wissenschaftlich betreut.

Befragungen in Deutschland und an Schulen weltweit

Für die Studie wurden repräsentative Vertreter aus Politik, Verwaltung, Wirtschaft, Gewerkschaften und Verbänden in Deutschland inter-

Auftakt zum Spitzentreffen des Auslandsschulwesens im Weltsaal des Auswärtigen Amtes in Berlin (Foto: WDA/AA/ZfA/Dirk Enters)

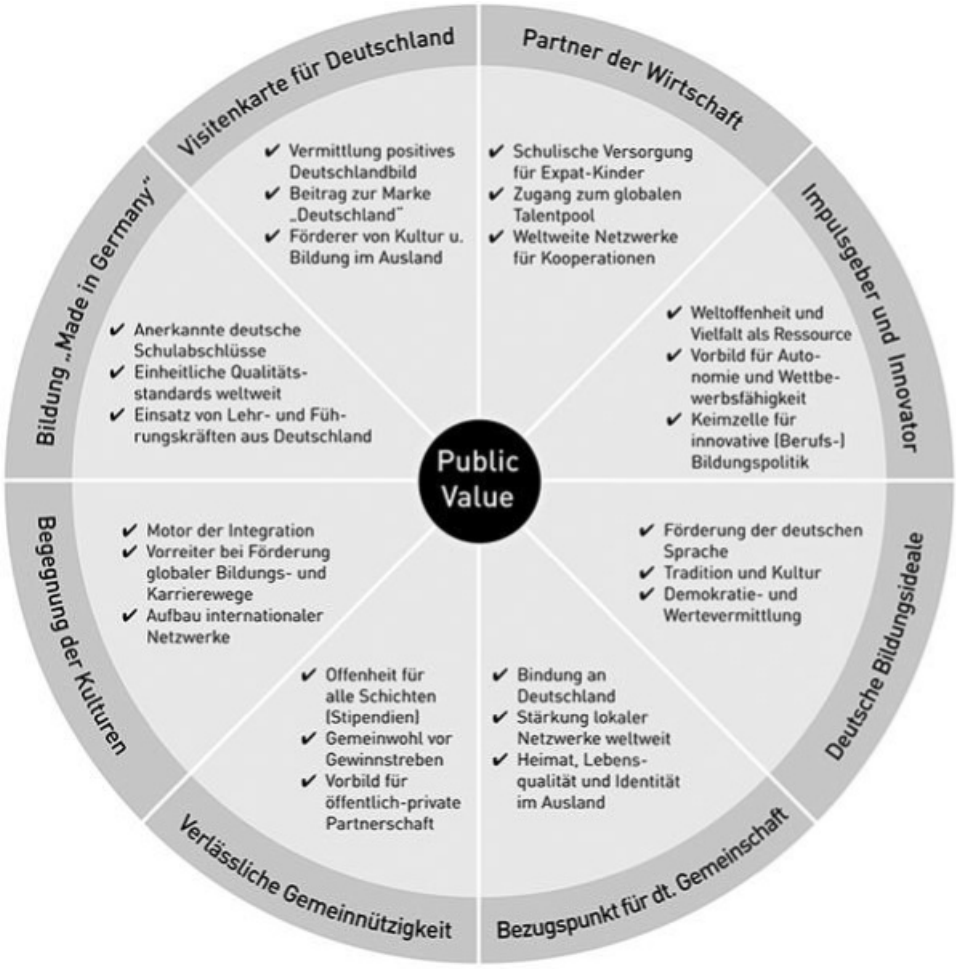
Diskussion zum Wertbeitrag, v. l. n. r.: Hartmut Koschyk (MdB), Heinrich Ringkamp (ZfA), Timo Meynhardt (Universität St.Gallen), Elisabeth Knab (Audi Ungarn) Heinrich Kreft (AA), Detlef Ernst (WDA), Moderator Michael Brocker (Foto: WDA/AA/ZfA/Dirk Enters)

viewt. In persönlichen Gesprächen beschrieben diese Meinungsbildner, wofür die Deutschen Auslandsschulen aus ihrer Sicht stehen, welchen Nutzen sie schaffen und welchen Herausforderungen sie sich stellen müssen. Auch der VDLiA nahm an der Befragung teil. „Beim Public Value stehen Dialog und Austausch im Zentrum. Uns war es deshalb besonders wichtig, bei der Untersuchung alle Interessengruppen miteinzubeziehen", erläutert WDA-Geschäftsführer Thilo Klingebiel. In einer parallel durchgeführten Onlinebefragung an den Schulen weltweit konnten darüber hinaus Vorstandsmitglieder, Schulleiter als pädagogische Experten sowie weitere Führungskräfte die Leistungsfähigkeit der Deutschen Auslandsschulen einschätzen. So ließen sich umfassende qualitative und quantitative Daten zu den Wertbeiträgen der Schulen gewinnen. Die Befragung beider Gruppen machte es zudem möglich, die gesellschaftliche Außensicht mit der schulischen Innensicht abzugleichen.

International hohe Anerkennung

Gesellschaftliche Außen- und schulische Innensicht decken sich der Studie zufolge in zentralen Punkten; auch Vorstände, Schul- und Verwaltungsleiter liegen weit weniger auseinander als oft angenommen. Die Außensicht bestätigt laut Meynhardt, wie wertvoll die Schulen für Gesellschaft und Wirtschaft sind. „Das stärkt den Rückhalt in der Öffentlichkeit, die bisher nur zum Teil wahrnimmt, welche Aufgaben die Deutschen Auslandsschulen erfüllen." Ein „Bild von hohem Selbstbewusstsein und Stolz" zeichneten zugleich die Ergebnisse der Innensicht. „In den Schulen arbeiten Männer und Frauen, die überzeugt sind, einen wichtigen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten", sagte Meynhardt in Berlin.

Acht Wertbeiträge sind aus der gesellschaftlichen Außensicht besonders charakteristisch für die Deutschen Auslandsschulen. Die mehr als 140 Deutschen Auslandsschulen leisten den Interviewpartnern zufolge einen wichtigen Bei-



Die einzelnen Wertbeiträge aus der Außensicht der befragten gesellschaftlichen Vertreter in Deutschland. Die Wertbeiträge charakterisieren insgesamt den Public Value der Deutschen Auslandsschulen.

trag zum Ansehen Deutschlands in der Welt. Ausbildung und Abschlüsse der Schulen genießen demnach international hohe Anerkennung. Als Sprach- und Bildungsbotschafter spielen die Schulen eine bedeutende Rolle in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Deutsche Unternehmen, die Mitarbeiter ins Ausland entsenden, profitieren stark von den schulischen Angeboten. Dabei können die Schulen den befragten Meinungsbildnern zufolge in Zielkonflikte geraten, etwa zwischen Gemeinnützigkeit und Marktorientierung oder nationaler und globaler Ausrichtung. Bund, Länder, freie Träger und Pädagogen an den Deutschen Auslandsschulen müssen gemeinsam mit diesen Spannungsfeldern umgehen.

„Motor der Integration"

Folgende Leistungen der Auslandsschulen schätzen die befragten Vertreter der Schulen am stärksten ein: die Förderung der deutschen Sprache, die hohe Qualität der Ausbildung sowie die Unterstützung der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP). Weniger stark sehen sich die Schulen dagegen darin, ihre eigene Arbeit in der deutschen Öffentlichkeit zu ver-

Was bringen die Ergebnisse der Public Value-Studie konkret?

Dem Einzelnen:
- Einblick in den gesellschaftlichen Wertbeitrag der Schulen
- Orientierungshilfe bei Entscheidungen (z. B. für Lehr- und Führungskräfte im Ausland)
- Beteiligung an der gesellschaftlichen Public Value-Debatte

Den Schulen:
- Standortbestimmung in der Gesellschaft und gegenüber Politik/fördernden Stellen
- Brückenfunktion zwischen Gesellschaft und Schulen
- Ansatzpunkte für organisatorische Verbesserungen und strategische Neuausrichtung

Der Politik:
- Etablierung des Public Value-Begriffs im Auslandsschulwesen
- Studie als datengetriebene Diskussionsgrundlage
- Bezugspunkt und Perspektive für politische Entscheidungen

Der Gesellschaft:
- Hintergrund zu Arbeit und Aufgaben der Auslandsschulen
- Impulse für Diskussionen (z. B. zu Integration, Multikulturalismus)
- Etablierung des Public Value-Begriffs in grundlegenden gesellschaftlichen Debatten

mitteln und Impulse im deutschen Bildungssystem zu setzen.

Die befragten Experten in Deutschland sehen die Schulen dagegen als wichtige Impulsgeber. Zugleich betonen sie die Rolle der Auslandsschulen als „Motor der Integration" im Sitzland. Der charakteristische Begegnungscharakter der Schulen darf aus ihrer Sicht nicht gefährdet werden. „Finanzielle Zwänge können die Integrationskraft der Auslandsschulen schwächen", machte WDA-Vorstandsvorsitzender Detlef Ernst beim Weltkongress in Berlin klar. Die Studie verdeutliche, wie wichtig es sei, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. „Die Auslandsschulen stärken den Standort Deutschland und leisten zugleich einen wichtigen Beitrag zur Völkerverständigung – seit Generationen und für Generationen", sagte Ernst.

Vielfältige Wertbeiträge

Mit der Studie möchte der WDA nachhaltige Impulse für die gesellschaftliche Debatte setzen. „Die Untersuchung schafft die Grundlage für den langfristigen Austausch, um über die vielfältigen Wertbeiträge dieses einzigartigen globalen Schulnetzwerkes zu diskutieren", erklärte Ernst. „Sie soll die gemeinsame Identität der Schulen nach innen stärken. Zugleich geht es darum, ihre Wertbeiträge selbstbewusst nach außen zu vermitteln." ◂◂

Weitere Informationen

Unter www.auslandsschulnetz.de/publicvalue können die „Studie zum Public Value der Deutschen Auslandsschulen" online gelesen oder heruntergeladen werden. Auf der Website befindet sich auch ein Film, der das Studienprojekt kurz vorstellt.

Kontakt

Albrecht Wolfmeyer, WDA-Referent für Marketing und Kommunikation
www.auslandsschulnetz.de
wolfmeyer@auslandsschulnetz.de

Das Projekt INNOCLILiG

Innovative Wege und Werkzeuge zur Förderung der fächerübergreifenden Sprach- und Kulturvermittlung in Deutsch als Fremd- bzw. Unterrichtssprache

Kim Haataja/Rainer E. Wicke

1. Kurzbeschreibung des Projektes und seiner Ziele

Das Projekt INNOCLILiG[1] baut auf früheren internationalen Erhebungsstudien und Entwicklungsmaßnahmen zum Ansatz des integrierten Sprachen- und Sachfachlernens mit der Ziel- und Arbeitssprache Deutsch auf. Zur Erinnerung soll hier erwähnt werden, dass das englischsprachige Akronym CLIL (Content and Language Integrated Learning) vor allem in gesamteuropäischen Diskussionen bereits seit ca. zwanzig Jahren als Oberbegriff für unterschiedliche Umsetzungsformen des integrierten (Fremd-)Sprachen- und (Sach-)Fachlernens verwendet wird, und zwar nicht zuletzt in Kontexten der europäischen Sprachenbildungspolitik. Das Projekt INNOCLILiG setzt sich daher mit Blick auf Deutsch als „CLIL-Sprache" zum Ziel, die Lage bzw. die unterschiedlichen Varianten und Kontexte der fächerübergreifenden Sprach- und Kulturvermittlung in Deutsch als Fremd- bzw. Unterrichtssprache genauer zu untersuchen.[2] Ein weiteres Ziel besteht darin, die qualitative Weiterentwicklung des CLILiG-Ansatzes mit Hilfe von praxisnahen, durch das Projekt zu präsentierenden bzw. teils auch neu zu erstellenden und weltweit einsetzbaren Instrumenten und Materialien zu unterstützen. Hierzu gehören einerseits bewährte Materialbeispiele, die im Zusammenhang mit Artikelbeiträgen aus unterschiedlichen Kontexten des integrierten Sprachen- und Fachlernens präsentiert werden, andererseits auch vollkommen neuartige und de facto innovative Instrumente etwa zur Dokumentierung der Lernprogression in CLIL-Umgebungen, denen ja gerade mit Blick auf den kombinierten Erwerb von (fremd-)sprachlichen und (sach-)fachlichen Kompetenzen nicht selten ein signifikanter Mehrwert nachgesagt wird. Somit versteht sich das Projekt einerseits a) als eine Erhebungsstudie zur Dokumentierung und Vorstellung unterschiedlicher Umgebungen des CLILiG, andererseits aber auch b) als eine Maßnahme zur Qualitätssicherung des CLILiG durch neuartige und zeitgerechte Möglichkeiten zur Unterrichtsentwicklung und Leistungsmessung sowie auch zur Begleitforschung

2. Projektträger und -partner

Die Realisierung des INNOCLILiG-Projekts, welches in relevanter Weise an die von 2005 bis 2007 durchgeführte erste internationale Erhebungsstudie zu CLILiG anschließt, wurde mit Hilfe des Referates 606-9 des Auswärtigen Amtes möglich, indem von dort der Forschungseinheit für Sprachenbildung an der Universität Tampere, Finnland (RULE (Research and Development Unit for Languages in Education) die entsprechende Finanzierung für das Projekt bewilligt wurde. Die Forschungseinheit RULE hat neben der Gesamtleitung die wissenschaftliche Begleitung des Projekts übernommen, sowie auch die Entwicklung einiger neuartiger Materialien für die besonderen Zwecke der integrierten Sprachenbildung, darunter z. B. computermediale Simulationsinstrumente für die Dokumentierung der Lernprogression beim integrierten Erwerb von sprachlich-fachlichen Kompetenzen in CLIL(iG)-Umgebungen (s. u.). Aus diesem Grunde wurde für das Projekt auch ein Expertengremium eingerichtet, in dem Personen aus den oben erwähnten Institutionen mitarbeiten. Das Expertengremium hat die organisatorische Gesamtkoordination der Projektaufgaben übernommen, indem es z. B. externe u. a. in den Netzwerken der genannten In-

1 http://rule.uta.fi/innoclilig

2 Das Akronym CLILiG (Content and Language Integrated Learning in German) wurde im Zusammenhang mit der ersten internationalen Erhebungsstudie (vgl. die „CLILiG-Erhebungsstudie (2005)" eingeführt.

stitutionen tätige Praktiker zur Beteiligung an den Projektaufgaben ermutigt.

3. Ausgangssituation, Hintergründe und Relevanz des Vorhabens

Neuere Entwicklungen in der außerschulischen bzw. -institutionellen Sprachenwirklichkeit setzen neue Öffnungen und Grenzüberschreitungen voraus: Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als Kernbereiche der aktuellen europäischen Sprachenbildungspolitik implizieren, dass bei der Bildungsgestaltung immer mehr die Charakteristika der sie umgebenden Realitäten beachtet werden müssen. In der Bildungspraxis zeigt sich dies generell an den Bemühungen um Kompetenzorientierung und Brückenschläge zwischen formellem und informellem Lernen – im Bereich der (Fremd-) Sprachenbildung insbesondere an steigendem Interesse an Formen des integrierten (Fremd-) Sprachen- und (Sach-) Fachlernens. Das Projekt INNOCLILiG hat es sich zum Ziel gesetzt, unterschiedliche Varianten des integrierten (Fremd-)Sprachen- und (Sach-)Fachlernens genauer zu analysieren, Beispiele zur gelungenen praktischen Umsetzung der Unterrichtsformen zu sammeln und diese in ausgewählten Fällen auch durch umfassende Videodokumentationen zu visualisieren.

4. Das Kontinuum des integrierten (Fremd-) Sprachen- und (Sach-)Fachlernens – ein Kurzüberblick über verschiedene „CLILiG-Umgebungen" des Projekts

Ausgehend von den gegenwärtigen Entwicklungen und Trends in der europäischen Sprachenbildungspolitik werden im Projekt INNOCLILiG zunächst einmal unterschiedliche Varianten zur praktischen Umsetzung des integrierten (Fremd-)Sprachen- und (Sach-)Fachlernens mit Deutsch als Zielsprache erhoben und analysiert. An dieser Stelle gilt es grundsätzlich zwischen vier unterschiedlichen „CLILiG-Umgebungen" zu unterscheiden, die gleichzeitig auch als grundsätzliche „Subtypen" bzw. „Spielformen" des CLILiG angesehen und entsprechend auf einem CLIL-Kontinuum angesiedelt werden können. Diese Umgebungen werden in einem weiteren Schritt anhand ausgewählter Praxisbeispiele näher veranschaulicht sowie in ausgewählten Fällen zusätzlich durch filmische Falldokumentationen präsentiert.

Aufbauend auf ähnlichen unlängst durchgeführten internationalen Entwicklungsmaßnahmen und Erprobungen im Bereich des Deutschen als Fremdsprache[3] werden im Projekt schließlich exemplarisch auch bisher einmalige Computersimulationen für die besonderen Zwecke der Leistungsdokumentierung in CLILiG-Umgebungen erstellt. Die filmisch-multimedialen Simulationen, die unter Zuhilfenahme eines netzbasierten Analyse- und Auswertungslabors am Computer vollkommen zeit- und ortsunabhängig – und somit globusweit – durchlaufen werden können, werden neuartige Möglichkeiten dazu eröffnen, gerade im Kontext des integrierten (Fremd-)Sprachen- und (Sach-)Fachlernens erworbene sprachlich-fachliche Kompetenzen in quasi-authentischen Situationen zu dokumentieren und genauer zu analysieren. Die im Projekt zu erstellenden Beispielsequenzen werden zunächst einmal zu einer der unten genauer aufzuschlüsselnden CLILiG-Varianten vorliegen und aller Voraussicht nach noch während der Projektlaufzeit in ausgewählten Schulkontexten erprobt werden.

4.1 Der fächerübergreifende Deutsch als Fremdsprache-Unterricht (FüDaF)

In schulischen Lernumgebungen, in denen Formen des integrierten Sprachen- und Fachlernens keine langen Traditionen haben, gehen die ersten Erprobungen zur fächerübergreifenden bzw. integrierten Vermittlung von Fremdsprachen und anderen, sogenannten nicht-linguistischen Inhalten in aller Regel vom Fremd- bzw. Zielsprachenunterricht aus. Erfahrungen aus zahlreichen Kontexten zeigen, dass solche Entwicklungen insbesondere im europäischen Raum gerade auch mit Blick auf Deutsch als Zielsprache keine Rarität darstellen und inzwischen – im Zuge entsprechender curricularer Tendenzen – immer mehr Interesse auf sich ziehen.

U. a. aus diesen Gründen wird auch im Projekt INNOCLILiG zu untersuchen sein, wel-

3 Siehe u. a. das Projekt ProfiDaF (http://rule.uta.fi/profidaf)

che Charakteristika den fächerübergreifenden Deutsch als Fremdspracheunterricht (FüDaF) auszeichnen und welchen Stellenwert der fachinhaltlich bereicherte Zielsprachenunterricht im Gesamtkontext des CLILiG einnehmen kann.[4] Neben definitorischen Aspekten werden Beispiele aus der Praxis veranschaulichen, wie ein solcher Unterricht konkret im Schulalltag ausgerichtet werden kann. Zur Visualisierung der Beispiele werden ferner auch filmische Falldokumentationen vorliegen.

4.2 Bilingualer Sachfachunterricht mit Deutsch als Zielsprache

Als eine weitere Variante des CLILiG werden im Projekt Umgebungen des bilingualen Sachfachunterrichts mit Deutsch als Zielsprache berücksichtigt. Wie die Bezeichnung bereits impliziert, geht es hier im Gegensatz zum fächerübergreifenden Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in erster Linie um Sachfachunterricht, der sich jedoch – etwa im Verhältnis zum regulär-einsprachigen Sachfachunterricht – durch besondere sprachliche Realitäten auszeichnet; bestimmte Sachfachinhalte werden statt bzw. neben der Erstsprache der Lernenden (auch) in der Zielsprache Deutsch unterrichtet. Mit welcher Zielsprachenintensität und in welchen Fächern dies jeweils geschieht, kann zwischen den verschiedenen Umgebungen und etwa nach den verfügbaren (Lehrer-)Ressourcen und den Sachfachinterhalten beträchtlich variieren. Eine große Variation ist ferner auch für den unterrichtlichen Umgang mit der Zielsprache kennzeichnend: Während in einigen Kontexten bestimmte Sachfächer streng einsprachig (in der Zielsprache) unterrichtet werden, findet der Unterricht in anderen Fällen epochal bzw. in Projektform statt und bezieht sich somit nur auf bestimmte Inhalte des jeweiligen Sachfaches. Insgesamt zeichnen sich diese Umgebungen – der Definition entsprechend – jedoch durch Charakteristika der Zweisprachigkeit aus, sowie durch einen Gesamtumfang, der in aller Regel etwa im Vergleich zu den Immersionsprogrammen begrenzter ist.

4.3 Deutschsprachige Immersionsprogramme

Immersionsprogramme (vgl. lat. ‚immersere', engl. ‚immerse', ‚language immersion') sind in der Fremdsprachendidaktik natürlich keineswegs unbekannt. Für einige heute bereits längst etablierte Zusammenhänge der europäischen CLIL-Entwicklungen (u. a. in Finnland) können auch gerade die kanadischen Immersionsprogramme als Vorbild und Grundlage angesehen werden, sei es auch, dass aus dem dortigen Kontext in der Fachliteratur bisher fast ausschließlich die Programme mit Französisch als Zielsprache berücksichtigt worden sind, während entsprechende Umgebungen mit Deutsch als Ziel- und Arbeitssprache so gut wie keine Erwähnung gefunden haben.

Diese Verhältnisse gilt es im INNOCLILiG-Projekt insofern zurecht zu biegen, als es neben Kanada auch in den USA und Australien bereits seit mehreren Jahrzehnten etabliertedeutsch-englische Immersionsprogramme gibt, die allein deshalb eine intensivere Beachtung verdienen, weil sie im Gegensatz zu vielen Kontexten der CLIL-Entwicklung im europäischen Raum eben ein programmartiges, festeres und einheitlicheres Profil aufweisen Zudem haben in den Immersionskontexten im Laufe der letzten Jahrzehnte z. B. in Bezug auf die curriculare Begleitung und Materialentwicklung Prozesse stattgefunden, die durchaus Modellcharakter haben und für die globale Entwicklungsarbeit des Deutschen als „CLIL-Sprache" insgesamt neue Möglichkeiten bedeuten können.

4.4 Der sprachsensible Fachunterricht auf Deutsch (DFU)

Der sprachsensible deutschsprachige Fachunterricht (DFU), wie er an den Deutschen Auslandsschulen praktiziert wird, gehört schon seit Jahren als eine bewährte Variante zu CLILiG. Er zeichnet sich auch dadurch aus, dass er in der Fachliteratur – besonders in den von dem ehemaligen Auslands- und jetzigen Hochschullehrer Josef Leisen erstellten Handbüchern –

4 Ergebnisse einer unlängst durchgeführten Erhebungsstudie zu gegenwärtigem Stand und Zukunftsaussichten des integrierten Sprachen- und Fachlernens auf Deutsch in Finnland bestätigen, dass der fächerübergreifende DaF-Unterricht in Schulkontexten ohne frühere CLILiG-Erfahrungen die beliebteste Variante zur Planung und Umsetzung einer „Ersterprobung" darstellt. Nähere Informationen: http://rule.uta.fi/cliligfinnland

ausführlich dokumentiert wird und auch anderswo entsprechend Berücksichtigung findet. Dank dieser Literatur werden an den Deutschen Schulen im Ausland entsprechende Werkzeuge eingesetzt, mit deren Hilfe naturwissenschaftliche sowie etwa auch musische Fächer und Geschichte erfolgreich in der deutschen Sprache unterrichtet werden. U. a. aus diesen Gründen ist es auch selbstverständlich, dass die Variante des DFU im Projekt an sich sowie den intendierten Projektprodukten explizit mit zu berücksichtigen ist und dies anhand praxisnaher Artikelbeiträge und unterschiedlicher Fachbeispiele.

5. Praktische Organisation und Durchführung des Projekts

In dem hier geschilderten Umfang wurde für das Projekt eine Gesamtlaufzeit von ca. 30 Monaten vorgesehen (Mitte 2013 – Ende 2015). Während der Projektlaufzeit finden verschiedene Arbeitsaktivitäten statt, die sowohl unterschiedliche Zusammenhänge der Schul- und Unterrichtspraxis und der Begleitforschung, als auch solche der verwaltenden Rahmenbedingungen betreffen. Wie bereits oben angedeutet wurde, ist als Ergebnis des Projekts eine Buchpublikation zu unterschiedlichen Umsetzungsformen des CLILiG globusweit vorgesehen, für die in ausgewählten Fällen auch Videodokumentationen vorliegen werden. Insgesamt scheint die Initiative zum richtigen Zeitpunkt und mit einer angemessenen Profilierung zu erfolgen, denn bereits bis heute konnten für die Maßnahme Kooperationspartner in 20 Ländern gewonnen werden. ◂◂

Kontakt

E-Mail: kim.haataja@uta.fi
http://rule.uta.fi

Lernort Museum

(Kunst-)Bilder als Grundlage einer kreativen Unterrichtsgestaltung

Theresa Kuss/Karin Rottmann/Rainer E. Wicke

Dass sich der fremdsprachige Deutschunterricht und kreatives Arbeiten im Museum keineswegs ausschließen, sondern sich sogar bereichern können, demonstrierte ein Workshop, der im Rahmen des INNOCLILiG-Projektes[1] (siehe Basisartikel in diesem Heft) in zwei Kölner Museen durchgeführt wurde. Unter Leitung von Karin Rottmann, Deutschlehrerin und Museumspädagogin des Museumsdienstes Köln und von Omar El Saeidi, einem erfahrenen Schauspieler, nahmen sechzehn Schüler der Internationalen Förderklasse (IFK) des Berufskollegs Humboldtstraße Innenstadt Köln daran teil. Die Arbeit wurde ebenfalls von einem Filmteam um Kim Haataja und Rainer E. Wicke für das oben genannte Projekt dokumentiert.

Außerschulische Lernorte wie Museen sind Räume, die inspirieren und Kommunikation ermöglichen. Museumspädagogik hat die Aufgabe, diese Potentiale durch geeignete Methoden und Übungen für die verschiedenen Zielgruppen zu erschließen. Vermittlungsarbeit in Museen vollzieht sich in erster Linie auf einer sprachlichen Ebene. Deshalb sind Museen wunderbare Orte für den Sprachunterricht.

Der hier vorgestellte Museumsbesuch ist Teil einer Unterrichtseinheit zur Poesie. Die vorbereitenden Lektionen thematisierten unter anderem Gedichte aus den Herkunftskulturen der jungen Erwachsenen. Außerdem wurden Arbeitsaufgaben, die im Museum zum Einsatz kommen sollten erarbeitet, damit diese nicht im Museum eingeführt werden mussten.

In dem Workshop ging es vorrangig darum, aufzuzeigen, dass Kunstwerke visuelle Texte sind, die sich individuell deuten lassen:

Kein Kunstwerk ist nur Form oder Farbe, zu ihm gehören Geschichten, sie können glanz-

1 http://rule.uta.fi/innoclilig

V. l. n. r.: Kim Haataja, Rainer E. Wicke, Kameramann Tero Tuiskula, Kamerafrau Johanna Litmanen, Karin Rottmann, Theresa Kuss

voll, übertrieben oder auch nüchtern sein. Jedes Museum hütet daher nicht nur Gemälde oder Skulpturen, sondern auch Erzählungen. Besucher treten mit Geschichten, die sie im Kopf haben, in das Museum ein, sie verlassen es, im Idealfall, mit neuen (Voss, 2013, S. 45).

Dies stellten die jungen Leute im Alter von siebzehn bis dreiundzwanzig Jahren eindeutig unter Beweis. Wie Theresa Kuss, die für den Deutschunterricht der Jugendlichen mit Migrationshintergrund verantwortliche Lehrerin, mitteilte, waren die Schüler aufgrund ihres regulären Unterrichts den Umgang mit Kunstwerken durchaus gewohnt, dennoch zeigte sie sich überrascht von den neuen Ideen und Interpretationen, die im Laufe des Workshops von den Teilnehmern präsentiert wurden. Es ist eindeutig erwiesen, dass schon bei der Betrachtung bestimmter Sujets Bilder im Kopf des Betrachters entstehen, die es abzurufen gilt (Baur, Schäfer, 2011, S. 146). Daher wurden die Schüler zu Beginn der Arbeit im Wallraff-Richartz- Museum gebeten, sich gemeinsam in Vierergruppen jeweils ein oder mehrere Bilder auszusuchen, zu denen sie mit Hilfe unterschiedlicher Materialien ein so genanntes Museum-Graffiti in einem Wort legen sollten. Dafür hatten Karin Rottmann und Theresa Kuss im Vorfeld der Veranstaltung bewusst Bilder ausgewählt, die für die durch ihre kulturelle Prägung und die Flüchtlingssituation bedingte psychologische Verfassung geeignet waren. Es wurden Räume mit Werken gesucht, deren Motive und Gestaltungsweise unverfänglich erschienen. Dazu gehörten Bilder aus der Biedermeier-Epoche, in denen das alltägliche (Familien-)Leben veranschaulicht wird, ebenso wie impressionistische Darstellungen von Natur und Landschaft oder von Jahreszeiten. Diese Planung bestätigte sich bei der Arbeit:

Kunst ist ein elementares Ausdrucksmittel. Kunst setzt sich mit Prozessen und Befindlichkeiten des Lebens auseinander. Doch sie tut das in einer anderen als der uns vertrauten Wortsprache. Kunst bringt uns in einen Dialog mit dem Alltag ohne die Staubkrusten unserer Konventionen (Oelsner, a. a. O.).

Den Organisatoren des Workshops war es dabei wichtig, dass die Bilder als Gesprächsanlass von den Teilnehmern genutzt werden konnten. Jeder Schüler sollte die Möglichkeit der persönlichen Interpretation erhalten, gleichzeitig aber diese in der Gruppe abstimmen, so dass ein gemeinsames Ergebnis vorgestellt werden konnte. Die Entschlossenheit und der Enthusiasmus, mit dem die Teilnehmer sich der Arbeit zuwandten, wurde sicherlich auch von der Einführungsarbeit von Omar El Saeidi bestimmt, der es geschickt verstanden hatte, die Schüler durch mehrere Sprech- und Bewegungsübun-

gen so zu motivieren, dass sie unverkrampft an die Arbeit gingen.

In relativ kurzer Zeit entstanden mehrere Graffitis. Während eine Arbeitsgruppe das Wort Natur in einem Raum auf dem Boden ausgelegt hatte, in dem unter anderem auch eines der weltbekannten Seerosenbilder von Claude Monet zu sehen ist, hatte sich eine andere, die die Bilder aus der Biedermeierzeit als Grundlage verwendet hatte, für das Wort Familie entschieden. Auffällig war, dass sich in den individuellen Stellungnamen der Schülerinnen und Schüler biografische Befindlichkeiten ausdrückten. So thematisierten einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Wichtigkeit der Familie und die Beziehung der Familienmitglieder untereinander als innige Wunschvorstellung in einem Flüchtlingsleben.

Die restlichen zwei Arbeitsgruppen hatten sich für die Wörter Leben und Interessant entschieden. Diese Graffitis wurden im Anschluss ausführlich von den Gruppenmitgliedern erklärt bzw. die Festlegung auf das bestimmte Wort begründet. Darüber hinaus stellten sich die jeweiligen Arbeitsgruppen den Fragen der gesamten Gruppe. Die so entstehenden Unterrichtsgespräche faszinierten offensichtlich auch einige Museumsbesucher, denn die Organisatoren konnten immer wieder feststellen, dass diese das Geschehen interessiert verfolgten. In dieser Phase zeigte sich einerseits deutlich, dass die inhaltliche Arbeit weitgehend von den Schülern selbst bestimmt wurde. Diese arbeiteten bei der Deutung der Kunstwerke eigenverantwortlich und entwickelten eigene Interpretationen. Die Workshopleiterin sowie die Lehrerin hatten hier nicht mehr die Funktion der allwissenden Kontrolleure. Vielmehr wurden sie zu Lernbegleitern und Beratern, die zwar präsent waren und Hilfestellung leisteten, jedoch begrenzte sich ihr Einsatz deutlich. Symmetrische Kommunikation ist ein wichtiges Ziel in der Museumspädagogik. Wir möchten nicht als allwissende Dozenten vor dem Publikum stehen, sondern die Menschen dazu anregen und befähigen, selbst auf eine Forschungsreise zu gehen und ihre Entdeckungen mit anderen zu teilen. Museumspädagogen werden auf diese Weise selbst zu Lernern.

Wie bereitwillig und engagiert die Schüler ihre eigene Interpretation an die Bilder herantrugen, wurde unter anderem auch dadurch verdeutlicht, dass ein Teilnehmer aus Guinea das ausgewählte Kunstwerk durch das Vortragen eines afrikanischen Liedes kommentierte.

Im Anschluss an diese Phase wurden die Schüler gebeten, individuell Gedichte nach einer Vorlage zu verfassen. Als Ausgangspunkt wurde das Gedicht „Avenidas" von Eugen Gomringer verwendet (Wicke, 2012). Die Gedichte des Deutsch-Bolivianers eignen sich besonders wegen ihrer klaren, stark reduzierten Struktur mit poetischer Wirkung als Auftrag für das Verfassen eines Parallelgedichts. Gerade Sprachanfänger können wegen der Reduktion auf einige wenige Nomen schnell sehr effektvolle Arbeitsergebnisse erzielen.

avenidas
avenidas
avenidas y flores
flores
flores y mujeres
avenidas
avenidas y mujeres
avenidas y flores y mujeres y
un admirador

Das Gedicht von Gomringer wurde im Schulunterricht besprochen und die Gestaltungsstruktur erarbeitet, mit denen dann bereits Gedichte geschrieben wurden. Der Museumsbesuch wurde auf diese Weise entlastet, da die Anleitung zum Schreiben bereits erfolgt war.

Im Museum ging es keineswegs um die Arbeit mit dem Gedicht selbst, indem dieses z. B. übersetzt werden sollte usw. Vielmehr ging es darum, nach der Erkenntnis, dass das obige Gedicht nur aus fünf Substantiven, der Konjunktion und und einem unbestimmten Artikel besteht, eigene Gedichte zu verfassen. Aufgabe war, vier Wörter zu finden und zu verwenden, die nach Ansicht des Verfassers als typisch für das jeweilige Bild eingestuft werden konnten.

Es versteht sich von selbst, dass eine Reihe interessanter Texte entstand, die im Anschluss

präsentiert wurden. Dabei legte Omar El Saeidi großen Wert auf die Form der Präsentation, denn wie er den Schülern immer wieder verdeutlichte, gehören für ihn Sprache und körperlicher Ausdruck unbedingt zusammen. Dieser Aspekt der Spracharbeit wird oft im schulischen Sprachunterricht unterschätzt. Im Museum kann die Körperpräsenz beim Sprechen zum Thema gemacht werden. So steigerte eine Schülerin in ihrem Gedichtvortrag die Lautstärke, so dass die letzte Zeile mit dem Wort Frieden am lautesten vorgetragen wurde. Der reflektiert präsentierte Vortrag hat das Potential, Empathie beim Publikum zu erzeugen, und fördert natürlich das Selbstvertrauen der Vortragenden.

Nach der Mittagspause wurde die Arbeit im Museum Ludwig an zwei Bildern von Yves Klein fortgesetzt. Bei der Interpretation dieser Bilder legten Karin Rottmann und Omar El Saeidi großen Wert auf die Wortschatzarbeit, indem die Schüler aufgefordert wurden, aus ihrer Sicht passende Wörter in einer Liste zusammenzustellen.

Dass die Betrachtung Assoziationen auslöste, die die Schüler unbedingt in entsprechenden Wörtern fokussieren wollten, zeigte sich an der intensiven Wörterbucharbeit, die in dieser Phase stattfand. Aber sie fragten auch interessiert nach, wie man bestimmte Dinge am besten in einem Begriff zusammenfassen könnte. So wurde einer der Organisatoren von einem Teilnehmer in fließendem, korrektem Deutsch (die Lerner hatten bisher ein bis drei Jahre Deutsch-als-Zweitspracheunterricht) z. B. befragt, mit welchem Begriff man bis auf einen Rest verbrannte Grillkohle bezeichnen könnte. Auf diese Art und Weise integrierte der junge Mann das Wort Schlacke in seine Liste – ein Wort, das nicht unbedingt zum normalen Sprachschatz der Lerner gehört.

Die Lerngruppe wurde nun aufgefordert, sich auf den Museumsboden zu legen, die Augen zu schließen und sich auf eine „Traumreise" einzulassen, die Omar El Saeidi zu einer Legende, die sich um Yves Klein monochrome blaue Bilder rankt, vortrug.

Im Anschluss erhielten die Schüler Gelegenheit, die Geschichte in eigenen Worten wiederzugeben.

Hier zeigte sich einerseits, dass eine solche Aufgabe hohe Anforderungen an die Schüler stellte, diese aber wiederum die Herausforderung annahmen, indem sie nach Formen der Umschreibung schwieriger Begriffe suchten und bemüht waren, eigene Zusammenhänge herzustellen. Eine erneute Schreibübung zu den Bildern schloss die Arbeit ab.

Theresa Kuss, Karin Rottmann und Omar El Saeidi zeigten sich anschließend hoch beeindruckt von den Leistungen der Jugendlichen. Theresa Kuss hob hervor, dass derartige Projekte den Jugendlichen mit Migrationshintergrund den Raum bzw. die Möglichkeit gäben, sich in ihrer Würde und mit Stolz präsentieren zu können, weil die Sprachbarriere aufgehoben ist. Ein weiterer Aspekt ist die Förderung des Selbstbe-

Traumreise – die Schülerinnen und Schüler liegen mit geschlossenen Augen auf dem Museumsboden und begeben sich auf eine Traumreise. Omar El Saeidi erzählt die Geschichte, wie Yves Klein in Nizza am Strand liegt und beschließt, den blauen Himmel als sein größtes Kunstwerk anzusehen. Ihn stören die Vögel, die Löcher in sein Kunstwerk bohren.

Arbeitsgruppen

Präsentation

wusstseins. Die Jugendlichen hatten die Möglichkeit, im Lernraum Museum über sich hinaus zu wachsen und die Facetten ihrer Person, ihre Stärken sichtbar werden zu lassen.

Kim Haataja, Leiter des INNOCLILiG-Projektes, und Rainer E. Wicke, Experte für fächerübergreifenden DaF-Unterricht in diesem Projekt, konnten den Schülern und ihrer Lehrerin erfreut mitteilen, dass die im Workshop geleistete Arbeit Pilotcharakter hat, denn die Mitschnitte sollen im Rahmen des Projektes als Modell für den fächerübergreifenden fremdsprachigen Deutschunterricht im Museum Verwendung finden. ◂◂

Literatur

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

Voss, Julia (jvo): Erzählte Kunst – Warum zu Bildern Geschichten gehören, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Feuilleton, 19. Mai 2013, S. 45.

Wicke, Rainer-E.: Zwischendurch mal … Gedichte, Hueber-Verlag, München, 2012.

Lernort Konzertsaal für die Teilnehmer unserer 32. HV in Leipzig

(Foto: Andreas Schmidt)

Deutschsprachige Immersionsprogramme in den USA und Kanada

Eine bedeutende Variante des Content and Language Integrated Learning in German (CLILiG)

Kim Haataja/Rainer E. Wicke

Die Rilke-Schule in Anchorage, Alaska/USA

Furchterregend sieht er eigentlich nicht aus, wie er oben auf dem Schrank im Büro von Dean Ball, Principal der Rilke-Schule Alaska, liegt. Trotzdem stutzt der Besucher zunächst, wenn der Blick auf den schwarzen Panther stößt, der in Lebensgröße auf ihn herabsieht. Schnell erinnert man sich aber an das berühmte Rilke-Gedicht „Der Panther" und sofort wird deutlich, warum die Schule dieses Tier als Symbol für ihr Schul-Logo gewählt hat.

V. l. n. r.: Dean Ball, Schulleiter, Kim Haataja, Jo Sanders, R. E. Wicke

Die Frage, wer denn dieses Gedicht genauer kennt, beantwortet Jo Sanders, die Gründerin der Rilke-Schule, indem sie beginnt, es zu rezitieren. Ihren Elan und ihr Engagement für die deutsche Sprache hat sich die bewährte Lehrerin und Fortbildnerin, die eigentlich schon längst im Ruhestand ist, erhalten. Daher ist es auch kein Wunder, dass sie immer noch aktiv am Schulleben teilnimmt und dieses nach wie vor mitgestaltet. Dies wurde auch während der Unterrichtsbeobachtungen und der filmischen Dokumentation deutlich, die von Kim Haataja und Rainer E. Wicke im Rahmen des INNO-CLILiG-Projektes an dieser German School of Arts and Science in Anchorage vorgenommen wurden. Ob es um curriculare Fragen oder um bestimmte Inhalte oder Methoden des immersiven Sprach- bzw. integrierten Sprach- und Sachfachunterrichts geht, stets wurde man an sie verwiesen.

Rückfragen zu Gründung der Schule, Namensgebung und inhaltlicher Arbeit wurden von ihr stets ausführlich und kompetent beantwortet. Jo Sanders kennt auch anscheinend jeden der rund vierhundert Schüler persönlich und ist stets für ein Gespräch mit einzelnen Kindern, die auf sie zukommen, bereit. Diese offene und angenehme Atmosphäre ist charakteristisch für das Schulklima, denn auch die beiden Besucher und das aus zwei Personen bestehende Filmteam wurden sofort von den Kindern akzeptiert und neugierig zu ihrem Vorhaben befragt. Der Unterricht ist ebenfalls von einem partnerschaftlichen Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern gekennzeichnet; dies wurde den Besuchern bei der Unterrichtsbegleitung in unterschiedlichen Klassen und Jahrgangsstufen sofort deutlich.

Sachfachunterricht in deutscher Sprache vom Kindergarten bis zur Klasse vier

Ziel des Besuches an der Rilke-Schule war es einerseits, sich vor Ort über die Bedingungen zu informieren, unter denen das integrierte Sprachen- und Fachlernen an einer so genannten Immersionsschule abläuft. Dem Begriff der Immersion (vgl. lat. ‚immersere', engl. ‚immerse' [eintauchen]) entsprechend findet in einer solchen Lernumgebung ein „Sprachbad" statt, welches es den Schülern ermöglicht, die Zielsprache außerhalb des Sprachunterrichts zu verwenden und damit gleichzeitig sowohl sprachliche wie auch (sach-)fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben. Kennzeichnend für Im-

mersionsschulen ist, dass dort die Zielsprache gerade außerhalb des Sprachunterricht kaum Gegenstand des Unterrichts ist, sondern das Medium zur Verständigung insgesamt.

Vor diesem Hintergrund ist es leicht nachvollziehbar, dass es für die Zwecke des INNOCLILiG-Projekts von großer Bedeutung war, diese Lernumgebung näher kennenzulernen den dortigen Unterricht in möglichst unterschiedlichen Lerngruppen zu verfolgen und auch filmisch zu dokumentieren.

CLILiG im Kindergarten

Dass Formen des immersiv-integrierten Sprachenlernens, im Kindergarten einer besonderen Ausrichtung bedürfen, versteht sich von selbst. Das Primat der kindgemäßen und spielerischen Gestaltung der Inhalte hat hier unbedingten Vorrang:

Im Mittelpunkt aller Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen ist das Kind, das in seiner Individualität wahrgenommen und gefördert wird. Es wird als Partner aktiv in den Erziehungs- und Bildungsprozess einbezogen (Goethe-Institut, 2013, S. 5).

Daher war es nicht verwunderlich, dass der Unterricht im Kindergarten abwechslungsreich und vor allen Dingen der Altersgruppe angemessen und motivierend gestaltet wurde. Lieder, Bewegungsspiele und die Arbeit an bestimmten inhaltlichen Themen wechselten miteinander ab, so dass die Kinder stets Gelegenheit zur Mitwirkung hatten. Dass die Delegation von Verantwortung an die Lerner schon im Sprachunterricht im Kindergarten möglich ist, demonstrierte Claudia Bittlingmaier, indem sie einzelnen Kindern z. B. Gelegenheit dazu gab, der Restgruppe das kalendarische Datum und das an diesem Tag vorherrschende Wetter näher zu bringen. Ein weiteres Kind leitete ein sportlich ausgerichtetes Bewegungs-Zauberspiel, indem es die anderen Kinder aufforderte, eine bestimmte Haltung einzunehmen oder sich in einer bestimmten Form wie ein Tier (macht einen Katzenbuckel, wenn ihr geht/geht wie eine Krabbe) zu bewegen. Erstaunlich und überzeugend war die Bereitschaft der Kinder, sich ständig – auch untereinander – der Zielsprache zu bedienen. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass diese Kinder erst seit ca. zehn Monaten Deutsch lernten, war das vorherrschende Sprachniveau außerordentlich gut. Schwerpunkt der dokumentierten Stunde war die Wortschatzarbeit, denn gemeinsam mit ihrer Erzieherin listeten die Kinder ihnen bekannte Wörter zum Buchstaben „L“ auf. Dabei wurde deutlich, dass einige der Kinder ausgehend von ihren Sprachkenntnissen bemüht waren, sich auch unbekannte Wörter zu erschließen. Ein Kind fragte z. B. nach, ob es im Deutschen auch ein entsprechendes Wort für das englische „limousine“ gibt, worauf das fast gleich lautende Wort in die Liste integriert wurde.

Dass diese Suche nach dem nächst höheren Level der Sprachkompetenz ein fester Bestandteil der Unterrichtsarbeit an der Rilke-Schule vom Kindergarten bis zur Grundschule ist, bestätigte die Erzieherin in dem anschließenden – ebenfalls filmisch festgehaltenen – Interview.

Kindergarten Lexik

Mathematik und erste wissenschaftliche Arbeitsformen in der Klasse 2

Dass Mathematikunterricht kindgerecht und spielerisch angeboten werden kann, zeigte Peter Birmans im Rahmen des Mathematischen Spielplatzes (Math Playground), den er seinen Schülern anbot. Zur Lösung bestimmter Multiplikationsaufgaben konnten die Schüler alterna-

Peter Birmans bei der Beratung der Schüler

Interview in der 1. Klasse mit Schul-Logo „Panther"

tiv Würfelspiele, Arbeitsblätter und sogar Laptops verwenden.

Hier wurde deutlich, dass den Schülern partnerschaftliches Arbeiten – verbunden mit gegenseitiger Hilfeleistung – bereits vertraut war. Phasen des kognitiven Arbeitens wechselten sich mit bewegungsintensiven Zusatzangeboten ab.

Im Lauf des Unterrichts wurde ebenfalls deutlich, dass die Schüler sich bereits in der zweiten Klasse mit biologischen Sachthemen befassten. Auch hier war die handlungsorientierte Ausrichtung des Unterrichts von Bedeutung. So hatten die Kinder z. B. im Vorfeld Bohnenpflanzen gezüchtet, deren Entstehung und Wachsen im Verlauf des Unterrichts kommentiert und schriftlich festgehalten wurde. Peter Birmans bestätigte, dass Formen des projektorientierten Lernens durch Tun ebenfalls einen hohen Stellenwert im schulischen Curriculum haben.

Präsentationsformen im Unterricht

Dass der Unterricht weitgehend von den Lernern mitgestaltet werden kann, demonstrierte Brandon Strauch in der vierten Klasse. Da die Sommerferien unmittelbar bevorstanden – der Schulbesuch des INNOCLILiG-Teams fand zwei Tage vor Schulschluss statt – berichteten die Schüler über die Gestaltung ihrer Sommerferien. Voraussetzung für die jeweilige Präsentation war die Anfertigung einer entsprechenden Arbeit. Konträr zu der Annahme, dass im Zeitalter der elektronischen Medien vorherrschend Powerpoint-Präsentationen angeboten werden würden, hatte die Mehrzahl der Kinder Poster zum Thema angefertigt. Einige davon hatten durchaus eine hohe künstlerische Qualität.

Dass dieser fächerübergreifend-immersive Ansatz den Schülern Gelegenheit zu einer künstlerischen Gestaltung geben soll, wurde von dem unterrichtenden Lehrer ausdrücklich bestätigt. Selbst gestaltete Präsentationen sollen einerseits Anlass für die Kinder sein, ihr kreatives Potenzial bei der Bearbeitung eines Themas zu entdecken und auszubauen. Andererseits sollen diese ihnen das freie Sprechen vor einer größeren Lerngruppe ermöglichen und auch erleichtern.

Die Schlacht im Teutoburger Wald – Anlass für szenische Darstellung

Es ist ein Irrtum zu glauben, dass man Schülern zuerst ein Handwerkszeug vermitteln muss, das ihnen zu einem späteren Zeitpunkt erlaubt, mit Hilfe erlernter Grammatikstrukturen und Redewendungen selbst sprachlich aktiv zu sein. Die Theateraufführung des ersten Schuljahres, in der die Schlacht im Teutoburger Wald zwi-

schen Römern und Germanen in einer Art Persiflage nachgestellt wurde, belegte dies eindeutig. Hierbei geht es um die „Deutsche Wurst", die von beiden Seiten besessen werden wollte. Der freie Vortrag der Kinder – unterstützt von Mimik und Gestik – demonstrierte, dass es schon im Anfangsunterricht möglich ist, Kinder selbst mit geringen Sprachkenntnissen zu beachtlichen Leistungen zu motivieren.

Was aber ist der Grund dafür, dass alle Schüler der Rilke-Schule so engagiert bei der Sache sind, dass sie zu nicht selbstverständlichen Leistungen angespornt werden? Um eine Antwort auf diese Frage zu erhalten, wurden sowohl Schüler der ersten Klasse als auch Alumnae der Schule interviewt.

Alle Befragen bestätigten, dass die an der Schule vorherrschende familiäre Atmosphäre und die damit verbundene individuelle Betreuung der Schüler eine wichtige Rolle spielten. Darüber hinaus wurde das alternative Unterrichtsangebot gelobt. Wie Jo Sanders und Dean Ball ebenfalls zu Protokoll gaben, wird an diesem Prinzip der lehrwerkerweiternden Unterrichtsgestaltung, die auch die Integration von Sachfachinhalten ermöglicht, auch zukünftig festgehalten werden. ◂◂

Literatur

Goethe-Institut (Hrsg.): Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschule, Goethe-Institut, München, 2013.

Das deutsch-englische bilinguale Programm in Edmonton, Alberta, Kanada

Kim Haataja/Rainer E. Wicke

Sprachimmersion auf Deutsch – der Schulverbund in Edmonton

Der Begriff der Immersion bzw. die „immersive" Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts nach dem Prinzip des so genannten Sprachbades findet in der Literatur zur Fremdsprachendidaktik häufig Erwähnung. Sieht man jedoch genauer hin, stellt man schnell fest, dass in der Regel dort fast ausschließlich die Programme der frankophonen Immersion Berücksichtigung finden (Byram et al., 2010, S. 30; Burmeister, 2013, S. 161). Dass es jedoch z. B. gerade in Kanada auch eine Reihe von sehr gut funktionierenden deutsch-englischen bilingualen Programmen in Kanada gibt, wurde bisher in der Fachliteratur kaum gewürdigt; lediglich Manfred Prokop hatte sich in den neunziger Jahren ausführlicher damit befasst (Prokop, 1997). Er trug seine Forschungsergebnisse zum ersten Mal in Europa anlässlich einer im Auftrag des Auswärtigen Amtes ‚Referat Deutsch als Fremdsprache' von der Zentralstelle in Kasimierz-Dolny/Polen durchgeführten Konferenz zum Thema „Bilingualer Unterricht oder Immersion?" vor. – Unter anderem aus diesem Grund gilt es, im Rahmen der Arbeit des vom Auswärtigen Amt/Referat 606/9 Deutsch als Fremdsprache geförderten INNOCLILiG-Projektes diese Verhältnisse genauer unter die Lupe zu nehmen, indem das auf Prinzipien der „partial immersion" basierende Deutsch-Englisch-Bilinguale Programm in Edmonton, Alberta/Kanada ausführlich dokumentiert und analysiert werden soll. Ähnliche partielle Immersionsprogramme sind auch in Calgary, Alberta und in Winnipeg, Manitoba vorhanden, jedoch sind diese weitaus jünger und auch kleiner, als dies in Edmonton der Fall ist. Dort existiert das Programm inzwischen seit mehr als dreißig Jahren und ist mit sieben Schulen das größte unter den genannten: Bei den Schulen Rio Terrace, Rideau Park, Mills Haven, Forest Heights und Sherwood Park handelt es sich um vier Elementary Schools, in denen Kinder jeweils von Kindergarten bis zur sechsten Klasse immersiv Deutsch lernen können. Den weiteren Besuch einer bilingual-immersiven Schule garantiert die Allendale Junior High School, an der die Kinder in den Klassen 7–9 ebenfalls in einigen Fächern auf Deutsch unterrichtet werden. Die in unmittelbarer

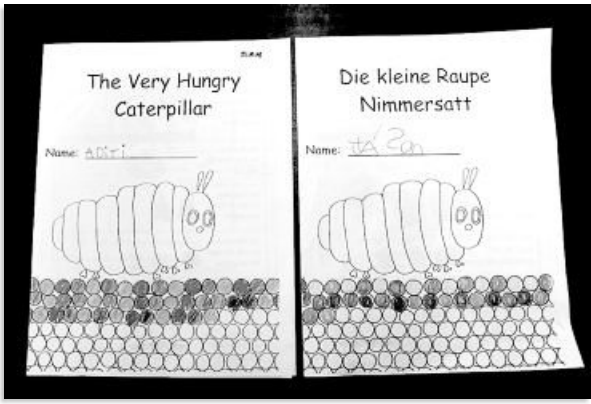
Nachbarschaft gelegene Strathcona Composite High School bietet wiederum den Schülern in den Klassen 10–12 Gelegenheit, am intensivierten Deutschprogramm (German Language Arts) teilzunehmen und damit ihre bilinguale Ausbildung an einer Senior High School abzuschließen.

Die Gelegenheit, einen solch gut funktionierenden und an sich einzigartigen Schulverbund gerade als Teil des INNOCLILiG-Projekts dokumentieren und auswerten zu können, stellt insgesamt einen wertvollen Beitrag zum Projekt dar, gilt es ja hier nicht zuletzt unterschiedliche Varianten des integrierten Sprachen- und Fachlernens gerade auch mit Blick auf die administrativ-organisatorischen Charakteristika der entsprechenden Lernumgebungen zu erheben und zu analysieren. Dank der intensiven Vorbereitung und Begleitung der Arbeit vor Ort durch Herrn Norman Siewecke, den kanadischen Fachberater des Institute for Innovation in Second Language Education (IISLE) am Edmonton Public School Board (EPSB), war es Kim Haataja und Rainer E. Wicke möglich, die Arbeit an den Schulen eine ganze Woche lang zu beobachten und zu begleiten sowie Schulleiter, Fachlehrkräfte und Schüler zu interviewen und sämtliche Schritte in Zusammenarbeit mit einem ortsansässigen Filmteam per Video zu dokumentieren. Darüber hinaus wurde bereits während der Besuchsplanung vereinbart, dass die Besucher während ihres Aufenthaltes auch etwas direkter mit Schülern und Lehrkräften vor Ort zusammenarbeiten könnten. Entsprechend wurden gegen Ende der Woche ein Schülerworkshop sowie eine Lehrerfortbildungsveranstaltung organisiert.

V. l. n. r.: Kim Haataja, Rainer E. Wicke, Norman Siewecke

Literaturarbeit in Kindergarten und Senior High School

Dass sich der Einsatz von Literatur im Kindergarten durchaus bewähren kann, wurde den Besuchern bei einem Einblick in den Kindergarten der Rideau Park School deutlich, denn dort befassten sich die Kinder mit der kontrastiven Arbeit an einem „Bestseller" für Kinder.



The very hungry caterpillar / Die kleine Raupe Nimmersatt

Durch die geschickte Kombination von einfachen Texten und dazu passenden Bildern wurde hier ein Primat eingelöst, das sich z. B. auch in dem kürzlich erschienen Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschule finden lässt: Kinderbücher und andere Lernmaterialien in L1 und L2 sind vorhanden und werden genutzt (GI, 2013, S. 8).

Gerade im Hinblick auf das projektorientierte Arbeiten, das auch an den kanadischen Schulen einen hohen Stellenwert hat, bieten Formen der kreativen Bearbeitung von Kinderbilderbüchern eine nahezu ideale Möglichkeit für die Kinder, schon im Kindergarten eigene In-

terpretationsformen zu konkretisieren – z. B. durch die eigenverantwortliche Gestaltung der Abbildungen oder das Schreiben erster Wörter und Sätze zu diesen.

Dass die Literatur im ganzen schulischen Bildungsprozess ihren Stellenwert hat und man als Lehrer gut beraten ist, ihr diesen einzuräumen, zeigte sich in der elften Klasse der Senior High School, in der im Sprachunterricht (German Language Arts) Tschick, ein Jugendroman von Wolfgang Herrndorf besprochen wurde (Herrndorf, 2010). Ergänzend zum Text setzte der dort tätige Kollege authentische Filmmaterialien zum im Buch erwähnten Thema „Die Welt ist schlecht" ein, wodurch den Schülern auch ein Einblick in die gegenwärtige Problemdiskussion um Kriminalität und Rechtsradikalismus in der BRD ermöglicht wurde. Somit wurde der literarische Text zum Gesprächsanlass für die Schüler, die ihre eigenen Deutungen einbringen konnten.

Sportunterricht in deutscher Sprache

An einigen der Schulen findet der Sportunterricht neben anderen Fächern in deutscher Sprache statt. Nun dürfte es nicht zu schwer sein, die in Deutsch gegebenen Instruktionen zu verstehen und umzusetzen, dies zeigte sich eindeutig an der Rideau Park School. Erstaunlich war jedoch die Tatsache, dass die Kinder der dritten und vierten Klasse, die gemeinsam unterrichtet werden, sich auch bei Sportspielen untereinander stets der deutschen Sprache als Verständigungsmittel bedienten. Dies war übrigens auch ausnahmslos in allen anderen Schulen und Fächern die Regel. Wie die Lehrerinnen und Lehrer den Besuchern mitteilten, tragen verschiedene den Schülern angebotene Konzepte mit Wettbewerbscharakter zur motivierten und auch erfolgreichen Verständigung in deutscher Sprache bei.

Die Freuden der Geometrie

An allen der drei besuchten Elementary Schools wird das Fach Mathematik ebenfalls in deutscher Sprache unterrichtet. Während der Unterrichtsbegleitung wurde den Projektorganisatoren jedoch deutlich, dass jeder der unterrichtenden Kolleg(inn)en es durchaus verstand, dem

Lehrerin Gudrun Winkler Rideau Park School

Unterricht durch den Einbezug unterschiedlicher Aktivitäten eine besondere Note zu geben: Während die Kollegin der Rio Terrace School in der fünften Klasse Bastelbögen verwendete, mit deren Hilfe geometrische Formen erstellt werden konnten, setzte die Lehrerin der vierten Klasse der Rideau Park School laminierte Karten ein, mit deren Hilfe von den Schülern geometrische Formen identifiziert werden mussten.

Der handlungsorientierte Charakter des Mathematikunterrichts wurde ebenfalls durch kreative Lernspiele demonstriert. Den Einsatz elektronischer Medien demonstrierte die Lehrerin im Mathematikunterricht der fünften Klasse der Forest Heights School, indem sie den Schülern Bearbeitungsformen mit Hilfe des Smartboards anbot.

Kreatives Arbeiten in Biologie und Kunst

Einen schülerorientierten Biologieunterricht bot die Kollegin in der zweiten Klasse der Forest Heights School an. Einerseits verwendete sie Insekten und Krabbeltiere aus Kunststoff, die mit Hilfe einer von ihr entworfenen Sortiermaschine der entsprechenden Kategorie zugeordnet werden mussten. Hier zeigte sich deutlich, dass von den begreifbaren Nachbildungen eine gewisse Faszination ausging, die die Schüler dazu motivierte, möglichst viele Tiere zu kategorisieren. Andererseits demonstrierte die

Lehrerin durch die Verwendung eines entsprechendes Liedes, dass auch fächerübergreifende Methoden – hier durch einen musikalischen Einschub – den Unterricht bereichern können.

Um den fächerüberübergreifenden Ansatz bzw. den Einsatz des Deutschen als Kommunikationssprache ging es auch im Kunstunterricht an der Rio Terrace School, in welchem der Kollege gemeinsam mit seinen Schülern der dritten und vierten Klasse ein Vatertagsgeschenk bastelte.

Der Schülerworkshop: Erprobung filmbasierter Computersimulationen zur Dokumentierung der (Sprach-)Lernprogression – dem Mehrwert der immersiven Sprachenbildung auf der Spur?

Mit 24 Schülerinnen und Schülern der Klasse 11 der Strathcona Senior High School wurde im Rahmen des Besuchs unter der Leitung von Kim Haataja ein Experiment durchgeführt, welches gleich anschließend und noch einmal später in Schülerinterviews von vielen Teilnehmenden als bisher einmalig bezeichnet wurde: Im LangPerformLab[1], einem von Kim Haataja selbst konzipierten Internetlabor zur Einübung, Dokumentierung und Auswertung sprachlicher (und fachlicher) Kompetenzen erstellten die Teilnehmenden jeweils ein individuelles Sprachenprofil, indem sie ihren bisherigen Sprachenlernweg insbesondere mit Blick auf Deutsch als Fremd- und Zielsprache quantitativ und qualitativ analysierten und ferner ihr momentanes Sprachniveau anhand der – übrigens für alle Lernenden gut bekannten – Kompetenzabstufungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) einschätzten. Nach diesem einführenden Schritt erhielten sie die Möglichkeit, eine Simulationseinheit zum Thema „Studium in Deutschland" zu durchlaufen: In der ersten Folge einer insgesamt sechsteiligen, inhaltlich zusammenhängenden Materialreihe[2] wurden sie per Videogespräch mit einem DaF-Dozenten vor Ort in Heidelberg dazu eingeladen, sich um einen Sprachkursplatz an der dortigen Universität zu bewerben. Unter virtueller Begleitung durch den Heidelberger Dozenten wurden diverse schriftliche und mündliche Aufgabenphasen zum Bewerbungsprocedere durchlaufen, in denen die Lernenden ihre Sprachkompetenzen vielseitig auf die Probe stellen konnten, und zwar z. B. in (Video-) Gesprächen, E-Mail-Korrespondenz und Leseaufgaben. Nachdem sie die entsprechende Zusage zur Kursteilnahme erhalten hatten, wurden schließlich in Absprache mit dem „Gesprächspartner" in Heidelberg auch organisatorische Vorbereitungen zu Reisemodalitäten, Anreise und Treffpunkt am Flughafen in Frankfurt/Main getroffen, indem auch schon eine kurze Vorschau auf die zweite Folge mit einer Flug- und Bahnreise samt interessanten sprachlich-kulturellen wie auch fachlichen Begegnungen angeboten wurde.

Schülerinnen und Schüler der Strathcona Senior High School bei der Simulationserprobung – Bewerbungsgespräch um einen Sprachkursplatz in Heidelberg (mit im Bild: rechts: Fachberater Wieland Petermann, links hinten: Kim Haataja und die Filmcrew)

Da an dieser Stelle aus Zeitgründen nur eine einzige Simulationseinheit durchlaufen werden konnte, wurden nach dem Workshop bereits Absprachen zu weiteren Kooperationen – sprich, der Erprobung weiterer Einheiten – getroffen. Dies gilt auch für die Auswertung der sowohl schriftlichen wie auch mündlichen Simulati-

1 Zum Gesamtkonzept LangPerform, siehe z. B. Haataja, 2010.

2 Nähere Informationen zum Material, s. z. B. http://rule.uta.fi/profidaf

onsleistungen, die in den individuellen Nutzerkonten der Teilnehmenden gespeichert wurden und nun im LangPerformLab detailliert analysiert und ausgewertet werden können – und dies sowohl von den Lernenden (Selbstbeurteilung) wie auch den Lehrkräften (externe Auswertung) und vollkommen orts- und zeitunabhängig, z. B. mittels eines Tablets oder Smartphones. Zumal die Instrumente des LangPerformLab für die Betrachtung und Auswertung von Sprachhandlungen gerade auch in (sach-)fachlichen Kontexten teils vollkommen neuartige Dimensionen eröffnen und im Zusammenhang mit englischsprachigen CLIL-Umgebungen bereits entsprechend Einsatz[3] gefunden haben, gilt es nun auch im INNOCLILiG-Projekt und gerade auf der Grundlage dieser Erfahrungen in Edmonton die Möglichkeiten zum weiteren Einsatz der Werkzeuge gezielt im Bereich des CLILiG zu überprüfen, und zwar nicht zuletzt aus der Perspektive einer längerfristigen Begleitforschung.

Der Fortbildungsworkshop für Lehrkräfte: Das INNOCLILiG – Projekt im Überblick und Beispiele zum fächerübergreifenden DaF-Unterricht

Zum Abschluss des Aufenthaltes erhielten die beiden Organisatoren des INNOCLILiG-Projektes im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung für die Lehrer des bilingualen Programms die Möglichkeit, das Projekt ausführlicher vorzustellen. Während Kim Haataja die anwesenden 15 Kolleginnen und Kollegen über die Hintergründe, die Inhalte und die Zielsetzungen des Projektes informierte, konzentrierte sich Rainer E. Wicke auf die Präsentation des fächerübergreifenden Deutschunterrichts, wie er teilweise auch schon im Unterricht der Edmontoaner Schulen zu registrieren war. Dabei wurde ein besonderer Wert auf die aktive Mitarbeit der Teilnehmer gelegt, die Gelegenheit zur Erprobung einiger Unterrichtsvorschläge erhielten. ◂◂

3 Nähere Informationen zum Einsatz der LangPerform-Simulationen bei Viert- bis Sechstklässlern in englischsprachigen CLIL-Kontexten, s. z. B. http://rule.uta.fi/proficom

Literatur und Quellen

Burmeister, Petra: Immersion, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Bilingualer Unterricht, Klett-Kallmeyer, Seelze, 2013, S. 160–167.

Byram, Michael/Lapkin, Sharon/Lo Bianco, Joe/Met, Miriam/Scott, Adele: Fremdsprachendidaktik in englischsprachigen Ländern, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, Klett-Kallmeyer, Seelze, 2010, S. 28–35.

Goethe-Institut (Hrsg.): Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschule, München, 2013.

Haataja, Kim: Das Konzept LangPerform: Entwicklung und Einsatz von Simulationsinstrumenten zur computermedialen Dokumentierung von (fremd-)sprachlichen Kompetenzen – innovativ und integrativ. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 36. München: iudicium, 2010, S. 183–199.

Herrndorf, Wolfgang: Tschick, Rowohlt-Verlag, Hamburg, 2010.

Prokop, Manfred. Das Deutsche Bilinguale Programm in Edmonton/Alberta, Kanada – ein Beispiel für „Partial Immersion", in: Wicke, Rainer-E. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht oder Immersion? Dokumentation der Tagung in Kazimierz-Dolny/Polen, 03.03.97–06.03.97, Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, 1997, S. 31–76.

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

Bilinguales Lernen an der John-F.-Kennedy Schule, Berlin

Das INNOCLILiG-Projekt besucht die größte bilinguale Schule Berlins

Reinhard Roth

CLILiG – Content and Language Integrated Learning in German – gibt es an der JFKS schon seit mehr als 50 Jahren. Die besondere multikulturelle Situation in Berlin und die deutsch-amerikanische Community setzen weitere Akzente, die im Alltag der Schülerinnen und Schüler (Lehrer/Eltern) eine wesentliche Rolle spielen. An der JFKS beginnt die Begegnung mit beiden Sprachen und Kulturen mit der Eingangsklasse/Entrance Class. Vier- bis fünfjährige Kinder werden dort von zweisprachigen Lehrer/innen unterrichtet. Das Curriculum für diese Eingangsstufe beruht auf einem ganzheitlichen bewegungs- und musikorientierten , auf Kooperation und Individualisierung abgestimmten Ansatz, der den Kindern das Erlernen einer Fremdsprache spielerisch ermöglicht.

Die „K-12" (Kindergarten bis zwölfte Klasse) Schule mit mehr als 1700 Schülern und 180 Lehrerinnen und Lehrern (die Hälfte sind Amerikaner) ist inzwischen eine der gefragtesten Bildungsinstitutionen in Deutschland. Nahezu 800 Schülerinnen und Schüler füllen die Wartelisten der Schule. Eltern aus aller Welt bemühen sich um einen Platz an der Schule.

Am 12.06.2014 besuchten Kim Haataja und Rainer E. Wicke zusammen mit einem Filmteam die JFKS Berlin, um im Unterricht der Entrance Class einen direkten Einblick in die CLIL-Arbeit der Schule zu erhalten. Wie mathematische Bildung spielerisch und kindgerecht in zwei Sprachen unterrichtet wird, wurde von den Besuchern fasziniert zur Kenntnis genommen.

Auch die Tatsache, dass in der Eingangsstufe bereits literarische Texte Verwendung finden, stieß bei dem INNOCLILiG-Gremium auf positive Zustimmung. Die Lehrerinnen zeigten deutlich auf, dass kindgerechte Materialien – hier ein Video über die Schatzsuche zweiter Kinder – Ausgangspunkt für aufgaben- und projektorientiertes Lernen sein kann. Ausgehend von der Lektüre bereiteten die Kinder einen so genannten Pirates Day (Piratentag) vor.

Besonders erwähnenswert war den Besuchern, dass es allen unterrichtenden Lehrerinnen gelang, den Kindern das Lernen in einer angstfreien und kreativen Atmosphäre zu ermöglichen. Bewundert wurde auch die Kompetenz der Lehrerinnen, Informationen in beiden

Der Pirates Day

Mathematik spielerisch lernen an der JFKS

Sprachen anzubieten und den Unterricht durch Code-Switching entsprechend zu gestalten.

Fragt man mich als Schulleiter (Managing Director) der Schule über das Geheimnis des Erfolgs, verweise ich immer auf den bereits erwähnten ganzheitlichen Ansatz, das akademische Lernen und die wichtigen Anteile von Musik, Kunst, Drama und Sport – und natürlich auf die Community, also die Schulgemeinde. Wesentlich bleibt das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer, ihre Bereitschaft „to go the extra mile", um die Schüler in vielfältiger Form zu fördern und fordern.

Die diversen Austauschprogramme – bereits in der 5. Klasse und 6. Klasse können Schüler an einem zweiwöchigen Austausch mit den USA teilnehmen –, besondere schulische Projekte wie z. B. BERMUN (Berlin United Nation), die Beteiligung an Wettbewerben und die Kooperation mit Berliner Universitäten ergänzen und vervollständigen den Ansatz der Schule. Das Programm der Schule bleibt zukunftsweisend und ist immer noch bildungspolitisch aktuell. Die Tatsache, dass wir „eine Schule" sind, vom Kindergarten bis zum Abitur/HS Diploma, ermöglicht eine starke Identifizierung mit den Zielen der Schule für Eltern und Schüler als auch für die Lehrerschaft. Nicht umsonst wurde von den Lehrerinnen in den vom INNOCLILiG-Team durchgeführten Interviews stets der familiäre Charakter, der die Arbeit in der JFKS weitgehend bestimmt, positiv erwähnt.

Auch wenn es zur Zeit 54 bilinguale Schulen in Berlin gibt (darunter auch Privatschulen und Europaschulen), bleibt die Tatsache, dass 25 % der Berliner Bevölkerung keine deutsche Muttersprache besitzen, im Bildungssystem der

V. l. n. r.: Kim Haataja, Rainer E. Wicke, Reinhard Roth, Johanna Litmanen, Tero Tuiskula

Stadt noch immer nicht ausreichend berücksichtigt. Deutschland ist Einwanderungsland und muss sich darauf einstellen, dass wir die Heimat für Menschen aus 190 Nationen sind. Der Reichtum der verschiedenen Sprachen und Kulturen muss sich auch als Wertschätzung im Bildungssystem wiederspiegeln.

CLIL ist insofern mehr als „nur" ein Sprachen-Lernkonzept. CLIL kann auch ein Ansatz der kulturellen Integration sein. Die John-F.-Kennedy Schule in Berlin ist ein lebendiges Beispiel dafür, dass dies gelingen kann. ◂◂

Kontakt

www.jfks.de
www.reinhardroth.de

Spruch des Heftes zum neuen Jahr

„Zwischen zu früh und zu spät liegt oft nur ein Augenblick."

Franz Werfel, österreichischer Schriftsteller

Zur Implementierung des DFU in der Praxis

Der bilinguale Sachfachunterricht an der Deutschen Schule San José (Costa Rica)

Marc Budenz/Christian Hösl/Martin Wicke

Bereits seit vielen Jahren wird DFU – auch unter dem neudeutschen Namen CLILiG bekannt – an den deutschen Auslandsschulen als ein Schwerpunkt der Schulentwicklung angesehen. Auch die Deutsche Humboldt-Schule San José (Costa Rica) hat sich seit 2009 diesem bilingualen Unterrichtskonzept verschrieben. Die deutsche Schule San José bezieht dazu neben den Fachinhalten auch die Möglichkeiten der Erweiterung und Vertiefung der deutschen Sprache und Fachsprache mit in die Unterrichtsplanung ein. Dieses ist umso mehr erforderlich, als dass der Anteil an nicht-muttersprachlichen Schülerinnen und Schülern an den lateinamerikanischen deutschen Auslandsschulen inzwischen mehr als 80 % der Schülerschaft beträgt. Neben dem traditionellen DaF-Unterricht stellt der mit einer höheren Stundenzahl gehaltene DFU-Unterricht in den Fächern Biologie, Chemie, Geschichte, Mathematik und Physik das zweite bedeutende Standbein der Entwicklung der Fremdsprache Deutsch dar. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die Alltagssprache im privaten Umfeld und Freundeskreis der Schülerinnen und Schüler stark muttersprachlich geprägt ist, kommt der Schaffung von Sprech- und Schreibanlässen auf Deutsch im Fachunterricht eine zentrale Bedeutung zu. Quasi ohne dass es den Schülerinnen und Schülern bewusst ist, beschreiben sie Abbildungen, analysieren sie Texte und beschäftigen sich mit naturwissenschaftlichen, mathematischen und gesellschaftlichen Fragestellungen – alles in der Zielsprache Deutsch. Darüber hinaus findet eine bedeutende Erweiterung und Vertiefung des Fachwortschatzes und Transportvokabulars statt; zudem nimmt die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit über die Jahre bedeutend zu. Besonders die in den letzten Jahren sehr positiven Ergebnisse im deutschen Sprachdiplom unserer Schule weisen auf den Erfolg dieser seit 2009 implementierten DFU-Maßnahmen hin.

Im Folgenden möchten wir nun die DFU-Arbeit der vergangenen Jahre an der Deutschen Schule San José näher vorstellen. So findet an unserer Schule DFU-Unterricht bereits ab Klasse 4 (Primaria) Anwendung in Mathematik, ab Klasse 7 (Sekundaria) in Biologie und Physik sowie ab Klasse 9 in Geschichte und Chemie. In den Fachschaften Biologie, Chemie, Geschichte und Physik wurde dazu angefangen, mit den Themenheften von Michael Maiworm zu arbeiten. Darüber hinaus werden neue Kolleginnen und Kollegen jedes Jahr zu Beginn des Schuljahres mit den Methodenwerkzeugen aus dem DFU-Handbuch von Josef Leisen vertraut gemacht. Einzelne Kollegen haben zudem begonnen, fachspezifische Arbeitsblätter, Sprachhilfen, thematische Wortschatzlisten und Methodenseiten in der Zielsprache zu erstellen. Unterstützt wird diese fachliche Arbeit durch jährliche regionale und schulinterne Fortbildungen, kollegiale Hospitationen sowie sogenannte DFU-Tage mit Bezug auf einzelne Schwerpunktfächer. Im jährlich stattfindenden Einführungsseminar für neue Lehrkräfte aus Deutschland stellen Unterrichtsbesuche und deren Nachbesprechung sowie die Vorträge des DFU-Fachleiters einen integralen Bestandteil der DFU-Ausbildung dar.

Eine wichtige Säule einer nachhaltigen DFU-Arbeit an unserer Schule ist der Einbezug der Fachleiter. Deren Aufgabe besteht darin, jedes Jahr die Umsetzung der zentral vereinbarten DFU-Maßnahmen über die Fachkonferenzen sicherzustellen. Die Fachschaftsbeschlüsse in Bezug auf DFU werden gemeinsam mit den Fachkollegen diskutiert und gegebenenfalls adaptiert. Beispielsweise gibt es in den meisten DFU-Fachschaften ein sogenanntes Bonus-/Malussystem bei Klassenarbeiten. Die sprachliche Leistung in einem deutschsprachigen Sachfach wird dabei – je nach Fachschaft – von Klasse 7–9 bzw. 10 mit positiven bzw. negativen Zusatzpunkten (für Orthografie, Grammatik, Satzbau und Wortschatz) bewertet. Schüler können bis Klasse 9 zusätzliche Punkte für gute oder besonders gute sprachliche Leistungen

erhalten, in Klasse 10 werden massive Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit dagegen durch einen entsprechenden Punktabzug geahndet. Außerdem sind die Fachleiter gehalten, zweimal pro Semester Fachkollegen im jeweiligen DFU-Fach zu besuchen, und den Unterricht mit Hilfe eines Beobachtungsbogens unter DFU-Aspekten nach zu besprechen. Am Ende eines jeden Schuljahres treffen sich alle Fachleiter der deutschsprachigen Sachfächer mit dem DFU-Fachleiter und dem Schulleiter, um jeweils die DFU-Arbeit des vergangenen Jahres zu evaluieren, entsprechende Rückschlüsse daraus zu ziehen und geeignete DFU-Maßnahmen für das Folgejahr zu beschließen.

Durch die Einführung moderner Medien wie des iPads oder von interaktiven Tafeln ergeben sich neue Möglichkeiten für die DFU-Arbeit. Erste positive Erfahrungen zeigen, dass sich beispielsweise Wortschatzarbeit binnendifferenziert durchführen lässt, indem man unterschiedliche Lernhilfen (Wortschatzlisten, Wörterbücher, Vokabeltrainer, Vokabelübungen) online bereitstellt. Jeder Schüler und jede Schülerin können so individuell ihrem Lernniveau und Lerntempo angepasst gefördert werden. Durch den Einzug der technologischen Neuerungen in der Schule sind in Zukunft noch weitere Impulse für den DFU-Bereich zu erwarten. Eine wichtige Voraussetzung für den sinnvollen Einsatz der Neuen Medien ist das Vorhandensein einer ELearning- Plattform wie beispielsweise Moodle, die an unserer Schule zur Organisation der Lernprozesse und Bereitstellung von Materialien insbesondere auch im DFU-Bereich dient. Auch der Fachbereich DFU als auch die Sachfächer verfügen dazu über einen entsprechenden Auftritt innerhalb dieser Moodle-Plattform. ◂◂

Zu den Autoren

- Marc Budenz (Biologie, Englisch, DaF); DFU-Fachleiter 2009–2013
- Christian Hösl (Mathematik, Physik); Regionaler Fortbildungskoordinator (ReFoKo)
- Martin Wicke (Geschichte, Englisch, DaF); DFU-Fachleiter

In eigener Sache

Vorschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 4/14 Auswirkungen des Mauerfalls vor 25 Jahren auf das Auslandsschulwesen***
- **Heft 1/15 Die Humboldt-Schule San José de Costa Rica stellt sich vor**
- **Heft 2/15 Fortbildung**
- **Heft 3/15 Bericht über die 32. Hauptversammlung in Leipzig**

*** Zu diesem interessanten Vorschlag – da aktuell – eines Verbandsmitglieds erwarte ich immer noch dringend Beiträge all unserer „Zeitzeugen".**

Schicken Sie mir aber bitte auch unaufgefordert Beiträge zu allen Themen, die Sie bewegen!

1. Preis beim IHK-Auslandsschulwettbewerb für das Istanbul Lisesi

Volker Schult

Für das Projekt „Noch kein Abitur, aber schon Studierende – Brücke für Hochbegabte zum Studienstandort Deutschland“ hat das Istanbul Lisesi den 1. Preis beim IHK-Auslandsschulwettbewerb zugesprochen bekommen.

Die Jury überzeugte vor allem der „vorbildliche Ansatz, hochbegabte Schülerinnen und Schüler – unabhängig vom Elterneinkommen – gezielt für ein Studium in Deutschland vorzubereiten.“

Zum Wintersemester 2011/12 begann die Pilotphase des Früh- und Fernstudienprogramms in den Fächern Mathematik und Physik für unsere Schüler in Kooperation mit der TU Kaiserslautern. [Anm. der Redaktion: vgl. Beitrag von Volker Schult in Heft 2/2013, S. 150 ff. zu diesem Projekt, das von der Staatsministerin a. D. Cornelia Pieper auf dem 2. Bildungsfest in Berlin anlässlich der Exzellenzinitiative innovatives Lernen im September 2012 ausgezeichnet wurde.] Dabei haben besonders begabte Schüler des Istanbul Lisesi die Möglichkeit, parallel zu ihrer Schulausbildung per Fernstudium an der TU Kaiserslautern Veranstaltungen zu belegen und erste universitäre Leistungsnachweise zu erwerben. Diese werden in vollem Umfang für ein Präsenzstudium an dieser TU und an anderen deutschen Hochschulen anerkannt. Mittlerweile haben fast 30 Schülerinnen und Schüler erfolgreich an dem Projekt teilgenommen.

Die Preisträger des IHK-Auslandsschulwettbewerbs

Die Universitätsleitung der TU Kaiserslautern charakterisiert das Projekt wie folgt: „Dieses in Deutschland einzigartige Instrument zum Gewinn motivierter Spitzenschüler trägt bereits erste Früchte.“ (Presseerklärung der TU Kaiserslautern vom 19.04.2013)

Die Preisverleihung durch die Staatsministerin im Auswärtigen Amt Dr. Böhmer und den Präsidenten der DIHK Dr. Schweitzer fand am 13. Mai 2013 im Haus der Deutschen Wirtschaft in Berlin statt. ◂◂

Wenn Sie jetzt nach Rückkehr aus Ihrem diesjährigen, hoffentlich schönen, gelungenen und erlebnisreichen Sommerurlaub schon an den kommenden Sommer denken:

Merken Sie sich unbedingt folgende Daten wo auch immer vor und planen Sie fest ein:

32. Hauptversammlung in Leipzig

von Mittwoch, dem 05.08. bis Samstag, dem 08.08.2015.

CDSC – zum 20-jährigen Jubiläum

Gesine Liebold

CDSC-Steckbrief – Daten und Fakten auf einen Blick

- Schülerzahl: 128
- Anzahl der Lehrer: 26
- vertretene Nationalitäten: Deutschland, Schweiz, Österreich, Thailand, Südkorea
- Bildungsangebot: Krippe, Kindergarten, Grundschule, Sekundarstufen I und II, Abitur

1994 Gründung durch die Marburger Mission in Zusammenarbeit mit der Dt. Botschaft in Bangkok
2008 Anerkennung als Deutsche Auslandsschule
2014 Erster Abitur-Jahrgang und 20-jähriges Jubiläum

Willkommen! – Lage & Schulgelände

Morgens, 7.40 Uhr. Der Weg zur außerhalb der Stadt gelegenen CDSC führt durch ein kleines Thai-Dorf, vorbei an einem buddhistischen Tempel, kleinen Garküchen und Lädchen, die Korbwaren, frische Früchte und Eier verkaufen. Am Wegrand werden Schweinehäute zum Trocknen in der Sonne aufgehängt. Nicht selten radelt die ein oder andere Thai-Mutti gemütlich – den Kopf mit einem Strohhut bedeckt – auf der Straße entgegen. Hüten muss man sich als aufmerksamer Verkehrsteilnehmer aber auch vor den forsch durch die schmalen, kurvigen Straßen rauschenden Mopeds und diversen anderen Gefährten. Die letzte Rechtskurve zur Schule führt auf eine kleine von violett blühenden Bäumen gesäumte Allee mitten durch die saftig grünen Reisfelder – guten Morgen, CDSC!

Den Mittelpunkt der Schule bildet die lichtdurchflutete, offene Aula des Hauptgebäudes, die als regelmäßiger Versammlungsort vor allem für die wöchentlichen Montags-Andachten dient, mit der Lehrer und Schüler gemeinsam in die Woche starten. Neben dem Schulshop, der die wichtigsten Schreib-Utensilien,

Eingangsbereich der CDSC

Schild im Einfahrtsbereich

Schüler in der Aula

diverse Hefte und Blöcke aber auch Arbeitsheften und Bücher im Angebot hat steht hier auch ein Erste-Hilfe-Raum für kranke Kinder oder andere Notfälle bereit. Im ersten Stock des Hauptgebäudes sind neben dem Naturwissenschaftsraum zwei besondere Klassenzimmer untergebracht: die Global-School-Räume, in denen die höheren Klassen in einigen Fächern live in den Unterricht an der German European School Singapore geschaltet werden (hierzu mehr im Abschnitt „Global School").

In den Nebengebäuden befinden sich neben den vollständig klimatisierten Klassenzimmern, einem Musikraum und einem Werkraum auch ein Computerraum sowie ein separater Raum für den Thaiunterricht. Der Kindergarten „Der kleine Elefant" hat sein eigenes Gebäude mit zwei Gruppenräumen und einem Spielplatz. Das Gebäude der „Grashüpfer" (Kinderkrippe) wurde 2013 neu errichtet und bietet helle, freundliche Räume für die Kleinsten an der CDSC. Die Cafeteria ist – genau wie die Sporthalle – gemäß dem ganzjährigen warmen Klima als nach drei Seiten hin offener Bau konstruiert. Sie ist ein beliebter Treffpunkt in Freistunden und vor allem zur Mittagszeit. Hier werden die Erlebnisse der ersten Tageshälfte ausgetauscht, der Hunger gestillt und neue Kraft getankt für das Nachmittagsprogramm. In der täglich geöffneten Schulbibliothek stehen für Schüler, Eltern und Interessierte über 5000 Bücher aus den verschiedensten Sachgebieten zur Ausleihe bereit. Sie ist vor allem von den Leseratten unter den Schülern ein gern genutzter Ort, um in Pausen oder während Freistunden vom Schulstress abzuschalten.

Während der Pausen können die Schüler auf einem Abenteuerspielplatz, einem Sportfeld mit Fußballtoren, einem Mehrzwecksportfeld und in einer geräumigen Pausenhalle spielen und sich austoben. Sehr beliebt ist auch die neue Tischtennisplatte, an der vor lauter Spieleifer auch schon mal vergessen wird, ins Pausenbrot zu beißen. Als besonderer Ort zum Verschnaufen ist das kleine Lehmhäuschen (zu Thai: Baandin) zu erwähnen, das einige Eltern im Rahmen einer Wochenendaktion in liebevoller Handarbeit erbaut haben und das durch seine spezielle Bauweise Schutz vor der tropischen Hitze bietet. Besonders die Thai-Mütter nutzen diesen kühlen Ort gerne für ein kleines Picknick. Hier sind aber auch alle anderen, die die Kühle suchen, herzlich willkommen. Angesichts dieser idyllischen Lage der CDSC und dem kindgerechten Schulgelände kann man schon einmal vergessen, dass man sich hier in einer Schule befindet.

Rückblende: Entstehung, Entwicklung und Trägerschaft

Die Wurzeln der CDSC liegen in der Arbeit der „Stiftung Marburger Mission" in Nordthailand. Aus der Notwendigkeit heraus den Kindern der entsandten „Missionarsfamilien" eine deutsche Schulbildung zu ermöglichen wurde bereits 1967 in Phayao, ca. 150 km nordöstlich von Chiang Mai gelegen, eine kleine deutsche Schule mit angeschlossenem Internat für die Kinder ins Leben gerufen, deren Eltern unter den Bergstämmen arbeiteten. Im Jahr 1994 ist die Christliche Deutsche Schule nach Chiang Mai in das heutige Gebäude auf dem Gelände der „Church of Christ Thailand" in Saraphee, südlich des Stadtgebiets von Chiang Mai, umgezogen. In Zusammenarbeit von der Marburger Mission und der Deutschen Botschaft in Bangkok wurde damals die „Christliche Deutsche Schule Chiang Mai" (CDSC) gegründet.

Die einzelnen Gebäudeteile der CDSC veranschaulichen den Wachstumsprozess der Schule in den letzten 20 Jahren seit ihrer Gründung im Jahr 1994. Wachsender Schülerzahlen, die Anerkennung als offizielle deutsche Auslandsschule im Jahr 2008 und der damit verbundene Anspruch auf Förderung im Rahmen der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik erforderten und ermöglichten eine schrittweise Ausweitung der Räumlichkeiten und eine immer bessere Ausstattung der Fachräume. Nachdem bereits im Jahr 2000 zum Hauptgebäude ein neues Gebäude für den Kindergarten und einen Werkraum hinzukamen und 2002/2003 die Außen-Sportanlagen fertiggestellt wurden, konnte die CDSC 2009 ihre neue Turnhalle einweihen. 2010 wurde die Kinderkrippe in dem umgebauten Hausmeister-Häuschen eröffnet und 2011 kam die neue Cafeteria hinzu. Die jüngste Einweihung eines neuen Gebäudes fand im Sommer 2013 statt, als die „Grashüpfer" in ihre neuen Räumlichkeiten neben dem Kindergarten einzogen.

Heute ist die CDSC – neben der Swiss School Bangkok – die einzige offiziell anerkannte und förderwürdige deutsche Schule unter dem Dach des deutschen Auslandsschulwesens in Thailand. Die Marburger Mission ist der Träger der Schule. Vor dem thailändischen Gesetz ist die CDSC als christliche Schule in die Church of Christ Thailand (CCT), einen 1934 gegründeter Kirchenverbund evangelischer Gemeinden, eingegliedert. Die Trägerschaft wird über den Schulvorstand ausgeübt, der sich aus berufenen Mitarbeitern der Marburger Mission, einem Vertreter der CCT, einem Eltern- und einem Lehrervertreter zusammensetzt. Nach ihrer offiziellen Anerkennung als Deutsche Auslandsschule hat die CDSC mittlerweile Anspruch auf fünf vom Bund finanzierte Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK's), die gemeinsam mit den drei Thai-Lehrern, zwölf Ortslehrkräften und sechs Honorarlehrkräften ein sehr engagiertes und harmonisches Kollegium bilden.

Luftaufnahme des Schulgeländes

Schulalltag

Aufgrund der verhältnismäßig kleinen Gesamtzahl an Vorschul- und Schulkindern ist der Schulalltag an der CDSC von einer familiären und persönlichen Atmosphäre geprägt. Der Unterricht erfolgt in überwiegend kleinen Lerngruppen mit derzeit fünf bis 17 Schülern (mit Ausnahme der 25 Schüler großen fünften Klasse), wodurch meist eine persönliche Begleitung und Förderung der einzelnen Schüler möglich wird. Neben den deutschsprechenden Kindern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, die mit ihren Familien oft nur temporär in Thailand leben, besuchen auch eine Reihe thai-deutscher oder asiatisch-deutschsprachige Kinder sowie einige Kinder aus reinen Thai-Familien die CDSC, die Chiang Mai als ihre dauerhafte Heimat betrachten. In der Schülerschaft findet sich also ein bunter, multikultureller Mix, der erstaunlicherweise zu einem hohen Toleranz- und Akzeptanzlevel im Umgang der Kinder miteinander führt und Ausdruck in einem fröhlichen Miteinander findet. Das ländliche Umfeld der CDSC, das kindgerechte Gelände, das überwiegend freundliche tropische Klima und nicht zuletzt die thailändische Manie barfuß durch die Schule zu laufen, tragen dazu bei, dass sich die Kinder an der CDSC offensichtlich pudelwohl und wie zu Hause fühlen.

Montags morgens treffen sich Schüler, Lehrer und interessierte Eltern in der Aula um gemeinsam in die Woche zu starten. Mit Liedern, einem inhaltlichen Impuls und einem Gebet werden z. B. die Bedeutung christlicher Feste (Ostern, Weihnachten), biblische Geschichten oder Werte wie Vergebung und Nächsten-

liebe thematisiert. Vorbereitet wird die Andacht von Lehrern oder Mitarbeitern der CDSC, wobei immer wieder einzelne Klassen kleine Theaterstücke, Lieder oder Bilder vorführen, die das Thema veranschaulichen. Im Rahmen der Andacht werden aber auch neue Schüler und Mitarbeiter der Schule vorgestellt und begrüßt oder wieder verabschiedet. Sportliche Erfolge werden hier gewürdigt, indem Medaillen und Urkunden überreicht werden.

Seit dem Schuljahr 2013/14 bietet die CDSC von Montag bis Freitag eine jeweils bis 15.30 Uhr verlässliche Nachmittagsbetreuung für Kinder aller Klassenstufen an. Nach der Mittagspause werden eine Hausaufgabenbetreuung und im Anschluss verschiedene Aktivitäten im Rahmen einer sinnvollen Freizeitbeschäftigung (spielerische und sportliche Aktivitäten, Lesen in der Bibliothek oder kleinere Projekte) angeboten. Die Nachmittagsbetreuung wird hauptsächlich von den deutschen Jahresvolontären durchgeführt, ohne deren Einsatz der Schulalltag an der CDSC mit seinem vielfältigen Angebot nicht zu meistern wäre. An jedem Wochentag stehen den Schülerinnen und Schülern darüber hinaus in der Zeit von 15.30–17.00 Uhr verschiedene AG-Angebote zur Auswahl, darunter z. B. Badminton, Tischtennis, Fußball aber auch Schach, Basteln, „Alles was fliegt“ und die extern angebotene Reit-AG.

Vorschule

Beim letzten Arbeitseinsatz im Garten der Grashüpfer waren die Mamas und Papas gefragt: um die motorische und sensorische Entwicklung der Kinder noch besser fördern zu können, wurden ein Balancierbalken, eine Schaukelstange und eine Fühlstraße angelegt. Dafür mussten z. B. Teile einer Fußmatte, ein Stückchen Kunstrasen, kleine Kieselsteine und eine kleine Wasserwanne hintereinander einbetoniert werden. Jetzt heißt es Bahn frei!“ für neugierige Krippenkinder, die mit ihren nackten Füßchen die unterschiedlichen Materialien erfühlen und ertasten dürfen.

Geborgenheit, Wertschätzung, freies Spiel, gemeinsame Freude, beziehungsvolle Pflege, selbstständige Bewegungsentwicklung – das sind die Prinzipen, nach denen die Erzieher die „Grashüpfer“ in der Kinderkrippe im Alter von 6 Monaten bis 3 Jahren betreuen. Eine ausgebildete, erfahrene Erzieherin betreut die zur Zeit sieben Kinder zwischen 15 Monaten und zweieinhalb Jahren gemeinsam mit einer Jahrevolontärin täglich bis zum frühen Nachmittag in den 2013 fertiggestellten liebevoll und freundlich gestalteten Räumlichkeiten. Auf dem Programm stehen neben dem obligatorischen Begrüßungskreis, dem gemeinsamen Frühstück, Mittagessen und dem Freispiel vor allem viel Bewegung an der frischen Luft sowohl auf dem

Kinderkrippe in der Turnhalle

Kindergarten-Projekt Pferde

Schulgelände als auch in der näheren Umgebung. Einerseits entwickeln die Kleinen so ein Gefühl für den eigenen Körper, andererseits wird dadurch die mit der motorischen Entwicklung einhergehende Sprachentwicklung gefördert, die besonders für mehrsprachig aufwachsende Kinder eine wichtige Rolle spielt. Die Betreuung erfolgt nach dem Konzept von Emmi Pikler, das u. a. Wert darauf legt, den Kindern einen geeigneten Rahmen zu geben, um ihre kleine Welt eigenständig entdecken zu können während sie von ausgebildeten Profis angeleitet und begleitet werden.

Für jeden Sprössling wird bei den „Grashüpfen" eine Portfolio-Mappe geführt: Auf den ersten Seiten wird das Kind selbst mit seine engsten Familienangehörigen anhand von Fotos vorgestellt, in einem zweiten Teil werden die Eigenschaften des Kindes, seine Vorlieben und Entwicklungsfortschritte dokumentiert. Für die kleinen Krippenkinder werden sogenannte Ich-Bücher angelegt, die eine Art Kurzfassung der Portfolio-Mappe sind, mit der die Kleinsten selbst noch nicht viel anfangen könnten. Die kleinen liebevoll und bunt gestalteten, einlaminierten Seiten zeigen Fotos von Mama und Papa, den Geschwistern und Großeltern, die die Kleinen dann stolz ihren Krippenfreunden und Betreuern zeigen können.

Morgens gegen 9 Uhr im Kindergarten „Der kleine Elefant": an einem der kleinen Tische auf dem überdachten Platz vor den Gruppenräumen sitzt eine Handvoll Kinder mit Frau Haller, der Kindergartenleiterin vor ihren Snack-Boxen, die mit Obst, kleinen Kuchenstücken und anderen Knabbereien gefüllt sind und frühstücken gemeinsam. Der Kleine Erik hält einen seiner Kekse in Tierformen in die Luft und ruft begeistert: „Guck mal, Frau Haller, das ist ein Pferd!" Pferde sind das Thema des gerade laufenden sechsten „Projekts" in diesem Kindergartenjahr. Alle sechs bis acht Wochen dürfen die Kinder im Rahmen einer Kinderkonferenz selbst entscheiden, für welches Thema sie sich interessieren. Dazu setzen sich alle Kinder in einen Stuhlkreis, in dessen Mitte Stifte und Papier bereit liegen. In einer Art Brainstorming darf jedes Kind auf ein Blatt Papier malen, welches Thema es spannend findet. Anschließend

Kinderkrippe

bekommt jedes Kind einen kleinen Stein in die Hand und darf ihn auf das Blatt mit dem Thema legen, das es am spannendsten findet. Das Thema, auf dem die meisten Steine landen, hat gewonnen. In einem zweiten Schritt sammeln die Kinder alle Fragen, die sie zu diesem Thema haben, und das, was sie darüber lernen möchten und überlegen gemeinsam, wie sie z. B. durch eigene kleine Experimente Antworten auf ihre Fragen finden könnten – und das neue Projekt ist geboren! Dieses Jahr haben die Kinder schon herausgefunden, warum Autos rosten, wie aus einer Raupe ein Schmetterling wird und wie man sich gesund ernähren kann. Im Rahmen des aktuellen Projekts Pferde hat die ganze Gruppe einen Reiterhof in der Nähe der Schule besucht, selbst ausprobiert, wie die Pferde Äpfel mit ihrem Maul aus dem Wassertrog fischen und natürlich jede Menge Pferde gemalt. Die Projektreihen sollen den Kleinen die Möglichkeit bieten, selbstständig zu experimentieren, eigene Vermutungen aufzustellen und Ideen verwirklichen zu können und sie so zu aufgeweckten und neugierigen Erdenbürgern reifen lassen, die sich selbstständig in ihrer Umwelt zurecht finden können.

Derzeit sind fast 30 Kinder in zwei Gruppen untergebracht, die sowohl deutschsprachigen als auch thailändischen oder einen asiatischen Hintergrund haben und täglich von 8 bis 15.30

Kinderkrippe

Uhr von einem jungen, motivierten Erzieherteam betreut werden: Die Kindergartenleiterin arbeitet gemeinsam mit einer weiteren Erzieherin, einer Jahresvolontärin und einer Praktikantin, die ihr Anerkennungspraktikum im Rahmen ihrer deutschen Erzieherausbildung an der CDSC absolviert. Je nach Anzahl der Kinder ermöglicht die gute Mitarbeiterversorgung eine altersgemäße Aufteilung der Kinder, um so eine individuelle, dem Entwicklungsstand entsprechende Förderung realisieren zu können. In den gemütlichen Räumlichkeiten erwartet die „kleinen Elefanten" u. a. ein Kletterpiratenschiff und natürlich eine Kuschel- und Bücherecke, direkt vor der Tür befindet sich der Spielplatz. Richtschnur für die Gestaltung des Kindergartenalltages und den Umgang miteinander sind christliche Werte: Dabei wird jedes Kind als einmalig wertgeschätzt und in seinem Entwicklungsprozess gefördert und begleitet.

In der letzten Zeit ist ein steigendes Interesse von Thai-Familien am deutschen Kindergarten zu verzeichnen. Naomi, sechs Jahre, beispielsweise kam fast ohne deutsche Sprachkenntnisse zu den „kleinen Elefanten", war aber schon innerhalb von kürzester Zeit in der Lage eine Konversation in der für sie neuen Sprache in einer Weise zu führen, wie es Erzieher und Eltern beeindruckt. Dies ist unter anderem auch der deutschen Sprachförderung zu verdanken: Von besonderer Wichtigkeit in einem deutschen Auslands-Kindergarten, in dem die Kinder auf den Schuleinstieg an der CDSC vorbereitet werden sollen, ist die Förderung der deutsche Sprache. Um dieser Anforderung gerecht werden zu können, ist eine individuelle Sprachförderung gemäß dem Kon-Lap-Prinzip ein fester Bestandteil des Kindergartenalltages. Dabei werden Kinder einzeln oder in kleinen Gruppen mit dem deutschen Sprachrhythmus vertraut gemacht, lernen neue Wörter dazu und erlernen mittels individueller Spiele systematisch die deutsche Grammatik. So sehr die Mehrsprachigkeit den Kindern in ihrem späteren Lebenslauf Vorteile verschaffen und Türen öffnen wird, so herausfordernd ist die Phase des parallelen Erlernens mehrerer Sprachen für die Kinder selbst, aber auch für Erzieher und Lehrer, die sie bei diesem Prozess begleiten und entsprechend fördern müssen.

Aufgrund der räumlichen Nähe kann eine intensive Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und der Flexiblen Eingangsstufe (1. und 2. Klasse) mit dem Ziel einer sanften, optimalen Heranführung der Kinder an die Schulzeit realisiert werden. Neben einem regelmäßigen Vorschulunterricht der Fünfjährigen, in dem sie z. B. mit Mengen und Zahlen vertraut gemacht werden, die korrekte Stiftführung üben und es lernen sich über einen längeren Zeitraum hinweg zu konzentrieren, besuchen die Vorschulkandidaten vor ihrem Schuleinstieg regelmäßig die „Flexible Eingangsstufe". Umgekehrt besucht eine Grundschullehrkraft die Vorschulgruppe mehrfach. Die Vorschüler bekommen so eine gute Vorstellung dessen, was sie in der „Flex" nach ihrer Einschulung erwartet.

„Flex" – die flexible Eingangsstufe

Seit dem Schuljahr 2012/13 führt die CDSC den Unterricht für die Klassen 1 und 2 jahrgangsübergreifend durch. Ziel dieser Praxis ist es, den Bedürfnissen und dem Lernverhalten der kleinsten Schüler stärker gerecht werden zu können, die – je nach Lernstand – die flexible Eingangsstufe mit ihrer offenen Unter-

richtsgestaltung ein, zwei oder sogar drei Jahre besuchen.

Die Kinder arbeiten in einem Teil des Unterrichts individuell, z. B. anhand eines Wochenplans, wodurch eine individuelle Förderung ermöglicht wird. Die Neuankömmlinge können durch ihren Eintritt in eine bereits bestehende Gruppe deren Regeln und Rituale übernehmen und vom Wissensvorsprung der Älteren profitieren. Schnell lernende Kinder können bereits nach einem Jahr in die dritte Klasse wechseln, wohingegen diejenigen, die entwicklungs- oder persönlichkeitsbedingt mehr Zeit benötigen, auch drei Jahre in der „Flex" unterrichtet werden können, ohne einen Lerngruppenwechsel erleben zu müssen. Soziale Kompetenzen werden vor allen Dingen auch dadurch gestärkt, dass Kinder mit unterschiedlichem Wissensstand voneinander profitieren. Dies geschieht nicht nur einseitig, indem die Jüngeren von den Älteren lernen: Die Schüler mit einem fortgeschrittenen Wissensstand sind immer wieder gefordert, ihr Wissen an die anderen weiterzugeben und wiederholen bzw. praktizieren dadurch Gelerntes.

Für acht Unterrichtsstunden pro Woche werden in der „Flex" zwei Lehrkräfte, besonders für das nach Klasse 1 und 2 differenzierte Unterrichten von Mathematik und Deutsch eingesetzt, die in getrennten Räumen unterrichten. Team Teaching im selben Klassenzimmer hat sich vor allem in individuellen Lernphasen berwährt, in denen sich die Kinder dann bei Bedarf an zwei Lehrkräfte wenden können, die sie während dieser Lernphase begleiten.

Lernen per Video-Konferenz: Projekt „Global School"

Im ersten Obergeschoss des Hauptgebäudes befinden sich zwei ganz besondere Klassenzimmer, die aufgrund ihres kostspieligen Equipments mittels eines Fingerprint-Schließsystems gesichert sind. Seit 2008 finden sich hier unterschiedliche Lerngruppen der höheren Klassenstufen regelmäßig zum Unterricht ein. Anstatt auf die übliche dunkelgrüne Tafel sind die Köpfe der Schüler in Richtung zweier Bildschirme gerichtet, die live den Unterricht der Parallelklasse an der Deutschen Europäischen Schule in Singapur übertragen – ein Bildschirm zeigt die Mitschüler, der andere die Lehrkraft, die mit einem Headset mit Mikrofon ausgestattet ist. Rechts daneben befindet sich die etwas andere, digitale Tafel, an der Schüler beider Lerngruppen sehen, was der Lehrer anschreibt. Jeder Schüler hat einen Laptop vor sich, um das Unterrichtsgeschehen multidimensional verfolgen zu können. Auf die Schüler ist eine Kamera gerichtet, die ermöglicht, dass Lehrer und Schüler in Singapur ihre (Mit-)Schüler ebenfalls zu Gesicht bekommen. Kollaborative Lernformen wie z. B. standortübergreifende Gruppenarbeiten über Skype sowie die gemeinsame

Global School

Lernplattform „Moodle" gehören dabei zum Unterrichtsalltag. Dadurch wird eine echte Interaktion zwischen den Lerngruppen sowie zwischen Schülern in Chiang Mai und dem Lehrer in Singapur ermöglicht, die somit einem traditionellen Unterricht, bei dem alle Beteiligten im selben Raum sind, in nichts nachsteht. Souverän gehen die Schüler dabei mit den modernen Medien um und erlangen so Kompetenzen, die für ihr späteres Berufsleben eine immer größere Rolle spielen werden.

Kaum zu glauben, aber es funktioniert: Unterricht, der über 2500 km Distanz und trotz einer Stunde Zeitverschiebung seinen Beitrag da-

Global School

zu leistet, die Schüler in Chiang Mai auf ihr Abitur vorzubereiten. Auf diese Weise wurde es erst möglich an der CDSC eine gymnasiale Oberstufe aufzubauen, die den Schülerinnen und Schülern in diesem Jahr erstmals die Möglichkeit bietet die Deutsche Internationale Abitur Prüfung (DIAP) in Nordthailand abzulegen. Ohne die Kooperation mit Singapur wäre es für eine momentan noch verhältnismäßig kleine Schule wie die CDSC kaum möglich, die nötige Personalabdeckung aufzubringen. Das Projekt wurde von Beginn an durch das Auswärtige Amt gefördert und durch das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) in Dortmund wissenschaftlich begleitet. 2011 wurde „Global School" im Rahmen der jährlichen Schulleitertagung im Auswärtigen Amt in Berlin vorgestellt und erhielt große Unterstützung durch die Staatsministerin a. D. Pieper.

Deutsche Internationale Abitur Prüfung: Klappe, die erste!

Donnerstagmorgen, Tag sechs vor der mündlichen Abiturprüfung. Alle in der nächsten Woche an der Prüfung Beteiligten finden sich zur Generalprobe ein. Das Besondere: Prüfer und Prüflinge trennen 2500 km, die durch die umfassende technologische Ausstattung des „Global-School-Raums" überbrückt werden soll. Das ist nicht nur für die angehenden Abiturientinnen selbst aufregend, sondern auch für die Lehrer und fordert darüber hinaus vollen Einsatz und uneingeschränkte Konzentration der Techniker, die für eine zuverlässige Life-Übertragung zuständig sind. Vor der Schülerin, deren Blick auf den Flatscreen gerichtet ist, der den Lehrer in Singapur zeigt, liegt ein Collegeblock, links daneben steht ihr Laptop. Auf ihren Block ist von oben eine Kamera gerichtet, die das von ihr No-

Testlauf mündliche Abiturprüfung

Angehende Abiturientin bei Probeprüfung

tierte life auf Flat-Screen Nr. 2 überträgt und dadurch auch für den Prüfer in Singapur sichtbar macht. Heute scheint alles zu klappen – eine gute Voraussetzung für den Ernstfall nächste Woche.

Seit Anerkennung der CDSC als offizielle Deutsche Auslandsschule hat die Schulleitung mit Hilfe des Projekts „Global School" daraufhin gearbeitet, den ersten Jahrgang der CDSC durch die Deutsche Internationale Abiturprüfung zu bringen. Dieses Jahr – rechtzeitig zum 20jährigen Jubiläum – ist es soweit. Die gewissenhaft durchgeplante und mehrfach erprobte technische Durchführung einer Prüfung unter diesen besonderen Bedingungen hat sich gelohnt: Die Abiturprüfungen konnten ohne technische Zwischenfälle abgenommen werden und beide Schülerinnen meisterten die Herausforderungen des Deutschen Internationalen Abiturs gut. Die CDSC entlässt damit in diesem Sommer stolz ihre ersten beiden Abiturientinnen!

Summer School – Deutsch als Fremdsprache lernen

Jejeung, 12 Jahre, hat einen Traum: Wenn er groß ist, möchte er deutsche Autos designen! Bis März 2014 lebte er mit seinen Eltern in Seoul. Um Deutsch lernen zu können und mit dem deutschen Abitur eine an deutschen Universitäten anerkannte Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen, zog er mit seiner Mutter nach Chiang Mai und startete mit der „German Summer School" seine deutschsprachige Schullaufbahn.

Die Idee zur „German Summer School" wurde inspiriert durch das an Thai-Schulen übliche Angebot von Schüler-Kursen während der langen thailändischen „Sommerferien" von Mitte März bis Mitte Mai. Obwohl die CDSC analog zu den deutschen Schulen ihre Sommerferien von Mitte Juni bis Anfang August hat, wurde daraus die Idee geboren, ein Angebot für nichtdeutschsprachige Kinder im Alter von 8–12 Jahren zu konzipieren, die mit dem einmonatigen „Taster-Curse" einerseits die Möglichkeit bietet, ein deutsches Grundvokabular während der thailändischen Sommerpause zu erlernen und damit die schulfreie Zeit sinnvoll zu nutzen. Andererseits soll sie mit dem zweimonatigen „Complete Course" auch die Möglichkeit eröffnen mit Beginn des deutschen Schuljahres im August in das deutsche Schulsystem an der CDSC zu wechseln.

„Formt mal deutsche Sätze mit den Wörtern aus diesem Kasten hier!" sagt die Lehrerin und schmeißt damit die Kinder gleich „ins kalte Wasser", in dem sie das Unterrichtsgespräch größtenteils auf Deutsch führt. Auf Englisch wird nur ausgewichen, wenn die Fragestellung in der noch fremden zu erlernenden Sprache unklar geblieben ist. Die Kinder, für die auch Englisch größtenteils nicht die Muttersprache ist, stellt das vor eine große Herausforderung.

In diesem Jahr haben sich insgesamt acht Kinder aus Thailand und Südkorea für die Summer School angemeldet. Vormittags erhalten sie drei

Stunden Deutsch-(DaF-)Unterricht und im Anschluss vertiefen sie das Gelernte im Rahmen eines Tutoriums. Nach dem gemeinsamen Essen in der Schulkantine nehmen die Summer School Schüler gemeinsam mit den anderen CDSC-Schülern am Nachmittagsprogramm, der Hausaufgabenbetreuung und dem AG-Angebot teil, um so in Kontakt zu den muttersprachlichen Mitschülern zu kommen. Vor allem die südkoreanischen Schüler genießen das im Rahmen des Nachmittagsprogramms spielerische Erlernen von Neuem: Aus ihrer Heimat sind sie einen viel strafferen Schulalltag mit anschließenden Lernenphasen gemeinsam mit den Eltern teilweise bis spät abends gewohnt.

Neubau

Seit den vergangenen Weihnachtsferien wird auf dem Gelände links neben dem Hauptgebäude der CDSC wieder im großen Stil gebuddelt, gehämmert, geschweißt und gesägt: Der größte Neubau seit Gründung der Schule hat begonnen. Mit dem neuen Annex folgt nun eine umfassende Anpassung der räumlichen Kapazitäten an die wachsenden Schülerzahlen und die Erweiterung der Abschlüsse um das Abitur. Eine großzügige Fördersumme des Bundes hat nun das ermöglicht, was lange überfällig war: Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der CDSC freuen sich gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern auf den Neubau, in dem fünf Unterrichtsräume, die neue knapp 100 qm große Schul-Bibliothek, ein geräumiger Verwaltungstrakt mit Büroräumen und ein großer Konferenzraum geplant sind. Erstmals können dann die Räume der Thai-Verwaltung und der deutschen Verwaltung unter einem Dach untergebracht werden, was zu einer erheblichen Erleichterung der Verwaltungsabläufe beitragen wird. Der Neubau soll planmäßig im Rahmen der Feierlichkeiten des 20-jährigen Jubiläums der Schule Ende Oktober eingeweiht werden.

Die CDSC ist eine besondere Schule, deren Geschichte mit der Gründung durch die Stiftung Marburger Mission in Zusammenarbeit mit der deutschen Botschaft in Bangkok begann. Über die vergangenen 20 Jahre hat sie sich zu einer anerkannten deutschen Auslandsschule gemausert, die besonders durch ihre familiäre Atmosphäre, ein engagiertes Kollegium mit ausgesprochenem Teamgeist und nicht zuletzt durch die christliche Ausrichtung gekennzeichnet ist. Die Entwicklung hin zu der Ausweitung des Betreuungs- und Lernangebots von Krippe bis Abitur, dem besonderen Projekt Global School und der neu in den Blick genommenen projektartigen Beschulung asiatischer Schüler im Rahmen der German Summer School haben sicherlich so manche anfängliche Erwartungen an die CDSC gesprengt. Herzlichen Glückwunsch, liebe CDSC – wir sind gespannt auf die nächsten zwanzig Jahre! ◂◂

Kontakt

info@cdsc.ac.th
www.cdsc.ac.th

„Schüler als DFU-Autoren“: KennzeichenG

Der kooperative Geschichtsblog der deutschen Auslandsschulen

Martin Wicke

Ideenfindung

Die Idee zur Konzeption und Kreation eines kooperativen DFU-Internetblogs zur deutschen Nationalstaatsgeschichte (www.KennzeichenG.wordpress.com) kam mir nach längerem Bedenken verschiedener Faktoren. Anlässlich einer in der 11. Jahrgangsstufe anstehenden Klausur zum Thema „Deutsches Kaiserreich“ war ich zunächst auf der Suche nach einer innovativen Möglichkeit, anhand derer die Schülerinnen und Schüler für sich selbst – aber eben auch für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler – den bereits erworbenen Lernstoff in produktiv-anregender, kreativer und für sie persönlich sinnstiftender Art und Weise neu aufbereiten, ohne dabei auf die gängigen bzw. konventionellen Methoden der Wiederholung zurückgreifen zu müssen. Zur Auffindung eines geeigneten Instruments war mir des Weiteren wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler im Sinne der Sprachförderung im Fach zur möglichst eigenständigen und freien Textproduktion angehalten werden, da sich die Sprachkompetenz – wenn auch in einem Sachfach nicht im gleichen Umfang gewertet wie etwa in den Sprachfächern – in Klausuren dennoch oft deutlich auch auf die inhaltliche Darlegung und Leistung auswirkt. Vor allem die Barrieren des adäquaten Formulierens in der Fremdsprache stellten bisher für die Schülerinnen und Schüler gerade in Klausuren der oberen Jahrgangsstufen die größte Hürde zu einer (präzisen) Darstellung komplexer historischer Sachverhalte dar. Zudem war mir wichtig, ein Medium zu nutzen, bei dem die Schülerinnen und Schüler zudem wechselseitig von den Beiträgen der jeweils anderen Mitschülerinnen und -schüler (auch aus vorherigen Jahrgängen) profitieren können, und der Lernstoff nicht – wie sonst üblich – nach der zu schreibenden Klausur zwischen den eigenen Heftseiten verstaubt und die eigentliche Nutzungszeit des Schulheftes in der Regel nicht lange überdauert. Nicht zuletzt auch die einfache Anlage- und Handhabungsweise sowie die Möglichkeiten zur Kommunikation unter den Autoren selbst sprachen für mich für die Nutzung eines kooperativen Internetblogs im Geschichtsunterrichts. Von einer Honorierung der Beiträge durch deren öffentlichkeitswirksame Präsentation versprach ich mir nicht zuletzt auch eine gewisse Motivation seitens der Schülerinnen und Schüler, und sollte – wie sich später herausstellte – in dieser Erwartung auch nicht enttäuscht werden.

Projekthintergrund

Konkreter Anlass für die Suche nach alternativen Unterrichts- und Lernmethoden war die seit Anfang diesen Jahres erfolgte Neueinführung eines flächendeckenden Einsatzes von iPads an unserer Schule. Im Zuge dessen erhielten alle Schülerinnen und Schüler der Klassen 5–11 ein iPad zur persönlichen Nutzung als Arbeitsmittel, dessen Anschaffungskosten mitunter durch die monatlichen Schulgebühren gedeckt werden. Dieser Umstand stellte die Lehrkräfte nicht nur vor die Herausforderung einer Suche nach Mitteln gegen deren missbräuchliche oder ablenkende Nutzung im Unterricht, sondern vielmehr auch vor die Anforderung einer Suche nach geeigneten und sinnvollen Einsatzmöglichkeiten dieses Geräts im täglichen Unterrichtsgeschehen. Große Vorteile dieses Gerätes sah ich mit Blick auf den bilingualen Sprach- und Sachfachunterricht vor allem in den kooperativen und kommunikativen Möglichkeiten seiner Nutzung. Angeregt durch das webbasierte Fortbildungsseminar „Selbstbestimmtes Geschichtslernen mit Weblogs in der Schule“ des Bildungsportals „Lernen aus der Geschichte“ (http://www.lernen-aus-der-geschichte.de) bzw. saarländischen „Landesinstituts für Pädagogik und Medien“ (LPM) (http://www.lpm.uni-sb.de/typo3/index.php) am 11. Februar 2014 kam mir die Idee der Nutzung eines kooperativen Weblogs, um die Kenntnisse und Erkenntnisse der beiden von mir unterrichteten Parallelkurse der Jahrgangsstufe 11

zum Thema „Deutsches Kaiserreich“ gewissermaßen zu vernetzen.

Zudem schien mir die Einrichtung eines kooperativen Internetblogs eine ansprechende Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler, ihr fachliches und sprachliches Können unter Beweis zu stellen (frei nach dem Prinzip: „Was kann ich?“), statt ihnen – wie sonst so oft in der Praxis der Fall – verstärkt ihre sprachlichen und inhaltlichen Defizite vor Augen zu halten (zum Korrekturverhalten und der Funktion der „Editoren“: siehe weiter unten). Außerdem habe ich als DFU-Lehrer die Erfahrung gemacht, dass das, was die Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache schreiben – und sei es sprachlich noch so fehlerbehaftet – wohl auch aufgrund einer einheitlich „inhärent“ falschen Grammatik, bei der von den Schülerinnen und Schülern gewissermaßen die grammatischen Regeln der eigenen Muttersprache auf die Zielsprache angewandt werden – von Schülerinnen und Schülern mit dem gleichen kulturellen Hintergrund eher verstanden werden als von der DFU-Lehrkraft. Daraus erwachsend erhoffte ich mir – vor allem bei der kooperativen Erstellung von Texten in Gruppen – eine verstärkte gegenseitige sprachliche und inhaltliche Korrektur und in der Folge weniger Fehler (ein Umstand, welcher sich letztendlich bewahrheiten sollte). Angesichts der Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres vergleichsweise noch sehr begrenzten Wortschatzes und ihrer limitierten sprachlichen Mittel und Strukturen versuchen, komplexe Sachverhalte sprachlich und inhaltlich möglichst einfach darzustellen, sah ich auch eher die Chance gegeben, dass diese Darlegungen auch von den DFU-Schülerinnen und Schülern anderer muttersprachlicher Herkunft sprachlich und inhaltlich verstanden werden. In vorbeugenden Maßnahmen und der Vermeidung einer zu starken Simplifizierung des geschichtlichen Sachverhalts durch dessen (zu) einfache sprachliche Darstellung sah ich die dann die eigentliche Aufgabe und Rolle des Fachlehrers bzw. Editors.

Die Argumente bzw. Vorteile dieses Projektes – vorausgesetzt, es ließe sich den Vorstellungen entsprechend realisieren und umsetzen – lagen für mich auf der Hand: sprachliche und inhaltliche Interaktion der Schülerinnen und Schüler untereinander, kooperatives und kommunikatives statt individuelles Lernen mit- und voneinander, gegenseitige Hilfestellungen in dem sonst als sprachlich und inhaltlich als anspruchsvoll bzw. komplex geltenden DFU-Sachfach Geschichte, die Möglichkeit der gegenseitigen Konsultation und des thematischen Austausches, kooperatives Schreiben, Weiterführung, Ausdifferenzierung und Verfeinerung von „Expertenwissen“, die Schaffung weiterer Schreibanlässe und Rechercheansätze usw. Einen weiteren Vorteil in dem Projekt sah ich darin, dass die Schülerinnen und Schüler durch ihre Arbeit gleichzeitig weitere multimediale Kenntnisse (z. B. das Prinzip des Bloggens, den Umgang mit einem Tablet-Computer, die kritische Internetrecherche) vermittelt bekommen sowie fachliche Kompetenzen (den kritischen Umgang mit geschichtlichen Quellen, die Problematik des Plagiats bzw. Copyrights, das richtige Zitieren) erlernen.

Themenfindung und Konzeption

Daraus entwickelte sich bei mir dann der Gedanke, den Auftritt des Internetblogs auszuweiten, als dass das Themenfeld des „Deutschen Kaiserreichs“ gewissermaßen nur ein Bestanteil der deutschen Nationalgeschichte ist, und vielmehr deren gesamte Entwicklung vom Wiener Kongress bis zur Wiedervereinigung in den Fokus zu nehmen. Da für dieses Themenfeld – zumindest was das 19. Jahrhundert angeht – in der Regel nur wenige Schülerinnen und Schüler wirklich zu begeistern sind, wollte ich – so meine Ambition – durch dessen attraktive Aufmachung die Schülerinnen und Schüler dafür zu begeistern versuchen und diesen gleichzeitig einen tieferen Einblick in die deutsche Nationalstaats- und Kulturgeschichte ermöglichen. Eine optisch, methodisch und inhaltlich ansprechendere Darbietungsform – so mein Gedankengang – könnte für die Schülerinnen und Schüler eine intensivere, selbständigere und motivierendere thematische Auseinandersetzung mit dem ansonsten eher recht trocken und bieder anmutenden Thema ermöglichen.

Da mir dieses zeitgleich ein zentrales Anliegen und wertvolles Bildungsziel für alle deutschen Auslandsschulen zu sein schien, entstand

bei mir die Überlegung, auch diese mit in das Projekt einzubinden und den Internetblog bei Interesse zu einem kooperativen Element unter allen deutschen Auslandsschulen auszuweiten. Ein Schnitt- und Ankerpunkt bei der geschichtlichen Themenfindung für diesen kooperativen Geschichtsblog war daher auch, darauf möglichst einen geschichtlichen Themenabschnitt zu behandeln, der an vielen deutschen Auslandsschulen auf der ganzen Welt behandelt wird und diese gewissermaßen vereint. Zudem sollte diesem ein Grundthema zugrundeliegen, welches möglichst viele Schülerinnen und Schüler der oberen (und für ein solches Projekt somit hinreichend reifen) Jahrgangsstufen betrifft (bei uns sind dies die Jahrgangsstufen 10–12). Die Rekonstruktion der Geschichte der deutschen Nationalstaatsentwicklung schien mir aus diesem Grund dafür förmlich prädestiniert zu sein.

Das dem Blog zunächst zugrundeliegende Konzept war, dass durch die Lehrkraft lediglich die technischen bzw. inhaltlichen Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden, der Internetblog selbst als Schülerprodukt aber weitgehend bzw. ganz aus Schülerbeiträgen besteht. Der Umstand, dass auf einem bzw. diesem Internetblog Posts durch die Beteiligten bzw. weiteren Autoren (also die Schüler) nur auf einer einzigen Seite – nämlich der Hauptseite – möglich sind, stellte mich bei diesem Unterfangen vor eine große Herausforderung. Denn damit wäre eine geordnete bzw. thematische Ablage der Beiträge auf entsprechenden Unterwebseiten unmöglich geworden, wenn ich aus Gründen der damit verbundenen Möglichkeiten des Missbrauchs nicht allen Schülerinnen und Schülern die Rolle als Editor einräumen wollte, dem alleinig diese Rechte zustehen. Gleichzeitig bot die Lösung dieses Problems – wie sich erst im Nachhinein herausstellen sollte – aber auch inhaltliche, sprachliche und fachliche Möglichkeiten für den DFU. Die Lösung dieses technischen Problems war, dass die Autoren (Schülerinnen und Schüler) ihre Beiträge zunächst nach ihrem Erscheinungsdatum (der aktuellste zuletzt) chronologisch auf der Hauptseite posten, und diese dann durch die Editoren (Fachlehrkräfte) in die jeweilige Themenkategorie verschoben werden. Darin sah ich wiederum Chancen im Hinblick auf den Umgang mit zu erwartenden inhaltlichen und sprachlichen Fehlern sowie das Korrekturverhalten der Editoren. Denn die anfangs und im DFU-Unterricht berechtigt gehegte Befürchtung, der Internetblog könnte vor inhaltlichen und sprachlichen Fehlern nur so überquellen, wurde dadurch weitgehend relativiert. Korrigierte ich zu Anfang die Beiträge noch direkt auf der Hauptseite (wodurch der ursprüngliche Charakter eines DFU-Blogs mitsamt seinen sprachlichen Fehlern jedoch weitgehend verloren ging), ging ich in einer späteren Phase des Pilotversuchs dazu über, die Beiträge zuerst in die entsprechende Themenkategorie zu verschieben, und erst dort die inhaltlichen und sprachlichen Korrekturen vorzunehmen, ohne diese jedoch in den Texten explizit kenntlich zu machen. Dadurch blieb der ursprüngliche DFU-Charakter des Internetbeitrags weiter erhalten, und damit die Chance, dass die entsprechenden Autoren (aber auch andere Schülerinnen und Schüler) durch den Vergleich des Originaleintrags mit der korrigierten Fassung aus ihren sprachlichen und inhaltlichen Fehlern lernen.

Gleichzeitig hielt ich diese Lösung bzw. das „Prinzip der sanften Korrektur" auch im Hinblick auf die weitere Motivation der Autoren als angebracht. Da die meisten Schülerinnen und Schüler, was eine inhaltliche Vorbereitung z. B. für eine Klassenarbeit anbetrifft, eher an den geordneten Themenkategorien als den ungeordneten Blogposts orientieren, erschien mir die Gefahr eines „Erlernens von Fehlern" seitens anderer Schülerinnen und Schüler nicht sehr groß. Ein Problem stellten jedoch die sprachlichen Fehler in den mühevoller Arbeit erstellten Grafiken dar, die sich seitens des Editors nicht so ohne weiteres beheben lassen, das dieser ja nicht über die Ausgangsdaten der Grafik verfügt. Hier beschränkte ich mich auf sprachliche Korrekturen unter den Grafiken bzw. dezente Hinweise – auch dahingehend an die Autoren, mir noch einmal eine korrigierte Fassung der Grafik zur Einstellung in den Internetblog zukommen zu lassen.

Durchführung

Einen entsprechenden Pilotversuch zur Nutzung des Internetblogs im Unterricht startete ich im März 2014 in den beiden besagten Paral-

lelklassen der Jahrgangsstufe 11, die gerade die „Reichsgründung 1871" bzw. das „Deutsche Kaiserreich" zum Thema hatten. Gedacht war, dass die Schülerinnen und Schüler als Wiederholung für eine Klassenarbeit einen eigens gewählten, aber bereits im Unterrichtszusammenhang behandelten Themenabschnitt erneut selbst aufarbeiten und und in eigenen Worten darlegen. Dazu wurden zunächst entsprechende Themengruppen gebildet, welche sich dann anschließend auf ein gemeinsames Thema festlegten. Lief diese Auswahlphase noch sehr lehrergesteuert ab, könnte ich mir bei einer erneuten Durchführung vorstellen, zur Förderung einer noch größeren Selbständigkeit bei den Schülerinnen und Schülern die Themengruppen diese Festlegungen selbst untereinander aushandeln zu lassen. Die entsprechenden Themengruppen nutzten zur Erstellung eines entsprechenden Beitrags ihre Unterrichtsaufzeichnungen und das Schulbuch (die ihnen bereits entsprechende Leitlinien vorgaben) sowie vor allem das iPad bzw. Internet zu Recherchezwecken. Die dafür anberaumte Zeit belief sich inklusiv des Anmeldeverfahrens beim Weblog auf ca. drei Schulstunden.

Die eigentliche Anmeldung zum Weblog verlief weitestgehend reibungslos bzw. unkompliziert. Zunächst meldeten sich die Schülerinnen und Schülerinnen bei dem Weblog-Anbieter „Wordpress" (http://www.wordpress.com) an, dessen Anmeldeverfahren dem der Einrichtung eines E-Mail-Postfachs gleicht. Mit dieser Anmeldung erhielten die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig auch ihren persönlichen Internetblog (den viele unter ihnen dann als persönlichen Urlaubsblog zu nutzen beabsichtigten). Danach wurden diese nach Mitteilung einer entsprechenden E-Mail-Adresse (etwa der eigenen schulinternen E-Mail-Adresse) vom Weblog „KennzeichenG" aus von mir als Mitautoren eingeladen. Einzig und allein der Umstand, dass einige unter ihnen jedoch vergaßen, die entsprechend ihnen wiederum zugesandte E-Mail mit der Einladung zur Autorenschaft zu bestätigen, sorgte für ein paar Irritationen, da den Autoren zwar ein Aufruf der Benutzeroberfläche des Internetblogs „KennzeichenG" möglich war, jedoch nicht die Veröffentlichung ihres entsprechenden Posts auf ebensolchem (der entsprechende Knopf dazu war dann einfach nicht vorhanden). Nach einer entsprechenden Bestätigung der Einladung in ihren E-Mails funktionierte dieses jedoch reibungslos.

Die eigentliche Veröffentlichung geschah dann wenige Stunden später mit einem Klick auf „Publish" bzw. „Publizieren", nachdem in manchen Fällen bereits eine erste sprachliche und inhaltliche Revision der Beiträge durch die Schüler selbst und/oder durch den Lehrer stattgefunden hatte, und dieser Beitrag mit einem entsprechend lizenzfrei nutzbaren Bild versehen worden war. Ein entsprechendes Kopieren der Beiträge in die richtige Themenkategorie sowie die Feinkorrektur der Beiträge führte ich dann zu einem späteren Zeitpunkt durch, so dass alle beteiligten Schülerinnen und Schüler einige Tage vor der entsprechenden Geschichtsklausur zu deren Vorbereitung auf die entsprechenden editierten und rektifizierten Beiträge zurückgreifen konnten.

Evaluation

Insgesamt stellte der Pilotversuch für mich aus mehreren Gründen einen beachtlichen Anfangserfolg dar. Interessant zu beobachten war, dass diese Art der Wiederholung – wie antizipiert – bei den meisten (wenn auch nicht bei allen!) Schülerinnen und Schülern auf großes Interesse stieß und zu einem spürbaren Motivationsschub führte, der vor allem daran messbar war, dass alle Schülerinnen und Schüler aktiv in der Beitragsverfassung engagiert waren und sich einige Schülergruppen sogar die Mühe machten, eigene Grafiken für ihre Beiträge anzufertigen. Interessanterweise stellte sich auch nicht – wie zuvor antizipiert – die Schwierigkeit der Verfassung von Beiträgen in eigenen Worten und somit die Gefahr eines Textplagiats als das größte Problem bei diesem Projekt heraus, sondern – wohl auch aufgrund des in Mittel- und Südamerika sehr lockeren Umgangs mit dem Copyright – die entsprechende Bildauswahl seitens der Schülerinnen und Schüler. Entgegen zahlreichen Hinweisen, dass die entsprechend verwendeten Bilder lizenzfrei sein oder als solche deklariert und mit einem entsprechenden Quellennachweis versehen sein müssen, luden die Schülerinnen und Schüler zunächst jegliche als zum Thema passend erachte-

te und im Internet vorgefundene Bildmaterialien auf den Internetblog. Während sich das grundsätzliche Bewusstsein für die Problematik eines Plagiats auf Textebene meiner Beurteilung nach bereits bei den Schülerinnen und Schülern implementiert hatte, galt dergleichen nicht für entsprechend verwendetes Bildmaterial, welches nach hiesiger Ansicht (wohl auch aufgrund der in zentralamerikanischen Ländern in rauen Mengen frei vorhandenen Raubkopien in Gestalt von Film-DVDs und Musik-CDs) eher als frei verfügbares Gemeinschaftsgut statt als individuelles Rechtsgut angesehen wird. Hier bedarf es in Zukunft einer noch intensiveren Sensibilisierung der Schülerschaft für diese Problematik.

Ein weiteres Problem stellte die Tatsache dar, dass nicht alle Schülergruppen ihre entsprechenden Beiträge fertigstellten bzw. veröffentlichten, während alle anderen Schülergruppen dieser Aufforderung (auch unter Gesichtspunkten des solidarischen Prinzips des „Gebens und Nehmens") nachgekommen waren. Interessant zu beobachten war auch, dass die Idee der eigentlichen Nutzung des Internetblogs zur Vor- und Nachbereitung von Unterricht seitens der Schülerinnen und Schüler – ein weiteres zentrales Ziel des Projekts – unter den Schülerinnen und Schülern starken Anklang fand. So war zu beobachten, dass sich in den Tagen vor der Klausur die Zugriffe auf ebenjenen Internetblog glatt verdoppelten – also einige Schülerinnen und Schüler den Blog gezielt zur Klausurvorbereitung einsetzten. So kommt der Blog bis dato auf etwa 560 Zugriffe – angesichts eines Pilotprojektes und einer Schülergruppe von ca. 40 Leuten kein schlechtes Ergebnis, welches in Zukunft auf eine noch intensivere Nutzung durch eine hoffentlich noch weiter anwachsende Autorengruppe hoffen lässt. Alleine die Nutzung der kommunikativen Funktionen des Weblogs durch die Schülerinnen und Schüler ließ – wohl auch aufgrund der weitgehend homogenen Schülerschaft einer Jahrgangsstufe und Schule und anderer Kommunikationsangebote (Facebook & Co.) – bis zuletzt auf sich warten und wurde bisher einzig und allein von der Lehrkraft zur Erteilung einer Rückmeldung auf die entsprechenden Blogeinträge genutzt. Möglicherweise nimmt diese Funktion bei einer entsprechenden Ausdehnung des Projektes auf andere Schulen und einer Nutzung des Internetblogs in unterschiedlichen Jahrgangsstufen noch weiter zu.

Doch nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei mir selbst als Lehrkraft führte dieses Projekt zu einem großen Motivationsschub. Mir hat dieses Experiment im Unterricht unheimlich viel Spaß gemacht, da man durch diese Art der Arbeit einen anderen, persönlicheren Bezug zu seiner Schülerschaft gewinnt, die vor allem an der Erstellung eines möglichst guten bzw. perfekten Beitrags zum Thema interessiert ist, und dafür gerne auch die beratende Expertise des Fachlehrers in Anspruch nimmt. Zudem sind mir – auch angesichts der technischen Möglichkeiten der neuen Medien – entsprechende inhaltliche und sprachliche Korrekturen noch nie so leicht von der Hand gegangen, so dass ich – auch angesichts des Öffentlichkeitscharakters der einzelnen veröffentlichten Posts – diese Arbeit weniger als Belastung als vielmehr als produktiv-anregende Tätigkeit wahrgenommen habe. Dieselbe Motivation unter den Schülerinnen und Schülern, die ich zur Grundlage und Voraussetzung für das Gelingen dieses Projektes machte, strahlte so – von mir zunächst so nicht antizipiert – auch auf mich als das Projekt durchführende Lehrkraft zurück.

Einladung zur Teilnahme

Aus diesem Grund möchte ich alle Fachkollegen im deutschen Auslandsschuldienst, die Interesse an diesem Projekt bzw. dessen Themenfeld haben, dazu ermutigen, selbst (beispielsweise in der Funktion eines Editors) mit von ihnen als geeignet auserwählten Schülergruppen (in der Funktion von Autoren) daran teilzunehmen. Wie dieses konkret funktioniert, erfahren Sie auf dem Internetblog http://www.KennzeichenG.wordpress.com unter der Rubrik „Support". Eine entsprechende Kontaktaufnahme zwecks Anmeldung zur Teilnahme an dem Projekt erfolgt entweder über die Rubrik „Impressum" oder direkt per E-Mail an KennzeichenG@gmail.com. ◂◂

Kontakt

martinwicke@gmx.net
mwicke@colegiohumboldt.cr

Die PASCH-Aktivitäten des Goethe-Instituts Singapur

Anja Geissel

Die Deutschabteilung des „MOELC" (Ministry of Education Language Centre) ist seit Frühjahr 2009 die PASCH-Schule des Goethe-Instituts Singapur. (Die zweite PASCH-Schule in Singapur ist die German European School Singapore, die von der Zentralstelle für Auslandsschulwesen betreut wird.) Das Goethe-Institut Singapur unterstützt das MOELC mit Material, organisiert jährlich in Absprache mit der Deutschabteilung ein einwöchiges Schülerprojekt, das von einer Lehrerfortbildung flankiert wird. Jedes Jahr erhält eine Lehrkraft ein Fortbildungsstipendium an einem Goethe-Institut in Deutschland und zwei bis drei Schüler fahren zu den „PASCH-Jugendkursen" nach Deutschland.

Zu Anfang wurde das MOELC ebenfalls von der ZfA betreut, die eine Bundesprogrammlehrkraft nach Singapur entsandt hatte; eine sehr gelungene Doppelbetreuung, die sich in den unterschiedlichen Fördersegmenten ausgezeichnet ergänzt hat. Seit Sommer 2012 fördert das GI Singapur ausschließlich das MOELC Singapur.

In diesem Zusammenhang ist auch der im Folgenden beschriebene Schüler- und Lehrerworkshop zu sehen, der von dem Goethe-Institut Singapur unterstützt wird. Die Aktivität des Zentrums, in jedem Jahr einen so genannten Deutschen Tag durchzuführen, wird von dem Goethe-Institut sehr begrüßt. In diesem Projekt demonstrieren die Schüler nicht nur ihre bisher erworbenen Sprachkenntnisse, darüber hinaus recherchieren sie gemeinsam mit ihren Lehrern Aspekte der deutschen Landeskunde. Es versteht sich von selbst, dass während des Deutschen Tages die Verständigungssprache ausschließlich Deutsch ist. ◂◂

Kontakt

anja.geissel@singapore.goethe.org
www.goethe.de/singapur
www.facebook.com/gi.singapore

Deutsche Feste feiern in Singapur

Rainer E. Wicke

„Hast du Lust, zehn Schülerworkshops zum Thema Feste feiern an einer Schule in Singapur durchzuführen?" Diese Frage stellte mir Anja Geissel – Leiterin der Sprachabteilung des Goethe-Instituts Singapur Ende letzten Jahres. Nachfragen meinerseits ergaben, dass die Deutschabteilung des Ministry of Education Language Centre (MOELC) in Singapur jedes Jahr ein neues Thema für die Projektarbeit im Hinblick auf die dort organisierten German Days wählt. Und in 2014 hatten die Kollegen und Kolleginnen sich für das Thema Deutsche Feste entschieden. Die Gelegenheit, nach langer Abstinenz wieder einmal zwanzig Unterrichtstunden – jeweils eine Doppelstunde in einer anderen Lerngruppe – unterrichten zu dürfen, wollte ich mir nicht entgehen lassen, daher sagte ich sofort zu. „Und wenn du schon einmal da bist, können wir vielleicht auch zwei Lehrerworkshops zum gleichen Thema anbieten!?" fragte Anja Geissel. Auch hier stimmte ich zu, ohne zu ahnen, was so alles auf mich zukommen würde.

Der Kontakt zu der Leiterin der Deutschabteilung Annie Tan und dem für die German Days zuständigen Koordinator Thomas Spindler war schnell hergestellt, wobei sich herausstellte, dass letzterer vor einigen Jahren als Programmlehrer für die Zentralstelle in Kasachs-

tan, genauer gesagt in Almaty, tätig war und sich gern an die gemeinsame Arbeit mit Dr. Hans Martin Dederding erinnerte.

„Wir unterrichten zwei Stufen von Schülern, die G2-Stufe hat bisher ca. 80 Stunden Deutsch gehabt, die G3-Stufe ca. 160 Stunden. Der Unterricht findet aber nur einmal pro Woche statt, wenn die Schüler aus unterschiedlichen Schulen zu uns zum Deutschunterricht kommen." teilte man mir ebenfalls mit. Jetzt wurde mir klar, dass ich mich auf eine ganz besondere Herausforderung eingelassen hatte, denn die Frage nach dem entsprechenden Sprachniveau wurde vorsichtig mit A1 und A2 beantwortet.

Bei der Entscheidung zur Zusage hatte ich im Hinterkopf, dass das Goethe-Institut München in diesem Jahr unter dem Thema Feste feiern einen Kalender veröffentlicht hat, der die zwölf feierlichen Anlässe Neujahr, Fastnacht, Geburtstag, Ostern, Maifeiertag, Karneval der Kulturen (Berlin), Hochzeit, Richtfest, Erster Schultag, Wiesnzeit, Martinstag und Weihnachten illustriert. Nach alter Tradition können den einzelnen Kalenderrückseiten jeweils Didaktisierungsvorschläge entnommen werden, die in erweiterter Form auch im Internet zugänglich sind.[1] Gleichzeitig erinnerte ich mich daran, dass auch der Hueber-Verlag online-Materialien zu diesem Thema anbietet.[2] Aber bei der Durchsicht der entsprechenden Materialien wurde schnell deutlich, dass viele der auf diesen Seiten enthaltenen Texte und Aufgaben zu hohe sprachliche Anforderungen stellten, die ich im Unterricht am MOELC wohl kaum würde einlösen können. Daher mussten alle kommentierenden und in die kulturellen Gegebenheiten einführende Texte zu den einzelnen Festen umgeschrieben und stark vereinfacht werden, wobei ich hier sofort anführen kann, dass auch diese von mir in Unkenntnis der Klassen und ihren entsprechenden Deutschkenntnissen verfassten Texte sich bei ihrem ersten Einsatz immer noch als zu schwer erwiesen.

Großzügigerweise hatten mich die Verlage Hueber und Klett mit Deutschlehrwerken ausgestattet, die sich ebenfalls mit dem Thema Feste feiern befassten. Somit verfügte ich über einen Pool an Ideen und Vorschlägen für die Praxis des Deutschunterrichts, aus denen ich einige auswählen konnte. Gleichzeitig sammelte ich Ideen, wie man – auch im Anfängerunterricht – handlungsorientiert mit dem Thema umgehen kann. Am Ende verfügte ich über eine Samm-

1 Die Didaktisierungen können unter folgendem Link heruntergeladen werden: http://www.goethe.de/lhr/mat/lkd/de11553489.htm

2 Link: https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978–3–19–031625–0_Muster_1.pdf

lung von über dreißig Aufgaben und Übungen zum Thema, von denen ich einige im Unterricht erproben und die ich auch als Grundlage für die Lehrerworkshops verwenden wollte.[3] Das Goethe-Institut München hatte für die Fortbildungsveranstaltung mit örtlichen Lehrern großzügig Kalender zur Verfügung gestellt. Das Institut in Singapur sorgte entsprechend für den Druck der Arbeitsvorschläge, so dass diese Materialien ausreichend vorhanden waren.

Bereits in der ersten Unterrichtstunde zeigte sich, dass die Einplanung von Alternativen der Bearbeitung sich als richtig erwies, denn – wie bereits erwähnt – konnten die vereinfachten Texte nicht wie geplant als Ausgangspunkt für die weitere Arbeit eingesetzt werden. Zwar war in Absprache mit den Verantwortlichen des MOELC vereinbart worden, dass nur vier der Feste als Arbeitsschwerpunkte behandelt werden sollten, aber auch die Texte zu Neujahr, Fastnacht, Ostern und Weihnachten waren zu komplex. Hier konnten alternativ Formen der behutsamen Einführung in das Thema verwendet werden. Eine Möglichkeit bestand darin, die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von Karten zunächst mit den deutschen Festen vertraut zu machen. Jeder der Schüler erhielt eine Karte, auf dem ein Teil eines Festes enthalten war und musste den Partner finden, der die andere dazu passende Karte erhalten hatte (Beispiele: Karneval/der Kulturen, Geburts/tag, Weih/nachten). Der Einsatz dieser Aktivität brachte Bewegung in das Klassenzimmer und sorgte im Sinne eines Eisbrechers für Entspannung bei den bis dahin sehr ruhigen und äußerst disziplinierten Schülern. Darüber hinaus wurde ihr Vorwissen aktiviert, indem sie anschließend in wenigen Sätzen und Wörtern kurze Erklärungen zu den einzelnen Festen abgaben. Dabei darf nicht verschwiegen werden, dass es bei den Festen Fastnacht, Maifeiertag, Richtfest, Erster Schultag und Wiesnzeit Nachfragen gab, da diese den Schülern nicht bekannt waren. Konnte der Begriff Fastnacht durch die Erwähnung des zurzeit in Köln stattfindenden Karnevals und Wiesnzeit durch die Nennung des Oktoberfestes – ja, es findet

3 Diese Sammlung ist auf der Homepage des GI Sarajevo unter http://www.goethe.de/mmo/priv/12546603-STANDARD.pdf erhältlich

Workshop „Feste feiern" mit Wicke

auch eines in Singapur statt – geklärt werden, so mussten die restlichen Feste ausführlich und teilweise auch in der Muttersprache Englisch erklärt werden.

Eine Alternative zu dieser Einführung bestand in der Verwendung von Grußkarten, die ich bei den Vorbereitungsarbeiten in Deutschland erworben hatte. Dazu gehörten solche zu den bekannten Festen wie Weihnachten, Ostern, Hochzeit und Geburtstag, aber auch weitere, die für speziellere Anlässe verwendet werden. Das Angebot in den einzelnen Geschäften, die ich im Laufe der Vorbereitung aufsuchte, enthielt auch solche zum 18. Geburtstag, zum Abitur, zum Einzug in eine neue Wohnung und oder ein Haus, zu Geburt und Taufe, zur Pensionierung und zur Überwindung von Krankheiten, um nur einige zu nennen. Da ich insgesamt dreißig Karten besorgt hatte, erhielt jeder Schüler in den Lerngruppen, in denen die Karten eingesetzt wurden, eine Karte mit der Bitte, sein Fest vorzustellen und in wenigen Worten knapp zu kommentieren. Waren entsprechende Vorkenntnisse nicht vorhanden, so wurde die Deutung gemeinsam mit anderen Schülern im Plenum vorgenommen. Zum Beispiel registrierten die Schülerinnen und Schüler, dass sich auf der Grußkarte zum Abitur ein kleiner Umschlag befand, dessen Bedeutung sie sich nicht erklären konnten. Durch eine entsprechend behutsame Gesprächsführung (Das ist ein kleiner Umschlag. In dem Umschlag ist etwas für den

New Year

Abiturienten, was kann das sein?) wurde den Jugendlichen verdeutlicht, dass dieser für Geldspenden für das erfolgreich bestandene Abitur gedacht war. Schon bot sich ein Anlass zum interkulturellen Vergleich, indem die Schüler erläuterten, was ihnen nach Bestehen der A-Level-Prüfungen geschenkt wird. Ähnlich wurden die anderen unbekannten Feste erläutert.

Eine weitere Alternative der Einführung bestand in dem Einsatz eines Assoziogramms, in das die Schüler selbst ihnen bekannte deutsche Feste eintrugen und kommentierten, um anschließend weitere, nicht genannte Feste mit Hilfe der Grußkarten vorzustellen.

Nach der Einführung bildeten die Schüler vier unterschiedliche Arbeitsgruppen, je eine zu Neujahr, Karneval oder Fastnacht, Ostern und Weihnachten. Im Rahmen der Gruppenarbeit konnten einzelne Segmente der vereinfachten Texte als Informationsquelle über Ablauf und Inhalte der Feierlichkeiten herangezogen werden, wobei jedoch im Gespräch mit den Schülern einzelne Schlüsselwörter erklärt werden mussten. Dennoch bestätigten die Schüler, dass sie diesen – auch wenn sie nicht jedes Wort verstehen konnten – wichtige Informationen entnehmen konnten. Die vier Arbeitsgruppen erhielten den Auftrag, die entsprechenden Feste kontrastiv zu erläutern, indem einerseits die Art, wie diese in Deutschland begangen werden, andererseits aber wie in Singapur gefeiert wird, festgehalten wurde. Konnte dieser Auftrag bei Weihnachten und Neujahr noch relativ problemlos bearbeitet werden, so wurde schnell deutlich, dass dies bei Ostern und Karneval nicht so einfach war. Zwar wird das Osterfest in christlichen Zusammenhängen ebenfalls

Endlosbuch Elfchen

in Singapur gefeiert, jedoch sind Osterhase und Ostereier z. B. nicht bekannt. Auch der Karneval hat kein Äquivalent, aber das chinesische Neujahrsfest bot sich hier im Kontrast an.

Im Laufe der Wochen entstanden unterschiedliche Projektarbeiten, die für die German Days zur Präsentation der Ergebnisse verwendet werden sollten. Zu Ostern, Weihnachten und Neujahr entstanden häufig Posterarbeiten, auf denen interkulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten festgehalten wurden. Zu Karneval und dem chinesischen Neujahrsfest wurden Masken entworfen und verziert und gleichzeitig die Charakteristika in deutscher Sprache festgehalten.

Dass es auch im Anfangsunterricht durchaus möglich ist, kleine literarische Texte zu entwerfen, konnte in einigen Klassen demonstriert werden, in denen Elfchen zu den einzelnen Festen geschrieben und anschließend zu einem Buch zusammengestellt wurden.

Fazit

Die Unterrichtsversuche haben gezeigt, dass es durchaus möglich ist, auch im Anfangsunterricht projektorientiert zu arbeiten, wobei deutlich hervorgehoben werden muss, dass die Motivation der äußerst engagierten und sympathischen Schülerinnen und Schüler, sich, wenn auch limitiert, der deutschen Sprache zu bedienen, dabei von großem Wert war. Die Bereitschaft, vorhandene Deutschkenntnisse zielführend anzuwenden, war zweifellos vorhanden. Hatten mir Annie Tan und Thomas Spindler im Vorfeld immer wieder signalisiert, dass ihre Schülerinnen und Schüler äußerst gern produktorientiert arbeiten, so war ich nicht sicher, ob dies auch der Fall sein würde, denn immerhin verwendeten viele der Jugendlichen Tablet-PCs oder Laptops, um Vokabeln und Strukturen zu notieren und Unterrichtsergebnisse festzuhalten. Die Motivation, das Engagement und die Selbstverständlichkeit, mit denen sich die Jugendlichen den Formen des handlungs- und produktorientierten Arbeitens und Lernens zuwandten und es verstanden, in relativ kurzer Zeit gemeinsame Arbeitsergebnisse vorzuweisen, waren bewundernswert. Hier wurde deutlich, dass ihnen diese Arbeitsformen bereits – wohl aufgrund des bisherigen Unterrichts – durchaus vertraut waren. Es versteht sich von selbst, dass ich es nach Abschluss der Unterrichtswoche als ein Privileg erachtete, mit diesen Schülerinnen und Schülern arbeiten zu dürfen, denen auf diesem Weg noch einmal herzlich dafür gedankt sein soll. ◂◂

„Feste feiern" – Der Deutsche Tag 2014 am Sprachzentrum des MOE Singapore

Thomas Spindler

Wer sind wir?

Die Deutsche Abteilung am Sprachzentrum steht unter der Verantwortung des Bildungsministeriums Singapurs, das seinen Top-10-Prozent-Schülern, welche nach sechs Jahren ihre Grundschule verlassen, die Möglichkeit bietet, neben der obligatorischen Muttersprache und Englisch eine weitere Sprache zu erlernen. Die Schülerinnen und Schüler sind über die verschiedensten Schulen in ganz Singapur verteilt und kommen (leider nur) einmal pro Woche an einem Nachmittag für zwei Doppelstunden zum Unterricht ans MOELC.

Die Schülerinnen und Schüler sind dadurch im Wesentlichen ihren Schulen, nicht aber so sehr der Klasse am Sprachzentrum verbunden. Unser Ziel ist es daher, den Deutschlernen ein Gefühl der Zusammengehörigkeit zu vermitteln, denn sie alle tauchen in eine für sie unbekannte Welt einer neuen Sprache und Kultur ein. Dazu veranstalten wir jeweils Ende Februar einen „Deutschen Tag", der unter einem bestimmten Aspekt der deutschen Lebensweise steht.

Für 2014 hatten wir das Motto „Feste feiern" gewählt und damit – wie auch schon bei unse-

rem Thema „Märchenhaftes Deutschland“ im letzten Jahr – zufälligerweise das gleiche Thema wie der Kalender des Goethe-Instituts.

Was galt es alles zu organisieren?

1. T-Shirt-Design-Wettbewerb: Wie jedes Jahr waren alle Schülerinnen und Schüler der Deutschen Abteilung dazu aufgerufen, ihre Ideen für die Gestaltung eines T-Shirts zum Thema einzureichen.

Die Vorschläge präsentierten wir anschließend in den Klassen und der Entwurf mit der größten Zustimmung wurde in Druck gegeben. Anzahl und Größen trugen wir in Bestelllisten zusammen, damit die T-Shirts pünktlich vor dem Deutschen Tag ausgegeben werden konnten.

2. Vorbereitungen der Ausstellung und Aktivitäten: Leider konnte nur eine begrenzte Anzahl von Schülern am Workshop mit Dr. Rainer Wicke teilnehmen. Alle Kolleginnen und Kollegen hatten deshalb im Unterricht mit ihren Klassen bestimmte Aspekte zum Thema Feste und Feiertage behandelt.

Unsere Sec1-Schüler (siebte Jahrgangsstufe und Deutsch-„Erstklässler“) bekamen zum Beispiel die Aufgabe, ein Deckblatt für ihren neuen Deutschhefter zu gestalten. Interessanterweise wählten viele das Motiv Oktoberfest, obwohl dieses Thema im Unterricht extra vermieden wurde. Ich gehe sicherlich recht in der Annahme, dass die meisten Kolleginnen und Kollegen im Auslandseinsatz ähnliche Erfahrungen mit dem Bild, dass Deutschland irgendwie Bayern ist, gesammelt haben.

Die Sec2- und Sec3-Klassen gestalteten oder bastelten Grußkarten und fügten einen Brief zum jeweils gewählten Thema Ostern, Weihnachten, Neujahr und Geburtstag ein.

Die Zwölftklässler erarbeiteten ein selbstausgedachtes Bühnenstück und die Elftklässler halfen bei der Vorbereitung der verschiedenen Aktivitäten zum Deutschen Tag.

Einzig die Sec4-Klassen waren in die Vorbereitungen nicht eingebunden, da in dieser Jahrgangsstufe wichtige Prüfungen anstehen.

Auch die Lehrerinnen und Lehrer unserer Abteilung hatten ihr Scherflein beizutragen: So wählten sie die jeweils besten Schülerarbeiten für die Ausstellung zum Deutschen Tag aus, bereiteten die Ausstellung und Aktivitäten in der Schulkantine vor, kauften kleine Preise für die Quizgewinner und da die Liebe (auch für eine Sprache) durch den Magen geht, brachten wir an diesem Tag Kartoffel- und Nudelsalat sowie selbst gebackene Kuchen mit. Außerdem konnten wir die regionale Restaurantkette „Brotzeit“ dazu gewinnen, uns mit Currywürsten und Sauerkraut zum Discountpreis zu unterstützen.

Der Deutsche Tag 2014

Am Morgen trafen sich die Kollegen unserer Abteilung, um die Schulkantine für die Aktivitäten vorzubereiten. Tische wurden zusammengestellt, die Ausstellungstafeln mit den Schülerarbeiten und Ergebnissen des Workshops mit Herrn Dr. Wicke sowie weiteren Informationen zum Thema „Feste feiern“ aufgestellt. Als handwerkliche Aufgabe für unsere Schüler wurde ein Klassenraum vorbereitet, in dem sie aus Farbe und verschiedenen Materialen (wie z. B. Verpackungen aus Plastik oder Pappe) Dinge zum Thema basteln konnten.

Die Schüler der elften Klasse wurden in ihre jeweiligen Aufgaben in der Kantine eingewiesen, während die Zwölftklässler im Auditorium noch letzten Schliff an ihr Programm legten.

Aktivitäten in der Kantine

Aktivitäten in der Kantine

Ausstellung in der Kantine

Essensausgabe

Mit dem Eintreffen der ersten Schüler gegen 14.30 Uhr ging es dann in die heiße Phase: Zuerst wurden die T-Shirts ausgeteilt, die dann statt der üblichen Schuluniform getragen wurden.

Um den Anreiz zu erhöhen, sich in die angebotenen Aktivitäten einzubinden, bekam jeder Schüler ein Teilnehmer-Kärtchen mit freien Feldern. Für jede teilgenommene Aktivität wie zum Beispiel Begriffe raten, Redensarten zuordnen, Buchstabensalat oder dem Basteln bekamen die Schüler einen Stempel in ein freies Feld ihrer Kärtchen. Mit einem vollständigen Kärtchen konnte man dann an einer Tombola teilnehmen.

Spielen, lernen und basteln machte hungrig, und so wurde es Zeit, aufzutischen. 400 Currywürste, kiloweise Sauerkraut, selbst gemachte Kartoffel- und Nudelsalate und die selbst gebackenen Kuchen fanden reißenden Absatz und sorgten für das leibliche Wohl. So gestärkt ging es dann für alle in die letzte Etappe, das Programm im Auditorium.

Dieses Programm wurde von den „Großen", die ihr sechstes und letztes Jahr am Sprachenzentrum verbringen, gestaltet.

In einem Bühnenstück wurde die Reise eines Singapurers durch Deutschland gezeigt, der bei Freunden und Bekannten verschiedene Feste miterlebt. Alles begann in München, wo ein Besuch beim Oktoberfest mit Dirndl und Lederhosen einschließlich des „O'zapft is …" anstand (Klischees müssen schließlich bedient werden …). Dann wurde der Karnevalshochburg Köln ein Besuch abgestattet (die Düsseldorfer und Mainzer mögen uns verzeihen), bei der unter anderem die Weiberfastnacht mit einer – kindgerechten – Erklärung

Basteln

Maskenschau

des Krawatteabschneidens im Mittelpunkt stand. Und schließlich und endlich wurde gemeinsam bei einer Familie das Weihnachtsfest gefeiert und die Bedeutung als Fest der Familie betont (für die meisten unserer Schüler entspricht die Wichtigkeit der des Chinesischen Neujahrsfestes).

Während der einzelnen Szenen gab es immer wieder Quizfragen, die vom Schülerpub-

Maskenvergleich

likum beantwortet werden konnten und für die wir kleine Preise in Form deutscher Süßigkeiten-Überraschungs-Beutel zusammengestellt hatten. Auch wurden die Gewinner der Tombola vom Nachmittag ermittelt und mit kleinen Preisen bedacht.

Anschließend gab es einen Erlebnisbericht unsere Schülergruppe, die im letzten Jahr am Austauschprogramm mit der Herderschule Gießen teilgenommen hatte und unserer PASCH-Teilnehmer, die durch das Goethe-Institut die Möglichkeit hatten, Deutschland zu besuchen.

Ehemalige Schüler, die jetzt in Deutschland studieren, trugen anschließend dazu bei, für Deutschland als attraktiven und vielseitigen Studienstandort zu werben.

Alles in allem war es ein rundum gelungener Tag, bei dem unsere Schüler aus Singapur neben ihrem Unterricht am Sprachzentrum einen facettenreichen Einblick in unsere Kultur erhalten haben und vor allem ermutigt wurden, ihr Deutschlernen fortzuführen und vielleicht sogar die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, eines Tages in Deutschland zu studieren.

Sicherlich ist die Vorbereitung eines solchen Tages erheblich und erfordert eine überlegte Planung und Koordination. Die Zufriedenheit unserer Schüler und deren Rückmeldung, dass der Deutsche Tag für sie der Höhepunkt eines Schuljahres am Sprachzentrum ist, bestätigen aber, dass es die Mühe wert ist.

Besonderer Dank all meinen engagierten einheimischen Kolleginnen und Kollegen vom MOELC, Herrn Dr. Rainer Wicke für einen wunderbaren Workshop mit unseren Schülern und Kollegen, der Sprachabteilung des Goethe-Instituts Singapur für die großartige Zusammenarbeit und all den ungenannten Helfern, die den DeutschenTag 2014 zu einem unvergesslichen Erlebnis gemacht haben.

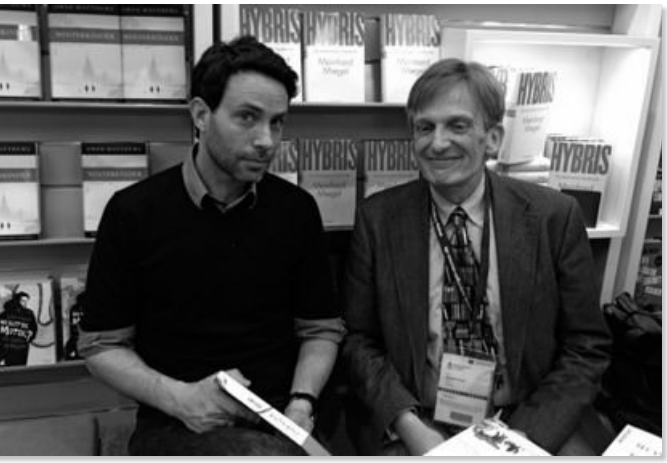
Das Thema für den nächsten Deutschen Tag ist übrigens „Erfindungen aus Deutschland". Drücken Sie uns die Daumen, dass das Goethe-Institut vielleicht genau dieses Motto für seinen Kalender 2015 wählt. ◂◂

Die Endprodukte

Wo bist du, Süßer?
Ilan Goren auf der Leipziger Buchmesse

Günther Fecht

Die stets im Frühjahr stattfindende Leipziger Buchmesse ist längst auf Augenhöhe mit der Frankfurter Buchmesse, die bekanntlich im Herbst ihre Tore öffnet; die Besucher genießen den Trubel und die Fülle an neuen Büchern, die an schön eingerichteten Ständen präsentiert werden. Die riesigen Hallen, die durch ein lichtdurchflutetes, gläsernes Mittelschiff verbunden sind, wirken mit ihren bunten Draperien nicht mehr so gigantisch, sondern richtig gemütlich, oder – aus der Sicht von Kindern – wie ein riesiges galaktisches Raumschiff aus Star Wars.



Ilan Goren (links) im Gespräch mit Günther Fecht

Durch das dichte Gedränge führt Katharina Fiddeke vom Graf-Verlag den Buchautor Ilan Goren zum Stand des Ullstein Verlages, an dem ich um 12.30 Uhr zu einem Interview mit ihm verabredet bin. Ilan Goren, 39, sportlich, sympathisch, und sprachgewandt ist im Jahre 2010 als Journalist des israelischen Senders Channel10 für zwei Jahre nach Berlin gekommen. In dieser Zeit kamen laufend Aufträge aus der Redaktion in Tel Aviv, die immer hübsch, aber verbindlich mit den Worten „Wo bist du, Motek?“ eingeleitet wurden und dann für Ilan Goren sofortigen Einsatz bedeuteten, mal zum Brandenburger Tor, dann ein Flug nach München, Hamburg oder Oslo. Ilan Goren hat diese Frage zum Titel seines Buches gemacht – „Motek“ wird mit „Süßer“ übersetzt. Berlin, so meint er mit einem strahlenden Lächeln, sei nicht nur eine rauschende und faszinierende Metropole, wie geschaffen für eine journalistische Karriere, sondern auch Ausgangspunkt für die Suche nach seinen deutschen Vorfahren.

In seiner Kindheit lernte er bereits früh die vermeintlich deutschen Tugenden, wie Pünktlichkeit, Ordnung und Sauberkeit, kennen. Seine Mutter schwärmte von Deutschland, besonders für die Ritter Sport Schokolade, las ihm jeden Abend aus dem „Struwwelpeter“ vor, rezitierte endlos Kinderreime, wie „Hoppe, hoppe, Reiter“ und kaufte ihm – typisch Deutsch, wie sie meinte – orangene Socken, die ihn in Sandalen allerdings zum Gespött seiner Mitschüler machten. Nach seinem Studium an der London School of Economics ergriff er die Chance, nach Deutschland zu gehen, um einmal das Deutsche so richtig kennenzulernen. Bereits nach kurzer Zeit erhielt er einen Anruf von einem korrekten Deutschen aus Münster, der nun gerne wissen wollte, was er mit den hinterlassenen Sachen der kürzlich verstorbenen Jutta Hellberg machen sollte, die Ende 1932 mit ihren Eltern nach Palästina emigriert, aber 1962 allein nach Deutschland zurückgekehrt war.

Neben allerlei Sachen, für die er keine Verwendung hatte, kam auch eine kleine „magische“ Kiste mit Dokumenten, Tagebucheinträgen und Briefen, seiner Urgroßeltern zum Vorschein. Nun wurde es spannend, er vertiefte sich in diese Dokumente, lernte seine Urgroßeltern kennen und eben deren Tochter Jutta, seine Großmutter, die er nur von wenigen Telefonaten her kannte.

In zwei geschickt miteinander verknüpften Handlungssträngen beschreibt er journalistisch seine alltäglichen Beobachtungen aus dem heutigen Berlin und verarbeitet literarisch die alten Dokumente und Briefe zu einer interessanten Erzählung aus dem Berlin der goldenen Zwanziger Jahre.

Juda Hellberg war 1919 als junger Mann aus Polen nach Berlin gekommen, um in dieser verlockenden Stadt ein neues Leben aufzubauen. Schnell lernte der aufgeschlossene Neu-Berliner Frauen kennen, christliche Frauen, kein Problem, änderte seinen Vornamen in Joachim und machte als Ingenieur bei AEG Karriere. Er gründete eine Familie, Kind Jutta kam und dazu ein schönes Leben; aber bereits 1932 verlor er aufgrund einer vorgeblichen Umstrukturierung seine Arbeit und entschloss sich, nicht zuletzt wegen des lauter werdenden Nazi-Getöses in den Straßen, Berlin zu verlassen und nach Palästina auszuwandern.

Ilan beschreibt das heutige Berlin als eine „kultige" Metropole mit hoher Anziehungskraft, eben genau wie damals, mit grandiosem Kulturangebot und weltoffenem Flair. Er ist erstaunt darüber, dass Bundeskanzlerin Angela Merkel, zum Beispiel ohne Bodyguards durch Berlin laufe, sich in einer Bäckerei ein Brötchen kaufe, während lediglich ein Leibwächter ihr in mehr als fünfzig Metern Entfernung (!) folge; das sei in vielen Ländern, besonders USA und Israel, absolut undenkbar.

Völlig ungläubig habe er des Weiteren zur Kenntnis genommen, das Prostitution in Deutschland legal sei, weniger überrascht war er darüber, dass die Deutschen beim Joggen einen Schrittzähler dabei hätten und regelrecht erleichtert, dass sie keine orangenen Socken in Sandalen, dafür aber, eigentlich logisch, Thermo-Socken mit Rechts-Links-Beschriftung trügen, um ja nichts falsch zu machen.

Im weiteren Verlauf des Interviews weist Goren darauf hin, dass das H-Wort bisher in keinem seiner vier Vorträge auf der Buchmesse gefallen sei. Ein Zeichen für Normalität, denn er sehe das Wort Holocaust auch für Juden als belastend an, um zum Beispiel zwanglos Gespräche zu führen und Kontakte aufzubauen. Offen kritisiert er dagegen israelische Politiker, die dieses Stigma in ihren Gesprächen mit deutschen Politikern bewusst – gewissermaßen als Kreditkarte – mitschwingen ließen, um leichter U-Boote, Leopard-Panzer oder andere Güter zu erhalten.

In seinem Buch spielt dieses Thema kaum eine Rolle, in zahllosen Anekdoten bekommt man als Deutscher auf amüsante Weise den Spiegel vorgehalten, wobei er sich darüber im Klaren ist, dass ein Berliner – abgesehen von der deutschen Eigenart – ganz anders tickt als ein Kölner, Bremer oder Münchner. Ilan Goren steht dazu, Israeli mit deutschen Wurzeln zu sein, der international noch viel Neues entdecken und

Leipziger Buchmesse

interessante Menschen kennen lernen möchte. Die sicherlich schönste Entdeckung machte er vor zwei Jahren in Tschernobyl, seine frankorussische Frau, die zu dem Zeitpunkt als Journalistin für France24 arbeitete. Dem Geist seines reisefreudigen Urgroßvaters Juda „Joachim" Hellberg folgend, wohnt er seit 2012 mit Frau und Kind in Moskau. Vielleicht gibt es ja ein ähnlich kurzweiliges Buch über Moskau, einer weiteren Goldgrube für Geschichtenerzähler, zur nächsten Buchmesse. ◂◂

Ilan Goren: Wo bist du, Motek? Ein Israeli in Berlin
Aus dem Englischen von Vanadis Buhr, 256 S., ISBN 978-3-86220-025-2, € 16,99

REZENSIONEN

Mehrsprachigkeit und Unterricht

▶ S. 255

Rainer E. Wicke
Ein weiterer Schritt zu einem mehrsprachigen Fremdsprachenunterricht

▶ S. 256

Rainer E. Wicke
Bilingualer Fachunterricht kritisch hinterfragt

Geschichte

▶ S. 258

Ludwig Petry
Auf der Suche nach der „Seele Europas"

▶ S. 260

Stephan Schneider
Eine gewagte deutsch-französische Gegenüberstellung

▶ S. 261

Lothar Rheinberger
Spannender Historienroman

▶ S. 262

Stephan Schneider
„Geschichtenbuch" als Geschichtsbuch

▶ S. 263

Ludwig Petry
Viele Wahrheiten

Orient – Indien – Fernost

▶ S. 264

Maria Baier
Persepolis mit Porridge und Herodot

▶ S. 266

Manfred Egenhoff
Islamismus = Faschismus?

▶ S. 267

Peter H. Stoldt
Die größte – aber leider unlautere Demokratie der Erde

▶ S. 268

Manfred Egenhoff
Können China und der Westen einander überhaupt verstehen?

▶ S. 270

Juliane Köhler
Dreimal Japan: Geschichten, Mangas, Gedichte

Europäische Romane

▶ S. 272

Heinz Weischer
Reisen in die Einsamkeit

▶ S. 273

Heinz Weischer
Sumpf an Spaniens Mittelmeerküste

Mehrsprachigkeit und Unterricht

Ein weiterer Schritt zu einem mehrsprachigen Fremdsprachenunterricht

Rainer E. Wicke

Reich, Hans H./Krumm, Hans-Jürgen: Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht

Waxmann-Verlag, Münster 2013, 192 S., ISBN 978–3–8309–2924–6, € 29,90

Wie dem Vorwort zu dieser Publikation zu entnehmen ist, begrüßen die Autoren die Tatsache, dass der Begriff der Mehrsprachigkeit frischen Wind in die Methodik/Didaktik des Fremdsprachenunterricht gebracht hat, indem z. B. an der herkömmlichen Fächereinteilung gerüttelt und plötzlich ein fächerübergreifender Fremdsprachenunterricht möglich wird. Somit ist es auch nicht verwunderlich, dass Reich und Krumm die Normalität der Mehrsprachigkeit in Gesellschaft, Wirtschaft und Familie hervorheben, der sich der schulische (Fremdsprachen-) Unterricht nicht entziehen kann. Die Schule hat unter anderem die Aufgabe, die Lernenden auf das Leben in einer mehrsprachigen Welt vorzubereiten. Das Curriculum Mehrsprachigkeit, wie es in dieser Publikation vorgestellt wird, kann als ein erster konkreter Schritt zur Verwirklichung dieser Zielsetzung eingestuft werden. Ziel des Curriculums ist es, dass die Schüler sich Qualifikationen aneignen, die sie dazu befähigen, sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen. Hier schließt das Buch an die gegenwärtige Diskussion um den Erwerb der fach- und bildungsorientierten Diskursfähigkeit an, die sich die Schüler aneignen sollen.[1] Diese Intention wird an späterer Stelle von den Verfassern entsprechend hervorgehoben (S. 18). Damit belegen die Verfasser eindeutig, dass ein kommunikativ-interkultureller und kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht sich keineswegs ausschließlich auf die Bewältigung zukünftiger authentischer kommunikativer Situationen konzentriert – vielmehr erhebt er gleichzeitig einen darüber hinausgehenden Bildungsanspruch. Der bewusste Umgang mit der Ressource Sprache ist eines der erklärten bildungspolitischen Ziele des Buches. Und dafür ist die Kooperation von Sprach- und Sachfächern ebenso notwendig wie die Vernetzung der Sprachfächer untereinander, die bisher in vielen Kollegien, in denen die einzelnen Fachschaften nebeneinander her arbeiten, nicht gegeben ist. In diesem Sinne spricht die vorliegende Publikation das dringende Thema der Deprivatisierung des Unterrichts zugunsten einer fächer- und fremdsprachenübergreifenden Koordination an, die in den letzten Jahren immer wieder angemahnt wurde.[2] Zu einer Bildung von solchen Netzwerken soll das vorliegende Buch anregen; es ist primär an die Lehrkräfte adressiert, die einen solchen Mehrsprachigkeitsunterricht anbieten (sollen). Der Umgang mit Sprachen wird in vier Bereiche oder Felder untergliedert: Wahrnehmung vielsprachiger Situationen, Vergleichen von Sprachen, Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen und Aneignung von Sprachlernstrategien. Der Aufbau des Mehrsprachigkeitscurriculums sieht mehrere Stufen vor, denn den beiden Autoren ist schon klar, dass eine solche Veränderung in der Methodik/Didaktik des Fremdsprachenunterrichts einer systematischen Strukturierung bedarf. Daher legen sie auch großen Wert auf Auf- und Ausbau der einzelnen Sprachen als Fundamente der mehrsprachigen Bildung, um gemeinsame und übergreifende Merkmale hervorheben zu können. Die Aussage, dass sich die einzelnen Lehrpläne für die Erteilung von Deutsch als Erst- und Zweitsprache und die für die klassischen Fremdsprachen so deutlich voneinander unterscheiden, kann nur bestätigt werden; hier gibt es großen Handlungsbedarf im Hinblick auf die innerschulische curriculare Abstimmung. Ein Mehrsprachencurriculum ist nicht nur hilfreich respektive einer terminologischen Einheitlichkeit und der abgestimmten Systematik des Fremdsprachenerwerbs, darüber hinaus hat es eine koordinierende Funktion. Auch der Sachfachunterricht wird in diese Überlegungen einbezogen.

Es ist offensichtlich, dass der Einsatz der Mehrsprachigkeit große Anforderungen an die Unterrichtsorganisation stellt. Es zeichnet die beiden Autoren aus, dass sie sich nicht nur auf die theoretische Beschreibung der Anforderungen beschränken, sondern dass sie konkrete Hinweise für die Umsetzung im Unterricht geben. Dabei gehen sie davon aus, dass für das Thema Mehrsprachigkeit ein bis zwei Wochenstunden zur Verfügung gestellt werden müssen. Diese Forderung nach der Einrichtung eines solchen speziellen Fachunterrichts ist nicht neu, sie wurde 2011 bereits von Britta Hufeisen postuliert. Sie forderte die Etablierung des neuen Faches Interkulturelle Studien, in dem ein mehrsprachiger Unterricht angeboten werden sollte, der sich unter anderem auch mit sachfachlichen Inhalten befassen müsste.[3] Von daher ist es ein Verdienst von Reich/Krumm, dass

dieser theoretischen Forderung mit dem vorliegenden Curriculum ein konkretes Angebot zur Umsetzung folgt. Im weiteren Verlauf wird veranschaulicht, wie ein solcher Unterricht inhaltlich in der Primarstufe, in den Sekundarstufen I und II und im Bereich der beruflichen Bildung in der Sek. II erteilt werden kann. Sicherlich handelt es sich dabei (bisher noch) um ein theoretisches Konstrukt, denn eine Erprobung hat bislang offensichtlich nicht stattgefunden. Bei der Lektüre der einzelnen Hinweise stellt der interessierte Leser jedoch schnell fest, dass hier keine theoretischen Elfenbeintürme aufgebaut werden, sondern dass Reich und Krumm sehr praxisnah arbeiten und dass ein solches Projekt durchaus relativ unkompliziert etabliert und ggf. adaptiert und erweitert werden könnte. Es ist wohltuend, dass nach all den theoretischen Forderungen nach Berücksichtigung des Mehrsprachigkeitsansatzes nun endlich ein Konzept vorliegt, mit dessen Hilfe man der Realisierung viel näher kommt. Hier liegt für mich auch ein wichtiger Schwerpunkt der Publikation, die sich im weiteren Verlauf wieder anderen Themen widmet. Zum einen folgt ein Literaturbericht zu Mehrsprachigkeit als Ziel, Medium und Thema in der Schule, zum anderen wird die Rolle der Sprache(n) in den Lehrplänen analysiert. In dem erwähnten Literaturbericht wird unter anderem die Entwicklung von der so genannten Language Awareness hin zu ersten Mehrsprachigkeitskonzepten in der Fremdsprachendidaktik und zur Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen ausführlich beschrieben. Aber auch Aspekte der Schulorganisation und der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern werden behandelt. In dem zweiten Abschnitt ist der Raster zur Analyse der Lehrpläne sprachlicher Fächer im Hinblick auf die Relevanz für die Sprachenvielfalt und die Mehrsprachigkeit besonders erwähnenswert. Dieser kann Hilfestellung bei der Analyse, aber auch bei der Neuerstellung von Lehrplänen geben.

Sprachbildung und Mehrsprachigkeit ist ein wichtiges Buch, das zum richtigen Zeitpunkt erscheint, denn die fachliche Diskussion hatte bisher einen sehr theoretischen Charakter, mitunter hatte man den Eindruck, dass diese auf der Stelle trat. Die Publikation kann – gerade im Bereich der (Deutschen) Schulen im Ausland – mehrfach nützlich sein. Zum einen bringt sie die gegenwärtige Diskussion auf den Punkt, indem die Anforderungen an einen mehrsprachigen Fremdsprachenunterricht nachvollziehbar beschrieben werden. Andererseits bietet sie sich als Ratgeber bei der Umsetzung im schulischen Alltag an, denn die enthaltenen Vorschläge können von sprachen- und fächerübergreifenden Konferenzen als Hilfestellung bei der Etablierung des Faches mehrsprachige oder interkulturelle Studien sinnvoll genutzt werden. ◂◂

1 Vgl. Vollmer, Johannes H./Thürmann, Eike: Sprachbilung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule, in: Becker-Mrotzeck, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Johannes H. (Hsg.): Sprache im Fach, Waxmann, Münster 2013, S. 44. Bonnet,Andreas/Breitbach, Stephan: Bilingualer Unterricht, Bildungstheoretische Grundlegung, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hsg.): Handbuch Bilingualer Unterricht, Klett-Kallmeyer, Seelze 2013, S. 29.
2 Vgl. Höfer, Christoph/Madelung, Petra: Lehren und Lernen für die Zukunft, Bildungsverlag Eins, Troisdorf 2006, S. 63.
3 Hufeisen, Britta: Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell, in: Baur, Rupprecht S./Hufeisen, Britta: Vieles ist sehr ähnlich!, Schneider Verlag Hohengehren, Bartmannsweiler 2011, S. 274.

Bilingualer Fachunterricht kritisch hinterfragt

Rainer E. Wicke

Biederstädt, Wolfgang (Hsg.): Bilingual unterrichten – Englisch für alle Fächer
Cornelsen Scriptor, Berlin 2013, 160 S., ISBN 978–3–589–03914–2, € 19,95

Der Herausgeber, ein in der Praxis des bilingualen Unterrichts Englisch erfahrener Lehrer, Lehrerfortbilder und Lehrwerksautor, hat in dem Buch zwölf Beiträge verschiedener Autoren zur Gestaltung eines bilingualen Unterrichtes in unterschiedlichen Fächern zusammengestellt. Bei der Lektüre wird deutlich, dass das Buch einige Überraschungen bietet, denn wer hätte vermutet, dass sich hinter dem Titel des Aufsatzes *Stich by Stich and spoon by spoon* von Elke Storz gute Beispiele für einen aufgabenorientierten bilingualen Grundschulunterricht für die Fächer Textiles Werken und Hauswirtschaft verbergen? Das von der Autorin veranschaulichte Fünf-Stufen-Modell für einen aufgabenorientierten Fremdsprachenerwerb ist überzeugend, denn nur so kann bilingualer Unterricht gelingen. Die Notwendigkeit der Hinführung zu einem Thema (1), die zu einer entsprechenden Aufgabe für die Arbeit der Schüler führt (2) verdeutlicht, dass ein selbstbestimmter handlungsorientierter Unterricht (3) schließlich zu einer Ergebnissicherung (4) führt. Die anschließende Sprachvertiefung trägt zum Aufbau fremdsprachlicher Kompetenzen bei, die die Schüler befähigen, Transferleis-

tungen bei der Bewältigung ähnlicher Aufgabenstellungen zu erbringen. Leider fehlt hier der – an anderer Stelle des Buches, z. B. im Beitrag *Bilingualer Musikunterricht – Voraussetzungen, Chancen und Unterrichtsbeispiele* von Anja Rosenbrock, S. 130, gegebene – Hinweis auf die Notwendigkeit des Bezugs der Aufgabenstellung zur Lebenswelt der Schüler. Aus der projektartigen Gestaltung der Unterrichtbeispiele zur Anfertigung von T-shirt-Aufdrucken und zum Kochen wird dieser jedoch deutlich. Elke Storz zeigt auf, wie wichtig die Eigentätigkeit der Schüler im bilingualen Unterricht ist und dass dieser nur gelingen kann, wenn entsprechende Unterstützungssysteme im Sinne des Scaffolding, ebenso wie die Beratung durch den unterrichtenden Lehrer, gewährleistet sind. Daher ist es eigentlich schade, dass viele der Beiträge aus dem Sekundarstufenbereich eins gerade diese Prinzipien des aufgabenorientierten und eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens der Schüler ebenso wie den lebensweltlichen Bezug der Aufgabenstellung vermissen lassen. Zwar bedienen sich viele der Beiträge des bilingualen Ansatzes, jedoch fehlt bei den gewählten Themen aus meiner Sicht der lebensweltliche Bezug der Aufgabenstellung ebenso wie die Bereitstellung von Unterstützungssystemen für eine eigenverantwortliche Arbeit der Schüler. Michael Streifinger erläutert im Beitrag *Bilingualer Geographieunterricht* zwar nachvollziehbar, wie Unterrichtseinheiten zu Schottland und Australien in einem englischsprachigen Geographieunterricht angeboten werden können, jedoch wird aus den Ausführungen nicht deutlich, wie die Schüler auf dieses Thema vorbereitet werden und wie ihnen ein schülerorientierter Zugang zu diesen komplexen Themen ermöglicht wird. Dass „Schülerinnen und Schüler selbst durch persönliche Reiseerfahrungen als Gastschüler in Australien zur Optimierung der Fachinhalte" beitragen könnten (S. 30), wage ich zu bezweifeln, da Jugendliche, denen diese Möglichkeit geboten wird, in der Minderheit sein dürften. Auch die Themenstellung *International Conflicts*, wie sie in Jaqueline Gormanns Aufsatz *Bilingualer Sachfachunterricht im Fach Politik und Wirtschaft* vorgenommen wird, halte ich in dieser Form aus den bereits oben erwähnten Gründen nicht für angemessen, ebenso wie die ausgewählten Texte in *Bilingualer Wirtschaftsunterricht am Beispiel des Themas „Comparing Economic Systems"*. Die Frage, ob der Stoff eine weit reichende Bedeutsamkeit für die Lernenden hat, die Matthias Förtsch stellt, kann bei der Konfrontation der Schüler mit zielsprachigen Texten von Adam Smith und Benjamin Franklin nicht positiv bestätigt werden. Sicherlich kann die fremdsprachliche wissenschaftliche Diskursfähigkeit der Schüler durch die Beschäftigung mit solchen Texten gefördert werden, aber hier fehlt eindeutig der Hinweis, wie die Schüler behutsam auf die Bearbeitung solcher komplexer Anforderungen vorbereitet werden können. Ähnliche Eindrücke vermitteln sich dem kritischen Leser auch bei der Lektüre des Beitrages aus dem Fach Biologie von Simon Olmesdahl zum Thema *Which hormones make the cycle go round?* Dieses sehr wissenschaftlich präsentierte Thema wird – trotz der Verwendung von Animationen – offensichtlich doch sehr frontal, verkopft und stark gesteuert eingesetzt. Wie in anderen Beispielen in diesem Sammelband auch gewinnt man den Eindruck, dass die kognitive und frontale Arbeit an Fachthemen in den so genannten bilingualen Unterricht verlagert wird; welchen methodisch-didaktischen Gewinn man dadurch hat, wird mir aus vielen der Beiträge nicht deutlich. „Die Verfügbarkeit von vielfältig weltweit produzierten Materialien für einen motivierenden Unterricht" als wesentlichen Grund für die Durchführung einer bilingualen Unterrichtseinheit anzuführen, halte ich für nicht zielführend, denn die Frage ist doch nicht ausschließlich, welche Materialien man – nur weil sie existieren – auswählt, sondern WIE man sie gewinnbringend einsetzt. Gerade da fehlen entsprechende Hinweise. Leider lösen auch die beiden Beiträge zu einem bilingualen Musik- und Kunstunterricht die Erwartungen an einen schülerzentrierten, aufgaben- und handlungsorientierten Unterricht nicht oder nur bedingt ein. Sicherlich mag es gewinnbringend sein, in der fremden Sprache über Musik sprechen zu können, was Anja Rosenbrock als Ziel in ihrem Beitrag anstrebt, aber Musik kann meines Erachtens noch viel intensiver für Gesprächsanlässe und eigene Deutungsversuche genutzt werden. Dafür kann die zitierte Filmmusik aus den Filmen zu Tolkiens *The Lord of the rings* genutzt werden, aber es gibt weitaus motivierendere und altersgemäße Musikstücke, die zur eigenen kreativen Interpretation anregen und latent vorhandene Sprachkenntnisse aktivieren. Ähnlich kritisch sehe ich die Ausführungen von Monika Nolden zu Kunst. Das Aushandeln von Bedeutung kommt hier ebenfalls zu kurz. Die Anleitung zur Anfertigung eigener Mumien, wie sie im Verlauf der Ausführungen präsentiert wird, ist jedoch aus meiner Sicht ein erster wichtiger Schritt in Richtung des schülerorientierten Unterrichts. Wie aus diesen Bemerkungen ersichtlich, wird aus vielen der Beiträge nicht direkt deutlich, worin der Vorteil eines bilingualen Sachfachunterrichts liegt. Darüber hinaus gewinnt man den Eindruck, dass die Beispiele zu stark von den angestrebten Lernzielen und Kompetenzen, die erworben werden sollen, her geplant wurde, nicht aber von den Schülern aus, die sich diese aneignen sollen. Hinweise zur Gestaltung eines „sprachsensiblen Fachunterrichts" mit Hilfe eines methodischen Werkzeugkastens, wie Josef Leisen, der in einigen Literaturverzeichnissen erwähnt wird, ihn anbietet, werden nicht gegeben. Dabei zeigt Barbara Brüning in ihrem wunderbaren Aufsatz *Eine gerechte Schule gestalten – Phi-*

losophieren über die Welt von morgen doch eigentlich idealtypisch auf, wie ein schülerzentrierter, aufgabenorientierter und vor allen Dingen motivierender fremdsprachiger Philosophieunterricht gestaltet wird. Alle Skepsis, ob dieses Fach sich überhaupt dafür eignet, in englischer Sprache unterrichtet zu werden, verfliegt bei dieser Planung für die Klasse sieben oder acht. Die Autorin hat es nicht nur verstanden, motivierende, alters- und schülergerechte Texte auszusuchen, auch ihr Aufgabenangebot ist vielfältig und herausfordernd. Die handlungsorientierte Anfertigung von sogenannten Begriffsmolekülen zum Thema *A Fair School* als interessante Modifikation einer Mindmap gehört ebenso dazu, wie das differenzierende Arbeitsangebot in einem Lernen an Stationen. Brüning beschreibt einen gelungenen Unterrichtsversuch so, dass man Lust darauf bekommt, diesen selbst auszuprobieren.

Im Sinne einer Bestandsaufnahme kann festgestellt werden, dass *Bilingual unterrichten* zu der Diskussion um die Gestaltung des fremdsprachigen Sachfachunterrichts beiträgt, indem einerseits aufgezeigt wird, wie Unterricht gelingen kann. Andererseits wird jedoch aus der Mehrzahl der Beiträge deutlich, dass der gegenwärtige Stand der Dinge noch weit entfernt ist von den Zielsetzungen der Theorie und dass Maßnahmen der Weiterentwicklung dringend in Angriff genommen werden müssen. Das forschende und experimentierende Lernen und Arbeiten, über das die Schüler dazu befähigt werden können, komplexere Themen, Probleme und Inhalte selbständig zu bearbeiten, kommt in dieser Publikation noch zu kurz. Hier wird ein großer Bedarf deutlich, der die Weiterarbeit auf diesem Gebiet bestimmen sollte. ◂◂

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. Erst nach Auslieferung durch den Verlag wird das komplette Heft ins Netz gestellt, allerdings nur in den geschützten Bereich. Als Verbandsmitglied haben Sie Zugriff auf die pdf-Version aller Zeitschriften ab dem Heft 3/2000.

Melden Sie sich einfach mit Ihrer Mitgliedsnummer und Ihrem Nachnamen an, damit Sie Zugang zum nicht öffentlichen Bereich haben. Anschließend klicken Sie auf „Zeitschrift" und die rote Zeile: „Die Volltexte finden Sie in unserem Archiv." Danach brauchen Sie nur noch das gewünschte Heft auszuwählen, um unsere Zeitschrift auch am Bildschirm lesen zu können.

Geschichte

Auf der Suche nach der „Seele Europas"

Ludwig Petry

Fried, Johannes: Karl der Große. Gewalt und Glaube. Eine Biographie
C.H. Beck-Verlag, München, 4. Aufl. 2014, 736 S., ISBN 978–3–406–65289–0, € 29,95

Rechtzeitig zum Karlsjahr 2014 mit seinen Ausstellungen in Aachen, Ingelheim und Paderborn erschien eine Reihe lesenswerter Bücher, die sich mit dem vor 1200 Jahren gestorbenen Kaiser Karl dem Großen befassen. Darunter befindet sich auch das umfangreiche Werk von Johannes Fried, emeritierter Mediävist an der Universität Frankfurt/Main. Der Untertitel benennt die beiden Pole „Gewalt" und „Glaube", mit deren Hilfe sich das Leben des Kaisers, seine Lebensleistung, die historische Wirkung und die historische Deutung beschreiben und ordnen lassen.

Der Autor hat die Fähigkeit, die großen Linien in einer auch für Laien verständlichen Sprache herauszuarbeiten. Innerhalb dieser Linien gelingt es ihm, sein detailliertes Wissen auszubreiten, ohne sich in dieses zu verlieren. Er gibt zu, dass wir über die Person Karls, insbesondere über seine ersten Lebensjahre wenig wissen. Eigentlich kennen wir ihn nur aus seinen Taten und nicht aus seinen Zielsetzungen und Motiven. Auch Einhards „Vita Karoli", nach dem Muster der römischen Kaiserviten Suetons geschrieben, bringt wenig über Karls Intentionen. Diese „Vita" hatte eine bestimmte Zielsetzung. Sie war offensichtlich geschrieben, um Karls Sohn Ludwig dem Frommen einen Spiegel vorzuhalten.

Fried stellt seiner Biographie über Karl den Großen einen *Prolog (Kap. I)* voran, in dem er sein methodisches Vorgehen als einen (andauernden) Prozess der „Annäherung" an den historischen Stoff darstellt und auf den Anspruch auf eine „objektive Darstellung des großen Karolingers" verzichtet. Die „Größe" liegt wohl eher in der nachhaltigen Wirkung als in der Person.

Von dem *Knaben (Kap. II)*und von der Kindheit ist wenig bekannt. Seine erste Begegnung mit einem

Papst (Papst Stephan II) ist sicherlich nicht ohne eine bestimmte Wirkung auf Karl geblieben.

Zunächst war es *die Umwelt des Frankenreichs* (*Kap. III*) die sein Leben bestimmte. Die benachbarten Sarazenen, Angelsachsen, Dänen, Slaven, Awaren und Griechen bildeten seine Welt. Konstantinopel, Jerusalem, Bagdad und Nordafrika rückten erst später und nur langsam ins Blickfeld des Franken. Zunächst dominierte der Krieg mit den nächsten Nachbarn. Die Diplomatie folgte später.

Insbesondere der Krieg mit den Sachsen prägte das Bild vom *Kriegskönig (Kap. IV)*. Nach dem Blutbad bei Verden an der Aller (782 n. Chr.) ging er als „Sachsenschlächter" in das kollektive Bewusstsein ein. Der Krieg endete erst nach 30 Jahren mit der Eingliederung der besiegten Sachsen ins Frankenreich und mit deren Taufe. Karl setzte zunächst mehr auf Gewalt als auf Verträge, aber die Gewalt bedurfte eines Gegengewichts in der Form von Kirche, Glaube und Wissenschaft, um das Reich zusammenzuhalten.

In den Kapiteln *Herrschaftsstrukturen (Kap. V)* und *Der Herrscher (Kap. VI)* werden Wirtschaft und Verwaltung sowie die Bildung der Marken abgehandelt. Die Marken führten allerdings anders als beabsichtigt gelegentlich zur Verselbständigung der Regionen und – sicherlich ungewollt – zur Stärkung der Markgrafen gegenüber dem Machtzentrum. Zum Wesen von Karls Herrschaft gehörte der Schutz der Kirche, die Förderung von Klöstern und Schulen, die Bildung einer „internationalen Gelehrtengemeinsamkeit am Königshof". Die antiken Wissenschaftsdisziplinen wurden erneuert. Das logische Denken, wie es Aristoteles zu eigen war, wurde wiederentdeckt. Die „karolingische Minuskel" wurde entwickelt und bildete die Grundlage für die Kleinbuchstaben der heute noch gebräuchlichen lateinischen Schrift.

Am *Königshof (Kap.VII)* in Aachen bündelte sich nicht nur das Wissen der damaligen Zeit. Entspannung boten dem gichtgeplagten König mit seinem Gefolge die lauwarmen Bäder. Aber auch am Hof dominierte ansonsten das „Kalkül der Macht". Nach diesem Kalkül erkor Karl z. B. auch seine (legitimen) „Gemahlinnen" und teilte mit ihnen die „Gewalt im Hause". Die Pfalzen waren Machtzentren aus Stein. Das galt insbesondere für die Pfalz in Aachen. Mit dem an Konstantin den Großen erinnernden Palast sollte es das neue Rom werden. Die Erlöser- und Marienkirche stellte „ein steingewordenes Gebet" dar. Auch die Architektur stand im Dienst von Macht und Glauben.

Die *Erneuerung der Kaiserwürde (Kap. VIII*) zielte auf ein über das Frankenreich hinausgehendes Engagement. Häresien, Endzeitgefühle, apokalyptische Vorstellungen, die Gefährdung der Religion und der kirchlichen Einheit durch einen erneuten Streit um die „Trinität" (Jesus als Gottes eingeborener Sohn oder nur als „Adoptivsohn"?) legten es nahe, als starker weltlicher Beschützer der Kirche aufzutreten. Die Reichsgrenzen wurden nach Südosten bis in die Nachbarschaft des byzantinischen Reiches verschoben. Karl plante die Erneuerung des Kaisertums im Westen. Welche Rolle sollte dabei der Papst, der „Beschützte", spielen? Belegt ist, dass Karl und Papst Leo III im Jahr 800 in Rom gemeinsam Weihnachten feierten. Über die Abläufe der damaligen „Kaiserkrönung" gibt es allerdings divergierende Zeugnisse. Die lang anhaltenden Folgen dieser Krönung waren von den damals Beteiligten wohl kaum abzuschätzen. Nach Frieds gut begründeter Auffassung zeigte sich Papst Leo III jedenfalls als Meister der „nachträglichen Umdeutung des Geschehens, die eine bedrückende Abhängigkeit (des Beschützten) in eine befreiende Überordnung (über den Beschützer) zu verwandeln vermochte".

Der neue Kaiser im Westen wollte wie der antike Kaiser Augustus als *Imperator Augustus (Kap. IX)*, als Friedenskaiser in die Geschichte eingehen. Als weltlicher Herrscher und als Schutzherr der Christen setzte er auf Ordnung und auf Recht. Königsboten wurden eingesetzt, um die Ordnung im Imperium zu sichern und um das Volk auf den Kaiser zu vereidigen. Die unruhige Nachbarschaft im Norden und Südwesten sowie die „endzeitlichen Sorgen" ließen Karl aber auch daran denken, rechtzeitig seine Nachfolge zu regeln und z. B. die Zahl legitimer Erben in Grenzen zu halten. Deshalb begnügte sich Karl nach dem Tod seiner vierten (oder fünften?) „Gemahlin" mit „Konkubinen" und nahm keine weitere Kaiserin mehr zu sich. Auf einem Hoftag im Jahr 806 verkündete er in „Absprache mit seinen Großen" die Aufteilung des Reiches unter seine drei erbberechtigten Söhne Karl, Pippin und Ludwig, ließ eine gleichzeitig verkündete „Friedenskonstitution" von den Anwesenden eidlich beschwören und schickte die Nachfolgeordnung und den Friedensplan an den Papst zur Zustimmung und Unterschrift. Aber diese „Vorsorge" half nichts, denn nach Karls Tod stürzte sein Reich „ins Chaos, in Verrat, Bruderkriege, Auflösung und Untergang". Auch die Erhebung seines Sohnes Ludwig zum Mitkaiser im Jahr 813 brachte nicht die gewünschte Stabilität im Reich. In den letzten Erlassen beschwor Karl immer wieder, „dass Friede sei und Eintracht und Eimütigkeit" unter den Geistlichen, den Grafen und den Richtern und dass die „Pflicht zur Zehntzahlung" und „volles Recht" für alle gelten solle.

Im *Epilog (Kap. X)* wendet sich der Autor dem *Mythos* und der *Heiligkeit* zu: Ab der Jahrtausendwende wurde Karl östlich des Rheins „der Große" und westlich des Rheins „Charlemagne" genannt. Kritische Stimmen gab es nur vereinzelt, z. B. von dem Aufklärer Voltaire. Napoleon galt Karl als Vorbild der Reichserneuerung. Die Geschichtsdeutung im 19. und in der Mitte des 20. Jh. folgte ganz dem nationalen Muster. Eine europäische Perspektive prägte

sich noch nicht aus, obwohl der slawische Raum den Namen „Karl“ als Herrschertitel übernahm („karol“, „król“ oder „král“).

Der „neutrale“ Schweizer Jacob Burckhardt war einer der ersten, der eine europäische Perspektive entwickelte, indem er nachdrücklich auf die „kulturgeschichtliche“ Wirkung der „karolingischen Renaissance“ in Schrift, Kunst und Literatur für Westeuropa hinwies.

Zum Schluss geht der Autor den zahlreichen „nationalen Verengungen“ in der Geschichtsschreibung und in der öffentlichen Darstellung und Wahrnehmung nach. Diese haben Karl „zu einem Heros bald der Franzosen, bald der Deutschen“ gemacht. „Charlemagne und Karl der Große blieb im Gedächtnis zumal der Franzosen und Deutschen als gefeierter Vorgänger und Vorfahre des eigenen Königsgeschlechtes, als Stifter des Kurfürstenkollegs oder der Universität von Paris, als Kämpfer gegen die Heiden, als Kreuzfahrer, als Heiliger, kurzum als Inbegriff alles dessen, was für gut galt seit alters“.

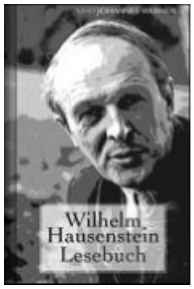
Im „Dritten Reich“ kam dann der „böse Missbrauch“, die Umdeutung und Deformation. Karl „verkümmerte zur Repräsentationsfigur tagespolitischer Ziele“. Hitler sah sich als neuer Karl, als „Einiger des zerbrochenen Karlsreiches, dem die europäischen Völker dienten“.

Und heute? „Einig ist man sich in Karls Bedeutung für die kulturelle Entwicklung des westlichen Europas, für die mehr oder weniger einheitliche intellektuelle Prägung dieses durch die Kultur- und Wissenschaftssprache Latein und die römische Kirche geformten Westens, einschließlich des wenige Jahrhunderte nach Karl offen aufbrechenden Widerspruchs gegen die Kirche“. Die karolingische Kulturerneuerung mit ihren zahlreichen Rückgriffen auf die Antike „bewirkte durch ihre Folgen ein weltweit wirksames Alleinstellungsmerkmal der „westlichen“ Kultur“.

Der Autor rät, „langanhaltende Wirkungen“ von „ursprünglichen Intentionen“ zu unterscheiden. Deshalb sollte man Karl den Großen aufgrund seiner eigenen Ziele auch nicht zu einem „Europäer“ oder gar zu einem Wegbereiter der Globalisierung erklären. Zumal sich das Bild von Karl dem Großen bzw. Charlemagne weiter im Wandel befindet. Aber auf der Suche nach der „Seele Europas“ kann die Beschäftigung mit dem kulturellen Erbe des Karolingers hilfreich sein.

Die künftige Forschung wird auch den „nachantiken mittelmeerischen Wirtschaftsraum“ stärker in den Blick nehmen, wie es bereits der belgische Historiker Henri Pirenne in seinem grundlegenden Werk „Mahomet et Charlemagne“ im Jahre 1937 angelegt hat. Unsere immer noch sehr eurozentrische Sichtweise der Geschichte könnte somit weiter aufgebrochen werden.

Der Leser ist dankbar für weiterführende aktuelle Literatur und ein hilfreiches Register. Der Geschichtslehrerin/dem Geschichtslehrer bietet das Buch eine gute Grundlage für einen fachlich fundierten, wissenschaftspropädeutischen und aktuellen Unterricht. Es liefert zugleich die Legitimation dafür, dass Karl der Große angesichts der deutschen und insbesondere der europäischen Herausforderungen und der bislang unerfüllten europäischen Vision zu Recht im schulischen Lehrplan steht. ◂◂



Eine gewagte deutsch-französische Gegenüberstellung: Wilhelm Hausenstein vs. Jaques Decour

Stephan Schneider

Jakob, Dieter/Werner, Johannes (Hrsg.): Wilhelm-Hausenstein-Lesebuch
Iudicium Verlag, München 2013, 151 S., ISBN 978–3–86205–293–6, € 15,00
Decour, Jaques: Philisterburg
Aus dem Französischen übersetzt und mit einem Vorwort versehen von Stefan Riplinger, Die Andere Bibliothek, Berlin 2014, 127 S., ISBN 978–3–8477–3005–7, € 18,00

I. Um es kurz zu machen: Hausenstein (1882–1957) liest sich gefälliger, wenn man Freund des großbürgerlichen, bildungselitären, gepflegten Erzählstils eines Thomas Mann ist. Hausenstein fehlen allerdings entscheidend die Ironie und der tiefgründige Humor eines Genies wie Mann; was bleibt in seinen Essays – denn keine andere Bezeichnung trifft auf die Lesestücke zu – ist die epische Breite und die für heutige Leser antiquierte Wortwahl wie z. B. „so dünkt mir“.

Seine Reflektionen befassen sich basierend auf dem eigenen Lebenslauf mit bekannten Gegensatzpaaren: Heimat und Fremde [vgl. „Tiefgründiges – Hintergründiges“ in diesem Heft, S. 192], Kunst und Natur, Deutschland und Frankreich.

Er schreibt in seinen Jugenderinnerungen, dass er sich seine Kindheit anhand der Salzbrezeln aus Niederwasser, die ihm seine Großmutter in Hornberg/

Schwarzwald immer gebracht hatte, in seine Erinnerung zurückrufen konnte. Er vergleicht als guter Kenner der französischen Literatur diese Erfahrung mit den Proust'schen Madeleines aus dem Roman „À la recherche du temps perdu", ohne aber dieses Erlebnis als künstlerisches Kompositionselement auszubauen – was ja auch einem Plagiat gleichkäme.

Jeder, der Paris liebt, ohne gleich für immer dort leben zu wollen, wird Hausensteins (altmodisch formulierte) Beschreibungen dieser Stadt „goutieren" – Pardon, Hausensteins Stil färbt schnell ab. Auch jeder, der häufig zwischen Deutschland und Frankreich hin- und hergefahren ist, kann dieses Gefühl nachvollziehen, das der Erzähler das „doppelte Herzklopfen" (S. 69) nennt: das „Grenzherzklopfen" beim Ausreisen via Straßburg und das „Rheinherzklopfen" bei dem Wiedersehen mit der (badischen) Heimat.

Adenauer hat Hausenstein zum ersten Botschafter der jungen Bundesrepublik in Paris ernannt, und wenn dieser „als erster offizieller Vertreter Deutschlands" (S. 127) bei seinen Spaziergängen durch die französische Hauptstadt beim Anblick der allgegenwärtigen Plaquetten „fusillé par les Allemands" meinte, ihm – selber von den Nazis mit Publikationsverbot belegt – müsse wegen der Toten, Misshandelten und Deportierten „das Blut der Schamröte" ins Gesicht steigen, so spricht das menschlich und moralisch für ihn.

Das Wilhelm-Hausenstein-Lesebuch ist ein Muss für alle Frankophilen.

II. „Philisterburg" von Jacques Decour (bürgerlicher Name Daniel Decourdemanche, 1910–1942) öffnet dem Leser die deutsch-französische Perspektive in umgekehrter Richtung: Ein junger französischer Austauschlehrer ist in den 30er Jahren zu Gast in Magdeburg (Philisterburg) und richtet in einer Zeit des Umbruchs seinen kritischen Blick auf Deutschland und die Deutschen. Zum Verständnis der politischen Lage im Jahr 1930 in beiden Ländern ist die Lektüre des Vorwortes notwendig.

In literarisch überarbeiteten Tagebucheinträgen führt der Autor den Leser von Frankreich nach Deutschland. Während er die deutsche Literatur liebt, vor allem Goethe als Inbegriff eines „deutschen Humanismus", lässt er als liberal eingestellter Franzose an dem preußisch geprägten Alltag kein gutes Haar. Nicht aus den Augen lassen darf man als heutiger Leser, dass Decour seine Landsleute über diese sonderbare Weimarer Republik informieren will, in der die Älteren weiter nach Maximen des Kaiserreiches handeln, während die neue Generation von Hitler fasziniert ist.

Seine Beschreibungen sind gnadenlos sarkastisch und subjektiv: Zwar kritisiert er auch seine Landsleute für deren Kommentare über deutsche Häuser, Möbel und vor allem Kleidungsstücke, wenn sie sagen: „Das ist hässlich." statt „Das finde ich hässlich." (S. 81) Er selber macht es aber nicht besser, wenn er von seiner „pummeligen, verängstigten" Wirtin Bügler schreibt: „Sie huschte davon wie eine Ratte." (S. 61) Auf jeder Seite drückt sich der junge Austauschlehrer herablassend, despektierlich und unfreundlich über seine deutschen Bekanntschaften aus, nicht zuletzt über die Lehrer und den Schulleiter Dr. Bär der ihm zugewiesenen Schule. Fast sympathisch kommt ausgerechnet sein Zimmernachbar Adler, ein junger Nazi, herüber, mit dem er auch nach einem Wohnungswechsel guten Kontakt behält. An seinen älteren Schülern verblüfft ihn deren Selbstsicherheit (S. 93), mit der sie ihm kategorisch sagen, dass Heine kein deutsches Talent besitze, da er Jude sei. Er bewundert den Fleiß dieser 17-jährigen, beneidet sie aber nicht „um ihre Jugend, die zäh ist wie Leder." (S. 94) Immer wieder stellt er heraus, dass sie sich nicht für Belletristik, sondern für Geschichte und Politik interessieren und die Kriegsschuldfrage von 1914 studieren.

Decour hilft auch uns heutigen Lesern immer noch, unsere französischen Nachbarn besser zu verstehen.

Den Abschluss des Bändchens bilden seine zwei Abschiedsbriefe vom 30. Mai 1942. Die französische Polizei verhaftete ihn als Leiter des literarischen Widerstandes, um ihn an die Gestapo auszuliefern. Nach Verhören, Folter und Isolationshaft wurde er erschossen.

Ob es auch für ihn eine Plaquette „fusillé par les Allemands" gibt, entzieht sich meiner Kenntnis. ◂◂

Spannender Historienroman

Lothar Rheinberger

Kershaw, Alex: Der Befreier. Die Geschichte eines amerikanischen Soldaten im Zweiten Weltkrieg
Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2012, 450 S., ISBN 978–3–423–28030–3, € 24,90

Nach den ersten paar Seiten war ich versucht, das Buch zur Seite zu legen, da es anfänglich recht haudegig daherkommt. Aber der ehemalige Geschichtslehrer Alex Kershaw ist ein glänzender, mitreißender Erzähler. Er hat in den 80er Jahren Politikwissenschaften und Philosophie in Oxford studiert und

nach seiner Lehrtätigkeit als Journalist und Buchautor zum Themenkomplex 2. Weltkrieg gearbeitet. Er weiß, worüber er schreibt und kann es fesselnd rüberbringen.

In seinem neuesten Werk „Der Befreier" zeichnet er die Lebensgeschichte von Felix Sparks nach, einem US-Soldaten des 157. Infanterieregiments, der vom US-Kriegseintritt bis zur Kapitulation der Wehrmacht am 2. Weltkrieg beteiligt war.

Den Schwerpunkt der Erzählung, die auf historischen Quellen und ungezählten Interviews fußt, bilden Sparks Erlebnisse von Beginn der US-Militärhandlungen am 10. Juni 1943 bis zum 29. April 1945, der Befreiung des Konzentrationslagers Dachau.

In den besonders berührenden Kapiteln des Buches schildert Kershaw – ähnlich intensiv wie Erich Maria Remarque in seinem Roman über den 1. Weltkrieg – die traumatisierenden Erlebnisse der Landungen auf Sizilien, auf dem italienischen Festland bei Neapel und Rom, die Schlachten in den Vogesen und beim Häuserkampf im zerbombten Aschaffenburg.

Kershaw beschränkt sein Werk aber nicht nur auf die Perspektive seines Protagonisten, sondern lässt die Quellenlage mit einfließen, ordnet Einzelerlebnisse in den historischen Kontext ein und kritisiert strategische Entscheidungen aus militärgeschichtlicher Sicht, wie z. B. den verlustreichen Wettlauf nach Messina zwischen den alliierten Generälen Montgomery und Patton (vgl. S. 59 ff.) oder die äußerst riskante und blutige Landung der Alliierten bei Salerno am 9. September 1943 (vgl. S. 70–73) und in Anzio Ende Januar 1944 unter General Mark Clark sowie die katastrophale Fehlentscheidung von Brigadegeneral Robert Frederick und des Divisionsstabs am 17. und 18. Januar 1945 bei den Kämpfen bei Reipertsviller in den Vogesen (vgl. S. 228 und S. 250 ff.). Auch Kriegsverbrechen einzelner US-Soldaten werden zur Sprache gebracht und kritisch beleuchtet.

Der auf den ersten Blick unmotiviert erscheinende Titel „der Befreier" – zumal die Befreiung des Konzentrationslagers Dachau durch Coronel Sparks eher episodenhaft dargestellt wird – erweist sich aber im Verlauf der Schilderung als hintergründig und biographisch: Felix Sparks gelingt es am Ende eines engagierten politischen Lebens nach mehr als vierzig Jahren über die traumatischen Erlebnisse zu berichten und sich selbst auch von Alptäumen und Schuldgefühlen zu befreien.

Insgesamt ist diese spannend geschriebene Erzählung des Kriegsverlaufs am Beispiel eines amerikanischen Soldaten eine ausgezeichnete Ergänzung für den Oberstufen-Geschichtsunterricht, weil sie für die junge Generation die Schrecken jeglichen Krieges auf eine persönliche und zugleich distanziert kritische Weise veranschaulicht und zu gesellschaftlichem Engagement in Friedenszeiten auffordert. ◂◂

„Geschichtenbuch" als Geschichtsbuch – zu heute zum Glück kaum mehr vorstellbaren Jugenderlebnissen

Stephan Schneider

Trümmerkinder. Zeitzeugen erzählen aus der Nachkriegszeit 1945–1952
Band 28 der Reihe „Zeitgut", 256 S., mit vielen Abbildungen, Ortsregister, Chronologie, ISBN 978–3–86614–216–9, € 10,90

Das ist bereits der dritte Band aus der Reihe des Zeitgut-Verlages, den ich bewusst als Fortsetzung von „Heil Hitler, Herr Lehrer" und „Kriegskinder erzählen" gelesen habe (vgl. die Besprechungen in 4/2013, S. 472 f. und 2/2014, S. 169).

ZEITGUT ergänzt die wissenschaftliche Geschichtsschreibung in jedem Band dieser Reihe durch eine kaleidoskopische Zusammenfassung von Momentaufnahmen aus dem Leben der betroffenen jungen Menschen, nicht nur aus Deutschland.

In diesem Band sind es 34 Geschichten und Berichte, die stets nach einem Ortsregister als Ersatz für ein Inhaltsverzeichnis geordnet sind. Jeder Leser kann sich also nach Belieben die in sich abgeschlossenen Beiträge nach landsmannschaftlichem oder geographischem Interesse auswählen. Z. B. stellt aus Wien eine Beitragsstifterin, für die die „Schulzeit die Hölle" war, die Frage, warum ausgerechnet keine Bombe die Schule getroffen hat (S. 129).

Die Vorbemerkungen fassen den thematischen Schwerpunkt aller Beiträge zusammen: „Hunger, Kälte, unzureichende Kleidung und fehlende Schuhe, überfüllte Schulklassen, Trümmer, Wohnungsnot, Hamsterfahrten und Krankheiten."

Aus kindlicher Perspektive werden aber auch abenteuerliche Situationen wie Begegnungen mit den Besatzungssoldaten, die Rückkehr in das ausgebombte Elternhaus und Freundschaften mit einquartierten Flüchtlingskindern geschildert. Wie in den vorangegangen Bänden erkennt der Leser aber auch unschwer typische Kommentare, die aus der Perspektive des Erwachsenen die Jugenderlebnisse im Nachhinein reflektieren, dass z. B. durch zu hastige Sanierungen von Innenstädten dem zunehmenden Autoverkehr zuliebe „gewachsene Strukturen unwiederbringlich zerstört wurden". Solche Gedanken macht sich natürlich kein Jugendlicher. Wesentlich nachvollziehbarer ist da die Erinnerung, dass die meisten Kinder in der unmittelbaren Nachkriegszeit

vor allem wegen der Schulspeisung gern zur Schule gingen. In unserer Überflussgesellschaft kann man sich die Herstellung von Lebensmittelersatz wie Kartoffelmehl oder Sirupbonbons nur als exotische Rezepte vorstellen. „Not macht erfinderisch", ist ein weiteres Thema, das sich wie ein roter Faden durch viele Geschichten zieht: Wie repariere ich mit einem Metalldraht (aus einem zerschossenen Fahrzeug) eine durchgebrannte Sicherung, damit es im Haus wieder Strom gibt? Was können richtige Jungs mit gefundener Munition quasi als Spielzeugersatz alles anstellen?

Die Zusammenfassung der Jahre 1945 bis 1952 scheint mir aus einem Grund nicht glücklich gewählt, weil es eben im Jahr 1945 noch zu traumatischen Erlebnissen mit plündernden, bewaffneten, gewalttätigen oder auch vergewaltigenden (in den Erzählungen meist befreiten polnischen und russischen) Gefangenen kommen konnte, die „stark haften geblieben" (S. 58) sind. In den Folgejahren hinterließen nur wesentlich weniger gefährliche Erlebnisse wie Impfungen gegen Typhus etc. oder Entlausungen ihre unangenehmen Erinnerungen.

Welche familiären Verwerfungen ein Krieg bewirken kann, erzählt ein Mädchen eindrucksvoll in ihrer Geschichte, wo sie ihrem ihr unbekannten, aus der Gefangenschaft heimkehrenden Vater als vermeintlich schlampig aussehenden Bettler die Haustür vor der Nase zuknallt und deswegen von den Eltern auch noch ausgeschimpft wird …

P. S. Wer von uns inzwischen Älteren aus dieser Zeit seine Jugenderinnerungen als Zeitzeuge beisteuern will, nehme Kontakt auf unter info@zeitgut.com.

Viele Wahrheiten

Ludwig Petry

Alexijewitsch, Swetlana: Secondhand-Zeit. Leben auf den Trümmern des Sozialismus
Hanser Verlag, Berlin 2013, 570 S., ISBN 978–3–446–24150–3, € 27,90

Als „absolut lesenswert, spannend und informativ und unter die Haut gehend" wird mir das Buch empfohlen von einer Freundin, die sich auskennt in Osteuropa und die die Friedenspreisträgerin 2013 des Deutschen Buchhandels aus der Nähe beobachten konnte. „Wir denken ja meistens, wenn wir an die Wende denken, an Aufbruch mit schwierigen Entwicklungen, Arbeitslosigkeit und vorübergehender Armut, aber dennoch zumeist an Zuversicht, Optimismus, positive Veränderungen, Genuss von Freiheit … Vor allem an den Drang in so vielen osteuropäischen Ländern nach Europa, seinen Werten und Lebensweisen (s. jetzt in der Ukraine). Aber das ist eben nur ein Teil der Wahrheit. Dieses Buch zeigt auch eine andere, oft vergessene und aus dem Blickfeld geratene Seite der Medaille: Not, Armut, innere Heimatlosigkeit, Enttäuschung, Verwirrung, Trotz, Nostalgie, Ratlosigkeit, Orientierungslosigkeit, Verzweiflung … Man lernt beim Lesen dazu. Der Horizont wird weiter."

Neugierig greife ich zu diesem Buch. Es packt auch mich sofort, obwohl es keine eigentliche Handlung hat wie ein Roman oder eine Erzählung. Es ist ein Kunstwerk, eine literarische Collage aus Berichten, Telefonaten, Gesprächsfetzen, Ausrufen und vor allem Interviews. Der besondere Interviewstil zeichnet die Autorin aus. Sie begegnet dem Interviewpartner auf Augenhöhe und nimmt sich selbst zurück. Mir fällt Walter Benjamins Formulierung ein: „Ich habe nichts zu sagen. Nur zu zeigen". Das macht das Buch so authentisch.

Faszinierend wie der Stil sind auch der Inhalt und die Dramaturgie. Der Inhalt kreist immer wieder um die Frage nach den Hoffnungen, den Träumen und den existenziellen Sorgen des Menschen – in allen Regionen der ehemaligen Sowjetunion. Auf diese Frage gibt es viele Antworten, weil es „viele Wahrheiten" gibt. Aber aus den „vielen Einzelwahrheiten" lässt sich vielleicht eines Tages so etwas wie eine „historische Wahrheit" zusammensetzen. Sie zu formulieren, ist es aber noch zu früh. Denn der Prozess des Wandels geht weiter.

Es wird viel geweint im Buch von Swetlana Alexijewitsch. Die geschilderten Grausamkeiten während der Zeit des Kommunismus und danach und die Tränen nehmen kein Ende. Der Leser erfährt viel über den Menschen, insbesondere den „Wolf" im Menschen („homo homini lupus"). Die Begriffe „Sozialismus mit menschlichem Antlitz" oder „Kapitalismus mit menschlichem Antlitz" klingen wie ein Hohn und nicht wie eine Hoffnung. Aber das Buch bleibt nicht, wie man befürchten könnte, in einer totalen Resignation stecken. Deutlich wird das noch einmal in den lyrischen Schlusssätzen des Buches, wenn eine „Normalbürgerin" (die Autorin selbst?) ihrem Gegenüber zuruft: „Wir warten immer auf den Frühling … Haben Sie meinen Flieder gesehen, wie schön der ist? … Kommen Sie, ich breche Ihnen einen Strauß".

Das Buch umfasst zwei Teile: Teil I „Trost durch Apokalypse" mit „zehn Geschichten in rotem Inte-

rieur“ und Teil II „Der Reiz der Leere“ mit „zehn Geschichten ohne Interieur“. Im ersten Teil lässt die Autorin u. a. einen der seltenen, öffentlichkeitsscheuen und anonym bleibenden Zeugen aus dem Kreml zu Wort kommen. Er berichtet von der unterschiedlichen Bewertung, die Gorbatschow im engen Zirkel und auch in der Öffentlichkeit erfahren hat (ein „russischer Gandhi“?, bestenfalls ein „Dilettant“?, „ein Verräter“?) und wie kurz darauf Jelzin die „Gorbatschowzy“ hinwegfegte. Der zweite Teil enthält u. a. einen Bericht über das frühere Zusammenleben von Aserbaidschanern, Russen, Armeniern, Ukrainern, Tataren („alle waren sowjetisch, alle sprachen russisch“) und den späteren Auseinandersetzungen, die den Terror bis in die russische Hauptstadt Moskau trugen. Am Ende des zweiten Teils lässt die Autorin eine junge Studentin zu Wort kommen, die unter der Überschrift „vom Mut und danach“ kritisch, aber nicht resignierend mit ihrem Heimatland Weißrussland unter Lukaschenko ins Gericht geht. Viele Bürger hatten Zivilcourage gezeigt, als sie friedlich gegen Wahlfälschungen bei den letzten Präsidentschaftswahlen 2010 demonstrierten. „Und das war das Allerwichtigste: Wir hatten keine Angst.“

Es ist das erste Buch, das ich von der weißrussischen Schriftstellerin gelesen habe, und ich werde es immer wieder zur Hand nehmen und nachlesen, um besser zu verstehen, was sich in den Nachfolgestaaten auf dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion heute abspielt. Aber es ist nicht das letzte Buch von ihr, das ich lesen werde. Auf meinem Merkzettel stehen weitere wie „Zinkjungen. Afghanistan und die Folgen“, „Tschernobyl. Eine Chronik und die Folgen“ und das frühere Werk „Der Krieg hat kein weibliches Gesicht“, ein Buch, das erst mit Beginn der Perestroika in Russland erscheinen konnte und wie „Tschernobyl“ auch Grundlage für einen längeren Dokumentarfilm und für ein Theaterstück wurde. ◂◂

Hinweisen möchten wir auf das neueste Heft der Zeitschrift **KULTURAUSTAUSCH**, herausgegeben vom „Institut für Auslandsbeziehungen ifa“ (Stuttgart/Berlin). Heft 3/2014 ist ein Themenheft zu Iran mit dem Titel **„Iraner erzählen von IRAN“**. Es beinhaltet zahlreiche Fotos und Beiträge zu allen Bereichen des heutigen Iran, u. a. auch aus der Feder von Schriftstellern wie z. B. Bahman Nirumand, Shariar Mandanipur, Mahmud Doulatabadi und Amir Hassan Cheheltan, von denen Werke auch auf unserem „Büchertisch“ besprochen wurden. Das Heft dürfte für alle, die in Iran tätig waren, sind oder sein werden, von großem Interesse sein wie selbstverständlich auch für alle diejenigen, die an Iran, seiner Kultur und Religion, Geschichte und Gegenwart interessiert sind.

Orient – Indien – Fernost

Persepolis mit Porridge und Herodot

Maria Baier

Byron, Robert: Der Weg nach Oxiana
Die Andere Bibliothek, Berlin 2014, 381 S., ISBN 978–3–8477–2004–1, € 24,00
Kapuscinski, Ryszard: Meine Reisen mit Herodot
Die Andere Bibliothek, Berlin 2013, 288 S., ISBN 978–3–8477–2002–7, € 24,00

Bücher über das Reisen gibt es wie Sand am Meer, sowohl Reiseführer über alle Spielarten des Reisens als auch Berichte von Menschen, die meinen, sie müssten die Daheimgebliebenen an ihren Reiseerlebnissen teilhaben lassen. Dass Robert Byrons Werk auf dem Titelblatt als „bestes Reisebuch der Welt“ bezeichnet wird, ist ein Werbetrick des Verlags und nicht im Sinne des Autors, der Misstrauen empfiehlt bei der Verwendung von Superlativen. Es ist aber ein wirklich gutes Buch in der Flut von mediokren Produkten selbsternannter Reiseschriftsteller. Es beschreibt seine knapp einjährige Reise, von August 1933 bis Juli 1934, von Venedig über Griechenland, Zypern, Israel, Irak, Iran nach Afghanistan. Nicht weniger lesenswert ist das Werk des Polen Ryszard Kapuscinski, der auf den Reisen, auf die er zwischen 1950 und 1970 als Reporter geschickt wird, begleitet wird vom Werk eines ganz frühen Reisenden, nämlich Herodot von Halikarnassos, der im fünften vorchristlichen Jahrhundert bis zu den Grenzen der damaligen Welt reiste, mit dem Anspruch, die Geschichte der damaligen Menschheit aufzuzeichnen, damit nichts in Vergessenheit gerate, „was die Menschen (…) Großes und Bewunderungswürdiges geleistet und weshalb sie miteinander Krieg geführt“ haben.

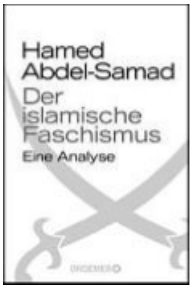
Ich beginne der Chronologie halber mit Byron, übrigens ein Nachfahr des berühmten Dichters. Der Vertreter der britischen Oberschicht bringt mit der Reise zwei Beweggründe unter einen Hut. Er will die unerfreuliche politische Entwicklung, die Europa nimmt, ausblenden, und er erfüllt sich damit

einen lang gehegten, romantischen Wunsch, nämlich „Turkestan" zu sehen, was gleichbedeutend ist mit „Oxiana". Es ist das russisch-afghanische Gebiet um den Grenzfluss „Oxus", heute Amu-Darya, den bereits Alexander der Große im Jahr 328 v. Chr. auf seinem Weg nach Indien überquert hat. Da Byron aus politischen Gründen der Zugang zum russischen Teil versagt wird, reist er eben in den afghanischen. Er verwendet die alten Namen, um seiner Idee Ausdruck zu verleihen, dass die frühen Völker Oxaniens und Transoxaniens mit der ihnen eigenen Vitalität Hochkulturen geschaffen haben, die die persische, byzantinische und sogar die europäische Kunst und Architektur beeinflusst haben. Neben seinem Ehrgeiz zu beweisen, dass die Reise auf dem Landweg – mit Auto, Lastwagen, Bus und Pferd – möglich ist, ist die treibende Kraft v. a. seine Leidenschaft für islamische und vorislamische Kunst, deren Zeugnisse er in Schrift und Bild erfassen und ganz im Osten, im „archäologischen Klondike", wie er Afghanistan nennt, entdecken will.

Sein Engagement ist privater Natur. Er macht sich sogar lustig über die „langweiligen Pseudowissenschaftler, die von Versammlungen bedeutungsloser Amtsträger" abhängig sind (S. 314). Das heißt aber mitnichten, dass er Amateur ist: Mit seinen präzisen Beschreibungen oft unzugänglicher und halb verfallener Baudenkmäler sowie den kenntnisreichen Exkursen über Geschichte und stilistische Entwicklungen stellt er sich selbstbewusst in eine Reihe mit namhaften Archäologen. Ob seine Urteile streng wissenschaftlichen Kriterien genügen, kann ich nicht beurteilen. Es ist auch nicht so wichtig. (Er hat aber vielleicht die Zustimmung der Taliban, wenn er den kolossalen Buddhastatuen in Bamiyan „stumme Kraftlosigkeit" bescheinigt, sagt, sie seien „abstoßend, unschön und künstlerisch nicht wertvoll" (S. 357).) Die Qualität von Byrons Werk liegt darin, dass es ein historisches Dokument ist. Ebenso interessant wie seine Ausführungen über die archäologischen Zeugnisse sind seine Schilderungen der Reise selbst: Einmal, welche Schwierigkeiten in Form von unpassierbaren Wegen, Brücken, Pässen, auch von bürokratischen Hürden er überwinden muss. Zum Zweiten seine Kommentare über die politische Situation der Länder, die er durchreist, wobei insbesondere das Schah-Regime in Persien und die Deutschen, denen er begegnet, scharfzüngige Seitenhiebe abbekommen. Zum Dritten, seine Einblicke in die Art und Weise, wie ein englischer Adeliger zu dieser Zeit reiste: mit unbegrenzten materiellen Mitteln im Rücken, mit Zugang zur politischen Elite der Länder und zu den englischen Auslands-Gemeinden, die ihm Herberge und standesgemäße Zerstreuung bieten. Es ist eine Reise mit allen Annehmlichkeiten wie Zigarren, Wein und sogar einer Bibliothek und natürlich einem Diener, der dafür sorgt, dass er jeden Morgen sein Porridge bekommt.

Kapuscinskis Werk ist völlig anders. Sein Hintergrund ist das Polen der 50er bis 70er Jahre. Das „Tauwetter", das nach Stalins Tod 1953 einsetzte, machte den Traum des studierten Historikers und angehenden Reporters wahr, Grenzen überschreiten zu können. Zuerst reist er im Land herum, redet mit den Leuten und prangert Missstände an. Dann wird er von seiner Chefin ins Ausland geschickt, arbeitet zuerst für eine Zeitung, dann für die polnische Presseagentur in Indien, China und Afrika (Kongo, Sudan, Senegal, Algerien, Ägypten, Äthiopien). Die Reisen, obgleich ein lang gehegter Wunsch, machen dem Autor zuerst Angst. Kleidung, Auftreten, fehlende Fremdsprachenkenntnisse, also ein Mangel an Weltläufigkeit, brandmarken ihn als Bewohner des „Ostblocks". Es ist aber gerade diese aus der mangelnden Selbstgewissheit resultierende Vorsicht und Behutsamkeit im Umgang mit Urteilen über die Orte, die er besucht, über Menschen, denen er begegnet, und Ereignisse, über die er berichten soll, die sein Reisebuch zur empfehlenswerten Lektüre machen. Herodot ist ihm, der offenbar auf sich allein gestellt ist, eine große Hilfe. Als solche wurde er ihm wohl auch von der klugen Chefin mit auf den Weg gegeben. Er ist für den jungen Reporter Vorbild und Lehrer in seinem Bemühen, die Länder, die er bereist, zu verstehen und ihnen in seinen Berichten gerecht zu werden. Am Ende nimmt die Auseinandersetzung mit Herodot einen fast größeren Raum ein als das, was er erlebt. Sein berufsbedingtes Schreiben spielt so gut wie keine Rolle. Herodot animiert ihn dazu Fragen über sein Reisen und das Reisen allgemein zu stellen und nach Antworten darauf zu suchen. Die Resultate ergeben oft eine ganz eigene, durchaus logische und auch zur Nachahmung empfohlene Sicht der Dinge. Nur ein Beispiel: Er reflektiert darüber, wie es Herodot wohl mit der Verständigung gehalten hat auf seinen ausgedehnten Reisen zu den Rändern der Welt. (Nur China gab es für ihn noch nicht.) Dabei kommt er zu wichtigen Aussagen über die Schwierigkeiten der Verständigung beim Reisen: über die Unzulänglichkeit einer „Lingua Franca", über Beschränkungen, die das Dolmetschen mit sich bringt, über den Zusammenhang von Sprache und Wahrnehmung. Er sieht, dass die Prägung des Reisenden durch seine eigene Kultur das Verständnis erschwert, auch wenn er die Sprache des fremden Landes spricht; auch dass selbst eine gewissenhafte Vorbereitung auf das fremde Land durch die Lektüre seiner Philosophen und Schriftsteller zwar hilfreich, aber kein Garant für ein vollständiges Erfassen des Fremden ist. Der Leser, der Herodot noch nicht kennt, hat das doppelte Vergnügen, ihn und seine Welt kennenzulernen und darüber hinaus von ihm als Stichwortgeber für Gedanken in allen möglichen Lebenslagen zu lernen.

Wie unterschiedlich Byron und Kapuscinski an ihre „Objekte“ herangehen, kann man gut erkennen, wenn man vergleicht, wie sie ein und denselben Ort erfahren, z. B. das antike Persepolis. Obwohl sie z. T. dieselben Fragen stellen, liegen Welten zwischen ihren Antworten. Für den Leser der Besprechung soll diese Andeutung als Anreiz dienen, sich beide Werke zu Gemüte zu führen und selber zu lesen, wie die beiden eine der bedeutendsten Städte der antiken Welt erleben. ◂◂



Islamismus = Faschismus?

Manfred Egenhoff

Abdel-Samad, Hamed: Der islamische Faschismus. Eine Analyse
Droemer Verlag, München 2014, 223 S., ISBN 978–3–426–27627–3, € 18,00
Ranko, Annette: Die Muslimbruderschaft. Porträt einer mächtigen Verbindung
Edition Körber-Stiftung, Hamburg 2014, 163 S., ISBN 978–3–89684–157–5, € 14,00

Das Buch „Der islamische Faschismus“ von Abdel-Samad ist kein Krimi, lässt sich aber wie einer lesen: flott geschrieben, gut lesbar – und das Vorwort trägt die Überschrift „Wanted Dead“ und bezieht sich auf die Todes-Fatwa gegen den Autor selbst, die er sich eingehandelt hat mit seiner dezidierten und fundamentierten Kritik am Islamismus bei einem Vortrag in Kairo. Mit den Todesdrohungen, wegen derer Abdel-Samad in Deutschland unter Polizeischutz steht, beglaubigen die Islamisten – sicher ungewollt – die Richtigkeit der von ihm vertretenen Ansichten. Doch die sind eigentlich ungewöhnlich und überraschen; denn was hat der Islamismus mit dem Faschismus zu tun? Sind das nicht wirklich zwei völlig verschiedene Dinge?

So lautet denn auch – unseren Zweifeln entsprechend – die Überschrift des ersten Kapitels „Faschismus und Islamismus – ein ungleiches Paar?“ Der erste Satz konstatiert: „Der Faschismus ist eine Art ‚politische Religion‘.“ (Das kommt dem Rezensenten bekannt vor; denn so hat er im Religionsunterricht den Faschismus auch behandelt; man denke nur an die Bilder von Hitler mit einem Quasi-Heiligenschein.) Und sogleich führt der Autor die Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen in Struktur und Ideologie der beiden „Bewegungen“ auf – bis hin zum gleichzeitigen Entstehen in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts und dem Ziel der Weltherrschaft. Die Entstehungssituation ist gleichartig: für den Faschismus in Deutschland durch den Versailler Vertrag (den „Schandvertrag“), für den Islamismus durch die „Dauerkränkung“ (S. 20) der islamisch-arabischen Welt (nach der Aufteilung des Osmanischen Reiches unter die Kolonialmächte) und der gleichzeitigen Erinnerung an eine große goldene Zeit des Islams im Mittelalter.

Der Autor dekliniert das Phänomen nicht nur historisch am Geschehen in der ersten Hälfte des 20. Jh.s, sondern auch an der gegenwärtigen Entwicklung in den arabischen Ländern seit dem Beginn des „arabischen Frühlings“ in Tunesien. Dabei nimmt die Darstellung der Muslimbruderschaft einen besonderen Raum ein. Kap. 2 ist dem vollständig gewidmet, aber immer wieder spielen die Muslimbrüder in der Analyse eine Rolle.

Kap. 3 befasst sich mit den Anfängen des Islams, ja, noch weit vorher mit der Bezugsperson Abraham und den Wurzeln des islamischen Faschismus sowie mit den ständigen Rückgriffen orthodoxer Gelehrter auf die – vermeintlich – goldene Urzeit der Religion. Dort sieht der Autor auch die Wurzeln des arabischen Antisemitismus – und in diesem Zusammenhang stellt er das angeblich tolerante Zusammenleben von Moslems, Juden und Christen in Andalusien als Mythos dar (S. 86 ff.); es handele sich dabei um eine kurze goldene Zeit, die ungerechtfertigt verallgemeinert wurde: eine Romantisierung durch jüdische Gelehrte Ende des 19. Jahrhunderts als Gegenargument gegenüber dem zunehmenden Antisemitismus in Europa.

Das 5. Kapitel handelt von den sich wandelnden Informationsmöglichkeiten in Geschichte und Gegenwart. Gutenbergs Erfindung des Buchdrucks wurde im islamischen Raum nicht akzeptiert, weil die Herrschaft gefährdend – den Siegeszug des Internet in der Gegenwart aber konnte die islamische Geistlichkeit nicht verhindern. Und darin sieht der Autor ein wenig Hoffnung für die Zukunft.

Der Dschihad steht recht eigentlich im Zentrum der Betrachtungen, und in den Augen Abdel-Samads ist mit diesem Begriff ganz eindeutig die gewaltsame Durchsetzung der Weltherrschaft des Islams gemeint und nicht irgendeine Anstrengung zur Vervollkommnung der eigenen religiösen Persönlichkeit, wie vielfach behauptet. Deshalb wird – s. Kap. 7 – den im Kampf für den Islam Gefallenen auch ein paradiesisches Leben nach dem Tode versprochen – mit zahlreichen Jungfrauen und ewigem Sex.

Kap. 8 ist dem Islamischen Staat der Schiiten in Iran gewidmet. Unabhängig von der religiösen Konfession des Islams sieht der Verf. bei Sunniten wie Schiiten prinzipiell die gleichen Strukturen und diese im Grunde auch bei der Organisation des Islams in Europa. Und so ist denn der Ausblick auch relativ düster und es bleibt auch nach dem „arabischen Frühling" wenig Hoffnung: „Revolution hin, Umsturz her, alles bleibt beim Alten." (S. 210) Einzig die „Cyber-Glasnost" (S. 209) ist ein Licht in all der Düsternis.

Der Autor stellt jedoch auch Forderungen an die nicht-islamischen Staaten und Gesellschaften; damit befasst sich das Kap. 10 (s. insbesondere S. 193 ff.). In diesem Zusammenhang ist auch seine Stellungnahme zu Sarazin und – als Gegenüber zu ihm – Erdogan interessant zu lesen (S. 199 ff.).

Ein Buch, das alle, die in der arabisch-islamischen Welt arbeiten oder arbeiten wollen, lesen sollten!

Wer darüber hinaus Genaueres über die Muslimbruderschaft wissen möchte, die ja in Abdel-Samads Darstellung eine nicht unerhebliche Rolle spielt, der greife zu dem jüngst erschienenen Büchlein „Die Muslimbruderschaft" von Annette Ranko. Darin zeichnet die Autorin die Geschichte der „Gruppe", wie sie die Bruderschaft zumeist nennt, seit ihrer Gründung im Jahre 1928 durch Hassan al-Banna nach, überwiegend eine Zeit der Unterdrückung; denn die Muslimbruderschaft war in Ägypten zumeist verboten, bestenfalls zeitweise geduldet. Gegründet wurde sie – wohl nicht zufällig in Ismailiyya am Suezkanal – als antikoloniale Bewegung zum Kampf gegen die britischen Besatzer Ägyptens für die Freiheit des Landes. Der Kampf ging nach der Revolution Nassers gegen den König weiter als Kampf gegen den nun herrschenden säkularen Staat der Militärs für einen islamischen Staat mit der Scharia als Gesetz. Und so liest sich die Geschichte der Muslimbruderschaft als ein ständiger Kampf und als ein Streben, über unterschiedliche Allianzen und auf verschiedenen Wegen und in unterschiedlichen Bereichen, nicht zuletzt dem sozial-karitativen, Macht zu erlangen, bis das schließlich nach dem Sturz Mubaraks gelingt. Jetzt ist die Moslembruderschaft am Ziel und kann das Land regieren, jedoch verspielt sie die Chance und verliert die Macht binnen eines Jahres wieder, weil – entgegen der Erwartung eines Großteils der ägyptischen Bevölkerung – es Mohammed Mursi nicht gelingt, die verschiedenen politischen, gesellschaftlichen und religiösen Strömungen und Gruppen in die endlich errungene Demokratie einzubinden.

Wieso das so kommt, macht die Autorin u. a. in einem Kapitel deutlich, das sie den „Ziele[n] und politische[n] Vorstellungen" der Muslimbrüder widmet und das – wie insgesamt das Buch – sehr informativ ist.

Im Schlusskapitel versucht Annette Ranko einen Ausblick von der derzeitigen Situation aus, kommt aber nur zu dem Fazit: „Nun wiederholt sich die Geschichte" (S. 158).

Insgesamt handelt es sich um eine sehr differenzierte Darstellung der politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse in Ägypten, die seit über achtzig Jahren entscheidend von der Muslimbruderschaft mitgeprägt wurden, auch wenn diese die meiste Zeit offiziell verboten war. ◂◂

Die größte – aber leider unlautere Demokratie der Erde

Peter H. Stoldt

Blume, Georg/Hein, Christoph: Indiens verdrängte Wahrheit. Streitschrift gegen ein unmenschliches System
Edition Körber-Stiftung, Hamburg 2014, 199 S.,
ISBN 978–3–89684–154–4, € 17,00

Die Körber-Stiftung (Forum für Impulse) will anstiften; so ihr Motto. Hier ist ein Anlass! Die zwei Journalisten Georg Blume (ZEIT) und Christoph Hein (FAZ) appellieren an die westlichen Demokratien – wie auch an die in Indien selbst –, d. h. an die Politiker, die Medien, die Konzernleitungen, die Zivilgesellschaften, „die Augen nicht vor den Menschen verachtenden Zuständen [zu] verschließen, die der Staat und die Eliten des Landes tolerieren", „auf[zu]hören zu verdrängen und Indiens Wahrheit an die Öffentlichkeit [zu] tragen", aufzuhören mit „falsche[r], ideologisch motivierte[r] Rücksichtnahme", „weil ihnen das demokratische Indien am Ende doch sympathischer ist als ein islamischer Gottesstaat, das kommunistische China oder eine afrikanische Diktatur". (S. 192 ff.)

Das Buch wurde vor den indischen Parlamentswahlen im Frühsommer geschrieben. In den zwei Abschlusskapiteln 14 und 15 wagen sich die einschlägig erfahrenen Journalisten an handfeste Beurteilungen der Regierungs- und der Oppositionsparteien (Kongresspartei und Hindu-nationalistische Bharatiya-Janata-Partei BJP) und ihrer Spitzenpolitiker Rahul Gandhi und Narendra Modi.

Die Auszählung der Stimmen war noch nicht abgeschlossen, als ich diese Rezension schrieb. Doch

halte ich es mit dem Leserbrief-Schreiber aus Mumbai an TIME Ende April, der völlig unabhängig vom Wahlergebnis appellierte, dass allein zähle, was Indien benötige, nicht das, was es wünsche: „a social revolution, a complete overhaul". Blume und Hein resümieren: „Das politische System ist verrottet" (S. 15).

Ihre ausführlichen Begründungen für diese harsche Einschätzung liefern sie in ihrem knapp 200 Seiten starken Buch. Sie klagen an, sie informieren, sie schreiben voller Sympathie und zugleich voller Zorn über das unnötige Leid. Denn anders als in der afrikanischen Sahelzone „ließen sich in Indien alle Opfer der Diskriminierung und des Elends mit den Mitteln des Landes retten. Wenn nur die Politiker Indiens täten, wofür sie gewählt wurden" (S. 195).

Die beiden renommierten Journalisten behandeln in aufrüttelnder Sprache, klar, belegt, empathisch, gut lesbar die hanebüchenen Zustände in Indiens Gesellschaft, Politik, Wirtschaft. Aus falscher Rücksichtnahme haben wir (die westlichen Demokratien) die entwürdigenden Diskriminierungen und Lebensbedingungen, die Ausbeutung, Korruption, Vernachlässigung von vielen Millionen Indern – vor allem aber von Mädchen und Frauen als Opfergruppe – nicht öffentlich wahrgenommen und die himmelschreiende Ungerechtigkeit in der Gesellschaft gern als systemimmanentes historisches Erbe eingestuft und verdrängt. Genauso wie die indischen Eliten; die aber aus Motiven der Bereicherung, Gier, Machterhaltung und maskuliner Geschlechtervorurteile.

Zur Erklärung für die düstere Gegenwarts- und Zukunftsbeschreibung informieren die Autoren über Wasserknappheit (Indien zählt 18 % der Weltbevölkerung, verfügt aber nur über 4 % der Wasserressourcen), mangelhafte Stromversorgung, Gefahren der Umweltverschmutzung, den Irrglauben, eine Industrialisierung überspringen und direkt von einer Agrargesellschaft in eine Dienstleistungsgesellschaft überleiten zu können, die Abwanderung ausländischer Investoren aus Gründen der Rechtlosigkeit und Korruption im Wirtschaftsleben.

Hunger und Unterernährung grassieren in einem guten Drittel der Milliardenbevölkerung. Jahrzehnte alte staatliche Hilfsprogramme kranken weiterhin daran, dass kaum die Hälfte der subventionierten Lebensmittelhilfen bei den Bedürftigen ankommen; wegen der Bestechlichkeit aller am Verteilungsprozess Beteiligten: vom Dorfrat bis zu den gewählten Volksvertretern. Die Ärmsten müssen 40 % ihres Einkommens in Bestechung investieren!

Die am stärksten aufrüttelnden Kapitel sind die am Anfang des Buches. Alltäglich von Staat und Gesellschaft geduldet werden Diskriminierung von sowie Gewalt und Mord an Frauen und Mädchen: Braut- und Witwenverbrennung, Abtreibung, Gewalt belegen ein unverändertes maskulines Geschlechtervorurteil gegen Mädchen und Frauen (S. 44); mit unglaublichen Langzeitfolgen, die nur mit einer „Systemrevolution" zu verhindern wären (S. 45).

Die Vergewaltigungsmordtat aus dem Jahre 2012 – mitten in Delhi – schien eine Veränderung im gesellschaftlichen Bewusstsein (zumindest in Delhi) einzuleiten. Der Wahlkampf und die Wahlthemen indes belegen, dass dies gesellschaftliche Grundübel nicht wirklich als solches erkannt und verbreitet worden ist.

Postskriptum: Die Wahl mit einer bisher nicht erreichten Beteiligung ist inzwischen ausgezählt. Modi hat mit überwältigender Mehrheit die Wahl gewonnen. Blume und Hein hatten das in ihrem Buch auch als „das wahrscheinlichste Szenario" (S. 180) bezeichnet. Der einflussreiche TIME und CNN-Journalist Fareed Zakaria beschrieb vor der Wahl Modi so: „der charismatische, intensive, absolut bestimmende Kopf von Gujarat, einem von Indiens am schnellsten wachsenden Staat … Modi hat den Ruf für schnelles Handeln, mit Ermutigung des Privatsektors, und für ‚good governance'. Aber er hat auch einen Ruf für autokratisches Herrschen und einen dunklen Hindunationalistischen Zug. Doch solche Sorgen verblassen in einem Land, das verzweifelt Wandel braucht".

Das Buch von Blume und Hein ist gerade nach diesem Wahlergebnis jedem zu empfehlen, der sich schon einmal gefragt hat, wie es möglich gewesen ist, dass die Nehru-Dynastie über so viele Jahrzehnte demokratischer Wahlen nie die Macht an eine Regierung ohne sie hat abgeben müssen. ◂◂

Können China und der Westen einander überhaupt verstehen?

Manfred Egenhoff

Gu, Xuewu: Die Große Mauer in den Köpfen. China, der Westen und die Suche nach Verständigung
edition Körber Stiftung, Hamburg 2014, 214 S.,
ISBN 978–3–89684–155–1, € 17,00

China, das sich in seiner langen Geschichte als „Land der Mitte" sieht und auch heute noch so nennt (中国 = Mitte Land), hat nach der niederschmetternden Erfahrung der Opiumkriege des 19. Jahrhunderts drei wesentliche Merkmale des Westens übernommen: „Das moderne China, das wir auf der internationalen Bühne des 21. Jahrhunderts beobach-

ten, ist kommunistisch, kapitalistisch und nationalistisch zugleich." (S. 35) Und damit ist es, wie die Überschrift zum 2. Kapitel besagt, ein „Produkt der Interaktion mit dem Westen". Aber dennoch besteht große Fremdheit zwischen Ost und West.

Der Verf. eröffnet erstaunliche Durchblicke auf die chinesische Geschichte und Gegenwart: „Vor den Berührungen mit dem Westen dachten die Chinesen […] kosmopolitisch", nicht nationalistisch. „Sie kannten ‚Nation' weder als Denkkategorie noch als Begriff. Tragende Elemente eines Nationalstaats wie Staatsvolk, Staatsterritorium oder Staatsinstitutionen zählten nicht zum Vokabular des politischen Denkens im traditionellen China." „Tianxia", die zentrale kosmopolitische Denkkategorie, „betonte die zivilisatorische Einheit unter zentralistisch-kaiserlicher Autorität und die Harmonisierbarkeit der unterschiedlichen ethnischen Bevölkerungen durch moralische Kultivierung. Es war dieses Ideal, das die chinesischen Bevölkerungen über Tausende von Jahren hinweg zusammenhielt." (S. 36 f.)

Aber „[d]urch die intensiven Berührungen und Begegnungen mit dem Westen insbesondere seit dem Opiumkrieg 1840/42 ist das Land unverkennbar westlicher geworden"; „das kosmopolitische Postulat tianxia [wurde] durch das Ideal der Nation ersetzt" (S. 55). Und die Boxerbewegung war der „Keim des modernen chinesischen Nationalismus" (S. 53).

Aus dem Buch lässt sich, wie man sieht, wunderbar zitieren und der Rezensent ist geneigt, in dieser Weise fortzufahren. Trotz der Übernahme westlicher Merkmale im politischen Bereich (dazu gehört auch der Marxismus) wie im wirtschaftlichen (letzteres seit Deng Xiaoping) bleiben China und der Westen einander fremd: „Sie betrachten sich einfach intersubjektiv als gegenseitig nicht zugehörig und weltanschaulich unverbunden." (S. 63) Und in der Weltanschauung sieht Gu den „wesentliche[n] Unterschied zwischen China und dem Westen" (S. 79), nämlich in dem „Primat des Kollektivs" in China „[i]m Gegensatz zum Primat des Individuums" im Westen (S. 80). Nach Gu handelt es sich dabei „um einen Paradigmenstreit darüber, was der Mensch ist und was er sein sollte. Mehr Menschenpflichten als Grundlage für eine stabile Staatsordnung oder mehr Menschenrechte als Grundlage für eine freie Gesellschaft, das ist die grundlegende Frage, die China und den Westen noch gewaltig trennt. Die zunehmende Menschenrechtskritik vonseiten des Westens an China und die energische Verteidigung ‚ihres' Systems durch die Chinesen zeigen, dass eine Harmonisierung beider Prinzipien noch in weiter Ferne liegt." (S. 83) „Das westliche Demokratiemodell lebt im Grunde von einer ‚Streitkultur', in der Parteien und Interessengruppen, aber auch Generationen ihre eigenen Positionen in öffentlichen ‚Auseinandersetzungen' durchzusetzen versuchen", während „in China die ideelle Vorstellung von politischer Ordnung überwiegend durch eine Konsenskultur geprägt" ist (S. 146).

Doch um eine Harmonisierung, eine Annäherung an die jeweils andere weltanschauliche Position geht es gerade. Und wie die gelingen kann und welche Schwierigkeiten auf dem Wege dahin liegen, davon handelt der zweite Teil des Buches. Gu spricht vom „Zusammenhang zwischen Globalisierung und Lernnotwendigkeit" (S. 95) und sieht da eine positive Entwicklung in China: „Die Zeit der totalen ideologischen Gleichschaltung von Herrschenden und Beherrschten ist in China vorbei und die Gesellschaft wird […] immer pluralistischer und eigenständiger." (S. 103) Den Westen behindert nach seiner Ansicht insbesondere die religiöse Prägung „durch das Christentum als missionierende Religion" (S. 120); denn: „Sendungsbewusstsein und Lernbereitschaft schließen sich in der Regel gegenseitig aus" (S. 121). „Der die chinesische Kultur tragende Konfuzianismus ist dagegen keine Religion, sondern vielmehr eine praktische Lebensphilosophie." (S. 121 f.)

Wege zu einem Ausgleich und Miteinander zeigt der Autor auch auf. Dem Westen empfiehlt er „eine geistige Emanzipation vom Eurozentrismus" (S. 159) sowie „die Verabschiedung vom Idealismus und die Hinwendung zur Einsicht, dass die Vorstellung von einer Welt, die nur einen einzigen moralischen Maßstab kennt, eine Illusion ist und somit die Kulturen auch nicht zu einer einzigen moralischen Wertvorstellung bekehrt werden können." (S. 164) Hier schließt Gu sich an Oswald Spengler an: „Es gibt keine allgemeinmenschliche Moral." (S. 166) Aber gerade die gegenteilige Auffassung ist Konsens im Westen.

Den Chinesen verordnet der Autor eine „Emanzipation vom Glauben an die kulturelle Überlegenheit der chinesischen Zivilisation" (S. 170), was der seit 2000 Jahren im Konfuzianismus verwurzelten Gesellschaft schwer fallen wird. „Die Vorstellung, das konfuzianische kollektive Denken sei eine geeignetere moralische Grundlage für die Entwicklung einer neuen Sittenordnung als der westliche Liberalismus, dominiert die öffentlich geäußerten Meinungen." (S. 173)

Viel Hoffnung auf eine baldige Lösung des Problems bleibt denn auch nicht. Im achten und letzten Kapitel des Buches geht der Autor dezidiert auf „Chinas strategische Ambition und die Herausforderung für den Westen" (so die Kapitelüberschrift) ein und analysiert die politisch-wirtschaflich-gesellschaftliche Situation. Hinsichtlich der Möglichkeit, „China zu einer Demokratie nach liberalem westlichen Vorbild zu bekehren", sieht es nach seiner Ansicht düster aus: „Es liegt eine große und vor allem unüberwindbare staatsphilosophische Verwerfungslinie zwischen China und dem Westen." (S. 198)

Wenn auch der Autor mit diesem Buch keine Patentrezepte für einen Ausgleich zwischen China und dem Westen liefert und den Leser ein wenig ratlos entlässt, so trägt er mit seinen Ausführungen doch zu einem grundsätzlich besserem Verstehen Chinas und der Chinesen – chinesischer Politik und Denken, chinesischer Wirtschaft und Kultur – bei, so dass es jedem, der mit China zu tun hat, zur Lektüre empfohlen sei. ◂◂

Dreimal Japan: Geschichten, Mangas, Gedichte

Juliane Köhler

Atmosphärisch dichte Reminiszenzen an Tokyo

Akutagawa, Ryūnosuke: Die Fluten des Sumida
Iudicium Verlag, München 2010, 214 S., ISBN 978–3–86205–139–7, € 12,80

„Sollte ich den Geruch Tokyos beschreiben, würde ich ohne Zögern antworten: Es riecht nach den Fluten des Sumida[1]. Und nicht nur der Geruch, nein auch die Farbe der Fluten und ihr Plätschern sind charakteristisch für das Tokyo, das ich liebe. Ich liebe Tokyo für den Sumida und das Leben für Tokyo." (Aus: Die Fluten des Sumida, 1912)

Kommt man nach Jahren aus dem Auslandsschuldienst nach Deutschland zurück, hat man neben unschätzbaren Erinnerungen auch Materielles, wie landestypische Kleidung, Alltagsobjekte und Kunstgegengenstände, sowie wohl auch eine Reihe an Büchern im Gepäck, die den Zauber des verlassenen Ortes in sich tragen und die vertraut gewordene Atmosphäre evozieren.

Eines jener Bücher, das sich in meinem Fundus an Japanoiserien findet, ist „Die Fluten des Sumida" von Akutagawa Ryūnosuke[2] (1892–1927). Das Buch wurde von der Deutschen Gesellschaft für Natur und Völkerkunde Ostasiens (OAG) publiziert und versammelt Erzählungen und Prosatexte aus allen Schaffensperioden Akutagawas, die bisher noch nicht in deutscher Sprache erschienen sind und in sensibler Weise von Armin Stein ins Deutsche übertragen wurden.

Doch wer war Akutagawa Ryūnosuke?

Akutagawa gehört zu den stilistisch und thematisch vielfältigsten Schriftstellern Japans, der die Zeit des Übergangs von der Tradition zur Moderne markiert. Er prägte die japanische Literatur nachhaltig, so leistete er einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer eigenständigen japanischen Ich-Erzählung und schaffte somit eine echte Symbiose von Ost und West, auch dadurch, dass er erstmals Elemente moderner westlicher Literatur in die klassische japanische Literatur einbrachte.

Bereits seit seiner Jugendzeit las er Werke von Henrik Ibsen, August Strindberg oder Fjodor Dostojewski; so sind auch die Quellen seiner Inspiration unter diesen wichtigen Autoren der europäischen Literatur zu finden.

Einer der hochrangigen Literaturpreise Japans, bereits 1935 eingerichtet, trägt Akutagawas Namen, und eine Auswahl seiner populärsten Erzählungen gehört zum Lesekanon japanischer Schulen. Im deutschen Raum dürfte er für sein bereits 1915 erschienenes Werk *Rashōmon* (羅生門) bekannt geworden sein, welches als Vorlage zu Kurosawas berühmten Film gleichen Namens diente. Kurosawas Interpretation des Werkes, gleichwohl eine Symbiose zwischen Ost und West, gehört heute zu den Meilensteinen der internationalen Filmgeschichte.

In „Die Fluten des Sumida" lernt man Akutagawa als den unergründlichen Schriftsteller von vielen seiner Facetten her kennen. Der Erzählband ist chronologisch angelegt und spiegelt seine Biografie. In den ersten Erzählungen lernen wir ihn als einen begeisterten Schriftsteller und Journalisten kennen. Ist sein Schreibstil in den Anfängen noch voller Energie, sprühen seine ersten Kurzgeschichten von Ironie und Wortwitz, werden die Erzählungen zunehmend düsterer und surreal.

Am Ende seines kurzen Lebens studierte Akutagawa intensiv die Bibel und war dem Christentum sehr zugewandt. Er wurde jedoch nur 35 Jahre alt; von Wahnvorstellungen verfolgt und den tiefgründigen Veränderungen seiner Zeit überfordert, wählte er im Jahr 1927 den Freitod. Die letzte seiner Erzählungen, die er wenige Stunden vor seinem Tod fertigstellte, ist „Der Mann aus dem Westen", auch die letzte Erzählung im Band. Der Text ist von tiefer Religiosität geprägt und spiegelt Akutagawas Beschäftigung mit der Person Christi.

1 Sumidagawa (der Fluss Sumida) fließt im Nordosten der japanischen Hauptstadt Tokio.
2 Im Japanischen wird der Vorname nach dem Familiennamen angegeben. Folgt man dem deutschen System, würde man über ihn als Ryūnosuke Akutagawa sprechen.

Flanierende Beobachter

Taniguchi, Jiro: Der spazierende Mann
Carlsen Verlag, Hamburg 2009, 168 S., ISBN 978-3-551-7791-1, € 14,90
Taniguchi, Jiro: Der Kartograph
Carlsen Verlag, Hamburg 2013, 224 S., ISBN 978–3–55175–102–1, € 16,00

Möchte man in die Bilderwelt japanischer Mangas eintauchen, seien der preisgekrönte Künstler und Zeichner Jiro Taniguchi und seine Geschichten aus dem japanischen Alltag empfohlen.

Sein im deutschsprachigen Raum bekanntestes Werk „Der spazierende Mann" zelebriert die Achtsamkeit, zeigt das Innehalten im hektischen Alltag eines überbordenden Tokyos und nimmt sich Zeit und Muße für die kleinen Dinge des Lebens. Taniguchi ist ein akribischer Beobachter des japanischen Lebens, er zeichnet Menschen, die sich Zeit nehmen einen Kirschbaum zu beobachten oder sich in Pfützen spiegeln, nachdem es geregnet hat. In oft langen Bilderketten, die lediglich ein paar Schritte zeigen, öffnet er dem Betrachter neue Perspektiven und schafft bildliche Entschleunigung. Seine Hauptcharaktere sind – ganz im Sinne der französischen Situationisten – Flaneure, die sich im Raum treiben lassen.

Kürzlich erschien im Calson Verlag sein mittlerweile achter Band, der uns entgegen seiner früheren Werke in die Zeit des historischen Tokyo, des alte Edo, entführt. Taniguchi setzt die Biographie des ersten Landvermessers Japans, Ino Tadataka, zeichnerisch um und schafft es in seinen bezaubernden Bildern, das Leben und Treiben der Menschen zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Japan darzustellen. Wir begleiten Ino Tadataka auf seinen Wanderungen durch das Land, sehen ihn vermessen, Notizen und Zeichnungen anfertigen und schließlich sie zur ersten Landkarte Japans zusammenfügen. Ein bemerkenswertes Buch, da es Taniguchi schafft, den Betrachter in die Erfahrungen und Entdeckungen des Protagonisten mit einzubeziehen.

Hinreißend schön gewobene Gedichte – kraftvolle Lyrik starker Frauen

Piper, Annelotte (Hg.): Kaum berührt, zerfällt die Mauer der Nacht
Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2011, 320 S., ISBN 978–3–423–14059–1, € 12,90

In dem Gedichtband „Kaum berührt, zerfällt die Mauer der Nacht" von Annelotte Piper sind 28 japanische Lyrikerinnen des 20. Jahrhunderts vereint.

Japan verfügt – vor allem in den traditionellen Gedichtformen des Tanka oder Haiku – über eine lange Tradition an Lyrik, die sowohl von Männern als auch von Frauen geschaffen wurde. Seit gut einhundert Jahren werden diese Gedichtformen durch die moderne, freie Form des Shi ergänzt. Wer also über den Tellerrand des Haikus einmal hinausschauen möchte, sollte unbedingt diesen Band zur Hand nehmen und sich in die Vielseitigkeit der japanischen Shi-Dichtung entführen lassen. Shi bedeutet übersetzt ganz schlicht Gedicht, stellt aber eine ganz neue Form der japanischen Poesie dar, die sich mit der Öffnung des Landes nach langer Isolation entwickelte und eine Zeitenwende nach der Überwindung des Feudalismus markierte. So steht das Shi auch für eine Hinwendung zu einer freien Form des Ausdrucks individueller Gefühle und Gedanken, ganz nach dem Vorbild des Westens. Deshalb werden diese Gedichte ohne feste Regeln für Inhalt und Form nicht in der Schrift-, sondern der Umgangssprache geschrieben.

Dieser Band von Frauengedichten stellt uns 28 teilweise sehr unterschiedliche Lyrikerinnen mit einer kurzen Biografie und einer Auswahl an Gedichten vor. Ein einleitender Text führt in die Grundlagen der japanischen Dichtkunst ein und sortiert die Lyrikerinnen jeweils nach ihrer Generation, angefangen mit dem Aufbruch in die Moderne über mehrere Nachkriegsgenerationen hinweg bis in die 90er Jahre hinein. So bekommt auch der Leser, der sich bislang wenig mit der japanischen Dichtkunst beschäftigt hat, schnell einen Überblick und kann quasi direkt einsteigen und sich entführen lassen in die Welt der Poesie.

„Da ein Fels hebt an zu tanzen" (Fukao Sumako).

Europäische Romane

Reisen in die Einsamkeit

Heinz Weischer

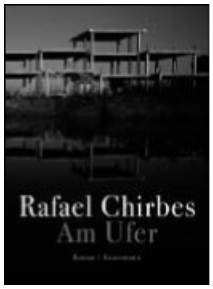
Mora, Terézia: Das Ungeheuer
Luchterhand, München 2013, 681 S., ISBN 978–3–630–87365–7, € 22,99

Bei einer Autorenlesung in Budapest lernte ich Terézia Mora kennen. Sie las aus ihrem deutschsprachigen Erzählband „Seltsame Materie". Mich beeindruckten diese Geschichten, denn ich kannte die donauschwäbischen Dörfer im Süden Ungarns, in denen die Geschichten spielen. Es war für mich schwer, als Außenstehender die Lebensmodelle in diesen Dörfern zu verstehen. In einem meiner Seminare für ungarische Deutschlehrer las ich eine ihrer Geschichten vor, die Reaktion war eindeutig: „Viel zu negativ, das dürfen unsere Schüler nicht lesen". Dazu muss man wissen, daß der Literaturunterricht in Ungarn gleichzeitig Ethikunterricht ist, also Wertevermittlung. Der „Don Carlos" muss deswegen gelesen werden, aber den „Woyzeck" kennt in Ungarn niemand. Inzwischen hat Terézia Mora mehrere Romane veröffentlicht, Literaturpreise erhalten, zuletzt den deutschen Buchpreis 2013. Sie ist in Sopron Ungarn geboren, lebt aber in Berlin.

Ihr neuer Roman „Das Ungeheuer" hat einen raffinierten Aufbau, jede Seite ist durch eine Linie in zwei gleiche Hälften geteilt. Die obere Hälfte ist filmisch gesehen ein Roadmovie, in dem der Berliner Darius Kopp auf einer Reise durch den Balkan den Tod seiner Frau Flora verdrängen und gleichzeitig seine verlorene Identität neu gestalten will. Die untere Hälfte ist ein aus dem ungarischen übersetztes Tagebuch, in dem Darius Kopps Frau Flora ihr kurzes Leben und ihre Befindlichkeit zum Freitod beschreibt. Der Leser muß eine ungebremste Konzentration aufbringen diese zwei Handlungsstränge gleichzeitig aufzunehmen, denn die beiden Handlungen korrespondieren nicht. Erst zum Schluss des Romans kommt es zu einer Art Engführung, in der das Schicksal Darius Kopps und seiner Frau Flora in ihrer jeweiligen Einsamkeit endet. Der beruflich gescheiterte Darius Kopp fährt ein Jahr nach seiner gescheiterten Ehe und dem Freitod seiner Frau nach Ungarn, um dort örtliche Stationen seiner ungarischen Frau zu erfahren, etwa die Kleinstadt, in der sie geboren ist, die Klosterschule, auf die sie gegangen ist. In Budapest ist er schon einmal mit Flora gewesen. Er steigt im mondänen Hotel Gellert ab, in dem er auch mit Flora logiert hat. Auf dieser Reise nimmt er – sozusagen als Erinnerungsanker – die Ascheurne seiner Frau mit, um für sie eine adäquate Begräbnisstätte zu finden. Er sieht sich auch Friedhöfe an, etwa einen in Budapest und einen in Athen, sie sind aber zu offiziell, weniger individualistisch. Während seiner Reise läßt er immer wieder ungeordnet und unzusammenhängend Bruchstücke seines Lebens, seiner Liebe und seiner Verzweiflung aus seiner Erinnerung erscheinen. Auf der Reise nimmt er verschiedene Personen mit, eine albanische Studentin bis in deren Heimat, einen flippigen Globetrotter in Griechenland und Georgien. Diese Personen vermögen jedoch in seiner Ziellosigkeit keine positiven Elemente zu setzen. In ihren Tagebuchaufzeichnungen geht Flora immer wieder der Frage nach, warum ihre große Liebe scheitern musste, ohne daß dem Leser eine schlüssige Antwort gegeben wird. Flora hat früh in ihrer Kindheit ihre Mutter verloren, wird gesellschaftlich umeinander gestoßen, bis sie in Berlin landet, literarisch interessiert in einem Verlag unterkommen will; ihre seelische Unausgegorenheit lässt sie ständig scheitern, in Depressionen versinken. In Psychiatrien und Krankenhäusern versuchen Ärzte durch Medikamente und Psychotherapien ihrem Leben Linien zu setzen. Halt sucht sie bei Darius Kopp, der für sie zeitweise zum Mittelpunkt ihres Lebens wird. Sie erkennt jedoch bald ihre Enttäuschung gerade im Zusammenleben mit Darius Kopp, zieht sich alleine in ein Ferienhaus in einem Waldgebiet nahe Berlins zurück und arbeitet auf einem nahgelegenen Bauernhof, um dort reale Lebensformen zu finden. Aber auch dieses reale Leben auf einem Bauernhof vermag nicht ihre Einsamkeit zu überbrücken. Sie macht noch einen Versuch, mit Darius Kopp zusammen zu kommen, aber der versucht in seiner eigenen Vereinsamung Flora zu vergewaltigen und zerstört damit alles. Flora erhängt sich in ihrer Ferienwohnung.

Terézia Mora versieht ihre Personen nicht mit einem Happy End, sie mißtraut den fragwürdigen Lösungsversuchen anderer Autoren. Sie stellt fest, daß Vereinsamung existiert, und dabei bleibt es nun mal. Auch Darius Kopp versucht durch Reales Haltepunkte zu finden, so versucht er in Georgien den Ararat zu besteigen, stellt aber bald fest, daß es keine Realität gibt, sondern nur Illusionen. In Athen beendet er seine Reise, verschrottet sein Auto, fliegt mit der Asche Floras nach Italien, besteigt den Ätna und wirft die Urne in den Krater. Ob er selbst hinterher springt, lässt Terézia Mora offen. Nun könnte man sagen: „Ein durch und durch negatives Buch", aber es ist ja

nicht gesagt, ob nicht doch in der einen oder anderen Episode des Romans versteckt Haltegriffe angebracht sind, die von den Protagonisten nicht entdeckt werden. Terézia Mora ist Ungarin, und mir scheint, daß sehr viel Ungarisches in ihrem Roman anzutreffen ist: ein latenter Fatalismus, eine Melancholie, mit dem eigenen Leben nur mühsam zurecht zu kommen, andererseits ein unverwüstlicher Lebenswille, allen Widrigkeiten gesellschaftlicher und seelischer Art zu trotzen. Und das weist zurück auf ihre ersten Erzählungen, mit denen ungarische Deutschlehrer nichts anzufangen wussten. Ein faszinierendes Buch – trotz aller Traurigkeit ein Lesevergnügen. ◂◂



Sumpf an Spaniens Mittelmeerküste

Heinz Weischer

Chirbes, Rafael: Am Ufer
Antje Kunstmann Verlag, München 2014, 430 S.,
ISBN978–3–88897–867–8, € 24,95

Auch Rafael Chirbes gehört zu den großen Autoren, um welche die Welt Spanien beneidet. 1998 erschien sein epochaler Roman „Der lange Marsch", der sich über den Zeitraum von 1939, Ende des Spanischen Bürgerkrieges, bis 1975, Francos Tod, spannt. Mehrere Familien ziehen suchend durch Spanien. Die ältere Generation versucht die Umbrüche in Spanien zu verstehen und zu verdrängen, die jüngere Generation tritt in Liebesbeziehungen zueinander ein und versucht ein neues demokratisches Spanien zu erhoffen, was in der Diktatur Francos durchaus sehr gefährlich ist. Rafael Chirbes ist einer der ersten Autoren, welche sich an brisante historische Themen wagen trotz einer Amnestiegesetzgebung, die vertuschen will.

Sein neuer Roman „Am Ufer" bringt anfangs eine Allegorie, was im modernen Roman durchaus unüblich ist. Ein marokkanischer Fremdarbeiter durchstreift mit seiner Angelrute ein Sumpfseengebiet, entdeckt hinter einer Dünenkette eine zerfleddert angezogene menschliche Leiche, die von Hunden zerfleischt wird. Zur Geographie: Der gewaltige Sumpf erstreckt sich in einer riesigen Meeresbucht irgendwo zwischen Benidorm und Valencia. Am Nordende hat man Land befestigt, man sieht bereits die Skelette der unsäglich häßlichen Apartmenthochhäuser, die sich an der gesamten spanischen Mittelmeerküste finden. Am Südende hat sich ein kleines Dorf am Sumpfrand angesiedelt, in diesem Dorf spielt der Roman. Bilder, Gesagtes, Erlebtes sammeln sich zu einem spanischen Mikrokosmos der Gegenwart. Der Schreiner Esteban ist die Hauptperson und gleichzeitig der überwiegende Ich-Erzähler. Er hat ein ausgesprochen eiskaltes Vater-Sohn-Leben hinter sich und pflegt nun als 70-Jähriger seinen 90-jährigen Vater. Er hat gezwungenermaßen die Schreinerei seines Vaters übernommen und sie bis vor kurzem geführt. Auf der Plaza Mayor des Dorfes trifft er sich in einer Kneipe immer wieder mit Freunden, die ihn sein Leben lang begleitet haben. Darunter ist ein Bauunternehmer, der im Immobilienboom schwer verdiente und pleite ging, als die Immobilienblase zerplatzte. Esteban hatte sich mit seiner Schreinerei ins Unternehmen eingebracht, um die Holzarbeiten zu verrichten. Er wurde ebenfalls in die Insolvenz getrieben und seine Schreinerei gepfändet. Er mußte miterleben, wie seine Angestellten in ein gesellschaftliches Elend fielen und er sich selbst und seinen Vater mühsam über Wasser halten konnte. Esteban hat einen lebenslangen Freund, Francisco, der als Schriftsteller einer kaputten Philosophie des Untergangs anhängt, trotzdem als versierter Weinkenner berühmte Weinliteratur verfaßt. Dieser Freund Francisco spannt Esteban, der zeitlebens unverheiratet war, seine zeitweilige Geliebte Leonor aus, was Esteban sehr trifft, zumal er Leonor überlebt und sie zum Schluß des Romans auf seinem Dorffriedhof wiederfindet. Es gibt noch andere Personen in diesem Roman, die in der Kneipe auftauchen. So ein Sparkassendirektor, der im Immobilienboom bereitwillig Kredite unter die Dorfbevölkerung warf, jetzt jedoch nicht einen Einzigen der Verlierer der Immobilienblase unterstützt. Es spielt am Rande eine kolumbianische Pflegerin mit, die Estebans Großvater betreut, bis dieser ihr kein Gehalt mehr zahlen kann und seinen Sohn verpflichtet, ihn zu pflegen. Die Kolumbianerin fällt in tiefes Elend, weil ihr arbeitsloser Mann zu einem brutalen Säufer und Schläger wird und sie keine finanzielle Möglichkeit hat, in ihre Heimat zurückzukehren.

In diesem Mikrokosmos am Sumpfrand – und der Sumpf ist schon eine bedeutende Metapher – findet all das statt, was Spanien gesellschaftlich in den letzten Jahren betrifft. Rafael Chirbes geht nicht chronologisch vor und schafft auch keine Erzählstränge, sondern läßt Erzählelemente, Meditationen, Erinnerungen ohne romanhafte logische Beziehung zusammenfallen, so als ob er das, was ihm so gerade einfällt, aufschreibt. Natürlich stehen all diese Elemente in innerem Zusammenhang. Es gibt auch viele skurrile Elemente. Leonor kommt zu zeitweiligem Reichtum, weil sie ein Nobelrestaurant aufmacht und es zu zwei Sternen bringt. Auf einer Klippe im Sumpfgebiet läßt sie für sich eine extravagante Villa bau-

en, wobei sie Wert darauf legt, daß ihr Schwimmbad von der Klippe weit über das Meer hinausragt – eine großartige Metapher. Schwimmbad und Restaurant stehen im schroffen Gegensatz zu der Armseligkeit des Dorfes am Sumpfrand. Viele Tagelöhner, auch marokkanische Fremdarbeiter bieten sich zu kurzlebigen Tätigkeiten an, um zu überleben. In der Kneipenrunde brüstet sich ein ehemaliger Maurer damit, es geschafft zu haben. Er hatte sich eine der Bauruinen erschlichen, stellte illegal osteuropäische Arbeiter ein zu Niedriglöhnen, berechnet jedoch hohe Kosten dem neuen Besitzer der neuen Villa, einem deutschen Rentner.

Es gibt einfache religiöse Elemente. Zusammen mit seinem Freund Francisco ereifert sich Esteban in der Kneipe über die biblische Judith, diese elende Meuchelmörderin. Zuerst hat sie Sex mit dem armen Holofernes, macht ihn dann betrunken und schlägt ihm schließlich den Schädel ab. Solche kleinen Elemente geben viel wieder über die Verfassung, in der sich eine spanische Gesellschaft in den letzten zehn Jahren befindet. Es werden praktisch alle Elemente gebracht, die in kurzen Repliken, aber auch in langatmigen Erzählungen vor sich hin trudeln. Auch Zeitgeschichte spielt sporadisch mit. Estebans Vater hat im Spanischen Bürgerkrieg auf der falschen Seite gekämpft, saß lange im Gefängnis und hat sich davon sein Leben lang nicht befreien können. Satirisch treiben sich am Sumpfrand osteuropäische Prostituierte herum; es ist grotesk, alle bis auf Wenige sind Loser und haben trotzdem irgendwie Geld für die Prostituierte. Politik spielt in diesem Roman keine Rolle, auch die in Spanien bedeutende katholische Kirche spielt keine Rolle, sondern es sind alltägliche Erfahrungen oder Meditationen, in die Rafael die Leser einbezieht, sich ein ungeheuer pittoreskes Spanien vorzustellen, in dem es keine klaren Linien mehr gibt und nichts, was zivilisatorische Grundlinien bedeuten könnten. Die Allegorie des Romananfangs erweist sich als Sumpfhintergrund für elementare Erfahrungen, die Menschlichkeit vergessen lassen.

Ein schwer zugänglicher Roman, weil man ständig von der einen Episode in die andere stolpert, oft zusammenhanglos, aber sich als Leser ständig entdeckt in neuen und überraschenden Bildern. Ein Roman, der mich sehr beeindruckt hat, da ich mich seit längerer Zeit besonders für die Literatur der iberischen Halbinsel begeistere.

PS: Ein Unwort scheint salonfähig zu werden: ficken. In der deutschen Übersetzung des Chirbes-Romans kommt es sehr häufig vor, wenn auch vorwiegend im Prostituiertenmilieu, in seinem Roman „Der lange Marsch" 1998 wäre dies undenkbar gewesen. Besonders in den Übersetzungen englischsprachiger Kriminalliteratur, aber auch in deutschsprachiger Literatur taucht das Wort immer häufiger auf. Selbst in einer Übersetzung von Erzählungen der kanadischen Literaturnobelpreisträgerin kommt es vor, selbstverständlich auch in Fernsehspielen: Der jüngste Bremer „Tatort" macht stark Gebrauch davon. Natürlich bin ich sprachprüde. Mich ärgert diese Sprachverwilderung, die jeden angeht, der mit Sprache zu tun hat, und das sind wir schließlich alle. ◂◂

SEPA (Single European Payment Area)

Nach einer Fristverlängerung wurden nun definitiv ab August 2014 für den Überweisungsverkehr neue Eingaben gültig:
BIC (Bank Identifier Code) und
IBAN (International Bank Account Number)

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de), auch nach dem Jahresbeginn unbedingt alle Änderungen Ihrer persönlichen Daten (Anschrift, E-Mail-Adresse, Bankverbindung mit IBAN/BIC) mit!

Vielen Dank!

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)

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:

.....

Drei „pointierte“ Auslandserfahrungen

1. Der Neuankömmling im Ausland seiner Wahl irgendwo in der Ferne weitab vom Geltungsbereich der vertrauten deutschen StVO ist natürlich auch motorisiert. Über die Gepflogenheiten im Straßenverkehr besonders in Megastädten erkundigt er sich vor seiner ersten Ausfahrt: „Wer hat in diesem Land an der Kreuzung Vorfahrt?“ „Der, der zuletzt bremst.“

2. Und dann ist es trotz aller Vorsichtsmaßnahmen im Fußgängergewühl eines Basars, eines Souks, eines mercado oder eines anderen Platzes doch passiert: Ein Taschendieb war erfolgreich. Der Auslandslehrer beklagt aufgebracht diesen Verlust bei seinem einheimischen Kollegen : „Mein Geld ist weg!“ Dieser tröstet ihn: „Nein, weg ist es nicht – nur woanders.“

3. Die Kolleginnen und Kollegen, die ihren Auslandsschuldienst in den spanischsprachigen Ländern leisten, haben es mit der Erlernung der Sprache des Gastlandes nicht so schwer wie z.B. diejenigen in Ungarn, der Türkei oder in China. Aber Vorsicht! Das Wörterbuch ist nicht immer eine verlässliche Hilfe. Nehmen wir z.B. das Wort „mañana“, dessen Übersetzung mit „morgen“ angegeben wird.
Der Auslandslehrer will zum angegebenen Termin sein Auto aus der Werkstatt abholen, er fragt die Handwerker, ob die Reparaturen denn nicht heute hätten abgeschlossen sein sollen, oder er verlangt von seinen Schülern das für diesen Tag zu erstellende Referat. „Mañana!“, ist die Antwort, was aber mitnichten bedeutet, dass man am kommenden Tag mit dem Gewünschten rechnen darf. Die richtige Übersetzung für „mañana“, die natürlich kein Wörterbuch aufführt, lautet schlicht und einfach: „Heute auf keinen Fall.“

© shutterstock / Goodluz

Im Unterricht auf die Prüfung vorbereiten – *So geht's!*

Fit für das Deutsche Sprachdiplom I

In zehn thematischen Kapiteln auf alle Prüfungsaufgaben vorbereiten!

- Intensives Schreib- und Wortschatztraining
- Extra-Kapitel zur mündlichen Kommunikation
- Ein kompletter Modelltest
- Transkriptionen der Hörtexte
- Lehrerhandbuch inkl. Audio-CD und DVD mit drei mündlichen Prüfungen

Übungs- und Testbuch
978-3-12-675975-5

Lehrerhandbuch + Audio-CD + DVD
978-3-12-675976-2

Alle Prüfungsmaterialien zu DSD I und DSD II unter
www.klett.de/dsd

Z34371

Sprachen fürs Leben!

Klett

Nr. 4 | 61. Jahrgang · Dezember 2014

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Schwerpunkt: Mauerfall vor 25 Jahren und Folgen für das Auslandsschulwesen

Reisetagebuch: „Deutschlandreise“ von Kindern aus Guatemala

Ein Jahr freiwilliger Friedensdienst nach dem Abi

Deutsche Lehrer im Ausland

61. Jahrgang – Dezember 2014

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 Guatemala (Gretel Lossau)

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

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:
IBAN: DE56 2175 0000 0000 2946 75
SWIFT-BIC: NOLADE21NOS.

Der in dieser Zeitschrift verwendete Begriff „Lehrer" meint stets Vertreter beiderlei Geschlechts. Dasselbe gilt auch für Begriffe wie „Schüler", „Direktor" usw.

INHALT 4/2014

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 278
Schwerpunkt des Heftes 4/2014 und 32. Hauptversammlung des VDLiA in Leipzig 279
Wichtige Termine zur 32. Hauptversammlung des VDLiA in Leipzig vom 5. bis 8. August 2015 280
Änderungen für bei der „GLOBALITY HEALTH“ versicherte Mitglieder des VDLiA ab 01.12.2014 281

VERBAND

Herbsttagung des Regionalverbandes Schleswig-Holstein/Hamburg mit dem Vorstand des VDLiA in St. Peter-Ording am 20. September 2014 ▪ *Ingrid Bosert* 282
„Blick über den Tellerrand“: Erster Praxistag „Lehramt international“ an der Uni Kiel – Der VDLiA war präsent ▪ *Hannelore Breyer-Rheinberger* 284
Nachruf auf Dr. Dieter Allgaier ▪ *Stephan Schneider* 285
Persönliche Nachrichten 287
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 288

SCHWERPUNKT

„Der alte Winter zog sich in raue Berge zurück“ – Durch den Mauerfall vor 25 Jahren änderte sich auch das deutsche Auslandsschulwesen ▪ *Jürgen Schumann* 289
Gemeinsamer Aufbruch im vereinten Deutschland. Auswirkungen der Einheit Deutschlands auf das Auslandsschulwesen ▪ *Joachim Zeidler* 290
Mut zur Zukunft: Gesamtstaatliche Verantwortung für das deutsche Auslandsschulwesen – Interview mit Maja Oelschlägel, Referatsleiterin „Auslandsschulen“ und Geschäftsstellenleiterin des BLASchA in der KMK ▪ *Jürgen Schumann* 294
Der Mauerfall vor 25 Jahren und die Deutsche Schule Rom ▪ *Ludwig Petry* 298
Das Auslandsschulwesen und seine neuen Aufgaben nach dem Fall des Eisernen Vorhangs ▪ *Rainer E. Wicke* 301
Ein Rückblick – nicht nur im Zorn ▪ *Heike Lawin* 305
Fall der Mauer und VDLiA – ein sehr persönlicher Lebensbericht ▪ *Ekkehard Weisse* 309
Auf Umwegen durch Dschungel und Wüste zurück nach Deutschland – Chemnitz – Singapur – Riad – Reichenbach ▪ *Thorsten Wiechmann* 312
„Wer sagt Ihnen denn, ob es richtig war?“ Vorstandssitzung des VDLiA 1990 in Dresden ▪ *Ingrid Bosert* 314
Gedankensplitter zum Mauerfall 1989 ▪ *Rainer E. Wicke* 317

AUSLAND

Großer Erfolg der kanarischen Gruppe bei Jugend musiziert 2014 in Braunschweig ▪ *Rainer Mauritz* 319

UNTERRICHT

Landeskunde live – ein Kunstprojekt als Auslöser interkultureller Beobachtungen ▪ *Rainer E. Wicke* 321
Unser Reisetagebuch „Deutschlandreise“: Mit Kind und Kegel nach Deutschland ▪ *Gretel Lossau* 323
„Humboldt TV“: 100 Jahre Erster Weltkrieg – Schulfernsehen mal anders ▪ *Martin Wicke* 334

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

„Bring your own device!“ Smartphones, Tablets und ein demokratisierter Beamer im Sprachunterricht ▪ *Axel Krommer* 336

VERSCHIEDENES

Wie eine erfolgreiche Mars-Expedition – Der unaufhaltsame Raketenstart der Assel Askarova von der DSD Schule 46 in Astana/Kasachstan ▪ *Tanja Unterberg-Ogalla Rodríguez* 343

FEUILLETON

Zwei Berichte aus der Neuen Welt: 1. A big challenge – Leben in den USA, Arbeiten an der Deutschen Schule Washington; 2. Soccer in den United States of America ▪ *Thomas Lother* 346
Abenteuer Israel 2013/14 ▪ *Judith Wörz* 351
Es stand in der Verbandszeitschrift ▪ *Manfred Egenhoff* 353
Papa, schreib' deine Lebensgeschichte doch einfach mal auf! Eine Warnung ▪ *Stephan Schneider* 355

REZENSIONEN 357

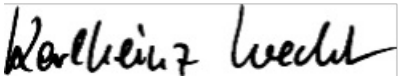
Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
so unterschiedlich die Situation deutscher Lehrkräfte an den Auslandsschulen oder in den staatlichen Schulen im Osten ist, so verschieden und zum Teil widersprüchlich sind die Rückmeldungen der Kolleginnen und Kollegen im aktiven Auslandschuldienst. Neben den Brandbriefen wegen einer Visaproblematik in Südafrika oder der Klage über die exorbitante Arbeitsbelastung in manchen Schulen auf dem amerikanischen Kontinent hören wir auch von Zufriedenheit mit den Lebensbedingungen am Auslandsschuldienstort (z. B. in Istanbul) und dem großen persönlichen Gewinn, der mit dem Dienst an einer Auslandsschule einhergeht.

Trotzdem scheint es so, dass insgesamt die Unzufriedenheit mit der Situation im Auslandsschuldienst wächst. Die Kürzungen bei der Mietbeihilfe, die immer noch auf sich wartende Gehaltserhöhung bei den Bundesprogrammlehrkräften, die weiter steigende Arbeitsbelastung an den Schulen und die immer noch auftretenden Schwierigkeiten bei der Bearbeitung von Anträgen zu Heimaturlaubsreise oder Beihilfen sorgen für Unmut und Ärger. Wie inzwischen öfters ist des Pudels Kern aber nicht unbedingt in der Zentralstelle zu suchen. Von dort hören wir immer wieder, dass es zu Engpässen bei der Zuweisung des Finanzhaushaltes kommt und den Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeitern die Hände gebunden sind. Doch was wirft das für ein Bild auf die Wertschätzung der aktiven Lehrkräfte im Ausland? Die im Auslandsschulgesetz vor einem Jahr festgelegte Unterstützung der deutschen Schulen war ein richtiger, erster Schritt. Dass man dabei aber die Lehrkräfte vergisst, ist ein großer Fehler und muss umgehend korrigiert werden.

Sie können den Vorstand bei der Wahrnehmung Ihrer Interessen am besten dadurch unterstützen, dass Sie uns sofort von den Missständen vor Ort berichten. Wir legen Ihren Fall an der oder den zuständigen Stelle/n vor und werden nicht nachlassen mit der Forderung, die Fehlentwicklungen zu beseitigen, und das möglichst rasch. Z. B. hat mir die Zentralstelle bei meinem letzten Gespräch kürzlich mitgeteilt, dass die Visaprobleme in Südafrika behoben werden konnten.

Ich wünsche Ihnen viele interessante Einblicke bei der Lektüre des vorliegenden Heftes, das in seinem Schwerpunkt die deutsche Geschichte vor einem Vierteljahrhundert in Bezug auf den Auslandsschuldienst beleuchtet. Insbesondere wünsche ich Ihnen und Ihren Angehörigen aber auch gesegnete Feiertage und alles Gute im kommenden Jahr.

Herzliche Grüße, Ihr 

Spruch des Heftes

„Frage nicht, was der Verband für dich tun kann, sondern was du für den Verband tun kannst!"

(frei nach einem amerikanischen Präsidenten)

Schwerpunkt des Heftes 4/2014 und 32. HV in Leipzig

Stephan Schneider)

Der in der Überschrift formulierte Zusammenhang zwischen dem Schwerpunkt des vorliegenden Heftes und der vor einem Jahr getroffenen Wahl des Ortes für die kommende Hauptversammlung war so zwar nicht von langer Hand geplant, ist aber Anlass, an dieser Stelle und zum jetzigen Zeitpunkt einen Blick auf Leipzig zu werfen:

Die Wende begann genau genommen in Leipzig mit den Montagsdemonstrationen. Und die Nikolaikirche war ihr spiritueller, emotionaler und politischer Ausgangspunkt. Am 09.10.1989 belief sich die Zahl der versammelten DDR-Bürger mit dem Ruf „Keine Gewalt" auf 70.000, so dass die Staatsgewalt trotz aufgefahrener Panzer der Volksarmee und prophylaktisch den Krankenhäusern zugeteilten Blutkonserven paralysiert wurde. Leipzig nimmt in den Geschichtsbüchern als „die Stadt der Helden" Einzug.

Heute, nach 25 Jahren, findet man auf Facebook den Werbespruch „Leipzig, the better Berlin."

Durch die neuen Werke zweier deutscher Premiumautohersteller avancierte die Sachsenmetropole zur „Autostadt", wodurch zahlreiche Arbeitsstellen im vierstelligen Bereich entstanden. Außerdem ist sie im Logistikbereich **die** Drehscheibe nicht nur in Mitteldeutschland geworden. Leipzig bleibt deutsche Messestadt und ist ein wichtiger Hochschulstandort, was ihr ein jugendliches Image verleiht.

Zeitgeschichtliches Forum

Im Fußball steht der RB Leipzig – wen nimmt es Wunder? – in der 2. Liga auf einem Aufstiegsplatz.

Wer während unserer HV in Leipzig seine Geschichtskenntnisse zum Thema DDR auffrischen oder vertiefen möchte, dem sei der Besuch der einzigartigen Ausstellung „Zeitgeschichtliches Forum" wärmstens empfohlen! ◂◂

Nikolaikirche (alle Fotos dieser Seite von Andreas Schmidt)

Wichtige Termine:
32. HV des VDLiA in Leipzig vom 5. bis 8. August 2015

Anträge an die Hauptversammlung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Liebe Kolleginnen und Kollegen, Sie ersparen dem Vorstand viel Schreib- und Formulierungsarbeit in der sowieso knappen Zeit während der Hauptversammlung, wenn Sie Ihre Anträge bis spätestens zum **15. März 2015** in schriftlicher Form (am besten als Mail) einreichen, die ihre Vervielfältigung und den Vorabdruck ohne die Notwendigkeit für klärende Nachfragen ermöglicht.ng und den Vorabdruck ohne die Notwendigkeit für klärende Nachfragen ermöglicht.

Beispiel:

ANTRAGSTELLER/IN:	Horst Mustermann (Verbandsmitglied)
oder:	Regionalgruppe Iberische Halbinsel
oder:	Ortsgruppe Rom
BETREFF:	z. B. Mietkostenpauschale
TEXT:	Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Dienststellen (genaue Angabe der/des Adressaten) dafür ein, dass …
BEGRÜNDUNG:	[Tipp: In der Kürze liegt die Würze!]
Ort/Datum:	Unterschrift

Schicken Sie bitte Ihre Anträge bis zum 15. März 2015 an den Geschäftsführer des Verbandes: Alfred Doster, Heudorferstr. 3, D-72768 Reutlingen, bzw. an doster@vdlia.de

(Später eingegangene Anträge müssen als Dringlichkeitsanträge behandelt werden.)

WAHLEN ZUM VORSTAND

Bitte nutzen Sie auch Ihr Recht als Verbandsmitglied und machen Sie von der Möglichkeit Gebrauch, Kandidat(inn)en für den Vorstand (Vorsitzende/r, Geschäftsführer/in, Schatzmeister/in) vorzuschlagen. Sie haben Zeit bis zum **15. März 2015**. Zu Ihrer Information ist hier § 6 unserer Wahl- und Geschäftsordnung abgedruckt.

Bei der 32. Hauptversammlung werden laut Satzung der Vorsitzende, der Schatzmeister und der Geschäftsführer neu gewählt.

Laut Satzung und Wahl- und Geschäftsordnung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland muss im letzten vor der Hauptversammlung erscheinenden Heft 02/2013 eine Kandidatenliste für die Vorstandswahlen veröffentlicht werden, aufgrund derer eine Briefwahl erfolgen kann.

Kandidatenvorschläge für die Wahlämter des VDLiA müssen daher bis zum **15. März 2015** beim Geschäftsführer [**Adresse/E-Mail s. o.**] eingegangen sein, damit sie in die Kandidatenliste aufgenommen werden können.

Zu Ihrer Information ist § 6 „Wahl des Vorstandes“ unserer Wahl- und Geschäftsordnung abgedruckt.

§ 6 Wahl des Vorstandes

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

Wichtige Mitteilung an alle bei der „GLOBALITY HEALTH" versicherten Mitglieder des VDLiA

Nach den uns vorliegenden neuen Gruppenverträgen der GLOBALITY HEALTH, die ab dem 01.12.2014 für ein Jahr Gültigkeit haben werden, ergeben sich für die Versicherten folgende Veränderungen:

- Für alle Versicherten mit einer 100 % Absicherung (keine Beihilfeberechtigung) erhöht sich der monatliche Beitrag von bisher 264 € um 34 € auf zukünftig **298 €**.
  Begründung der Versicherung: Im laufenden Versicherungsjahr sind die Leistungsausgaben erneut stark angestiegen.
- Für alle Versicherten mit einem Prozenttarif (da teilweise durch die Beihilfe abgesichert) gelten die bisherigen Vertragsbedingungen unverändert auch im kommenden Vertragsjahr.

Die neuen Gruppenversicherungsverträge mit den Nummern 84040 und 84045 finden Sie auf unserer Homepage www.vdlia.de unter Versicherungen → Krankenversicherung zum Nachlesen oder zum Herunterladen für Ihre Unterlagen.

Herbsttagung des Regionalverbandes Schleswig-Holstein/Hamburg mit dem Vorstand des VDLiA in St. Peter-Ording am 20. September 2014

Ingrid Bosert

Es ist kaum zu glauben: Zum 33. Mal treffen wir uns nun schon im Regionalverband Schleswig-Holstein/Hamburg, dieses Mal am 20. September 2014 im Ambassadorhotel in St.Peter-Ording. Organisator war wieder der Gründer der Regionalgruppe, Herr Martinen. Zwar wurde er während seiner Tätigkeit in Bogotá zuverlässig durch Herrn Burghardt vertreten, doch nach seiner Rückkehr aus Kolumbien ist er es wieder, der die Tagungen plant und zu ihnen einlädt. So sei beiden Herren, angesichts der nie unterbrochenen Folge der Treffen, hier einmal herzlich gedankt.

Ein sonniger Spätsommertag war es dieses Mal. Die Nordsee war zwar nur als schmaler Streifen in der Ferne zu erkennen, da sich die breite Sandbank – typisch für St. Peter-Ording – vor der Terrasse des Hotels bis fast zum Horizont erstreckte, doch salzige Nordseeluft umgab uns trotzdem.

Frau Bosert mit Ehepaar Peleikis und Alfred Doster

Alle Treffen der Regionalgruppe

Drinnen konnte Herr Martinen sage und schreibe 34 Teilnehmer begrüßen, denn der gesamte Vorstand des VDLiA hatte seine Sitzung dieses Mal hierher verlegt und beschlossen, den Nachmittag mit uns zu verbringen.

Zunächst ergaben sich bei der schon Tradition gewordenen Kaffeetafel wieder viele anregende Gespräche. Danach ergriff zunächst Herr Martinen das Wort und berichtete über seine Teilnahme an dem Praxistag „Lehramt international“ in Kiel, wo Pädagogikstudenten über das Auslandsschulwesen unterrichtet wurden und auf Nachfragen Informationen erhielten (s. S. 284). Ebenfalls in Kiel fand am 18.09.2014 außerdem eine GEW-Tagung „Auslandsschuldienst“ statt mit einem Beitrag von Herrn Martinen. Dabei konnte natürlich auch für den VDLiA Werbung gemacht werden.

Dann begann der Lichtbildervortrag der Familie Klahre über ihre Arbeit und ihr Leben an der Bundeswehrschule in Alamogordo in den USA. Es ist eine an Schülerzahl kleine Schule,

an der keine Ortskräfte, sondern nur entsandte Auslandsdienstlehrkräfte unterrichten. Schulträger ist das Bundesministerium für Verteidigung. An diesem Ort in New Mexiko findet die Pilotenausbildung der Luftwaffe statt. Für die Kinder der Bundeswehrsoldaten ist die Schule eingerichtet worden: 170 Schüler werden inzwischen in 11 Klassen bis zur Klasse 10 von 13 Lehrern unterrichtet. Danach sollten sie in einem College ihre Ausbildung fortsetzen. In Abweichung zu den anderen Auslandsschulen sind die Lehrpläne von NRW Grundlage des Unterrichts. Mit einem Film und zahlreichen Bildern dokumentierte das Ehepaar Klahre die gute Ausstattung der Schule und deren Aktivitäten im Ablauf eines Schuljahres.

Ehepaar Klahre bei seinem Vortrag

Herr Klahre berichtete, dass die Lebensverhältnisse in jeder Weise sehr gut waren: Es gibt einen gut geführten Kindergarten, eine gute medizinische Versorgung, eine evangelische und katholische Seelsorge usw. Wochenendausflüge in die reizvolle Umgebung und Reisen waren möglich in einem Land, in dem 300 Tage lang die Sonne scheint. Trotzdem bedurfte es natürlich einer Umstellung des Lebens in einer zunächst fremden Umgebung, die nicht immer unproblematisch war. Mit Fotos vom häuslichen Leben der Familie Klahre im Winter und im Sommer, umgeben von exotischer Tier- und Pflanzenwelt, berichteten beide in einem „Schnelldurchlauf" auch von ihren vielen Reisen durch die USA: 200.000 km sind sie in acht Jahren durchs Land gefahren, haben Wüsten und Hochgebirge, Schluchten und den Pazifik, Indianerstämme und Städte wie Las Vegas kennengelernt. Bis Alaska ging die Reise und hätte für uns interessierte Zuhörer sicher noch stundenlang so weitergehen können, wenn nicht die Uhr Einhalt geboten hätte.

Die Anwesenheit des Vorstandes sollte für Fragen rund um den Auslandsschuldienst genutzt werden. Zunächst ging es dabei um ein ungeklärtes, kompliziertes Einkommenssteuerproblem in Brasilien, das dadurch entstanden ist, dass ein Kulturabkommen mit Brasilien fehlt. Herr Wecht berichtete anschließend über den Weltverband deutscher Auslandsschulen (WDA). Dabei tauchte dann auch die alte Frage auf, ob es zur Umgehung aller Probleme nicht besser sei, den entsandten Auslandslehrern den Status eines Bundesbeamten zuzugestehen.

Herr Wecht warb noch für eine zahlreiche Teilnahme an der Hauptversammlung 2015 in Leipzig. Die Tagung schloss nach diesem anregenden Nachmittag um 18 Uhr mit der Aufstellung zu einem Gruppenfoto des Vorstandes im Kreis der Teilnehmer(innen) dieses Herbsttreffens. ◂◂

Nach dem Treffen

„Blick über den Tellerrand“

Erster Praxistag „Lehramt international“ an der Uni Kiel – Der VDLiA war präsent

Hannelore Breyer-Rheinberger

Das Auslandsschulwesen ist nicht nur für Seminararbeitsthemen entdeckt worden, viele Lehramtsstudierende wollen auch während ihres Studiums im Ausland Erfahrungen sammeln. Welche vielfältigen Möglichkeiten sie haben, ein Auslandspraktikum zu absolvieren, und was es dabei zu beachten gilt, darüber konnten sich Lehramtsstudierende der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel am 18. Juni 2014 beim ersten Praxistag „Lehramt international“ informieren. Organisiert wurde die Veranstaltung vom Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) im Rahmen des Netzwerks „Lehramt international“. Viele zukünftige Lehrerinnen und Lehrer nutzten ein buntes Programm mit zahlreichen Vorträgen und einem Workshop zum interkulturellen Training.

Vizepräsidentin Professorin Ilka Parchmann betonte in ihrer Begrüßung, wie wichtig generell die Internationalisierung für das Lehramtsstudium ist: „Ein Praktikum oder ein Besuch an einer Schule in einem anderen Land ermöglichen einen ‚Blick über den Tellerrand‘, der auch die Unterrichts- und Schulentwicklung hier vor Ort enorm bereichern kann. Es wäre hervorragend, wenn wir dank dieser Initiative des ZfL die internationale Kooperation mit Schulen und Universitäten auch im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausbauen könnten.“

Organisatorin Melanie Korn beobachtete schon seit Längerem ein verstärktes Interesse an Beratungen rund um Auslandsfragen und zwar nicht nur bei Fremdsprachenstudierenden, sondern auch bei Studierenden mit Sachfächern. Das ZfL machte im Rahmen des Praxistags ein umfangreiches Angebot. An Infoständen konnten sich Interessierte Erfahrungsberichte aus erster Hand holen. Auch der VDLiA war mit einem Stand und mit den ehemaligen Auslandslehrern Jan Martinen (Regionalgruppe SH/HH), Dr. Hans Jürgen Peleikis (VDLiA Vorstand) und dem Ehepaar Rheinberger (Ex-Referenten für Sozial- und Rechtsfragen) vertreten. Zu Viert hielten sie einen Powerpoint-Vortrag über den Verband und ihre jeweiligen persönlichen Auslandserfahrungen; sie beantworteten im Anschluss daran die vielfältigen Fragen der Studierenden. Ihr Ziel war es, sowohl auf den den Auslandslehrerverband VDLiA aufmerksam zu machen und als auch die Studenten all-

Der Stand des VDLiA auf dem Praxistag des Zfl

Vorstandsmitglied Hans-Jürgen Peleikis im Gespräch mit einer Lehramtskandidatin

gemein für den Auslandsschuldienst zu gewinnen.

Zwei Studenten berichteten über die Erfahrungen mit ihren Auslandspraktika. Einer absolvierte in Sibirien ein dreiwöchiges Grundschulpraktikum: „Ich durfte viel unterrichten und die Kinder sind ganz offen auf mich zugekommen. So eine Erfahrung ist genau das, was man braucht, um Kultur vermitteln zu können. Ich war so begeistert, dass ich dieses Jahr wieder hinfliege, um mir die Entwicklungen anzuschauen." Auch die andere Studentin kann nach ihrem Praktikum an der Deutschen Schule in Barcelona allen Lehramtsstudentinnen und -studenten ein solches Erlebnis nur empfehlen, fachlich habe ihr das zwölfwöchige Praktikum sehr viel gebracht. ◂◂

Jan Martinen und Lothar Reinberger werben für den Auslandsschuldienst und den VDLiA

In memoriam Dr. Dieter Allgaier (* 19.01.1937 – † 05.09.2014)

Stephan Schneider

Ein wichtiger Anlass, die Hauptversammlungen zu besuchen, war in früheren Zeiten immer das Gespräch mit dem Vertreter der Zentralstelle, wenn man eine Zweitvermittlung anstrebte. Bei solch einem Gespräch traf ich Dr. Allgaier zum ersten Mal, u. z. 1989 in Regensburg. Die zweite Begegnung fand kurze Zeit drauf anlässlich der Vertragsunterzeichnung in seinem Büro in der Zentralstelle statt und das dritte Mal war er es, der mich 1999 auf der HV in Freiburg fragte, ob ich nicht hin und wieder für seinen Büchertisch bei der Verbandszeitschrift die ein oder andere Rezension übernehmen wolle. Auf der HV 2005 in Dresden bot er mir als neu ernanntem Schriftleiter das Du an. Solange er den Büchertisch für die Zeitschrift organisierte, telefonierten wir häufig – die Zusammenarbeit mit ihm war unkompliziert und ergebnisorientiert.

Dieter Allgaier wurde 1937 in Frankfurt a. M. geboren, wo er bei seiner Mutter aufwuchs, denn sein Vater fiel 1942. Nach dem Abitur machte er zunächst eine kaufmännische Lehre bei der Frankfurter Metallgesellschaft, studierte anschließend aber Englisch und Geschichte für das Lehramt. Während des Referendariats schrieb er seine Doktorarbeit mit dem Titel „Die Dramen Harold Pinters – die Untersuchung von Inhalt und Form".

Dieter Allgaier 2005 auf der HV in Dresden

1963 heiratete er seine Frau Irene, die er während der kaufmännischen Lehrer kennen gelernt hatte. 1965 trat er seine erste Stelle am neu gegründeten Georg-Büchner-Gymnasium in Bad Vilbel an. 1966 wurde die Tochter Katrin, drei Jahre später der Sohn Oliver geboren. Er bewarb sich 1970 für den Auslandsschuldienst und zog mit seiner Familie nach Bogotá um. Dort unterrichtete er bis 1974 am Colegio Andino. Zurück an seiner Heimatschule wurde er als Leiter des gymnasialen Zweiges einer integrierten Gesamtschule in Maintal dorthin abgeordnet. Die zweite Bewerbung für den Auslandsschuldienst führte ihn 1979 als Schulleiter nach Lagos/Nigeria, wo er die zum Abitur führende Oberstufe einführte. 1985 kehrte er nach Deutschland zurück, verließ den aktiven hessischen Schuldienst, um seine Arbeit an der Zentralstelle in Köln zu beginnen. Dort war er für die Vermittlung von Lehrkräften an Auslandsschulen zuständig. 1998 wurde er als stellvertretender Leiter der ZfA in den Ruhestand verabschiedet und kehrte aus Frechen nach Bad Vilbel zurück. Den vakanten Büchertisch der Verbandszeitschrift übernahm er in diesem Frühjahr sofort nach seiner Pensionierung auf eigenen Wunsch und schrieb selber zahlreiche Rezensionen zu seinem Lieblingsgebiet Politik und Geschichte. Im Auftrag des Verbandes besuchte er regelmäßig die Frankfurter Buchmesse, von wo er so viel wie möglich Informationen und Rezensionsexemplare mitnahm, die er anschließend an uns verschickte. Er war regelmäßiger Besucher unserer Hauptversammlungen, das letzte Mal 2007 in Stralsund. Ein Jahr zuvor beendete er nach 10 Jahren Büchertisch, bei dem ihn seine Frau Irene immer tatkräftig unterstützte, krankheitshalber seine aktive Verbandsarbeit im VDLiA.

Wir werden Dieter Allgaier nicht vergessen und ihn in guter Erinnerung behalten. ◂◂

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 32. HV 2015 in Leipzig teilnehmen!

32. Hauptversammlung

in Leipzig von Mittwoch, dem 05.08. bis Samstag, dem 08.08.2015

Tagungshotel:
pentahotel
Großer Brockhaus 3, 04103 Leipzig
Tel.: 0049 (0)34112920
info.leipzig@pentahotels.com

Sie können bis 6 Wochen vor der HV unter dem Stichwort „VDLiA" aus einem begrenzten Kontingent Zimmer zu besonders günstigen Verbandskonditionen buchen.

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Florian Göpfert ▪ Marg.-Meinders-Str. rechts 7, 26871 Papenburg
Kirsten Sanchez-Meyer ▪ Unter den Eichen 2, 28857 Syke/Heiligenfelde

Neue Mitglieder (Ausland)

Thomas Bachmeier ▪ DS Johannesburg
Beate Bergmann ▪ Galabov Gymnasium Sofia
Margit Birken ▪ DS Kopenhagen
Dagmar Kirsten Bleu ▪ DS Temuco als Pensionärin
Christoph Brehm ▪ DS Nairobi
Kai Brüning ▪ DS Riyadh
Frank Bühler-Haußmann ▪ Tallinn
Veronika Droste-Limprecht ▪ DS Athen
Barbara Flemming ▪ DIS Kapstadt
Julia Gade ▪ DS Sao Paulo
Sabine Gauß ▪ DS Tokyo
Mathias Heinrich ▪ Liceul Roth
Barbara Kaschkat ▪ Baja Ungarn
Dominik Krammer ▪ Minsk
Thomas Mahrenholtz ▪ DS Budapest
Beate Moser ▪ DS Seoul
Christoph Motsch ▪ DS Addis Abiba
Anne-Grit Pfau ▪ DS Caracas
Dagmar Pingler ▪ DS Prag
Gabriele Rengers ▪ Nowosibirsk
Thomas Roch ▪ DS Guatemala
Christina Rösch ▪ DS Tenerife
Kathrin Schink ▪ DS Caracas
Sybille Schwertner ▪ DS Caracas
Katja Sinterhauf ▪ DS Las Paz
Barbara Wittmann ▪ DS Athen
Andreas Wolfrum ▪ Fachberater Peking

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Georg Beck ▪ Istanbul Lisesi
Joachim Dehn ▪ DS Johannesburg
Dr.Claus Frank ▪ DS Algarve
Uwe Franzke ▪ GSIS Hongkong
Dorothea Herzog ▪ DS Caracas
Hans Könnecke-Costa ▪ DS Bukarest

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Kai-Uwe Arnold (DS Mexiko Nord) ▪ Ludwig-Schwab-Str. 52, 55126 Mainz
Stephan Bartmann (DS Madrid) ▪ Bruderwöhrdstr. 10, 93055 Regensburg
Petra Blepp (DS Bogota) ▪ Kernstr. 10, 72365 Ratshausen
Marc Budenz (DS Mexiko Stadt Llomas Verdes) ▪ Eigelstein 118, 50668 Köln
Dr. Hans-Joachim Czoske (DS Budapest) ▪ Poststr. 38, 49477 Ibbenbüren
Ralf de Boer (Costa Rica) ▪ Freier Weg 4a, 53177 Bonn
Hiltrud Elbert-Fano (Baku, Aserbaidschan) ▪ Bismarckstr. 66, 73230 Kirchheim u. Teck
Jürgen Feick (DS Helsinki) ▪ Anton-Bruckner-Str. 26, 64807 Dieburg
Lothar Fritz (DS Tokio) ▪ Wasenweilerstr. 48, 79241 Ihringen
Joachim Fritzen (DS Mexiko City (Nord)) ▪ Kandelstr. 28, 79286 Glottertal
Cora Heinrich (DS Cali) ▪ Kiebitzweg 3, 21339 Lüneburg
Hildegard Käter-Prante (DS Rom) ▪ Am Kleesbrock 32, 33719 Bielefeld
Ralf Lellek (Almaty Kasachstan) ▪ Landgrafenstr. 6, 63452 Hanau
Uwe Loitsch (Istanbul) ▪ J.-J.-Kaendler Str. 31, 1477 Fischbach
Klaus Müllender (DS Puebla) ▪ Droste-Hülshoff-Str. 32a, 86157 Augsburg
Uta Scheffler-Mühlethaler (DS Den Haag) ▪ Burgbergring 96, 88662 Überlingen
Miriam Wöllfert (DS Oslo) ▪ Uhlandstr. 6, 22087 Hamburg
Daniela Worack (DS Puebla) ▪ Hans-Mielich-Str. 22, 81543 München

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Bosert, Ingrid ▪ Wohnheim St. Augustinum, Sterleyer-Str. 44, 23879 Mölln
Breyer-Rheinberger, Hanne ▪ Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Dederding, Dr. Hans-Martin ▪ Zeisigweg 3, 91056 Erlangen
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Geisler, Johannes ▪ Emser Str. 282a, 56076 Koblenz
Krause-Leipoldt, Harald ▪ Insterburger Str. 4, 26127 Oldenburg
Krommer, Axel ▪ Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Uni Nürnberg, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg
Lawin, Heike ▪ Gutenbergstr. 5, 15370 Petershagen
Lossau, Gretel ▪ 3 avenida 17–10, zona 14, Guatemala C. A.
Lother, Dr. Thomas ▪ DS Washington, D. C., 8617 Chateau Drive, Potomac, MD 20854, USA
Mauritz, Rainer ▪ Calle El Labrador, 2, Urb. Ind. Salinetas, E-35219 Telde/Gran Canaria
Oelschlägel, Maja ▪ Sekretariat der KMK, Referat II C, Taubenstr. 10, 10107 Berlin
Petry, Ludwig ▪ Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Schumann, Jürgen ▪ Kunkelstr. 1, 13347 Berlin
Unterberg-Ogalla Rodríguez, Tanja ▪ Kaulbachweg 13, 58452 Witten
Weischer, Heinz ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
Weisse, Eckart ▪ Berliner Berg 24, 16269 Wriezen
Wendt, Christian ▪ Bramkampredder 142, 22949 Ammersbek
Wicke, Martin ▪ Colegio Alemán Humboldt, Apartado Postal 3749, 1000 San José/Costa Rica
Wiechmann ▪ Thorsten, Am Kieshügel 6, 64686 Lautertal
Wörtz, Judith ▪ Waldesruh 31, 54439 Saarburg
Zeidler, Dr. Joachim ▪ Am Schweizerhof 1, 14167 Berlin-Zehlendorf

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

Errata

Auf der Titelseite von Heft 3/2014 muss es natürlich heißen: „20 Jahre Deutsche Schule ChiangMai" (und nicht: ShangMai).

Derselbe Druckfehler unterlief uns auch auf der 2. Umschlagseite beim Fotonachweis.

Ein Viertel Jahrhundert ist es her, dass am 9. November 1989 die Berliner Mauer fiel. Die Älteren erlebten 41 Jahre und 132 Tage die deutsche Teilung, die sowohl im Westen als auch im Osten im Lauf der Jahre von Pragmatikern als ein dauerhafter Status quo akzeptiert worden war. Der Fall der Berliner Mauer bereitete aber dem Kalten Krieg, dem Eisernen Vorhang und der deutschen Teilung nicht nur den unwiderruflichen Eintritt in die Geschichtsbücher sondern vielen kommunistisch regierten Staaten in Europa den Wiedereintritt in die demokratisch orientierte Völkergemeinschaft: So gesehen ist es bestimmt nicht falsch, den Fall der Berliner Mauer als Einleitung zur anschließenden Globalisierung zu werten.

Im November 1989 war die „Deutsche Frage" aber noch völlig offen. Dass die zuvor nur von den größten Optimisten für möglich gehaltene Einheit tatsächlich Wirklichkeit wurde, ist nicht zuletzt dem beherzten Vorgehen deutscher Politiker wie Helmut Kohl und Hans-Dietrich Genscher zu verdanken, die mit den Vertretern der vier Siegermächte des 2. Weltkrieges diplomatisch klug und letztlich erfolgreich verhandelten. Über die jeweilige Rolle von Gorbatschow (Perestroika/Glasnost), dem Deutschland freundlich gesonnenen USA-Präsidenten Bush (sen.), dem „Männerfreund" Kohls, Mitterand (kolportiertes Zitat: „Ich liebe Deutschland so sehr, dass ich glücklich bin, wenn es zwei gibt.") und der „eisernen Lady" (auch gegen die deutsche Wiedervereinigung) Thatcher ist viel und profund geschrieben worden.

In dem Schwerpunkt, den wir der Anregung von Jürgen Schumann zu verdanken haben, lesen Sie in diesem Jubiläumsjahr über die Auswirkungen des Mauerfalls und der anschließenden Wiedervereinigung auf das Auslandsschulwesen, so wie sie von Zeitzeugen persönlich erinnert werden. Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik bekam neue Dimensionen. Wie ist sie damals mit der neuen Herausforderung klargekommen? Sind vielleicht Chancen verpasst worden und wenn ja, warum? Ich hätte mir zur Beantwortung offener Fragen bei diesem Schwerpunkt viel mehr Beiträge von Zeitzeugen gewünscht, aber es haben leider – wie in der letzten Zeit immer häufiger – nicht alle kooperativ reagiert, die ich um Mitarbeit gebeten hatte.

Stephan Schneider

„Der alte Winter zog sich in raue Berge zurück"

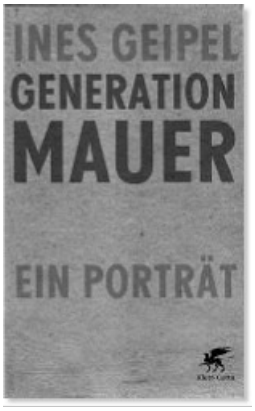
Durch den Mauerfall vor 25 Jahren änderte sich auch das deutsche Auslandsschulwesen

Jürgen Schumann

„Ich komme aus dem Osten Deutschlands zu Ihnen nach Köln," waren am 1. Februar 1991 die Begrüßungsworte des neuen Leiters der Zentralstelle für das Auslandsschulwesens für seine Mitarbeiter. Vier Monate nach der Vereinigung Deutschlands trat der Westberliner Oberschulrat Dr. Zeidler sein neues Amt in Köln an. „Aus dem Osten Deutschlands", dieses Signal für einen Aufbruch in eine das deutsche Auslandsschulwesen verändernde Welt haben wir Mitarbeiter schnell begriffen. Von der kommunistischen Ummauerung West-Berlins geprägt und mit klaren und scharfsinnigen Zielvorstellungen ausgerüstet sind unter seiner Leitung Veränderungen in Strukturen des Auslandsschulwesens und auch in der Zentralstelle vorgenommen worden, die in ihren Grundpfeilern noch heute Bestand haben.

Deshalb nimmt unter den nachfolgenden Beiträgen zu den Auswirkungen des Mauerfalls auf das deutsche Auslandsschulwesen der Aufsatz von Dr. Zeidler eine Leitfunktion ein. Es

ist ein Glücksfall, dass er in seinem hohen Alter noch die Kraft und die geistige Konzentration aufgebracht hat, als wesentlicher Zeitzeuge dieses Prozesses die markanten Markierungen dieses Weges nachzuzeichnen. Die anderen Beiträge beschreiben aus ganz persönlichen Blickwinkeln den Wandel des Auslandsschulwesens, den die Einheit Deutschlands überraschend mit sich brachte.



Als ich aber das Buch von Ines Geipel „Generation Mauer" in die Hand bekam und nicht mehr aufhören konnte, die gut 250 Seiten zu Ende zu lesen, war ich überzeugt, auch wir Auslandsschulleute müssten uns noch einmal besinnen, was die Einheit Deutschlands für unsere Auslandsschularbeit gebracht hat. Gerade die Auslandsschulen brachten uns Deutsche aus Ost und West auf allen Ebenen zusammen, sei es in der Elternschaft, in den Lehrerzimmern, im BLASchA, im AA und seinen Auslandsvertretungen, in der KMK mit ihren Prüfungsbeauftragten und auch in den Amtsstuben der ZfA. Und so kann meiner Meinung nach dieses Themenheft auch Anregung sein, der eigenen Biographie in diesem Umfeld auf die Spur zu kommen.

Im Frühjahr 2002 wurde ich zum Prüfungsvorsitzenden der ersten deutsch-estnischen Abiturprüfung an einem staatlichen Gymnasium in Tallinn bestellt. Die Festrede zu diesem Abitur hielt Lennart Meri, von 1992 bis 2001 Präsident der jungen Republik Estland. Seine Ansprache – er hielt sie in fließendem Deutsch – begann er ohne Manuskript und zitierte die ersten Zeilen aus Fausts I, „Osterspaziergang". Es lohnt sich, den Symbolgehalt dieser Verse für diesen Anlass zu realisieren:

Vom Eise befreit sind Strom und Bäche
durch des Frühlings holden belebenden Blick,
im Tale grünet Hoffnungsglück;
der alte Winter, in seiner Schwäche,
zog sich in raue Berge zurück.

„Und ihr seid der Garant dieses Hoffnungsglücks, dass dieser Winter nie mehr nach Estland zurück kommt!", mahnte der estnische Alt-Präsident Meri die erste deutsch-estnische Abiturientengeneration nach dem Mauerfall und dem Zusammenbruch der Sowjetunion. ◂◂

Gemeinsamer Aufbruch im vereinten Deutschland

Auswirkungen der Einheit Deutschlands auf das Auslandsschulwesen

Joachim Zeidler

Mit dem Mauerfall 1989 und der am 3. Oktober 1990 vollzogenen Einheit ist die Sehnsucht der meisten Deutschen nach der Wiedervereinigung, die uns über viele Jahre unerreichbar erschien, erfüllt worden. Als 1990 die staatliche Einheit besiegelt wurde, war noch nicht in allen Details geklärt, wie die einzelnen Teile in dem neuen gesamtstaatlichen Gefüge zueinander finden können. Das galt natürlich auch für das Arbeitsfeld des deutschen Auslandsschulwesens. Als ich am 1. Februar 1991 meinen Dienst als Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln antrat, war der Auslandsschulbereich in seinem amtlichen Gefüge unberührt von der neuen staatlichen Ordnung geblieben. Unsere Aufgabe war es, das deutsche Auslandsschulwesen für eine gesamtstaatliche Verantwortung zu organisieren, die es in dieser Form vor der Wiedervereinigung nicht geben konnte.

Die erste Frage, die ich mir in meiner neuen Position als Leiter der ZfA stellte, war die nach der Zuständigkeit für diesen Öffnungs- und Umstrukturierungsprozess. Der Bund schied auf Regierungsebene aus, denn die Kulturhoheit lag weiterhin bei den Ländern. Allerdings ver-

tritt der Bund über das Auswärtige Amt nach außen alle politischen Bereiche, auch den der Auswärtigen Bildungs- und Kulturpolitik, somit auch das deutsche Auslandsschulwesen. Auch wenn sich die neuen Länder für den Beitritt in die Bundesrepublik Deutschland konstituierten, waren ihre Verwaltungsstrukturen im Frühjahr 1991 noch nicht auf allen Ebenen funktionstüchtig. Die neuen Länder hatten ihre Ministerpräsidenten und auch ihre Kultusministerien, aber der Aufgabenzuschnitt der Ministerien war noch fließend. Das deutsche Auslandsschulwesen war in den Kultusministerien der neuen Länder zu diesem Zeitpunkt noch nicht als politischer Verantwortungs- und Gestaltungsbereich wahrgenommen worden. Wie sollten wir nun in der weiterhin in ihren alten Strukturen verharrten deutschen Auslandsschulwelt den neuen Ländern ein kulturpolitisches Mitwirken ermöglichen? Nach meiner Einschätzung konnte dies nur die Zentralstelle leisten. Sie war eine Bundesbehörde, die die Auswärtige Bildungs- und Kulturpolitik im Auslandsschulwesen umzusetzen hatte, sie war aber auch eine Behörde, die unterrichtliche Inhalte und schulische Zielsetzungen der Länder mit Lehrkräften und Direktoren aus den Ländern an den deutschen Auslandsschulen sicherstellen sollte. Da die Zentralstelle eine Institution war, in der die schulpolitischen Zielsetzungen von Bund und Ländern für das Auslandsschulwesen zusammenliefen, konnte nur von hier aus ein wirkungsvoller Impuls eine Neuausrichtung der Verantwortung für das Auslandsschulwesen in Bewegung setzen. So habe ich in Absprache mit dem Auswärtigen Amt und dem Innenministerium, dem ich als Leiter der Zentralstelle im Bundesverwaltungsamt unterstand, die Ministerpräsidenten der fünf neuen Bundesländer angeschrieben und sie gebeten, an dieser gemeinsamen Aufgabe der Auslandsschularbeit teilzunehmen, Beauftragte für das deutsche Auslandsschulwesen zu ernennen und ihnen die Möglichkeit zu geben, an den Sitzungen des Auslandsschulausschusses teilzunehmen. Dies war der Weg, die neuen Länder in die politische Gestaltung und Verantwortung für das deutsche Auslandsschulwesen mit einzubinden. Alle fünf Ministerpräsidenten beantworteten dieses Schreiben positiv. Am schnellsten reagierte Thüringen – und das möchte ich gern hervorheben – und ernannte Herrn Dr. Köhler als Vertreter des Landes Thüringen im Auslandsschulausschuss. Dr. Köhler führte diese Aufgabe bis zu seiner Versetzung in den Ruhestand im Jahr 2012 aus und leitete in den letzten Jahren seiner Dienstzeit diesen Ausschuss. Ich möchte in diesem Zusammenhang auch Frau Dr. Tischer als Vertreterin Sachsens nennen, die ebenso wie Herr Flacke aus Mecklenburg-Vorpommern von ihren Kultusministern ernannt wurden, Verantwortung für ihre Länder im Auslandsschulwesen zu übernehmen. Was mich jetzt im Rückblick erfreut, ist, dass die Nachfolgerin von Frau Dr. Tischer als Vertreterin Sachsens im Auslandsschulausschuss, Frau Oelschlägel, seit einigen Jahren das Auslandsschulreferat der KMK in Berlin leitet, und Herr Flacke so gute Arbeit im Auslandsschulausschuss leistete, dass er in das Ministerbüro berufen wurde.

Die Beauftragten der neuen Länder für das Auslandsschulwesen wurden damals in der Zentralstelle auf ihre neuen Aufgaben vorbereitet, mit den verschiedenen politischen Verantwortungsbereichen von Bund und Ländern vertraut gemacht und in Belange der Auslandsschulaufsicht eingeführt. Es war aber auch für das bestehende System eine einmalige Chance, neue pädagogische und didaktische Impulse aus den neuen Ländern in die tradierte Auslandsschularbeit zu integrieren und das deutsche Auslandsschulwesen als eine gesamtdeutsche Einrichtung im In- und Ausland darzustellen.

Die zweite große Aufgabe, die wir im deutschen Auslandsschulwesen Anfang der 90er Jahre zu bewältigen hatten, war die stark zunehmende Nachfrage nach Deutsch im Schulwesen der neu entstandenen Staaten Mittel- und Osteuropas. Die Bundesregierung stellte für die Deckung dieses Bedarfs an Deutsch als Fremd-, Zweit- oder Muttersprache in den MOE-Staaten Sondermittel zur Verfügung, die von der Zentralstelle in vertrauensvoller Zusammenarbeit mit den Erziehungsbehörden der Partnerstaaten in nationale Kooperationsprogramme umgesetzt wurden. Ich möchte hervorheben, dass die Hauptverantwortung für die Planung und

erfolgreiche Umsetzung dieser MOE-Programme bei meinem damaligen Stellvertreter, Herrn Schmidt, lag. Herr Schmidt hat als Germanist und glühender Vertreter der deutschen Sprache diese Programme mit großem Enthusiasmus vorangetrieben und zu einem nachhaltigen Erfolg geführt.

Die dritte Frage, die sich in dem Einigungsprozess nach dem Mauerfall für das deutsche Auslandsschulwesen stellte, war die Vorbereitung der Lehrkräfte aus den neuen Ländern für den Auslandseinsatz. Diese Aufgabe übernahm die ZfA in einer Außenstelle des BVA in Berlin-Lichtenberg. Das BVA bekam das ehemalige Zentralgebäude des Ministeriums für Staatssicherheit der DDR zugesprochen, in der die ZfA eine Etage bezog. Dort wurden die Lehrkräfte, die aus den neuen Ländern in den Auslandsschuldienst vermittelt wurden, auf ihre Aufgaben vorbereitet. Mit diesem Standort in Lichtenberg konnten wir den Lehrkräften aus den neuen Ländern zeigen, dass wir hier in Berlin, in der Hauptstadt des vereinigten Deutschland, alle gemeinsam zu Hause sind, die wir für die deutsche schulische Arbeit im Ausland tätig sind. Die Ausbildungsstätte in Berlin-Lichtenberg hatte somit für das gemeinsame Anliegen der Gestaltung des deutschen Auslandsschulwesens eine große Symbolkraft.

Seit den späten 70er und frühen 80er Jahren wurde der Begriff „Begegnung" zu einem Markenzeichen der deutschen Auslandsschulen mit bikulturellem Ausbildungsprofil. Mit der Einbeziehung der neuen Länder in die Auslandsschularbeit bekam der Begegnungsbegriff einen völlig neuen Charakter. Begegnung musste, so wie sie bisher in der Auslandsschulwelt aufgefasst wurde, neu bestimmt werden. Die Wiedervereinigung führte zu einer gesamtdeutschen Begegnung, aus der sich für die Auslandsarbeit eine Begegnung mit Deutschland in seiner Gesamtheit herausbildete. Erst durch die umfassende Mitwirkung der neuen Länder in der Auslandsschularbeit war eine wirkliche Begegnung im Ausland mit Deutschland möglich geworden: Eine Begegnung auf menschlicher, kultureller, politischer, geistesgeschichtlicher und historischer Ebene. Mit der Umsetzung der Einheit Deutschlands in allen gesellschaftlichen Bereichen, so auch im deutschen Auslandsschulwesen, konnte im Ausland eine Begegnung mit Deutschland nunmehr in all seinen Facetten verwirklicht werden: Es ist unsere gemeinsame Kultur, es ist unsere gemeinsame Sprache und es ist unsere gemeinsame Geschichte. Wir konnten nicht mehr als Deutsche in Ost und West auseinander dividiert werden. In deutscher Sprache konnte jetzt erstmals wieder das Ausland einer deutschen Kultur begegnen, die einem Deutschland zugeordnet werden konnte: Wie Deutsche arbeiten, welches Kulturempfinden Deutsche haben, was Deutsche mit der Welt verbindet – mit anderen Kulturen, mit anderen Nationen. Das ist dann wahre Begegnung mit Deutschland, unabhängig, ob es sich um eine zweisprachige Schule oder eine Schule nur mit deutschem Schulziel handelt, ob es deutschsprachige Unterrichtsprogramme an staatlichen Schulen oder ob es nur Sprachkurse waren – überall fand eine Begegnung mit Deutschland statt. Durch die Einheit Deutschlands ist der Begegnungsbegriff im Auslandsschulwesen neu bestimmt und neu justiert worden.

Dazu gehörte auch eine neue Personalpolitik, die wir in der Zentralstelle mit dem Rahmenstatut entwickelten. Mit der herkömmlichen Personalstruktur des Auslandsschulwesens waren diese neuen Aufgaben nicht zu bewältigen. Die Aufgabenbereiche der verschiedenen Lehrkräfte mussten klar definiert werden, um eine Personalverstärkung in der schulischen Arbeit im Ausland bei Bund und Ländern durchsetzen zu können. So wurden im Rahmenstatut Anfang der 90er Jahre die Aufgabenbereiche von Auslandsdienstlehrkräften, Bundes- und Landesprogrammlehrkräften und Ortslehrkräften festgeschrieben. Diese Systematik wäre früher oder später zwangsläufig notwendig gewesen, doch durch den Zugang der Lehrkräfte aus den neuen Ländern und die Erweiterung des Aufgabenfeldes in den MOE-Staaten hat der Fall der Mauer letztendlich auch die Systematisierung des Lehrereinsatzes im Ausland durch dieses Rahmenstatut erzwungen. Ohne es wären wir damals nicht mehr arbeitsfähig gewesen.

Auch innerhalb der Zentralstelle wurde durch den Zuwachs der Aufgaben im Ausland, die nach dem 3. Oktober 1990 erfolgten, eine Sys-

tematisierung in der Personalstruktur notwendig. Die bisherigen Referenten, die für sehr unterschiedliche Belange der Auslandsschulen zuständig waren, wurden bestimmten Regionen zugeordnet. Sie wurden „Regionalbeauftragte" und zuständig für alle schulische Arbeit im Ausland in dieser Region. In Anlehnung an die von den Prüfungsbeauftragten der Länder ausgeübte Schulaufsicht übernahmen die Regionalbeauftragten der Zentralstelle die Schulaufsicht des Bundes über die von der Zentralstelle geförderten Schulen im Ausland. Diese 1991 veranlasste Regionalstruktur der pädagogischen Arbeit der Zentralstelle ist heute noch wirksam.

Der vierte Punkt wendet sich einer mehr psychologischen Fragestellung zu, nämlich der Traumatisierung der deutschen Nachkriegsgeneration durch das historische Erbe der Naziherrschaft im Dritten Reich. Bis zur Wiedervereinigung wurde die Verantwortung für diese Verbrechen in beiden Teilen Deutschlands unterschiedlich interpretiert. Erst mit der Wiedervereinigung tragen wir Deutsche nun gemeinsam Verantwortung für das Hitlerdeutschland. Vor der Vereinigung der beiden deutschen Teilstaaten war dieses historische Erbe ein Trauma, das uns vor allem im Ausland immer wieder große Mühe kostete, als gleichberechtigter Partner anerkannt zu werden. Jetzt, mit dem wiedervereinigten Deutschland mussten wir nicht mehr auf unterschiedliche Weise unsere Geschichte erklären und verantworten – dieses Trauma ließ sich nunmehr gemeinsam leichter überwinden. Nicht dass wir unsere historische Verantwortung ablegen und das Geschehene vergessen machen wollten, nein, wir wollten es gemeinsam tragen und gemeinsam als historisches Verbrechen kundtun, wir wollten als Deutsche eine gemeinsame Position beziehen. Wir betrachteten uns gegenseitig als Deutsche und nahmen wahr, wie wir uns mit unserer Geschichte unterschiedlich auseinandergesetzt hatten. Erst diese Begegnung mit uns selbst war notwendig, um anschließend die Begegnung mit unseren Partnern im Ausland neu zu entwickeln und zu vertiefen. Durch diese Enttraumatisierung ist ein sehr viel selbstbewussterer Umgang mit unseren ausländischen Partnern in der Umsetzung unserer gemeinsamen deutschen schulischen Arbeit im Ausland möglich geworden. Das war letztlich ein innerer Gewinn für beide in Ost und West. So war der Beginn der 90er Jahre im Auslandsschulwesen geprägt von einem gemeinsamen Aufbruch zum großen Vorteil für beide Seiten und zum Nutzen für unsere zukünftigen Aufgaben im Ausland.

Vielleicht interessiert es am Ende meines Gedankenganges, wenn ich zu meiner Person erwähne, dass ich 1929 vier Jahre vor Hitlers Machtergreifung geboren wurde. Das heißt, meine Wurzeln liegen in der Weimarer Republik. Nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches habe ich an der Freien Universität Berlin studiert, mein erstes Semester begann 1948 mit der Gründung dieser Universität im freien Teil Berlins. Auch meinen beruflichen Mittelpunkt hatte ich im Westteil des geteilten Berlin. Wenn in diesem Spannungsfeld ein weitgehend gesichertes Leben in allen politischen Schwierigkeiten in West-Berlin gewährleistet war, ja, ermöglicht wurde, dann ist natürlich der Mauerfall und die wiedergewonnene staatliche Einheit Deutschlands für einen Menschen mit meinem Lebenslauf ein Ansporn, in dem vereinten Deutschland aus dem eigenen Gestaltungsspielraum heraus gemeinsame Verantwortung für unsere Aufgaben und Verpflichtungen zu ermöglichen und zu erwirken. ◂◂

Zum Autor

Dr. Zeidler war von 1991 bis 1994 Leiter der ZfA.

Mut zur Zukunft: Gesamtstaatliche Verantwortung für das deutsche Auslandsschulwesen

Interview mit Maja Oelschlägel, Referatsleiterin „Auslandsschulen" und Geschäftsstellenleiterin des BLASchA in der KMK

Jürgen Schumann

„Berlin ist retro" wird oft die gleichgültige Teilnahmslosigkeit der Berliner an Zukunftsprojekten kritisiert. Wir sitzen jetzt im Büro der Referatsleiterin für die Auslandsschulen des Sekretariats der KMK in der Taubenstraße in Berlin Mitte. Frau Oelschlägel, ist Ihr Arbeitsplatz retro?
Nein, ganz sicher nicht. Es war klug und weitsichtig, Anfang des vorigen Jahrzehnts zunächst den Sitz des Generalsekretärs und dann auch die Abteilungen Schule, Qualitätssicherung und Internationales der KMK von Bonn nach Berlin zu verlegen, und zwar in eine sehr prominente Lage hier in Berlin Mitte.

Als Westberliner Mauerkind gehöre ich wahrscheinlich noch zu der retro-fühlenden Generation, die den Umzug dieser in ihrem Kern westdeutschen Institution KMK von der Bundeshauptstadt Bonn in den ehemaligen Osten Berlins als einen Meilenstein in dem deutschen Einheitsprozess empfindet. Wie fühlt eine Dresdnerin Berlin Mitte als Standort der KMK?
Anfangs bin ich jeden Tag zu Fuß von meiner Wohnung im ehemaligen Westteil Berlins über den Checkpoint Charlie zur Arbeit in die Taubenstraße gegangen. Sicher, da hatte ich auch noch 2010 jedes Mal das ganz besondere Gefühl, durch diese 40 Jahre geteilte Stadt schreiten zu können. Doch Berlin Mitte hat inzwischen ein so weltstädtisches Flair und wird vom internationalen Tourismus nachgefragt, dass dieses Ost-West-Empfinden hier in Berlin Mitte nun wirklich Vergangenheit und in der Tat „retro" ist. Mein Dresdner Hintergrund spielt hier in Berlin Mitte keine Rolle mehr.

Da gibt es eine nette „Retro"-Anekdote, als ich 2000 bis 2002 in der Bonner Lennéstraße in der KMK tätig war und dort mit meinem Berliner Jargon kokettierte. Ein Kölner kommentierte das nur kurz und für ihn treffsicher: „Dat is em halve Russ."
Natürlich kenne ich auch Bonner, die nach Berlin versetzt wurden, und dies gern im Scherz – eher wetterbedingt – mit einer Versetzung nach Sibirien vergleichen.

Sie sind 1998 als Vertreterin Sachsens in den Auslandsschulausschuss entsandt worden. Wie haben Sie damals das Ost-West-Verhältnis in diesem Ausschuss empfunden?
Ob es nun an meiner sächsischen Herkunft oder eben nur an dem beruflichen Wechsel lag, ich war neu in diesem Ausschuss und natürlich in vielen Fragen des Auslandsschulwesens eine Lernende im Vergleich zu den erfahrenen Ministerialbeamten der alten Länder und des Bundes. Auch wenn es ein landläufiges Klischée ist, dass „Frau" und „Osten" besonders hinderliche Etiketten in einer gesamtdeutschen Berufskarriere wären, kann ich das aus meiner persönlichen Erfahrung nicht feststellen. Ich hatte mich vor dem Wechsel in das Auslandsschulwesen beruflich mit den UNESCO-Projektschulen befasst, so dass ich nun die Arbeit mit den Auslandsschulen als eine Erweiterung dieser Perspektive auf einer globalen Ebene empfand.

Die Einheit Deutschlands ist also im deutschen Auslandsschulwesen vollzogen?
Das nehme ich in meiner Arbeit so wahr. Wo es im Auslandsschulwesen ein West-Ost-Gefälle gibt, ist die Zahl der vermittelten Auslandsschulleiter. Hier liegen die neuen Länder bei den Bewerberzahlen und der Vermittlung noch zurück. Das ist aber kein strukturelles Problem mit Wurzeln im Ost-West-Verhältnis, sondern eher eine Frage der unterschiedlichen Sozialisierung der Bewerber für eine Schulleitung im Ausland. Mag sein, dass sich in Auswahlverfahren die Bewerber aus dem Osten nicht ganz so geschickt präsentieren und „verkaufen" wie ihre Kollegen aus dem Westen. Vielleicht verlassen die Schulleiter auch die Schulen schwerer, die sie aufgebaut haben. Auf dem Feld der Schullei-

tervermittlung ist meines Erachtens noch Aufholarbeit zu leisten, sonst aber spüre ich weder in der Arbeit hier im Inland oder mit den Vorständen und in den Kollegien an den Auslandsschulen irgendeine Ost-West-Diskrepanz. Dass Kollegien sich mit den Erfahrungen aus den 16 Ländern bereichern oder sich miteinander auseinandersetzen, gehört eher zum Alltagsgeschäft.

Ich kenne Berichte von zwei Ihrer früheren Kolleginnen aus den neuen Ländern, die im Auftrag der KMK Abschlussprüfungen an deutschen Auslandsschulen leiteten und sich in der sehr modebewussten Vorstandswelt zwischen Dior- und Gucci-Garderoben in ihren kleinen Schwarzen von H&M äußerst unwohl und deklassiert fühlten.

So weit habe ich das bei meinen Prüfungsreisen nie kommen lassen. Aber ich muss gestehen, auch ich wurde natürlich als „die aus dem Osten" eingestuft und habe dann versucht, durch meine Arbeit ggf. vorherrschende Vorurteile nicht zur Wirkung kommen lassen. Aber so ist das halt, man muss sich sein „standing" konsequent erarbeiten. Ob wir aus dem Osten in dieser Hinsicht härter gefordert waren, das mag ich nicht beurteilen. Vielleicht mussten wir in vielen Lebenslagen taffer werden – das könnte durchaus sein.

In diesem Zusammenhang fällt mir unser gemeinsames Erlebnis 2003 in Shanghai ein, als ich dort die junge Deutsche Schule leitete und die erste Sek-I-Prüfung abgenommen werden sollte. Es war die Hochphase der Vogelgrippe-Epidemie, das AA hatte schon Evakuierungspläne ausarbeiten lassen, die Amerikaner waren bereits seit Tagen auf und davon und unsere französischen Partner am Koffer packen. Aber die KMK-Prüfungsbeauftragte aus Sachsen, Maja Oelschlägel, ließ sich nicht verrückt machen, reiste nach Shanghai und verhalf der Deutschen Schule zu ihrem wichtigen ersten Sek-I-Abschluss. Das war wirklich taff! Ich bin mir nicht sicher, ob Prüfungsbeauftragte aus anderen Ländern diese Reise angetreten hätten.

Ja, mir ist von dieser Dienstreise abgeraten worden. Aber mir war klar, welch wichtiger Schritt im Anerkennungsverfahren der Schule diese erste Sek-I-Prüfung war. Diese Prüfung wollte ich sichern und deshalb bin ich nach Shanghai geflogen. Das Sächsische Kultusministerium hat mich noch mit Atemmasken ausgestattet und mir medizinische Handreichungen mit auf den Weg gegeben. Was ich an der DS Shanghai gelernt habe, ist, dass Schule den Alltag der Familien gestaltet, Schulschließungen also keine Lösung sind, und am Ort die wirkungsvollsten Vorkehrungen getroffen werden. Solange das Auswärtige Amt oder die Schule keinen Alarm auslöst, führe ich meine Prüfungsreise durch – das war mein Grundsatz.

Maja Oelschlägel und Jürgen Schumann trotzen der Vogelgrippe

Lassen Sie uns mal die Erkenntnisse aus diesem Erlebnis auf den Auslandsschulausschuss übertragen. Meine Wahrnehmung ist nämlich gewesen, dass der Beitritt der neuen Länder in diesen westdeutschen Ausschuss ein sehr belebendes Element für die deutsche schulische Arbeit im Ausland war.

Das war damals sicher so. Die neuen Länder konnten ja nicht Ministerialbeamte mit langjährigen Erfahrungen im Inlands- und Auslandsschuldienst in den Ausschuss entsenden, sondern es waren junge und politisch unbelastete Mitarbeiter der neu geschaffenen Kultusminis-

terien, die frisch in die Auslandsschularbeit einstiegen und zwangsläufig neue Blickwinkel eröffneten. Ihr Markenzeichen war ja gerade die politische Unabhängigkeit und ihr undogmatischer Pragmatismus.

Im Ausschuss fanden Sie damals den gesammelten Erfahrungsschatz des westdeutschen Auslandsschulwesens vor, der in dieser Form für Sie Neuland sein musste. Hat man Sie das spüren lassen, dass Sie ein Neuling waren?
Nein, nicht im Ausschuss. Dort sind kluge Mechanismen entwickelt worden, die neuen Ausschussmitglieder schnell und unkompliziert in die Rituale der Auslandsschulwelt einzuführen. So wurden z. B. Schulbesuche anlässlich von Prüfungen im Tandem organisiert, damit der „Neuling" von dem „alten Hasen" lernt, was es bei Prüfungen im Ausland alles zu beachten gibt. Eher waren es damals die etablierten Auslandsschulleiter, die mit den neuen Strukturen Mühe hatten. Die Reifeprüfungsschulen wurden von Oberstudiendirektoren (Besoldungsgruppe A 16) geleitet, denen die hierarchische Ministerialordnung der alten Länder vertraut war. Für sie waren Prüfungsvorsitzende entweder Oberschulräte oder Ministerialräte der Besoldungsgruppen A16 oder B – und nun kommen aus den neuen Ländern Prüfungsvorsitzende und Schulinspektoren, die nach BAT-Ost bezahlt werden und über keinen Beamtentitel verfügen. Hier musste man schon kompetent auftreten und einen sachbetonten und kommunikativen Umgangsstil pflegen. Autorität konnte sich bei uns nicht von der Besoldungsgruppe oder dem Titel her ableiten. Ja, das führte vielleicht auch zu einem frischeren Wind im Ausschuss. Natürlich wird man das bestehende Regelwerk nicht über Bord werfen, aber die Schule in den Mittelpunkt seines Handelns zu stellen und daraus dann angepasste Regularien zu entwickeln, ist jedenfalls der Ansatz für mein Wirken im Auslandsschulwesen. Das lag z. T. auch daran, dass die Personalausstattung in den Ministerien der neuen Länder begrenzter war und wir deshalb oft pragmatische Lösungsansätze suchten. Da war ich Teil eines wirklichen Unterschieds zwischen der Arbeitsweise in den alten und neuen Ländern.

Wie haben Sie denn persönlich vor 25 Jahren die Wende erlebt?
Ich hatte beim Mauerfall meine Lehrerausbildung an der Universität Rostock gerade abgeschlossen und habe als junge Lehrerin in Leipzig gearbeitet – ein Schuljahr mit Demonstrationen, ohne amtliche Lehrpläne und ohne Schulbücher. Diese Erfahrungen der kreativen Möglichkeiten mit wachen Schülern, Kollegen und Eltern sitzen tief und sind mit Sicherheit auch prägend für den undogmatischen Ansatz und die operative Ausrichtung meiner späteren Arbeit im Ministerium, im BLASchA, als Schulleiterin oder jetzt als Referatsleiterin in der KMK. Nach dem vollzogenen Beitritt und der Einheit Deutschlands war ich ein Jahr über den PAD als DaF-Lehrerin in Australien tätig, ein Extra-Programm für junge Sprachenlehrerinnen aus dem Osten. Für eine gesamtdeutsche Wahrnehmung des Einigungsprozesses war dieser Auslandsaufenthalt mit seiner Außenperspektive für mich sehr wichtig. Und ab 1994 arbeitete ich bei der Deutschen UNESCO-Kommission in Bonn – auch eine für mein gesamtdeutsches Empfinden wichtige Lebensstation.

Bei der Entwicklung des Auslandsschulgesetzes und der dazugehörigen Bund-Länder-Verwaltungsvereinbarung habe ich mir den Blick zurück durchaus gestattet und den lebendigen Föderalismus besonders geschätzt; zu erleben, wie ein Text in demokratischen Strukturen wirklich besser wird – das war sehr spannend.

War nun das Auslandsschulwesen für Sie ein besonderer beruflicher Reiz, die Enge der DDR zwischen Erzgebirge und Rügen hinter sich zu lassen?
Ach, ich weiß nicht, ob sich dieser Reiz nur auf den Freiheitsdrang ehemaliger DDR-Bürger beschränken lässt. Die globale Vernetzung der Auslandsschulwelt ist für jeden reizvoll, der Erdball wird beim Überfliegen kleiner und wertvoller. Meine Jahre im BLASchA und als Beauftragte der KMK haben mich mit Schulen weltweit zusammengebracht – eine vielfältige und vielschichtige Erfahrung. Und doch sehnte ich mich nach einer Verantwortung für nur eine Schule, für ihre Gestaltung und Weiterentwicklung. Das waren dann die Jahre als Leiterin der German International School Silicon Val-

ley in den USA. Und nun versuche ich, all diese Erfahrungen in meine jetzige Tätigkeit in der KMK einzubringen. Immer wieder ein anderer Blick – aber immer wieder eine globale Perspektive aus gesamtdeutscher Sicht.

Was für mich als Ostdeutsche die emotionalsten Momente im Auslandsschulwesen waren: 1999 die Leitung der ersten Reifeprüfungen an der Deutschen Schule Peking zeitgleich mit dem 10. Jahrestag des Tiananmen-Massakers (Wie wäre der Ablauf der deutschen Geschichte, wenn der Mauerfall 1989 in dieser Form verhindert worden wäre?) und das Abitur meines Sohnes 2009 an der GISSV in den USA (Welchen Bildungsweg hätte mein Sohn ohne den Mauerfall eingeschlagen?). Die zeitgleichen Jubiläen von Tiananmen und Mauerfall gehen einer Ostdeutschen besonders unter die Haut und der Erwerb eines deutschen und amerikanischen Hochschulzugangs des eigenen Sohnes in den USA legt bei einer Dresdner Mutter ganz besondere Gefühle frei. Ohne Mauerfall wären mein Leben und das meiner Familie nicht so gelaufen.

Dass Stundentafeln und Standards an den Auslandsschulen jetzt einheitlicher und verbindlicher festgelegt worden sind, ist das Ergebnis des zielstrebigen Vorgehens auch der neuen Länder im BLASchA. Wenn Sie nun heute von Ihrem Schreibtisch im Sekretariat der KMK in der Berliner Taubenstraße auf die Auslandsschulwelt blicken, würden Sie in der Retroperspektive feststellen können, dass die Aufnahme der neuen Länder in das Auslandsschulwesen Bewegung in dieses Bildungssystem gebracht hat?
Wir sind 1991 als Lernende und mit Understatement in die deutsche Auslandsschulwelt eingestiegen. Ich glaube schon, dass wir zu einem Perspektivwechsel beigetragen und mitgewirkt haben, das Auslandsschulwesen weg von hierarchischen mehr nach partnerschaftlichen und inhaltlichen Ansätzen auszurichten. Das gilt auch für das G-8-System der deutschen Auslandsschulen mit der Deutschen Internationalen Abiturprüfung DIAP als Abschluss, zunehmend auch mit binationalen Anteilen, wodurch diese Schulen im internationalen Wettbewerb zeitgemäß aufgestellt sind. Ich selbst habe im Ausland keinen besseren Abschluss als das Abitur gefunden und fühle mich mit gutem Gewissen als Maklerin deutscher Abschlüsse, am besten partnerschaftlich und bilingual.

Mehr Mut zur Zukunft forderte seinerzeit Bundespräsident Herzog von uns Deutschen. Auch wenn die KMK in ihren tradierten oft divergierenden Strukturen verharrt, entwickelte sich die Auslandsschularbeit zu einer verlässlichen gemeinsamen Bildungspolitik von Bund und Ländern. Im Auslandsschulwesen ist die 1990 geschaffene Einheit Deutschlands erfolgreich vollzogen worden. Ist das so richtig zusammengefasst?
Berlin verleitet zur Retroperspektive. In der Auslandsschularbeit ist aber heute der unterschiedliche historische Hintergrund der Länder in der Bundesrepublik Deutschland kein Thema mehr. Nach dem Mauerfall hatte der BLASchA den ausgeprägten Mut zur Zukunft, integrierte die neuen Länder zügig und zielstrebig in das deutsche Auslandsschulwesen und gestaltet seitdem diesen Bildungsbereich in gesamtstaatlicher Verantwortung. Der BLASchA ist in keiner Weise retro angelegt. Auslandsschularbeit heißt, im internationalen Bildungswettbewerb die Zukunft gestalten. Und das wollen wir von der Taubenstraße in Berlin Mitte aus weiterhin zeitgemäß, verantwortungsbewusst, undogmatisch und weitsichtig mitgestalten. Mitte ist Berlins hipper Stadtteil – und da passen wir gut rein.

Frau Oelschlägel, im Namen des VdLiA danke ich Ihnen herzlich für dieses umfassende und sehr angenehme Gespräch.

Das Gespräch führte in Berlin Jürgen Schumann für den VDLiA. ◂◂

Der Mauerfall vor 25 Jahren und die Deutsche Schule Rom

Ludwig Petry

Zusammenfassend lässt sich aus der Distanz sagen: Vorhergesehen hat es keiner, aber jedem war sofort bewusst, dass er Zeuge eines Ereignisses von historischer Tragweite war. Als Lehrer im Ausland waren wir physisch weit weg, aber emotional mitten drin. Die italienischen Kolleginnen und Kollegen fühlten mit uns. Die offizielle italienische Politik war eher zurückhaltend. In der Mitte Europas könnte ein „Quarto Reich" entstehen (so die Zeitung „La

Foto aus dem Jahresbericht der DSR 1989/90, S. 74

Repubblica"). Wir erfuhren zu unserer Überraschung, dass es bis 1989 in Rom auch eine zweite Deutsche Schule, eine Schule der DDR gegeben hatte. Mit Europa veränderte sich nicht nur das Besuchs- und Veranstaltungsprogramm unserer Schule, es veränderten sich unmerklich auch die Schule und ihr Bildungsauftrag.

An bestimmte Einzelheiten erinnere ich mich so genau, als wäre dies alles gestern geschehen; anderes wurde erst aus der Distanz und nach und nach deutlich.

Die Vorstandssitzung des Schulvereins am 9. November dauerte wie meistens bis nach Mitternacht. Der Vertreter der Botschaft war wie häufig schon vorher gegangen. Als ich gegen 1.30 Uhr nach Hause kam, empfing mich meine Frau mit den Worten: „Il muro è caduto." Welche Mauer? Die Berliner Mauer sei gefallen und ich müsse als Schulleiter darauf morgen in der Schule irgendwie reagieren. Aber wie? Ich ging erst mal schlafen, um einen klaren Kopf zu behalten. Am nächsten Morgen fuhr ich früher als sonst in die Schule. Dort traf ich bereits den italienischen Verwaltungsleiter, der ebenfalls durch seine Frau (deutsche Ortskraft an der deutschen Vatikanbotschaft) nach der Vorstandssitzung noch in der Nacht die Neuigkeit erfahren hatte. Wir überlegten kurz, ob wir – ohne Abstimmung mit der Botschaft und bevor alle anderen kamen – die deutsche Fahne hissen sollten. Als wenig später die Kolleginnen und Kollegen sowie die Schülerinnen und Schüler – zum Teil mit ihren Eltern – mehr oder weniger nichts ahnend in die Schule kamen, wunderten sie sich über drei Fahnen vor dem Eingang: die europäische, die deutsche und die italienische. Im Lehrerzimmer informierte ich kurz die Kollegen und bat sie, in ihrem Unterricht in angemessener Form auf die Neuigkeit einzugehen. Dann bereitete ich mich auf eine Ansprache an die Schüler in der großen Pause vor.

Nach dem Unterricht kamen drei Schüler des Abschlussjahrgangs spontan auf mich zu mit der Bitte, nach Berlin fahren zu dürfen, wo die Großmutter von einem der dreien wohnte. Nach Rücksprache mit den Eltern und den betroffenen Kollegen (Klausuren!) stimmte ich zu mit der Auflage, möglichst viele Dokumente für eine schulinterne Ausstellung über die Berliner Ereignisse mit nach Hause zu bringen. Die zeitgeschichtliche Ausbeute war beeindruckend. Der italienische Verwaltungsleiter kümmerte sich um Glasvitrinen, in denen die Schulgemeinde kurz darauf Interviews, Flugblätter, Fotos, Ab-

drucke von Video-Aufzeichnungen, Zeitungsartikel – und ein Mauerstück bestaunen und studieren konnten. Allein die Flugblätter von den Demos der letzten Tage boten Stoff für viele Unterrichtsstunden nicht nur im Politikunterricht: „Die Lehre von Marx ist allmächtig – Irren ist menschlich", „Das Volk sind wir, gehen solltet ihr", „Mein Vorschlag für den 1. Mai: Die Regierung zieht am Volk vorbei", „Bleib im Land und wehr dich täglich", „Von Sofia nach Hawai visafrei", „Kein Artenschutz für Wendehälse" oder „40 Jahre Qualen – wir fordern freie Wahlen" – die vier Monate später dann ja auch stattfanden.

Was sich aber in diesen Flugblättern angestaut hatte, wurde uns erst bei genauerem Hinsehen und in der jetzt intensiveren Beschäftigung mit der gesellschaftlichen und politischen Entwicklung in der DDR klar. Ein Lernprozess war angestoßen worden. Wir sammelten Infos über die Protestbewegung innerhalb und außerhalb der Kirchen in der DDR, über Bürgerrechtler, Literaten und Kulturschaffende, über die Montagsdemos in Dresden, über die „Helden vom 9. Oktober in Leipzig", über die auch in Tondokumenten gut erfasste Demo vom 4. November auf dem Alex in Berlin. Heute würde ich sagen: Damals öffnet sich für uns alle ein neues Fenster zur DDR.

Auch in der deutschen und italienischen Elternschaft wurde das Interesse für die Ereignisse in Berlin geweckt. Von dort bekamen wir für eine spätere Ausstellung den dreisprachigen Bildband: Berlino – ultimi frammenti del Muro/Berlin – Reste einer Mauer. Die vorangegangene Spurensuche unserer drei Schüler war jedenfalls nicht folgenlos geblieben. Die Fotos in diesem Bildband waren allerdings professioneller als die, die unsere Schüler aus Berlin mitgebracht hatten.

Die Ereignisse in Berlin waren nicht nur „un terremoto nel cuore dell'Europa", sie brachten auch Bewegung in eine ohnehin lebendige Schule: Das Programm der Studienfahrt nach Berlin vom 07. bis 14.10.1989 wurde mit Hilfe der Ständigen Vertretung der Bundesrepublik Deutschland bei der DDR und mit großem Engagement der Schauspielerin und Autorin Blanche Kommerell und dem Dramaturgen Alexander Weigel (beide Ostberlin) kurzfristig umgestellt und erweitert: Information über die Ständige Vertretung, Besuch des Deutschen Theaters und der Deutschen Staatsoper, Führung durch den Stadtteil Prenzlauer Berg, Informationen und Erfahrungen aus erster Hand, Begegnung mit jüngeren und älteren Demonstranten und immer wieder das Stellen auch unbequemer Fragen u. a.

In der Schule in Rom wurde beim Martinsfest am 11. November Geld gesammelt (damals noch Lire), um eine Schule aus der (noch existierenden) DDR einzuladen. Italienische und deutsche Familien erklärten sich bereit, die Gäs-

te privat aufzunehmen. Die beiden deutschen Botschaften (beim Quirinal und beim Vatikan), die deutschen Kulturinstitute und die beiden deutschen Kirchen in Rom signalisierten ihre Bereitschaft, sich am Besuchsprogramm zu beteiligen. Der Förderverein schenkte der Schule eine Parabolantenne, damit die aktuelle Berichterstattung aus Deutschland direkt empfangen werden konnte. Wir wollten dabei sein.

Politisch aber war keineswegs klar, wohin die Reise gehen könnte. Für das „Neue Forum" in der DDR war der Westen „kein Modell". Ihm schwebte weiterhin der Umbau zu einer „sozialistischen und demokratischen DDR" vor. Gespannt waren wir auf den für Ende November/Anfang Dezember 1989 geplanten Besuch Gorbatschows in Rom, auf sein Treffen mit dem Papst und anschließend auf sein Treffen mit Bush auf Malta. Auch in Italien war die Euphorie groß, der publizistische Aufwand entsprechend. Gorbatschows Botschaft lautete: „Mediterraneo in pace". Das Echo in Rom darauf: „Urbi et (g)orbi".

Zurück in die Schule: Die neue Parabolantenne wurde mit der Wahlberichterstattung über die ersten freien Wahlen in der DDR am 18. März 1990 eingeweiht. Das Lufthansa-Büro Rom spendete für Schüler einen Freiflug Rom-Leipzig-Rom. Der Informatik-Grundkurs führte aufgrund der aktuellen Wahlberichte noch während der Wahlparty eine eigene Wahlprognose durch: Der Schüler, der mit seiner Prognose am nächsten am offiziellen Ergebnis lag, sollte den Freiflug bekommen. Über das ZDF-Büro in Rom wurde die Schule im Voraus über die deutschsprachigen, per Satellit ausgestrahlten Programme informiert, so dass die Lehrkräfte jetzt auch deutschsprachige aktuelle Sendungen für ihren Unterricht verwenden konnten. Impulse dieser Art machten Schule und Unterricht spannender.

Über die Ständige Vertretung in Ostberlin wurden Kontakte zu einer Schule in Ostberlin, zur Händel-Oberschule (einer Schule mit dem Schwerpunkt Musik) aufgenommen. Die Schule besuchte uns vom 16. bis 22.05.1990 mit 21 Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 11 und mit 6 begleitenden Erwachsenen, darunter dem Direktor der Schule. Dieser Schulbesuch fand noch vor dem Beitritt der DDR zum Geltungsbereich des Grundgesetzes (3. Oktober 1990) und vor den ersten gesamtdeutschen Wahlen im Dezember statt. Ebenfalls auf Vermittlung der Ständigen Vertretung kam die Schauspielerin und Autorin Blanche Kommerell mehrfach nach Rom in die deutsche Schule und zu Gesprächen in privaten Kreisen. Dort wurden oft auch unbequeme Wahrheiten ausgesprochen wie: „Viele bei uns haben doch in erster Linie die DM gewählt und nicht so sehr die Freiheit (höchstens die Reisefreiheit)".

Blanche Kommerell war es zu verdanken, dass wir uns in der Schule jetzt auch mehr als bislang mit Literaten, Theaterleuten und Kulturschaffenden in der DDR befassten. Das half uns, die Wendestimmung in der DDR im Nachhinein besser zu verstehen. Es gab Lesungen aus Werken der Schriftstellerin Christa Wolf. Wir beschäftigten uns mit Christoph Hein („Drachenblut", „Ritter der Tafelrunde"). Rom-Besucher wie der Bürgerrechtler Rainer Eppelmann lockten Schüler und Lehrer zu interessanten Vorträgen (in der Evangelischen Kirche, im Goethe-Institut oder bei den deutschen Stiftungen). In der Schule waren jetzt nicht nur Politiker aus dem Westen Deutschlands wie der Ministerpräsident von Baden-Württemberg, sondern auch aus dem Osten wie der Landtagspräsident von Mecklenburg-Vorpommern zu Gast und diskutierten mit Schülerinnen und Schülern. Das Thema „Freiheit" stand in den Schulveranstaltungen immer wieder auf der Tagesordnung. In der Ansprache an die Abiturienten des Jahrgangs 1989/90 ging es um den Zusammenhang von „Freiheit und Verantwortung", „Freiheit und Sicherheit" und „Freiheit und Gleichheit". Die Schulgemeinschaft wurde mehr und mehr sensibilisiert für Probleme in Osteuropa. Anfang 1992 wurden Kinder aus Tschernobyl im Rahmen eines längeren Italien-Aufenthaltes auch in die Deutsche Schule Rom eingeladen. Unsere gastgebenden Grundschüler lernten eigens aus diesem Anlass ein paar Brocken Russisch.

Durch den Anruf des Leiters der uns bis dahin völlig unbekannten Herder-Schule in Rom (einer kleinen DDR-Schule in Rom) erfuhren wir von deren Existenz. Ob wir Schüler, vielleicht sogar Lehrkräfte aufnehmen könnten, die

nicht zurück in die DDR sondern in Rom bleiben wollten. Damit waren wir natürlich überfordert. Der Schulverein wäre zwar für eine solche Aufnahme, zumindest von Schülern zu gewinnen gewesen (Schulgeldermäßigung). Aber das Auswärtige Amt in Berlin hätte eine solche „Aufnahme" regeln und absichern müssen. Bevor dies jedoch geklärt werden konnte, waren alle Eltern, Schüler und Lehrkräfte dieser DDR-Schule von heute auf morgen verschwunden. Es blieben lediglich etwas Unterrichtsmaterial und Spielzeug, das unsere Schule übernahm.

1990 war Italien nicht nur ein guter Ausrichter und Gastgeber der Fußballweltmeisterschaft, sondern mehr und mehr auch ein Unterstützer der deutsch-deutschen Annäherung und Vereinigung. Die gesamte politische Spitze des Landes ließ sich am 3. Oktober vom deutschen Botschafter, Dr. Friedrich Ruth, in seine Residenz einladen. Für den Chor und das Orchester der DSRom war es eine besondere Ehre, bei dieser Gelegenheit zusammen mit einem Kammerorchester der Bundeswehr aufzutreten und Werke von Gluck und Händel aufzuführen.

Der deutsche Botschafter nutzte die Ausstattung der Schule mit ihrer Parabolantenne auch für seine Wahlparty anlässlich der ersten gesamtdeutschen Wahlen am 2. Dezember 1990. Viele Gäste aus der italienischen Politik kamen in die Schule. Die italienische Presse würdigte das Wahlergebnis und den Austragungsort der Wahlparty, unsere Schule.

Der Mauerfall in Berlin, die deutsch-deutsche Vereinigung und die Entwicklung in Mittel- und Osteuropa sind auch an der Deutschen Schule in Rom nicht spurlos vorübergegangen. Und das gilt vielleicht für viele, wenn nicht für alle Deutschen Schulen im Ausland: In den Folgejahren kamen Lehrkräfte und Prüfungsbeauftragte auch aus den neuen Bundesländern an die Auslandsschulen. Das Programm der Studienfahrten nach Berlin erweiterte sich. Die Unterrichtsinhalte nahmen Bezug auf die aktuelle Entwicklung. Die gerade in Rom traditionell zahlreichen Besucher aus Politik und Kultur, die sich auch zu Gesprächen und Vorträgen in die Schule einladen ließen, kamen nicht mehr nur aus dem Westen Deutschlands. Das Deutschlandbild, das der jungen Generation, insbesondere den italienischen Schülerinnen und Schülern vermittelt werden sollte, wurde laufend an die Veränderungen in Deutschland angepasst. Ein zentrales Anliegen der auswärtigen deutschen Kulturpolitik, neben der Vermittlung der deutschen Sprache und der Begegnung der Kulturen auch ein objektives und aktuelles Deutschlandbild zu vermitteln, wurde zeitnah erfüllt. ◂◂

Zum Autor

Ludwig Petry war von 1987 bis 1992 Schulleiter der DS Rom.

Das Auslandsschulwesen und seine neuen Aufgaben nach dem Fall des Eisernen Vorhangs

Rainer E. Wicke

Die Auswärtige Politik im Schulwesen kann in Deutschland auf eine langfristige Entwicklung zurückblicken, denn sie begann 1878 mit der Gründung eines so genannten „Reichsschulfonds", aus dessen Mitteln die zu diesem Zeitpunkt bereits existierenden fünfzehn Auslandsschulen zunächst mit 75.000 Reichsmark jährlich subventioniert wurden (Auswärtiges Amt 1995, S. 5). Diese eher bescheidenen Anfänge entwickelten sich im Laufe der Zeit zu einem beträchtlichen Förderinstrument, das in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) eine immer stärkere Rolle spielte. Ausschlaggebend für diese Entwicklung war in den letzten Jahren unter anderem auch die Öffnung der Grenzen der Staaten des ehemaligen Ostblocks, denn 1994 – also wenige Jahre nach diesem historischen Ereignis – wurden bereits

365 Millionen DM für die Förderung der damals vorhandenen 114 deutschen Auslandsschulen sowie weiterer Projekte der Förderung von Schulen mit verstärktem Deutschunterricht in Lateinamerika, Mittel- und Osteuropa (MOE) und in der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten (GUS) ausgegeben. Prozentual gesehen nahm der Schulfonds 31 % der Gesamtausgaben für die Auswärtige Kulturpolitik ein (Auswärtiges, Amt, a. a. O.). Dieser Entwicklung war eine Entschließung des Deutschen Bundestages vom 7. März 1990 vorausgegangen, in der auf die neue Situation in Europa, bedingt durch die Öffnung der Grenzen, reagiert wurde:

Die Entschließung antwortete auch auf die durch den Zusammenbruch des kommunistischen Systems in Mittel- und Osteuropa für die deutsche Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen entstandenen neuen Herausforderungen. Sie sprach sich dafür aus, den Ländern der Region je nach den sich bietenden spezifischen Möglichkeiten Angebote für die Förderung des Deutschunterrichts sowie für die kulturelle und soziale Begegnung im Schulbereich zu machen (Auswärtiges Amt 1995, S. 7).

Sicherlich spielten – analog zu der Situation nach dem zweiten Weltkrieg – auch wirtschaftliche Interessen bei der Ausweitung der AKBP eine Rolle, da man in der Öffnung der Grenzen zusätzlich neue Märkte erschließen konnte (Auswärtiges Amt 1995, S. 5). Die Entwicklung nach dem zitierten Bundestagsbeschluss verlief zunächst kleinschrittig aber zügig; diese wird im Folgenden anhand der bundesdeutschen Förderung in MOE und GUS ausführlicher beschrieben.

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) baute im Auftrag des Auswärtigen Amtes und in enger Zusammenarbeit mit der Kulturministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland für die einzelnen Staaten Lehrerentsendeprogramme auf, zu denen auch entsprechende Konzeptionen entwickelt wurden. Dabei ging man z. B. in Polen, einem der ersten Länder, für das verstärkt Hilfe im Bereich des Deutschunterrichts angeboten wurde, davon aus, dass es sich bei der Entsendung von bundesdeutschen Lehrern zur Hilfe bei der Einführung von Deutschunterricht an den polnischen Schulen um eine zeitlich befristete Maßnahme handelte (Bundesverwaltungsamt 1991, S. 1). In dem entsprechenden Positionspapier wurde die Unterstützung der deutschen Minderheit in Schlesien bei ihrem Bestreben, die gefährdete Rolle von Deutsch als Muttersprache zu stärken, besonders hervorgehoben. Ein weiterer wichtiger Schwerpunkt wurde in der Unterstützung der polnischen Seite bei dem Aufbau von Deutschlehrerkollegs gesetzt, um den eklatanten Deutschlehrermangel zu beseitigen (a. a. O.). Der Bedarf an in der Bundesrepublik ausgebildeten Lehrkräften und das Programm koordinierender Fachberater/Koordinatoren wurde mit Hilfe der von den Kreisschulbehörden an das polnische Bildungsministerium gemeldeten Zahlen ermittelt. Man ging zunächst von einer auf vier Jahre zeitlich begrenzten Entsendung aus, in der Hoffnung, dass nach diesem Zeitraum durch die Deutschlehrerkollegs ausgebildete Lehrer zur Verfügung stehen würden, um den Bedarf an den einzelnen Schulen stärker abdecken zu können.

Die ausgewählten Schulen wurden nicht nur personell, sondern auch materiell gefördert, indem über das Goethe Institut Deutschlehrbücher und Lehrerhandbibliotheken zur Verfügung gestellt wurden. Aber auch entsprechende Geräte wie Kopierer, Tageslichtprojektoren und Kassettenrekorder konnten über Inter Nationes bezogen werden. Darüber hinaus erhielten diese Schulen und Kollegs ebenfalls Klassensätze von JUMA und TIP, später TIPP, um die Vermittlung eines realistischen Deutschlandbildes zu ermöglichen.

Ein entsprechender Bedarf an muttersprachlichen Deutschlehrern war ebenfalls in Bulgarien gegeben; die Ausgangslage war jedoch unterschiedlich. Bis zur deutschen Vereinigung 1989 hatten dort ca. dreißig entsandte Lehrer der ehemaligen DDR an zwanzig Schulstandorten in den Fächern Deutsch, Geschichte, Geographie, Biologie und Chemie unterrichtet (Bundesverwaltungsamt 1991, 2, S. 1). Diese waren durch fünf Lektoren des Kultur- und Informationszentrums der DDR im Bereich der Lehrerfortbildung unterstützt worden, außerdem waren zwei weitere Lektoren an zwei Universitäten tätig. 1991 – zum Zeitpunkt der Konzeptions-

erstellung der ZfA – waren von diesen Lehrern immer noch sieben an verschiedenen Einsatzorten tätig.

Wie aus dem spezifischen Konzeptionspapier hervorgeht, war die bulgarische Regierung an der Fortführung des Lehrerentsendeprogramms unter Berücksichtigung der bisherigen Schwerpunkte des DaF-, aber auch des deutschsprachigen Sach-, Fachunterrichtes interessiert. Aus diesen Gründen wurde die Entsendung von ca. dreißig bundesdeutschen Lehrkräften und eines Fachberaters/Koordinators zum 01.09.1991 vorgesehen.

Die Entsendung der Lehrer erfolgte in einer Absprache zwischen dem Bund und den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland im Auslandsschulausschuss (ASchA). Der Niederschrift der 177. Sitzung des ASchA kann entnommen werden, dass am 02.04.1992 eine koordinierende Sitzung im Auswärtigen Amt stattfand, in der der Einsatz der durch die ZfA angeworbenen Bundesprogrammlehrkräfte und der von den Bundesländern entsandten Landesprogrammlehrkräfte mit dem Ziel der Aufstellung eines genauen Einsatzplanes besprochen wurde (KMK 1992, S. 2). In der Niederschrift wurde Wert darauf gelegt, dass alle Maßnahmen sorgsam und situationsgerecht umgesetzt werden (a. a. O.). Man war sich der Tatsache durchaus bewusst, dass im Rahmen der jeweiligen Entsendungsprogramme unterschiedliche Lehr- und Lerntraditionen miteinander konfrontiert wurden und dass von daher ein behutsames Vorgehen erforderlich war.

Diese Diskussion wurde in einer zweiten Sitzung das ASchA insofern intensiviert, dass für das Entsendeprogramm ein Gesamtkonzept entwickelt werden sollte, in dem die Kooperation zwischen Bund und Ländern ausführlicher beschrieben werden sollte. Grundlage dafür war der Königsteiner Schlüssel, in dem in einer Vereinbarung seit 1949 in ständig aktualisierter Form die anteilige Finanzierung von Bund und Ländern bei Forschungsmaßnahmen und zusätzlichen Aufgaben im Wissenschafts- und Schulbereich festgelegt wurde:

Bund und Länder wirken bei der Ermittlung und Verteilung der zur Verfügung stehenden personellen und finanziellen Kräfte bzw. Mittel zusammen und erstellen mittel- bzw. langfristige Planungen (Kultusministerkonferenz 1992, 2, S. 7).

Diese Kooperation bei der Entsendung oder Vermittlung deutscher Gastlehrer in wurde in einer Absprache zwischen Bund und Ländern über die Förderung der deutschen Sprache im Schulwesen in Mittel-, Ost- und Südosteuropas und in den Staaten auf dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion festgeschrieben (KMK/AA 1992, 3). Während das Auswärtige Amt auf diplomatischem Weg den Bedarf an qualifizierten Lehrern in den jeweiligen Ländern erhob, die ZfA für die Erarbeitung von Einsatzplänen und die entsprechende Vorbereitung und Begleitung der Lehrkräfte verantwortlich war, übernahmen die Bundesländer die Finanzierung der bisherigen Inlandsgehälter der von ihnen beurlaubten Lehrkräfte und trugen durch die jeweiligen Prüfungsbeauftragten der KMK zur Begleitung und Evaluation des Einsatzes bei.

In der 178. Sitzung des ASchA wurden aus den einzelnen Bundesländern Zuständige benannt, die im Auftrag ihres Bundeslandes gemeinsam mit den jeweiligen Regionalbeauftragten der ZfA für das Auslandsschulwesen für bestimmte Länder des ehemaligen Ostblocks und für die Gewinnung von Landesprogrammlehrern für diese zuständig waren. Während Niedersachsen Polen betreute, konzentrierte sich Bayern auf die Tschechoslowakei, Thüringen auf Ungarn, Nordrhein-Westfalen auf Rumänien, Sachsen-Anhalt auf Bulgarien, Hessen auf Litauen und Schleswig-Holstein auf Estland und Lettland. Die Benennung von Zuständigkeiten für weitere Länder und die GUS wurde abhängig von der weiteren Entwicklung gemacht (Kultusministerkonferenz 1992, 2, S. 7). Eine solche Regelung war dringend geboten, da aufgrund der Rasanz der Entwicklung schnell deutlich wurde, dass schon allein die personelle Versorgung der Schulen mit qualifizierten Lehrern in den einzelnen Ländern von der ZfA durch Anwerbung von Bundesprogrammlehrern nicht allein zu schultern und man dringend auf die Anwerbung von Pädagogen aus den einzelnen Bundesländern angewiesen war.

In der erwähnten Absprache wurden die Einsatzfelder der Lehrkräfte genauestens festge-

schrieben. Deutsche Lehrer sollten zum einen an neu gegründeten Deutschen Auslandsschulen in Moskau, Warschau, Prag und Budapest tätig werden (KMK 1992, 3, S. 1). Darüber hinaus sollten sie beim Aufbau deutschsprachiger Züge an Spezialgymnasien mit deutschsprachigem Fachunterricht in den Gastländern tätig werden, indem Sie Lehrplanarbeit betrieben, aber auch an der Entwicklung spezieller Lernmittel beteiligt werden sollten (a. a. O.).

Auch an Grundschulen mit verstärktem Deutschunterricht, deutschsprachigen Schulen für Minderheiten und Deutschlehrerkollegs wurden Stellen für die Gastlehrer eingerichtet.

Ihre Tätigkeit konzentrierte sich nicht nur auf den DaF-Unterricht, sondern sie wurden auch im muttersprachlichen Unterricht in Minderheitsgebieten z. B. in Polen, Rumänien und Ungarn eingesetzt. Der Deutschsprachige Fachunterricht (DFU) wurde von ihnen ebenfalls versorgt. Dabei ging die deutsche Seite auch von einem bildungspolitischen Auftrag der Lehrkräfte aus:

Leitziel unserer Zusammenarbeit mit den Staaten Mittel-, Ost- und Südosteuropas und mit den Staaten auf dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion im Schulbereich ist es, die nach Änderung der politischen Verhältnisse entstandenen Möglichkeiten in diesen Staaten zu nutzen, um für das Erlernen der deutschen Sprache Interesse zu wecken und zu einem besseren gegenseitigen kulturellen Verstehen beizutragen. Der Unterricht der deutschen Lehrkräfte soll an der jeweiligen Schule über das Fach hinaus allgemeinpädagogische sowie methodisch-didaktische Ansätze und Entwicklungen fördern. Außerdem wirken die Lehrkräfte in vielfältiger Weise innerhalb ihres Gesamtauftrages über die jeweilige Schule hinaus z. B. durch Mitwirkung an Bildungsreformen, bei der Lehrplanarbeit, bei der Fortbildung einheimischer Deutschlehrer, bei allgemeinen kulturellen Angelegenheiten (Kultusministerkonferenz 1992, 3, S. 2–3).

Die weiteren Ausführungen des zitierten Dokumentes belegen, dass ein wesentlicher Schwerpunkt der Tätigkeit bundesdeutscher Lehrer und Experten auf die Entwicklung der Lehrmaterialien gelegt werden sollte. In den meisten Ländern waren zu dieser Zeit nur die Materialien vorhanden, in denen man in der Vergangenheit gearbeitet hatte. Daher galt es, diese zu adaptieren bzw. neue zu erstellen, die fachlich und lernpsychologisch den Anforderungen eines modernen und zeitgemäßen DaF-Unterrichts entsprachen (a. a. O., S. 8–9).

Die Entwicklung der Entsendung von bundesdeutschen Lehrern in die erwähnten Länder soll im Folgenden auch zahlenmäßig belegt werden. Während die Zahl der Programmlehrkräfte des Bundes 1991 noch 276 betrug, steigerte sich diese 1992 auf 311, 1993 und 1993 auf 418. Die Bundesländer entsandten 1991 74 Landesprogrammlehrkräfte, diese Zahl konnte 1992 auf 157 und 1993 auf 159 gesteigert werden (Auswärtiges Amt 1995, S. 3). Die Zahlen belegen den Stellenwert des Deutschunterrichtes in den jeweiligen Regionen. ◂◂

Literatur

Auswärtiges Amt, Referat für Öffentlichkeitsarbeit: Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen, Dokumentation, Bonn 1995.

Bundesverwaltungsamt – ZfA – Lehrerentsendeprogramm Polen, Konzeptionspapier vom 29.01.1991.

Bundesverwaltungsamt – ZfA – Lehrerentsendeprogramm Bulgarien, Konzeptionspapier vom 20.10.1991.

Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Niederschrift der 178. Sitzung des Auslandsschulausschusses (ASchA) vom 07.–08.07.1992 in Oberhof, Bonn 1992, 2.

Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Absprache zwischen Bund und Ländern über die Förderung der deutschen Sprache im Schulwesen in den Staaten Mittel-, Ost- und Südeuropas und in den Staaten auf dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion. Beschluss der KMK vom 08.10.1992 und Zustimmung des Auswärtigen Amtes vom 07.10.1992, Bonn 1992, 3.

Ein Rückblick – nicht nur im Zorn

Heike Lawin

Der Zufall hatte es zwar gewollt, dass das Auto mit meiner werdenden Mutter durch den Berliner Stadtbezirk Neukölln fuhr, als ich das – vom Vortage noch rauchschwangere – Licht der Welt erblickte.

Zum Gedächtnis meiner Geburt nach dieser Bombennacht steht noch heute die Ruine einer Berliner Kirche und in meiner Geburtsurkunde „Berlin-Neukölln" als Geburtsort.

Heike-Lawin-Gedächtniskirche in Berlin

Aufgewachsen aber bin ich in Berlin – Hauptstadt der Deutschen Demokratischen Republik; und damit fängt das ganze Dilemma an.

Es dürfte ziemlich genau 22 Jahre her sein. Der Fachschaftsberater hatte bei mir hospitiert, um seinen Leistungsbericht für die ZfA zu verfassen, und er fragte mich plötzlich ganz spontan: „Warum bist Du eigentlich manchmal so sauer? Was wäre denn anders, wenn es andersrum anders gekommen wäre?"

„Ach", sagte ich und sah ihm in die Augen, „ganz einfach: Dann würdest Du da vorn stehen und ich hier hinten sitzen und Dir anschließend sagen, was Du gut und was Du falsch gemacht hast."

Zunächst schien ihm die Kinnlade herunter klappen zu wollen, aber dann lachte er und sagte „Du hast ja Recht, Mensch!"

Zwei Biographien, fast (!) aufs Haar gleich; der Unterschied bestand nur in der Ungnade meiner etwas zu östlichen Geburt (wobei das mit dem Geburtsort selber ja gar nicht so ganz richtig ist – siehe oben).

Etwas später sagte mir eben derselbe Fachschaftsberater mit dem ihm eigenen Sinn für Humor tröstlich: „Ach, arbeite mal eine Weile hier so weiter wie bisher; dann wird eines Tages die Schmach von Dir abgewaschen sein, aus dem Osten zu kommen. Und dann kriegst Du als Zweitvermittlung vielleicht Dein heiß ersehntes Lateinamerika."

Sprach's, um sich Zeitchen später zu korrigieren: „Nee, Heike, einmal Ossi – immer Ossi."

Oh, Gott! Nein, nicht dass ich es diesem Manne nicht gegönnt hätte, dass er seine Träume hat leben können! Ich habe in meiner weiteren Tätigkeit im Auslandsschulwesen den Fehler gemacht, alle meine weiteren Fachberater an diesem Vollblutpädagogen messen zu wollen. Und da war wohl nur ein Einziger, den man mit ihm hätte auf eine Stufe stellen können.

Aber warum war **mir** dieser Weg versperrt? Einmal Ossi – immer Ossi. Ich habe es bis heute nicht verwunden.

Meine Gedanken aber schweifen zurück: 1. September 1989, Weltfriedenstag. Ich hatte eine neue Seminargruppe übernommen und sprach mit den jungen Leuten – wie in der DDR alljährlich an diesem Tag üblich – über die aktuelle politische Situation. (Die frisch immatrikulierten Studenten wunderten sich über die bei uns an der Humboldt-Universität zu Berlin herrschende offene Atmosphäre; derartiges kannten sie von ihrer Schule nicht im Entferntesten.[1])

Viele hatte es befremdet, dass im Vorfeld der Feierlichkeiten zum 40. Jahrestag der DDR Lebensmittel in den Lagern zurückgehalten wurden.

Um dann am 7. Oktober in Berlin eine Warenfülle vortäuschen zu können, war das Angebot zusammengeschrumpft. (Es kursierte der

1 Vergleiche dazu auch: Ich liebe Euch doch alle! Befehle und Lageberichte des MfS Januar – November 1989, BasisDruck Berlin 1990; S. 223 Information über beachtenswerte Aktivitäten bestimmter studentischer Kerise der Humboldt-Universität zu Berlin

Witz, in Rostock sei der erste Sex-Shop der DDR eröffnet worden: lauter nackte Regale.)

Meine Entgegnung war: „Wissen Sie, DAS stört mich gar nicht so sehr. Was mich stört, das ist: Wenn ich die leeren Regale sehe und dann die Zeitung aufschlage und lesen darf, wie schön es ist, dass die Regale so fein voll sind."

Mich erinnert die ganze Situation an den Mann, der im 20. Stock aus dem Fenster eines Hochhauses fällt. Und beim Vorbeifliegen am 13. Stock reibt er sich die Hände und sagt: „Bis hierher ist es gut gegangen."

„Frau Lawin, das klingt sehr böse."

„Ja, Margueritha, das IST sehr böse."

Wochen später sprach mich dasselbe Mädchen an: „Frau Lawin, bisher haben uns die Lehrer immer gesagt, zu welcher Demonstration wir gehen sollen. Heute fragen wir Sie: Kommen Sie mit uns am 4. November auf den Alexanderplatz?"

„J…a", habe ich gesagt, „aber erst machen wir Mathe. Die Demonstration läuft uns nicht weg."

Und kurze Zeit später standen wir gemeinsam im Sekretariat, legten rotes Fahnentuch über den Tisch, tauchten einen Rasierpinsel in einen Eimer mit weißer Farbe und malten auf das Transparent: **MÜNDIGE SCHÜLER – MÜNDIGE BÜRGER**.

4. November 1989 – Berlin – Alexanderplatz

Wer konnte zu diesem Zeitpunkt schon wissen, wie das alles ausgehen sollte?

Und hatte der Sektionsdirektor nicht bereits kürzlich in einer internen Parteileitungssitzung artikuliert: „Wenn die Heike so weiter macht, wird sie bald nicht mehr vor Studenten stehen"?

Meinen Traumberuf verlieren? Zu diesem Zeitpunkt waren mir alle Drohungen bereits egal.

Die Schmerzgrenze der Unerträglichkeit war erreicht und das Wort ANGST hatte ich aus meinem Wortschatz gestrichen.

WIR standen auf dem Alexanderplatz und **WIR** waren **DAS VOLK**.

Helga Königsdorf – Mathematikerin und DDR-Autorin – sollte später über diesen Tag sagen: „Und für einen Augenblick sind wir alle sehr schön gewesen".

Eine Woche später sollte die Mauer nicht mehr stehen. Und nun ging alles in einem rasanten Tempo.

Aus **DAS** wurde **EIN** Volk und als unsere stolze Losung schließlich mutierte zu: „Kommt die D-Mark nicht nach hier, gehen wir zu ihr". Da war alles gelaufen, da waren die Weichen plötzlich anders gestellt.

Der mit der heißen Nadel gestrickte Einigungsvertrag war so dick, dass ihn keiner von denen, die ihn unterschrieben, vollständig hätte lesen, geschweige denn in seinen juristischen Feinheiten verstehen können.

ALLE DDR-Abschlüsse gelten, ja eben … als DDR-Abschlüsse!

Ich darf mich weiter Studienrat nennen. (Beileibe nicht Studienrätin, auch wenn alle emanzipierten Mitgliederinnen des Verbandes jetzt böse mit den Augen rollen, denn DAS wäre Amtsanmaßung. DIESEN Titel gab es in der DDR nicht, DIESEN Titel habe ich also nie erworben.)

Nur – kaufen kann ich mir dafür nix.

Schön nur, dass ich wenigstens im Schriftverkehr die Abkürzung benutzen kann.

Da ich mein Studium vor der 3. Hochschulreform abgeschlossen habe, lautet mein Abschlusszeugnis „Staatsexamen".

Ich habe also nur EINES und gelte in der BRD nun als Studienabbrecher.

IN ANERKENNUNG UND WÜRDIGUNG
HERVORRAGENDER LEISTUNGEN
BEI DER SOZIALISTISCHEN ERZIEHUNG
UND AUSBILDUNG DER STUDENTEN
WIRD

Oberlehrer
Heike Lawin

DER TITEL

STUDIENRAT

VERLIEHEN

BERLIN, DEN 12. JUNI 1989

Und dann kamen sie – wie die Heuschrecken – die Besserwessis mit der Buschzulage. Und alles wurde evaluiert und abgewickelt … und damit auch unsere Spezialschule.[2]

Wie viel Chancen wurden hier verspielt!

Was hätte uns die Einheit bringen können, wenn es denn eine Vereinigung gewesen wäre und keine Vereinnahmung!

Schade, dumm gelaufen.

Wir hätten so gern all unseren Sachverstand mit eingebracht. Stattdessen gab es Bedarfskündigungen und vorzeitigen Ruhestand en masse.

Und ich stand da mit meiner „halben Ausbildung" – und das nach 25 Dienstjahren in Klassenzimmer und Hörsaal. Ich auf der Straße – und nun also doch meinen Traumberuf verloren?

Die Finger habe ich mir wund geschrieben an Bewerbungen. Und als die Zentralstelle sich nicht daran störte, dass ich ja „nur **ein** Staatsexamen" hatte, und mich zu einem Bewerbungsgespräch einlud, da zitterten mir die Hände … Aber ich wusste plötzlich, dass sich mein Leben von nun an von Grund auf verändern würde.

So also war es gekommen, dass ich mit meinem Fachschaftsberater dann in jener kleinen rumänischen Schule stand. Zwei Vollblutpädagogen, einmal Ost, einmal West.

In den Sommerferien, bei meinem nächsten Treffen mit meinen ehemaligen Berliner Kollegen, schwärmte ich in den höchsten Tönen von diesem klugen Chef, der ein guter Freund sein konnte … Und erntete äußerstes Missfallen von ihnen.

In ihren Augen war ich nur noch eine Verräterin, ohne jeden Funken von Patriotismus.

Und da begriff ich plötzlich, dass ich eine Riesenchance erhalten hatte!

Wie gut hatte mir dieses erste Schuljahr getan! Ich hatte gesehen, dass es in Thüringen wie in Bayern Quatschköppe und Pfundskerle geben konnte. Und was waren das für tolle Kollegen, die da als Programmlehrkräfte aus Niedersachsen oder Nordrhein-Westfalen gekommen waren! Wer ging schon freiwillig nach Siebenbürgen, wenn ihm auch andere Länder offen standen! Wir waren uns vorurteilsfrei begegnet, hatten uns gegenseitig interessiert beschnüffelt und fantastisch zusammen gearbeitet! Wäre ich in Berlin geblieben – ich hätte diese Erfahrung nie machen dürfen.

An der Humboldt-Universität hatte man erleben müssen, wie die frei gewordenen Stellen nun mit der zweiten und dritten Garnitur west-

2 Spezialschule der HUB: http://www.spezies-humboldt.de/index.php

deutscher Universitäten aufgefüllt wurden (die auch nur mit dem Wasser kochen konnten, das sie unseren entlassenen Professoren nicht hätten reichen können).

DAS erklärte die abweisende Haltung meiner früheren Kollegen.

In der Zentralstelle aber hatte man fieberhaft arbeiten können und – müssen.

Wie mir ging es einigen – und so gab es plötzlich einen Zustrom an Bundesprogrammlehrkräften mit mehrjähriger Berufserfahrung in einem Umfang wie nie zuvor und nie danach.

Und es gab einen Riesenbedarf, denn alle Stellen in Mittel-Ost-Europa, die bislang von der DDR bedient worden waren, mussten nun durch die Bundesrepublik ausgefüllt werden.

Und darüber hinaus wurde das gesamte Programm MOE und GUS neu aufgebaut.

Mit welchem Feuereifer stürzte ich mich in diese neue Aufgabe! Und was habe ich nicht alles seitdem gelernt!

Ich spreche jetzt nicht davon, dass ich mich mit über 50 zum Affen gemacht habe, um das Zweite Staatsexamen dann wenigstens als Bayerische RealSchul-Lehrerin zu erwerben.

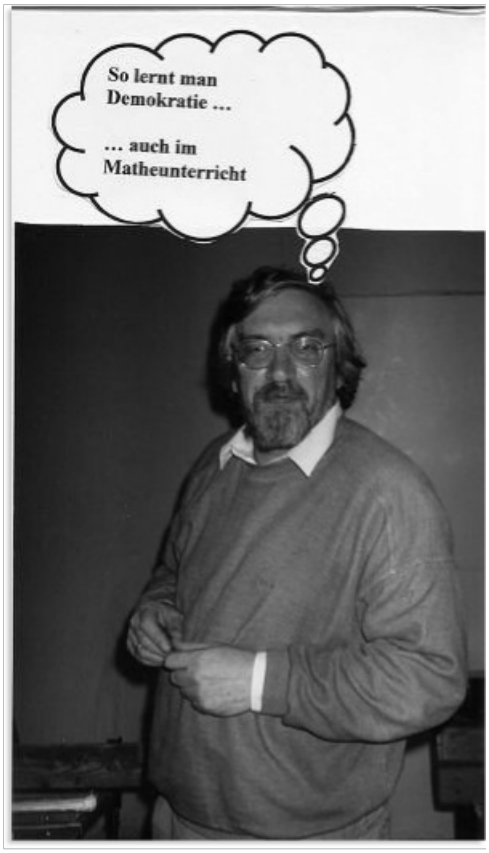
Ich meine jetzt auch noch nicht die tolle Erfahrung des Fernstudiums DaF an der Universität Gesamtschule Kassel – das kam erst später.

Aber in Siebenbürgen mit try and error zu erlernen, wie man Behinderte neben Hochbegabten in einer Klasse unterrichtetet (um heute empört zu sein, wenn man in Berlin „arm – aber – sexy" glaubt, ohne zusätzlichen finanziellen Aufwand Inklusion praktizieren zu können).

Und wie schließlich sogar mein Fachschaftsberater erkennen musste, dass man Demokratie auch in einem gut durchdachten Mathematik-Unterricht Schülern erlebbar machen kann. (Schließlich kam ich ja aus der Deutschen **Demokratischen** Republik.)

Und das im Rumänien des gerade erst erschossenen Diktators Nicolae Ceauşescu.

In einem alten Artikel der Karpatenrundschau von 1993 finde ich den Bericht über ei-



nen Schulstreik in Codlea an „meiner" Şcoala generala N° 1.

In Klasse 7 ein Junge, Erwin Albu (ich zitiere): „Schulstreik? – so fragt mancher verwundert – was soll denn das??? Wollen die Schüler länger schlafen? – Na, die sollen sich auf ihre vier Buchstaben setzen und gefälligst etwas lernen!! – Wollen die Lehrer etwa noch mehr Geld? Na, die haben doch eh' genug, wo sie doch sowieso nichts produzieren, sondern sich nur um fremde Kinder kümmern. Die sollen denen lieber was Anständiges beibringen anstatt Faulenzen!!

Was also hat es mit diesem Schulstreik auf sich? Auch die Schüler der siebenten Klasse der deutschen Abteilung der Allgemeinschule Nr. 1 Zeiden machten sich da so ihre Gedanken. „Na, einiges müsste sich schon ändern in unserem Schulwesen", meinte Erwin, der später einmal Manager werden will.

Im Gespräch mit Erwin und seinen Klassenkameraden werde ich plötzlich an Margueritha und ihre Kommilitonen erinnert: **MÜNDIGE SCHÜLER – MÜNDIGE BÜRGER.** Sollte das doch funktionieren können?

Heute lesen wir auf der Website[3] des jungen Mannes ein Interview mit ihm: „After the so called Revolution the German school even open up more. There was a ‚liberation of the freedom to think', as Mr. Erwin Albu puts it. Teachers from Germany came and that was like a fresh breeze for him. His favorite teacher was a woman called Heike Lawin, a Math's teacher, who stood up for many things in his school. …"

So habe ich meine Spuren in Rumänien hinterlassen und jetzt bewirbt sich Erwin als unabhängiger Kandidat um die Vertretung Rumäniens im Europa-Parlament. ◂◂

3 http://bucharestlounge.wordpress.com/2013/03/08/people-who-inspire-mr-erwin-albu-in-codlea/

Fall der Mauer und VDLiA – ein sehr persönlicher Lebensbericht

Ekkehard Weisse

GST[1], FDJ[2], SED[3], FDGB[4], DSF[5], DTSB[6], Kulturbund und wer weiß was noch: Alle Mitgliedschaften habe ich Ende 1989 sofort gekündigt und bin schon kurze Zeit danach in eine einzige Organisation wieder eingetreten, den VDLiA[7].

Doch betrachten wir das Geschehen der Reihe nach. Alles begann mit der großen Weltkarte im einstigen Kinderzimmer. Auf diese war die Route des Vaters rund um den Globus während des Krieges teils als Soldat und wenig später als amerikanischer Gefangener eingezeichnet. Sie weckte schon bei uns Brüdern als Teenager das Fernweh. Wir wollten dieselben väterlichen Stationen aufsuchen, aber im Frieden. Während mein jüngerer Bruder nach seinem Wehrdienst als

Weltkarte in unserem Kinderzimmer

Schiffskoch bei der volkseigenen Handelsmarine die Weltmeere bereiste, bewarb ich mich als Lehrer für den Auslandsschuldienst der DDR. Da gab es mit Moskau und Angola nur zwei Optionen. Während die erste Variante ausschließ-

1 GST: Gesellschaft für Sport und Technik
2 FDJ: Freie Deutsche Jugend
3 SED: Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
4 FDGB: Freier Deutscher Gewerkschaftsbund
5 DSF: Deutsch-Sowjetische-Freundschaft
6 DTSB: Deutscher Turn- und Sportbund
7 VDLiA: Verband Deutscher Lehrer im Ausland

lich für Privilegierte und/oder mit viel „Vitamin B“ in Frage kam, gab es für das pädagogische Fußvolk nur Afrika. Der Weg dorthin begann für mich in der Bewerbungsphase auch recht erfolgreich, scheiterte aber letztlich daran, dass sich meine damalige Gattin, in leitender Position, weigerte, als mitreisende Ehefrau nur für die Repräsentation dabei zu sein, und unsere kleine Tochter ab einem bestimmten Alter unweigerlich in ein ostdeutsches Internat oder bei Verwandten untergebracht werden musste. So war es eigentlich nur logisch, dass ich mich unmittelbar nach der historischen Wende auf eine ausgeschriebene Lehrerstelle bei der ZfA in Köln bewarb. Ich erinnere mich noch gut an den Dialog mit der für mich zuständigen Sachbearbeiterin: „Herr Weisse, noch einen von ihrer Sorte und wir müssen hier eine neue Kraft einstellen. Sie sind ja so was von kompliziert – versicherungstechnisch und ohne Beamtenstatus!“ Ich antwortete: „Dann machen Sie mich doch passend!“ Aber dies war zumindest damals in der Umbruchphase wohl doch nicht so einfach.

„Wir begrüßen die ersten Lehrer aus den neuen Bundesländern für den Auslandsschuldienst der BRD!“ Mit diesen Worten und unter Szenenapplaus stellte mich der damalige Leiter der ZfA auf dem Vorbereitungslehrgang meinen zukünftigen Kollegen vor. Meine erste Station sollte das griechische Thessaloniki sein, doch die dortige Schulleitung konnte mit meinem akademischen Grad „Diplomlehrer“ nichts anfangen – wie ich Jahre später bei einem zwischenstaatlichen Sportwettbewerb der Lehrkräfte über den Grund der Ablehnung erfuhr. Wesentlich aufgeschlossener zeigten sich dagegen die Personaler vom Istanbul Erkek Lisesi am Bosporus, und ich nahm das Angebot von dort sofort freudig an. Meine anschließende Feuertaufe bestand ich recht erfolgreich an der Begegnungsschule im spanischen Barcelona. Ich erinnere mich noch an eine Einladung der dortigen Kollegen zu einem bedeutenden Fußballspiel und mein Erschrecken darüber, dass allein für die auf dem Schwarzmarkt gekaufte Eintrittskarte mein gesamtes Taschengeld draufging. Auch äußerte ich mich gegenüber den Kölnern Organisatoren mit meinem ostdeutschen Unverständnis über die für mich übernommenen horrenden Übernachtungskosten in einem Nobelhotel und bekam als Antwort, dass dieses Aufwand-Nutzen-Verhältnis lächerlich sei gegenüber dem, was die Wirtschaft für ihre Führungskader bereit ist zu zahlen …

Es folgten sechs spannende und erlebnisreiche Jahre am IEL – einem türkischen Elite Gymnasium. Mein sagenhaftes Glück war mein Betreuungslehrer – inzwischen einer meiner besten Freunde und Patenonkel unseres Sohnes. Er nahm mich „an die Hand“ und führte mich ein in die große weite Welt, in das quirlige Leben einer Millionenmetropole – die gefühlt fast so viel Einwohner besaß wie mein gesamtes untergegangenes Heimatland – einem kulturellen Hexenkessel zwischen Orient und Okzident. In der Schule gab es für mich nur wenige Probleme. Den dort üblichen autoritären Führungsstil bei Klassenstärken von fast vierzig Schülern war ich im Gegensatz zu meinen westdeutschen Kollegen gewohnt und meine türkischen Schüler spürten sehr bald, dass ich meinen Beruf liebte und mit Herzblut ausübte, was sie mir dankten (und das noch bis heute). „Wann gewöhnst du dir endlich deinen DDR-Touch ab?“, fragte ein Bayer im Lehrerzimmer bei meiner morgendlichen Begrüßung mit Handschlag. Besonders beeindruckend und so nie wieder erlebt war das soziale Leben in der deutschen Kolonie. Der wöchentliche Fußballtermin war heilig, es gab traditionelle Feste – vom Grünkohlessen über gemeinsames Fischräuchern bis zu den berühmten Faschingsfeiern. Meinen 50. Geburtstag gestalteten die

Meine Abschlussklasse am IEL

Physikexamen 2003 in Lima

Physikunterricht in einer ungarischen Autowerkstatt

KollegInnen zu einem unvergesslichen Höhepunkt. Auch die in dieser Zeit alljährlichen Verabschiedungen mit viel buntem Programm werden die Heimkehrer bestimmt nie vergessen …

Einen unangenehmen Kulturschock erlebte ich nach unserer Rückkehr (vom 2. Auslandseinsatz in Lima-Anm. der Red.). Ich arbeitete am Ostrand Berlins an einer Gesamtschule mit Hauptschulniveau, an der von der Schulleiterin beim Einstellungsgespräch über sechzig Prozent der Lehrerarbeitszeit als Sozialstunden eingeschätzt wurden. War ich vor der Wende geachteter Partner, so fühlte ich mich jetzt völlig unerwartet als Gegner, Gegner von Schülern und deren Eltern, woran die reißerische Öffentlichkeitsarbeit der Medien nicht schuldlos war und ist. Wenn es für unseren Berufsstand einen Gott gibt, so hatte er ein Einsehen, und ich erhielte von der ZfA ein Angebot als Landesprogrammlehrer an ein ungarisches Gymnasium. Wiederum glücklichen Umständen war es zu danken, dass der Einsatz nicht wie erst geplant in der Puszta, sondern in Budapest erfolgte, dem einstigen Paris des Ostens. Es folgten sechs wundervolle Jahre, mit denen alle drei der Familie sehr zufrieden waren. Unser Sohn besuchte einen zweisprachigen Kindergarten mit anschließender Einschulung an der Grundschule des deutschen Thomas-Mann-Gymnasiums in den Bergen von Buda. Meine Frau fand eine große lateinamerikanische Kolonie, ging in ihr auf und war sehr glücklich. Auch für mich war die Schulwelt hier noch völlig heil und ich konnte meinen Beruf ausüben, wie ich es mir immer erträumt hatte. Am Ende der regulären sechsjährigen Dienstzeit waren sich alle Betroffenen einig, dass ich das noch bis zur Altersrente verbleibende Jahr mit einer Ausnahmeregelung an dem ungarischen Gymnasium unterrichten dürfe. Leider änderten sich politischen Rahmenbedingungen in Ungarn, und der Schulleiter konnte mir nur noch ein halbes Stundendeputat zusichern, so dass wir schweren Herzens unsere Zelte abbrachen. Über meinen vom Frankfurter Schulamt im letzten Dienstjahr meiner Berufslaufbahn verordneten Einsatz in einer Grundschule mit u. a. Anfängerunterricht in Englisch in der zweiten Klasse und dem völlig unausgegorenen Projekt der Inklusion hülle ich an dieser Stelle den Mantel des Schweigens.

Nach drei Auslandseinsätzen akut mit dem Fernweh-Virus infiziert, fällt mir das Leben als Altersrentner sehr schwer …

Kehren wir zum Ausgangspunkt zurück und schließen den Kreis – Warum VDLiA? Schnell war mir klar geworden: Wer hunderte, gar tausende Kilometer von der Heimat entfernt eine sehr anspruchsvolle Arbeit leistet, benötigt unbedingt eine respektierte Interessenvertretung zur Lösung seiner kleinen und größeren Probleme, ein Sprachrohr, das auch von der oft schwerhörigen Bürokratie in der Heimat vernommen wird, und dies kann nur der Verband deutscher Lehrer im Ausland mit seinen über tausend Mitgliedern – und ich war ihm nicht nur einmal dafür sehr dankbar. ◂◂

Auf Umwegen durch Dschungel und Wüste zurück nach Deutschland

Chemnitz – Singapur – Riad – Reichenbach

Thorsten Wiechmann

2. August 1991, Berlin – Kopenhagen – Singapur: Der erste Flug unseres Lebens sollte dieses fundamental verändern. Drei Monate waren vergangen, seit wir uns auf ein Zeitungsinserat hin auf zwei Stellen an der Deutschen Schule Singapur beworben hatten, zwei Monate seit dem Bewerbungsgespräch in Castrop-Rauxel, knapp ein Monat, seit wir unsere Flugtickets bei einem zukünftigen Kollegen in Hamburg abgeholt und eine Kofferraumladung Umzugskisten bei einer Spedition abgegeben hatten. Ein Ereignis jagte das nächste. Unter Umgehung aller Dienstwege erwirkte ich meine Beurlaubung aus dem sächsischen Schuldienst direkt im Ministerium, da das für mich zuständige Schulamt meinen, den Sachbearbeitern offensichtlich absurd erschienenen Antrag, einfach nicht bearbeitet hatte. Ein Untermieter musste gefunden werden, denn wir wollten unsere kleine Mietwohnung auf jeden Fall behalten. Wohnraum war noch immer rar und wir konnten damals noch nicht ahnen, dass zwölf Jahre im Ausland vor uns lagen. Kaum blieb Zeit, uns von Freunden und Verwandten zu verabschieden.

Begonnen hatte alles aber eigentlich viel früher, vielleicht mit der Öffnung der Mauer, die wir in der damaligen Karl-Marx-Stadt im wahrsten Sinne des Wortes verschlafen hatten, vielleicht aber bereits mit der Geburt unseres Sohnes und dem Beschluss des Familienrates, ihn nicht, wie in der DDR üblich, bereits im Alter eines Jahres in eine Krippe zu bringen. Das hatte zur Folge, dass meine Frau ihre Arbeit kündigen musste. In einem Land, in dem es per Gesetz keine Arbeitslosigkeit gab, schien ein späterer Wiedereinstieg in den Schuldienst problemlos und wurde ihr mündlich zugesichert. Angesichts eines massiven Rückganges der Geburtenrate in Ostdeutschland und umfangreicher Abwanderung nach der Maueröffnung, verbunden mit einer gleichzeitigen Einstellung vieler sogenannter „Modrow-Lehrer", Funktionäre aus Staat und Partei, die man kurz vor dem Zusammenbruch der DDR noch im Schuldienst untergebracht hatte, wollte sich im Frühjahr 1991 allerdings niemand mehr an dieses Versprechen erinnern. Eine Wiedereinstellung in den sächsischen Schuldienst schien auf Jahre hinaus unwahrscheinlich.

So kam das Stellenangebot in der „Zeit" wie gerufen, auch wenn wir uns angesichts vieler arbeitsuchender Lehrkräfte in den alten Ländern kaum Hoffnungen machten, als ostdeutsche Lehrer eingestellt zu werden. Vielleicht führten der Umstand, dass mit uns als Ehepaar gleich zwei Stellen besetzt werden konnten, vielleicht das Bestreben des Schulvereinsvorstandes, die Wiedervereinigung auf diese Weise auch im fernen Asien zu unterstützen, vielleicht aber auch eine Mischung aus beidem und eine gehörigen Portion Glück dazu, dass wir Anfang September 1991 an der Deutschen Schule Singapur zu unterrichten begannen. Alle zwei Jahre schickte ich einen Tätigkeitsbericht an meinen sächsischen Arbeitgeber und bekam jeweils postwendend eine Verlängerung meiner Beurlaubung genehmigt. Unsere Tochter wurde geboren, unser Sohn eingeschult und wir erlebten Singapur über die Jahre als eine zweite Heimat. Dennoch war uns bewusst, dass wir irgend-

Unsere Kinder in Singapur

wann Abschied nehmen müssten. So begannen wir Mitte der 90er Jahre an eine berufliche Zukunft in Deutschland zu denken. Spätestens als Sachsen mich unter Androhung der Kündigung zwang, einer Teilzeitbeschäftigung zuzustimmen, stand für uns jedoch fest, dass wir nicht nach Sachsen zurückkehren würden. Aus Gesprächen mit dem Prüfungsbeauftragten der KMK, Telefonaten und schriftlichen Anfragen an die Kultusministerien der Länder erfuhren wir, dass unsere Abschlüsse seit einer Vereinbarung der KMK zwar in den alten Bundesländern anerkannt werden können, jedoch auch, dass eine Einstellung dort nur möglich sei, wenn wir uns zuvor in einem neuen Land bewährt hätten.

Auf Grundlage eines Arbeitszeugnisses des Schulleiters der Deutschen Schule Singapur war Sachsen schnell bereit, mir eine solche „Bewährungsfeststellung" auszustellen, mit der mein Abschluss in Hessen und NRW anerkannt würde. Obwohl wir beide das gleiche Studium absolviert hatten und beide über annähernd gleiche Unterrichtspraxis verfügten, stellte sich die Sachlage für meine Frau als scheinbar unlösbar dar. Da sie bereits vor dem 03.10.1990 gekündigt hatte, lehnte Sachsen es ab, ihr die „Bewährung" zu bestätigen. Der Freistaat fühlte sich nicht mehr für sie zuständig. Wir sahen den Gleichbehandlungsgrundsatz massiv verletzt, suchten mit Unterstützung des VdLiA daraufhin während eines Urlaubes in Deutschland juristischen Beistand und richteten gleichzeitig ein Gesuch an den Sächsischen Petitionsausschuss. Dieser empfahl dem Kultusministerium im Sinne meiner Frau zu entscheiden. Das Sächsische Kultusministerium lenkte daraufhin ein und stellte für meine Frau das gewünschte Empfehlungsschreiben aus. Auf der Grundlage dieses Schreibens erkannten NRW und Hessen auch ihre Abschlüsse an. 2003, nach zehn Jahren in Singapur und zwei weiteren Jahren an der Deutschen Schule Riad, zogen wir von Saudi-Arabien nach Südhessen, wo wir seitdem an zwei Grundschulen arbeiten.

In Saudi-Arabien

Bemerkt sei, dass es nach wie vor viele Lehrkräfte in ähnlicher Situation gibt, denen eine Verbeamtung in den alten Ländern mangels einer „Bewährungsfeststellung" verwehrt wird. ◂◂

Das druckfertige aktuelle Heft wird in der Regel zwei bis drei Wochen vor dem Versand als Vorschau mit Titelbild, Inhaltsverzeichnis und Vorwort des Vorsitzenden im ungeschützten Bereich für alle sichtbar angekündigt.

Erst nach Auslieferung durch den Verlag wird das komplette Heft ins Netz gestellt, allerdings nur in den nicht öffentlichen Bereich. Als Verbandsmitglied haben Sie Zugriff auf die pdf-Version aller Zeitschriften ab dem Heft 3/2000.

Melden Sie sich dazu mit Ihrer Mitgliedsnummer und Ihrem Nachnamen an. Anschließend klicken Sie auf „Zeitschrift" und die rote Zeile: „Die Volltexte finden Sie in unserem Archiv." Wählen Sie danach das gewünschte Heft aus, um auch ältere Ausgaben unserer Zeitschrift am Bildschirm lesen zu können.

„Wer sagt Ihnen denn, ob es richtig war?“

Vorstandssitzung des VDLiA 1990 in Dresden

Ingrid Bosert

Ingrid Bosert 1990

Es ist der 14. März 1990, ein herrlicher Frühlingstag. Im Schlosspark zu Husum blühen die Krokusse, über der Förde in Kiel strahlt die Sonne. Ein halbes Jahr ist sie nun schon her, die „Wende“, und Ost- und Westdeutschland sind wieder vereint. Der Vorsitzende des VDLiA, Hans-Georg Becker, ruft mich an: „Vor ein paar Tagen erhielt ich einen Telefonanruf von einem Herrn Zwanzig aus Halle, einem Auslandslehrer aus der ehemaligen DDR. Er sucht den Kontakt zu uns, dem VDLiA. Ich habe ihm vorgeschlagen, unsere nächste Vorstandssitzung im Mai dieses Jahres in Dresden abzuhalten. Er würde alle Vorbereitungen dafür treffen.“

Und so kam es denn am 11.05.1990 zu unserer Reise nach Dresden zur Vorstandssitzung des VDLiA. Wir hatten Fahrgemeinschaften gebildet, passierten problemlos die ehemalige Zonengrenze bei Helmstedt und fuhren über Halle, Leipzig nach Dresden, wo wir am späten Nachmittag das Hotel Bellevue erreichten, in dem Herr Zwanzig uns Zimmer hatte reservieren lassen. Es war ein Hotel der Luxusklasse, zauberhaft an der Elbe gelegen, früher wohl als Aufenthalt für Staats- und prominente Gäste gedacht. Bis spät in die Nacht tagten wir, ebenfalls am nächsten Morgen und unternahmen am Nachmittag einen Stadtrundgang, vorbei an der wieder aufgebauten Semperoper, der Ruine der Frauenkirche, die als Mahnmal an die Zerstörungen durch die Luftangriffe am Ende des 2.Weltkrieges in den blauen Himmel ragte. Der barocke Glanz des Zwingers war allerdings dadurch getrübt, dass über allem eine dichte Abgasluft lag und die ehemals wohl weißen Putten pechschwarz überzogen waren.

Abends trafen wir uns im Hotel mit den Auslandslehrern der ehemaligen DDR. Herr Zwanzig hatte noch einige Kollegen aus Dresden mitgebracht und es entspann sich ein lebhaftes Gespräch, eine wechselweise Darstellung der Schulen im Ausland, die entweder von der DDR oder der BRD gefördert worden waren. Schnell stellte sich heraus, dass es sich um völlig unterschiedliche Systeme handelte, um gänzlich andere Ziele der Bildungspolitik. Als Lehrer der DDR musste man zuverlässig linientreu sein. Jegliche Verbindung zur BRD war verboten, selbst der Kontakt zu engsten Familienmitgliedern. Vorzugsweise kamen die Lehrer in befreundete sozialistische Staaten, z. B. Angola, Mosambik, Peru. Die finanzielle Lage war dagegen für den DDR-Auslandslehrer vergleichsweise gut. Er bekam einen PKW gestellt, für Wohnraum wurde gesorgt und das Gehalt war hoch. Sinn seines Einsatzes war vordringlich die Verbreitung der Ideen des Sozialismus, so wie er in der DDR offiziell gelebt wurde. Bei dieser Aussprache erkannten beide Seiten, dass es kaum Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Auslandsschulen gab, und so bestand auch keine Neigung der „Ostkollegen“, dem VDLiA beizutreten. Die Atmosphäre an diesem Abend war aber trotzdem erfreulich harmonisch. Man war neugierig, man wollte wissen, wie sich das Leben, auch das Schulleben, diesseits und jenseits der Mauer abgespielt hatte.

Ich konnte mich besonders eingehend mit dem etwas älteren Ehepaar Pinkaus unterhalten. Beide waren Lehrer aus Dresden. Ausführlich erzählten sie vom Ablauf ihres Unterrichts, von den Anleitungen, den Vorschriften für die Gestaltung jeder Unterrichtsstunde, die für alle Schulen, alle Klassen jederzeit verbindlich waren. „Das gab uns Sicherheit in unserer Arbeit. Wir wussten, wir machen es gut, und das wollten wir auch, denn wir waren gerne Lehrer. Und wie war das bei Ihnen?“

Dass auch ich gerne Lehrer war, konnte ich leicht bestätigen und schilderte meine Unterrichtserfahrungen in meinen Fächern Deutsch und Musik. Sehr erstaunt war Frau Pinkaus, als ich ihr von der vielfältigen Auswahl an Themen berichtete, die mir das Unterrichten abwechslungsreich machten und mich vor der Routine des Lehrens bewahrten. Ob ich im Musikunterricht zum Thema Balladen nun Schuberts „Erlkönig“ oder Carl Loewes „Archibald Douglas“

betrachtete, stand mir vollkommen frei, ob ich in Deutsch nun Schillers „Wilhelm Tell“ oder lieber „Kabale und Liebe“ mit den Schülern lesen wollte, ob Kurzgeschichten von Böll oder Lenz, konnte ich vollkommen frei entscheiden. Ungläubig sahen mich meine Gesprächspartner an. „Aber wie wussten Sie, ob das richtig war?“ Diese Frage habe ich bis heute nicht vergessen. Meine Antwort lautete damals, dass diese Entscheidung allein in meiner Verantwortung liege. Es war ein gutes Gespräch mit sympathischen Menschen, von denen wir uns spät verabschiedeten.

Am 13.05.1990 tagten wir noch im Hotel in Dresden, fuhren nachmittags auf die Bastei und erlebten am Abend in der Semperoper eine vorzügliche Aufführung von Tschaikowskis „Eugen Onegin“.

Erfüllt von vielen Erlebnissen, aber auch sehr nachdenklich traten wir die Heimreise aus dem zu diesem Zeitpunkt noch nicht beigetretenen Gebiet der „neuen Bundesländer“ an. ◂◂

Ergänzend zum Beitrag von Frau Bosert füge ich den Abdruck des Berichts (Heft 2/1990, S. 115f.) über diese 1. Vorstandssitzung in der DDR von Heinz Weischer, dem damaligen Schriftleiter, ab.

VERBAND

Vorstandssitzung des VdLiA in DRESDEN – Kontakte mit Auslandslehrern der DDR

Der Mann am Klavier im Dresdner Bierkeller spielte *„Warum ist es am Rhein so schön . . .“* Er spielte es am Abend nach einem langen Gesprächskomplex des Vorstandes des VdLiA mit Lehrern der DDR, Hauptprogrammpunkt der 3. Vorstandssitzung (11.5. bis 14.5.1990). Nach Befreiung des Liedes vom Schunkelschmalz blieb das Wort „Rhein“ stehen, durchaus Gedanken der Gespräche des Tages aufnehmend; **noch** liegt die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen am Rhein und nicht an der Spree, **schon** richten sich erste zaghafte Wünsche ehemaliger Auslandslehrer der DDR an den Rhein, Hoffnungen ans (noch) bundesrepublikanische Auslandsschulwesen knüpfend.

Nach Vorauskontakten sprach der Vorstand des VdLiA in Dresden in einer Runde mit dem Leiter des Hallenser Instituts der Lehrerbildung für junge Nationalstaaten, in einer zweiten Runde mit einer Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern Dresdens; man sprach über Affinität und Diskrepanz auswärtiger Kulturpolitik im Schulbereich der DDR und der Bundesrepublik bisher und über Spekulationen einer zukünftigen auswärtigen Kulturpolitik eines vereinten Deutschlands. Konkret: Der Leiter des Hallenser Instituts Dr. Dr. Zwanzig informierte über seine bisherige (und zukünftige?) Abteilung: Ausbildung von „Lehrerbildnern“ für „junge Nationalstaaten“ – auch die Termini ließen aufhorchen, „ost“deutsche Begriffe waren in „west“deutsche zu übersetzen; statt „Dritte Welt“ zu benennen, eine Rangordnung schaffend, spricht der Begriff „junger Nationalstaat“ unverfängliche Gleichheit an –, weiter: Die Lehrer aus Halle waren z.B. in Ländern Afrikas eingesetzt, in der curricularen Arbeit dortiger Erziehungsministerien, in der Lehrerausbildung im naturwissen-

schaftlichen und polytechnischen Unterricht an staatlichen Schulen, in der Regierungsberatung für den Auf- und Ausbau des jeweiligen nationalen Schulwesens. Der Deutschunterricht war in diesem Arbeitsfeld unbedeutendes Nebenprodukt, es wurde in der Landessprache gebildet und beraten. Deutschlehrer waren nur eingesetzt im Muttersprachenunterricht einiger weniger Botschaftsschulen der DDR, – also: ein zum bundesrepublikanischen Auslandsschulwesen recht konträres Programm.

Aktuelles des Umbruchs und der ungewissen Zukunft: Bisher war dem DDR-Auslandskader die Rückkehr an den alten Arbeitsplatz garantiert. Was wird aus den Kollegen, die noch draußen sind und bei ihrer Rückkehr eine veränderte auswärtige Kulturpolitik der DDR vorfinden, in die ihr Berufsstand nicht mehr so recht paßt? – Siehe oben: zarte Hoffnungen auf eine gemeinsame Zukunft mit bundesdeutschen Auslandslehrern (Über diesen gesamten Komplex wird Herr Dr. Dr. Zwanzig in einer der folgenden Nummern unserer Zeitschrift berichten) – Erstaunen auch „auf der anderen Seite", als der Vorstand des VdLiA den DDR-Kollegen über die Arbeit des Verbandes berichtete, Erstaunen über Organisatorisches, daß z.B. die Arbeit des Verbandes aus Mitgliedsbeiträgen finanziert wird, daß der Verband seine Unabhängigkeit von Behörden wahrt, daß alle Arbeit im Verband ehrenamtlich geschieht, – DDR-Erfahrungen des „Großen all-planenden und all-wissenden Bruders" haben 40 Jahre lang Initiativen in Standesvertretungen gelähmt. – Fazit: Es wird durchaus erwogen, in der DDR mit einer Sammelbewegung aller Auslandslehrer zu beginnen. Der VdLiA bleibt in Kontakt.

Eine zweite Runde sprach mit Dresdner Kolleginnen und Kollegen weniger über die Arbeit des Auslandslehrers draußen; mehr dafür über seine Eingebundenheit in ein deutsches Schulsystem und seine Beurlaubung für das Ausland. Es wurden grundsätzliche Fragen drängend: z.B. kann das zu „erwartende" Lehrerbeamtentum (wenn man mal von der augenblicklichen Situation ausgeht) dem DDR-Lehrer neben Sicherheiten auch Risiken bringen (Loyalität als „einengendes" Prinzip! – Die jahrzehntelange bittere Erfahrung der DDR-Lehrer ließ diesen Begriff „Loyalität" schillern, erweckte Mißtrauen). Probleme der Arbeitsplatzgarantie, Lehrerarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik, und das „Abenteuer", sich als „Nicht" beamter im Ausland zu verdingen. – Und daß unser Gespräch immer wichtiger wurde als genereller Informationsaustausch von Lehrer zu Lehrer, zeigte, daß detaillierte Fragen über eine Bewerbung für einen Auslandsjob vom DDR-Kollegen noch nachrangig eingestuft werden (im Gegensatz zu den Erwartungen eines DDR-Auslandslehrers). Bevor sich ein jetziger DDR-Lehrer, baldiger Lehrer eines „Bundeslandes Sachsen" in die ZfA-Kartei aufnehmen läßt, muß viel Vorrangiges geklärt werden, – Lehrerstatus im vereinten Deutschland, Bedeutung einer „neuen KMK", so Konkretes wie das 13. Schuljahr, Gesamtschule oder/und dreigliedriges Schulsystem, der Auftrag einer Auslandsschule eines vereinten Deutschlands, und vieles mehr . . .

Soweit das Dresdenthema der Vorstandssitzung; aus den Berichten der Referenten über die laufende Arbeit nur ein Aspekt: Man wird bei den Überlegungen zu einem vom Bundestag geforderten Rahmenstatut für Auslandslehrer sehr eindringlich in den nächsten Monaten auch die Problematik der freiangeworbenen Ortskräfte (und generell aller Ortskräfte) behandeln. In der Meinungsbildung, auch im Ausräumen von Vorurteilen und Mißverständnissen muß endlich ein klares Konzept gefunden werden; der Vorstand registriert aufmerksam Stimmungen, Meinungen seiner Mitglieder im Ortskräftestatus, er „bleibt am Ball". – Und natürlich: Das Thema „Europa" der nächsten Hauptversammlung des Verbandes im Lysia Hotel in Lübeck wird immer stärker umrissen, eine Expertenrunde wird sich im August damit befassen.

Bei allen offenen Problemen der Dresdner Gespräche, sowohl thematisch als auch mitmenschlich, war tröstlich ein Abend in der Semper-Oper: Theo Adam sang den Fürsten Gremin in Harry Kupfers faszinierend ungewohnter Inszenierung des „Eugen Onegin": *„Ein jeder kennt die Lieb' auf Erden . . ."*

Heinz Weischer

Der damalige Vorstand mit Ingrid Bosert bei der Vorstandssitzung in Dresden

Gedankensplitter zum Mauerfall 1989

Rainer E. Wicke

Zurzeit des Mauerfalls war ich als Fachberater für Deutsch im Auftrag der Zentralstelle in Edmonton, Alberta – Kanada tätig. Als ich an diesem Morgen die Räumlichkeiten des Language Services Branch von Alberta Education, dem Erziehungsministerium, betrat, stellte ich mit Bestürzung fest, dass meine Mitarbeiterin Margaret Schwarz, völlig aufgelöst hinter ihrem Schreibtisch am Empfang saß, den sie zusätzlich zur Arbeit für den German Language Consultant mit betreute. Margaret Schwarz, die stets der ruhende Pol in dem hektischen Treiben in der Abteilung war und die selbst in den stressigsten Situationen nie die Beherrschung verlor, sondern besonnen reagierte, weinte heftig und war erst nach einiger Zeit in der Lage, mir die Gründe für ihre heftige Reaktion mitzuteilen: „Haben Sie das noch nicht mitbekommen? Es war in den News: Die Mauer ist gefallen!" Meine ungläubige Nachfrage, welche Mauer sie denn meinte, konterte sie fast ungehalten: „Na, die Berliner Mauer!" Ich gebe zu, dass ich mich auch erst einmal setzen musste. Wenn man mit der Trennung der zwei deutschen Staaten aufgewachsen war, Honeckers Zitat von der Unaufhaltsamkeit des Sozialismus in Erinnerung und die Feierlichkeiten zum vierzigjährigen Bestehen der DDR registriert hatte, war dies eine Nachricht, mit der man in seiner eigenen Lebensspanne eigentlich nie gerechnet hatte.

Meine Nachfrage, warum sie denn weinen würde, entgegnete Margaret mit einem Hinweis, dass ihr Bruder an diesem Bauwerk zugrunde gegangen sei und die Familie viel Leid durch die Trennung Deutschlands erfahren hätte. Richtig, Margaret kam ja ebenfalls aus dem Osten Deutschlands und die Teilung war wohl auch einer der Gründe, warum sie und ihre Familie nach Kanada emigriert waren.

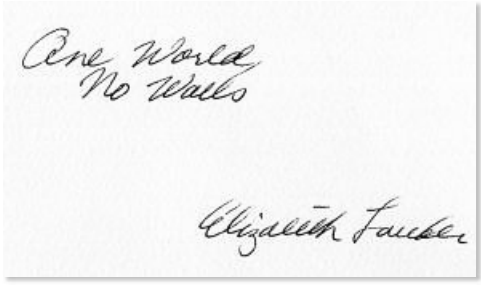
Nachdem ich mein Büro erreicht hatte, rief ich sofort meine Frau zu Hause an, um ihr diese Nachricht mitzuteilen, worauf sie sofort den Fernseher einschaltete und kurz bestätigte: „Es stimmt, die Kanadier berichten auf allen Kanälen darüber!" Sie begann sofort damit, alle Sendungen über den Mauerfall auf Video aufzunehmen, da sie sich über die Bedeutung dieser historischen Situation im Klaren war. Diese NTSC-Videos, die man nur mit einem Multinorm – Videoplayer abspielen kann, dämmern im Zeitalter der DVDs jetzt in unserem Videoschrank immer noch dahin, obwohl wir kein entsprechendes Gerät mehr besitzen. Motto: Wer weiß, ob man die nicht noch einmal gebrauchen kann.

Die Nachricht von dem plötzlichen Fall der Mauer verbreitete sich wie das berühmte Lauf-

feuer in der Abteilung und ich erhielt plötzlich Glückwünsche von Vorgesetzten, Mitarbeitern und Freunden, die ihrer Freude über dieses unerwartete Ereignis Ausdruck gaben. Das Telefon klingelte an diesem Morgen so oft wie nie zuvor, und es war faszinierend festzustellen, wer alles anrief, um einerseits Glückwünsche an „the German guy" auszusprechen oder sich nach dem eigenen Befinden in einer solchen Situation zu erkundigen. Ähnliche Erfahrungen machten auch meine Kinder, die eine kanadische Junior High School besuchten. Selten haben wir so viel Anteilnahme erfahren, wie in diesen Tagen.

In den folgenden Tagen berichteten die besten Nachrichtenkorrespondenten, die man schnellstmöglich dorthin beordert hatte, direkt aus Berlin und so viel Deutsch wie in diesen Tagen hatten wir noch nie in den Sendungen registriert. Wörter wie „Mauerfall" und „Mauerspechte" waren plötzlich „in".

Eliabeth Lauder, eine Malerin aus Vancouver, von der wir zwei Bilder gekauft hatten, hatte sich bei dem Kauf in 1988 unsere Adresse notiert, denn, so erklärte sie mir:"I want to know where my babies are." Unmittelbar nach dem Fall der Mauer erreichte uns von ihr eine Karte, auf deren Vorderseite eine Fotografie eines ihrer Bilder war. Auf der Rückseite der Karte, die wir heute noch haben, steht:



Besser kann man dieses Ereignis nicht beschreiben. Ich muss gestehen, dass wir alle sehr gerührt von dieser Aufmerksamkeit waren.

Auch im Deutschunterricht an den einzelnen Schulen war der Mauerfall für einige Wochen ein Thema. An einer Junior High School zogen der Deutschlehrer und seine Schüler z. B. an einer Wäscheleine eine Mauer aus Papier durch das Klassenzimmer, um die Erfahrung der Teilung präsent werden zu lassen. Natürlich fiel diese Mauer am Ende der Unterrichtseinheit. Weniger aktionistisch ging es in einer Senior High School zu, in der die Historie des Mauerbaus zunächst im Mittelpunkt stand, dann aber auch die jüngsten Begebenheiten diskutiert wurden. Auf alle Fälle war die Präsenz des Fachberaters sehr gefragt, der als Bundesbürger direkt nach seinen Eindrücken befragt wurde.

Natürlich gab es auch ganz andere Folgeerscheinungen in den nächsten Tagen. So veröffentliche das Edmonton Journal, die Lokalzeitung, z. B. eine Karikatur, in der sich in einer Mauerbresche ein Hitlerkopf zeigte – was bei der deutschen Gemeinde in Edmonton für heftige Entrüstung sorgte. In der täglichen einstündigen deutschen Radiosendung des CKER Ethnic Radio Station sorgten Moderator John Koeck und Mathias Küster, der Vorsitzende der Vereinigung der Deutschen in Alberta, schnell dafür, dass man sich für diesen Faux Pas entschuldigte.

Auch kommerziell versuchte man von dem Mauerfall zu profitieren, denn in den Souvenirshops der West Edmonton Mall, dem damals größten Einkaufszentrum der Welt, tauchten plötzlich Berliner Mauersplitter mit Echtheitszertifikat auf, die zu einem Preis von fünf kanadischen Dollar erstanden werden konnten. Unser Hinweis, dass diese Splitter asbestverseucht sein könnten, hat das Geschäft mit diesen skurrilen Souvenirs wohl nur marginal beeinflusst, allerdings nahmen unsere kanadischen Freunde damals Abstand davon, diese Mauerreste zu erwerben.

Ein Anruf bei einem Kollegen, mit dem ich jahrelang im Hessischen Institut für Lehrerfortbildung zusammengearbeitet hatte, vermittelte uns den Eindruck der Situation nach der Öffnung der Grenze. Michael Krüger, damals Ministerialrat im Hessischen Kultusministerium in Wiesbaden, teilte uns mit: „Ihr versäumt wirklich etwas hier in Deutschland. Alle Städte – auch Wiesbaden – sind voll von Trabis aus dem Osten und … es gibt keine Bananen mehr!"

Aber diese unglückliche Situation wurde dann wohl wieder schnell behoben. ◂◂

Großer Erfolg der kanarischen Gruppe bei Jugend musiziert 2014 in Braunschweig

Rainer Mauritz

Mit großer Begleitung flog dieses Jahr unsere Musikgruppe der DS Las Palmas zur „Musikolympiade“ nach Deutschland. Zwei offizielle Begleiter und drei freiwillige Begleitpersonen kümmerten sich um das Wohl der Gruppe, um ihr den Weg zu den hohen Zielen so leicht und angenehm wie möglich zu machen.

Ein Musikgeschäft in Braunschweig hatte sich – durch die Vermittlung eines dortigen Freundes – bereit erklärt, uns die voluminösen und schwergewichtigen Instrumente großzügigerweise kostenlos zur Verfügung zu stellen, so dass der umständliche und kostenträchtige Transport im Flugzeug entfiel, wofür wir natürlich sehr dankbar waren.

Obwohl wir dann zunächst mal in Hannover den falschen Zug erwischten, erreichten wir doch noch rechtzeitig Braunschweig, um die notwendige Registrierung im Organisationszentrum zu bekommen und Auskunft über Unterkunft, Übungsräume etc. zu erhalten. Die gesamte Organisation war dieses Mal – im Vergleich zu vorherigen Jahren – sehr kompliziert und wegen der großen Entfernungen im Wettbewerbsbereich sehr unübersichtlich: Die Jugendherberge in Wolfsburg diente z. B. als Unterkunft, und der Übungsraum war in Wolfenbüttel angesetzt, so dass wir jeden Tag für Hin- und Rückweg im Pendelbus 100 km zurücklegen mussten. Eine Marimba zum Einüben gab es aber nur in Braunschweig in der Musischen Akademie – ein weiteres Hindernis auf dem Weg zu einer optimalen Vorbereitung wegen des ständig notwendigen Ortswechsels. Das stets freundliche und hilfsbereite Personal gab sich aber alle Mühe, Defizite in diesem Bereich durch Improvisationsvermögen auszugleichen.

Leider hatten wir wegen der großen Entfernungen wenig Gelegenheit, bei anderen Wertungen zuzuhören, was in den vergangenen Jahren immer eine erholsame Pause zwischen den Übungsstunden gewährte. Für unserer kanarische Gruppe – durch viele Jahre der Erfahrung geformt – war das aber alles kein Hindernisgrund, sich konzentriert und konsequent auf das Ziel einer kompakten Darbietung vorzubereiten. Staunend konnte ich mit ansehen, wie die fehlende Marimba auf einem Blatt Papier in Originalgröße skizziert wurde, um dann – auf dem Boden ausgebreitet – von unseren Protagonisten mit ihren Klöppeln bearbeitet zu werden. Das nenne ich geniale Improvisationskunst!

Die Gruppe präsentierte sich zwischendurch mit Tanzeinlagen bzw. tanzte, bevor sie auf die Instrumente einschlug. Insgesamt gelangten drei Kompositionen zur Aufführung, die immer wieder auch durch gesprochene Texte und – wie gesagt – Tanz ein besonderes Darbietungsfeld boten

Am letzten Tag stand die Wertung dann für uns an. Sogar Freunde aus Berlin, Hannover und Emden waren als Zuhörer zugegen, um in der Lindenhalle in Wolfenbüttel zuzuhören – und es war wieder ein großes Ereignis! Der Vortrag stellte ein Feuerwerk an Musikalität, Farben

und Bewegung dar und wurde von der Jury entsprechend mit einem 2. Preis ausgezeichnet. In der Ergebnisbesprechung wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die besondere Leistung unserer Gruppe der DS Las Palmas der starke Akzent auf Choreographie, Musikalität der Bewegung für die Kategorie „Neue Musik" gewesen sei.

untere Reihe v. links: Susana Hidalgo, Juan Fierro;
obere Reihe v. links: Yanira Sanchez (Musiklehrerin), Santiago Zafra, Alba Franquiz, Inés Roque, Andrea Heredia, David Campodarve (Begleitung), Maria Ojeda (Begleitung)

Wir drücken hiermit Susana, Alba, Inés, Andrea, Juan, Santi und natürlich besonders ihrer Musiklehrerin Yanira Sánchez unseren großen Dank für all die Jahre des Zusammenwirkens und der Mühe aus. Viel Freizeit wurde geopfert, um in den Landes- und Bundeswettbewerben nach perfekter Vorbereitung stets die vordersten Plätze zu belegen, was nicht zuletzt auch den guten Ruf unserer deutschen Auslandsschule in Las Palmas de Gran Canaria auf musikalischem Gebiet begründet. Da Andrea nach bestandenem Abitur schon im Herbst in Deutschland ihr Studium beginnen möchte und in Zukunft dem Team nicht mehr zur Verfügung stehen wird, muss Yanira in unserer Schule wieder neue Talente entdecken, sie individuell fördern, um dann mit ihnen – zu einem Ensemble zusammengeführt – wieder auf der Musikbühne in bewährter Qualität zu erscheinen. Die Erfolge werden sicherlich nicht ausbleiben. Dazu wünscht die Schulgemeinschaft von ganzem Herzen viel Erfolg! ◂◂

In eigener Sache

Vorschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 1/15 Die Humboldt-Schule San José de Costa Rica stellt sich vor**
- **Heft 2/15 Lehrerfortbildung im Auslandsschulwesen**
- **Heft 3/15 Bericht über die 32. Hauptversammlung in Leipzig**
- **Heft 4/15 [Machen Sie Vorschläge!]**

Schicken Sie mir aber bitte auch unaufgefordert Beiträge zu allen Themen, die Sie bewegen!

Landeskunde live

Ein Kunstprojekt als Auslöser interkultureller Beobachtungen

Rainer E. Wicke

Das Kunstprojekt 500 Postcards

„An was arbeitest du zurzeit?" Diese Frage stellte ich dem derzeit in Singapur lebenden Künstler Roland Geissel bei unserer letzten Begegnung. Hatte ich erwartet, dass er mir aufgrund seiner bisherigen Tätigkeit ein neues Projekt zu seinen so genannten Roompaintings erläutern würde, so konnte er mit etwas völlig Neuem aufwarten, nämlich seinem Kunstprojekt Fünfhundert Postkarten (siehe Kasten). Wie aus der Projektbeschreibung hervorgeht, hat Roland Geissel im Zeitraum vom 1. Mai 2012 bis zum 15. September 2013 fünfhundert Postkarten zum Thema Identität im Rahmen seiner Beteiligung an einer gleichnamigen Ausstellung nach Berlin – seinem ehemaligen Wirkungs-

500 Postcards

Roland Geissel

Im Frühjahr 2012 wurde ich zu einer Ausstellungsbeteiligung in Berlin zu dem Thema Identität eingeladen. Wie sollte ich an einer Ausstellung in Berlin teilnehmen, ohne große Transportkosten und möglicherweise auch selbst von Singapur aus nicht hinfliegen zu müssen? Die Idee war, nach einer bestimmten Spielregel jeden Tag eine Postkarte zu schicken. Mit Hilfe eines Stempelsets schrieb ich auf jede Postkarte einen Satz mit einem Tagesstempel (mit roter Farbe), damit deutlich wurde, dass für jeden Tag tatsächlich eine Postkarte abgeschickt wurde. So entstanden im Zeitraum vom 1. Mai 2012 bis 15. September 2013 mehr als 500 Postkarten, welche aus zehn unterschiedlichen Ländern verschickt wurden.

Mit einem Satz kann man keine langen Geschichten erzählen, es sind kurze Gedanken, die einem Deutschen, der in Singapur für einige Zeit lebt, durch den Kopf gehen könnten; jemandem, der aus einem anderen Kulturraum für eine gewisse Zeit nach Singapur käme, würden möglicherweise andere Dinge auffallen.

Die Architekturfotografien kommen aus einer Serie, die ich seit 2007 mache. Damals kam ich von Berlin nach Shanghai und habe mich über die Architektur der Stadt gewundert. Da gab es Häuser, bei denen ich gar nicht wusste, was das ist oder zu welchem Zweck diese Gebäude gebaut wurden. Zuerst habe ich nur „merkwürdige" Häuser fotografiert, dann kamen auch andere hinzu. Was mich immer wieder beeindruckt hat, war die mir unverständliche Ästhetik der Gebäude, die ich oft als hässlich empfand. Ich habe erst einmal nur gesammelt, so wie ein anderer Käfer oder Schmetterlinge sammelt. Und so, wie man in einer Käfersammlung plötzlich die Schönheit eines Mistkäfers entdeckt, ging es mir mit einem Gebäude, welches von oben bis unten mit pinkfarbenen Kacheln bedeckt war. Wie sieht die typische asiatische Architektur aus? Woher kommen die einzelnen Elemente? Wie sieht ein Krankenhaus aus, eine Schule oder ein Wohnhaus? Gibt es Rückschlüsse von dem Äußeren auf das Innere? Bei dem Vergleich der Gebäude kann man gut erkennen, dass z. B. bestimmte Prinzipien von chinesischen Tempeln sich auch in modernen Gebäuden wiederfinden lassen, andere Elemente wiederum hat man aus der Kolonialzeit übernommen usw.

Weder die Postkarten sind für die Architekturfotografien hergestellt, noch sind die Architekturfotografien für die Postkarten gemacht worden. Die Sätze auf den Postkarten beziehen sich nicht direkt auf die Fotografien. Es verhält sich eher so wie bei unseren beiden Gehirnhälften, die unterschiedliche Aufgaben erfüllen, damit wir uns in der Welt zurechtfinden.

ort – gesandt. Bei genauerer Analyse stellt man schnell fest, dass jede dieser Postkarten eine aus einem Satz bestehende Äußerung aufweist, in der Geissel sich bemüht, (inter)kulturelle Eindrücke wiederzugeben.

Darunter befinden sich Äußerungen wie: Der Sommerurlaub in Deutschland ist zur Zeit, von Singapur aus gesehen, mein Winter. Hier friert man drinnen, nicht draußen, und Friseure, die Langnasenhaare schneiden können, haben einen Terminkalender wie ein Herzspezialist. Fasziniert stellte ich fest, dass man bei der Lektüre sofort damit begann, die einzelnen Statements nachzuvollziehen und zu interpretieren. Während die erste Äußerung dokumentiert, dass man als Europäer doch irgendwie bemüht ist, die bisher gewohnten Jahreszeiten, die es in einem tropischen Land wie Singapur in dieser Form nicht gibt, nachzuvollziehen, wird aus der zweiten deutlich, wie ungewohnt das Leben in klimatisierten Räumen sein kann. Dass man sich bei der Bewältigung des gewohnten Alltags mitunter umorientieren muss, wird aus dem dritten Statement deutlich. Bei der Betrachtung weiterer Arbeiten zu dieser Ausstellung konnte ich schnell registrieren, dass es sich bei jeder dieser prägnanten und kurzen Äußerungen um eine gelungene Präzisierung einer interkulturellen Erfahrung handelt, die – das ist wohl auch eine der Intentionen von Roland Geissel – automatisch als Gesprächsanlass genutzt wird.

Die Tatsache, dass die Statements von einem scheinbar nicht dazu passenden Foto von Häusern und Fassaden aus Singapur begleitet wird, wird dabei nicht als störend empfunden – im Gegenteil, die Abbildungen unterstreichen die interkulturelle Erfahrung.

Das Kunstprojekt als ein Impuls für den Landeskundeunterricht

Lehrer können es nicht lassen, sobald sie mit einem interessanten Projekt konfrontiert werden, und sie beginnen, dessen mögliche Verwendung im Landeskundeunterricht zu überprüfen. So erging es mir im Laufe unseres Gespräches ebenfalls. Viele der (deutschen) Schulen im Ausland – ebenso wie die angegliederten PASCH-Schulen – stehen im Kontakt mit Partnerschulen in Deutschland oder einem anderen zielsprachigen Land. Während der im Rahmen dieser Partnerschaften stattfindenden Schüleraustauschfahrten, Praktikumstätigkeiten und oder Studienfahrten kann ein solches Projekt sinnvolle Verwendung finden, indem die Schüler aufgefordert werden, selbst entsprechende Postkarten anzufertigen, die einerseits ein Einsatz-Statement zu kulturellen Unterschieden oder andererseits Gemeinsamkeiten enthalten. Die Aufgabe, kulturelle Impressionen in einer einzigen Äußerung so zusammenzufassen, dass diese von einem nicht beteiligten Betrachter verstanden und als Gesprächsanlass genutzt

werden können, stellt eine große Herausforderung dar. Hier gilt es, präzise und zielorientiert zu formulieren und das Unwichtige vom Wichtigen zu trennen. Gleichzeitig muss eine solche Äußerung so angelegt sein, dass sie nicht nur Interesse in dem potenziellen Leser weckt, sondern diesen darüber hinaus motiviert, sich mit der entsprechenden Botschaft auseinanderzusetzen und diese zu interpretieren.

Andererseits tragen auch entsprechend ausgewählte Fotografien aus dem Zielland dazu bei, diese Diskussion zu intensivieren.

Es wäre denkbar, dass die Schüler – analog zu Roland Geissels Kunstprojekt – ihre Postkarten zu einer gemeinsamen Ausstellung zusammentragen, die nach ihrer Rückkehr an der jeweiligen Schule ausgerichtet werden kann. Darüber hinaus lassen sich einzelne solcher Postkarten auch im regulären lehrbuchorientierten Landeskundeunterricht als zusätzlichen Gesprächsanlass ebenfalls sinnvoll verwenden.

Wünschenswert wäre, dass Roland Geissel seine überaus interessante Sammlung in irgendeiner Form publiziert – sie kann wertvolle Anregungen für den schulischen Landeskundeunterricht geben. ◀◀

Weitere Informationen

zu Roland Geissel und seiner Arbeit unter:
www.rolandgeissel.de

Deutschprojekt

Unser Reisetagebuch „Deutschlandreise“: Mit Kind und Kegel nach Deutschland

Gretel Lossau

„Die Entfernung ist unwichtig, das Schwierigste ist der erste Schritt“ – und den wollten wir (alle Erzieherinnen des Kindergartens der DS mit mir zusammen) wagen. Wir waren fest entschlossen, eine Reise nach Deutschland mit allen zehn Kindergartengruppen zu machen. Alle Befürchtungen und offenen Fragen, ob es möglich ist, mit 200 Kindern auf die Reise zu gehen, ließen wir beiseite: Vor uns lag das virtuelle Abenteuer „Deutschland“. Unser Antrieb entstand aus dem Gefühl, den Kindern nicht nur die deutsche Sprache intensiv zu vermitteln, *„denn in Deutschland spricht man nur deutsch*“, wurde ihnen gesagt. Wir wollten vor allem auch das Land, aus dem die Sprache, die sie lernen, kommt, näher kennen lernen. Unsere Route hat sich beim Besichtigen der Landkarte Deutschlands ergeben, und wir setzten dabei unsere Ziele fest. Die Wahl fiel auf die Städte Berlin, Köln, Bremen, Freiburg mit dem Schwarzwald und München.

Bastelarbeit an einer Kuckucksuhr

Unsere Tagesetappen waren gut geplant. Interessant, wie das Landschaftsbild und die Bauweise der Häuser in den Städten sich veränderten. Die fünf Tage vergingen wie im Flug. Doch ehe wir starteten, mussten wir etliche Vorbereitungen treffen. Aber dann ging es los …

18.8.2014

Erster Tag

Die Kinder haben sich an den Vorbereitungen aktiv beteiligt. Reisepass und Reiseticket mussten erstellt werden. Jede Gruppe packte ihren eigenen Koffer. Die Jahreszeit musste bedacht werden: *„Wollt ihr im Sommer oder im Winter nach Deutschland fliegen?“* Eine Gruppe entschied sich für einen Wintermonat, die meisten zogen den Sommer vor. Die Weltkarte wurde neugierig geprüft: *„Wo liegt Deutschland? Wo liegt Guatemala? Welcher große Ozean trennt die beiden Kontinente? Wer findet die Städte, die wir besuchen wollen in Deutschland?“*

Weltkarte

Hier ist Deutschland!!!!

Unsere Deutschlandkarte in den Gruppen

Was nehmen wir mit auf die Reise nach Deutschland?

Aber nicht nur die Beantwortung dieser Fragen brachte den Kindern viel Spaß. Das Kofferpacken war ebenso spannend: „*Ich packe meinen Koffer und nehme … meine Jacke, meine Hose, mein T-Shirt, meinen Fotoapparat, meine Zahnbürste, meine Mütze usw. mit*." Es machte den Kindern sichtlich Spaß, jeden Gegenstand in den vor ihnen liegenden Koffer zu packen.

Manche Gegenstände waren natürlich auch fehl am Platz. Was soll der Winterschal im Sommerkoffer und ein Badeanzug und die Schnorchelbrille im Winterkoffer? Lautes Lachen, gute Stimmung und viel Freude waren an der Tagesordnung.

Als Koffer, Pass und Flugticket bereit standen, wurde das Kommando zum Boarden ausgerufen.

Innen- und Außenräumlichkeiten des Kindergartens verwandelten sich in Flughafen, Flugzeug, Landepiste, Landschaften, Seen, Flüsse, Berge, Wälder und Städte. Spannend war die Flugzeugreise an sich, und die Phantasie der Kinder ließ sie auf Wolken fliegen. In Reih und Glied aufgestellte Stühlchen simulierten den Platz für jedes Kind. Die Sitznummer war auf dem Flugticket zu finden und die Stewardess half den Kindern, damit sie ihren Platz fanden. Die verkleideten Erzieherinnen im Stewardess-Outfit riefen die Sicherheitsnormen aus und erklärten die Verhaltensregeln in der Kabine, wiesen auf die Notausgänge und die Toiletten hin. Während des Fluges durfte nicht aufgestanden werden. Aber gegen Langeweile bei einem zwölfstündigen Flug war vorgesorgt. Ein Dokumentarfilm über die zu besuchenden Städte Deutschlands wurde auf der Leinwand ausgestrahlt.

Berlin, Bremen, Köln, Freiburg und München flogen wie im Traum voraus. Und für den großen und kleinen Hunger zwischendurch gab's für die kleinen Passagiere Knabberbretzeln und Apfelsaft. Der Service in der Kabine war per-

Koffer packen für die Reise nach Deutschland

Koffer, Ticket, Pass – alles ist bereit

Flugzeugversion

Selbstgefertigter Reisepass

Malaktivität im Flugzeug

Pass und Ticket-abfertigung

Abfertigung am Schalter

Fahnenpräsenz

Dokumentarfilm im Flugzeug

Die Stewardess bietet einen Snack an im Flugzeug

Snack während des Fluges

fekt. Sogar der Müll wurde fein säuberlich von den Stewardessen eingesammelt. Die kleinen Passagiere fühlten sich gut umsorgt.

Das Angebot der jeweiligen Gruppen war vielfältig. Der lange Flug wurde auch mit Bastel- und Malaktivitäten überbrückt. Außer dem „echten Koffer" wurde ein Spielkoffer auf einem Papier gemalt.

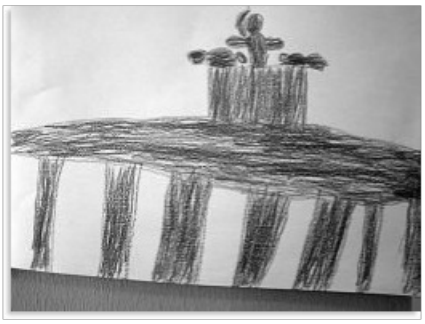
Da durfte jedes Kind seine eigenen Sachen reinzeichnen und mit ins persönliche Portfolio heften. Oder man fand Spaß daran, die Deutschlandkarte mit sämtlichen Bundesländern bunt

Filmdokumental im Flugzeug über sämtliche Städte, die zur Besichtigung bevorstehen

Malarbeit im Flugzeug während des Fluges

Deutschlandflaggen

Wimpel



Kindergemälde „Das Brandenburger Tor"

Spaziergang durch das Brandenburger Tor

anzumalen oder einen Wimpel auszuschneiden. Das Reisefieber stieg, so wie die Aktivitäten und die Zeit voranschritten. Die Kinder zeigten sich hoch motiviert, obwohl sie mit großer Wahrscheinlichkeit nicht alles, was sie hörten, verstanden, weil alles in deutscher Sprache vermittelt wurde. Aber keiner klagte, denn jedermann war sich bewusst: *„In Deutschland spricht man nur deutsch!"*

Nach dem langen Flug war es dann so weit. Schwarz-rot-gold angemalte Fahnen und liebevoll geschmückte „Deutschland-Ecken" zierten die Räume. Alles deutete darauf hin, dass wir nicht mehr zu Hause in Guatemala waren. Hier schmucke Fachwerkhäuser und ein Dom mit gotischen Fenstern, dort eine Schwarzwald-Puppe in ihrer Tracht, viele Berge, Wälder und Schnee, die berühmten Bremer Stadtmusikanten, Seppelhosen und Dirndl, Oktoberfest-Motive und Kuckucksuhren konnten bestaunt und erfasst werden. *„Estamos en Alemania … ehhh – wir sind in Deutschland!"*, erklang es aus allen Ecken. Die ersten Eindrücke nach der Landung versprachen einen spannenden nächsten Tag.

19.8.2014

Zweiter Tag

Die große Herausforderung begann. Ab heute fingen die Kinder an, die verschiedenen Städte in Deutschland zu besuchen. Das Angebot konzentrierte sich auf die Sehenswürdigkeiten und Merkmale der gewählten Stadt. Zweifel traten bei uns auf, denn besonders die Präkinder hatten es nicht leicht, alles auf Deutsch zu verstehen. Würden sie durchhalten ohne sich zu langweilen oder „Heimweh" zu bekommen? Vor einigen Monaten war ihnen die deutsche Sprache noch ganz fremd. Heute sollten sie nicht nur vieles mitbekommen und verstehen, sondern auch möglichst viel verinnerlichen und die Reise als eine schöne Erfahrung für sich verbuchen können. Mit dem notwendigen Einfühlungs-

Geschichte

Bild des Brandenburger Tors nach der Wende

Kinder bauen die Mauer mit Klötzen

Bild der echten Mauer

Die Mauer, gemalt von Kindern in Guatemala nach ihrer Vorstellung

Das ist Alexander von Humboldt

vermögen, doch fest entschlossen bei der deutschen Sprache ohne Übersetzung zu bleiben, waren wir gespannt auf die Reaktionen unserer Kinder.

Berlin war die erste Stadt. Die Einführung begann auf der Deutschlandkarte und anschließend mit einer Stadtkarte von Berlin. Die gemalten Wappen, die weiß-roten Flaggen und das Wahrzeichen des Berliner Bären wurde zum spannenden Entdeckungspiel im Raum. Ein Brandenburger Tor im Grossformat stand majestätisch im Mittelpunkt des Raumes.

Der reitende Siegesengel auf Pferden in einer Karrosse wurde von den Kindern bewundert. Doch wesentlich spannender fanden sie den Spaziergang durch das Brandenburger Tor. Die Geschichtshintergründe brachten sie zum Staunen. Dass sich vor diesem Tor so viele traurige Ereignisse abgespielt haben, davon hatten nur wenige Kinder eine Ahnung. Zwei Bilderfolien machten die Kinder nachdenklich. Ein buntes Bild vom Brandenburger Tor heute und ein schwarz-weißes Bild mit einem großen Schild davor: „*Achtung, Sie verlassen West-Berlin*".

Das Mahnschild ließ die Kinder merken, dass es eine Zeit gab, in der man nicht so fröhlich wie gerade eben durch das Brandenburger Tor spazieren konnte. Die Kinder verstummten und wurden ganz leise.

Vor einer Mauer stehend wurde ihnen erzählt: Es gab eine Mauer, die Berlin in Ost- und West-Berlin teilte. Sie stellten sich die weinenden Kinder, Eltern, Freunde und Verwandte vor, die durch die Mauer getrennt wurden. Diese beängstigende Mauer zu bauen, war der Hit des Tages. Alle Bauklötze wurden herbeigeschafft und die Kinder bauten daraus symbolisch eine lange Mauer. Sie sahen auf Bildern, wie hoch diese Mauer in Wirklichkeit war. Und sie staunten. Die Kinder kamen fast gemeinsam auf eine Idee: „*Wir machen die Mauer kaputt!*" Ja, genau das taten die Menschen irgendwann. Sie zerstörten die Mauer. Unsere Kinder zerstörten die Mauer mit Bällen, die im hohen Bogen dagegen prallten. Das noch eben so schön gebaute Bauwerk lag in Trümmern vor ihnen, doch die Freude war groß! Kinder und Eltern, Freunde und Verwandte konnten nun wieder zueinander finden, sich umarmen und zusammen sein.

Aber Berlin hat noch viele andere Geschichten. Der Lebensweg von Wilhelm und seinem zwei Jahre älteren Bruder Alexander von Humboldt hat das Interesse der Kinder nicht weniger geweckt. Zwei kleine Puppenfiguren, die Wilhelm und Alexander darstellten, erzählten ihre Geschichte. Dass Wilhelm als ein Mitbegründer der Berliner Humboldt-Universität eine bekannte Person der Zeitgeschichte wurde und dass Alexander der wohl bekannteste deutschstämmige Forscher und Wissenschaftler aller Zeiten war, fanden die Kinder toll. Sie erfuhren, dass beide Brüder sehr fleißig und strebsam waren und gerne lernten. Am tollsten fanden sie Alexanders Reisen und den von ihm stammenden, schwer zu interpretierenden Satz: „*Die gefährlichste Weltanschauung ist die Weltanschauung derer, die die Welt nie angeschaut haben*". Verstanden haben die Kinder, dass es wichtig ist, mit offenen Augen und Ohren und mit allen Sinnen die Natur und die Welt und alles, was

Echte Perspektive des Kölner Doms

Kinder bestaunen von innen den Kölner Dom

Kinder malen ein gotisches Fenster

uns umgibt, zu betrachten. Sie kamen zu dem Schluss, dass es wirklich sehr schön ist, wenn man die Möglichkeit hat, viele Länder zu bereisen und so, wie heute, eine Reise nach Deutschland zu machen. Eines stand seit diesem Augenblick fest: Eines Tages wollten alle Kinder eine richtige Reise nach Deutschland machen und dafür wollen sie recht viel Deutsch lernen an der Deutschen Schule, um eines Tages das Abitur zu schaffen und in Deutschland zu studieren.

Nach **Köln** fährt sichs am besten mit der Bahn. *„Tsch, tschu, tschu, die Eisenbahn, wer will mit nach Köln fahren, alleine fahren mag ich nicht, da nehm ich meine Freunde mit."* So erklang das Lied der Kinder und mit ihren Portfolios unterm Arm, reisten sie zusammen in die nächste Stadt.

Köln hat, wie Berlin auch, die Farben rot und weiß im Wappen. Doch da fanden sie keinen Bären, sondern drei Kronen und elf Flammen. Das besondere Wahrzeichen von Köln ist der im gotischen Stil errichtete Kölner Dom. Dass ein Bau 600 Jahre dauern kann, konnten die Kinder nicht glauben. Der Dom ist eine Kirche, und wollen sie diese besuchen, müssen sie diese mit Respekt und ganz leise betreten. In der Tat, mucksmäuschenstill und ganz andächtig gingen die Kinder in das Innere des Domes. Die Hochebene im Gruppenraum verwandelte sich in einen hohen Kirchturm. Der untere Teil wurde zum Innenraum des Domes mit selbstgemalten Fensterbildern und vielen Fotos des Kölner Doms.

158 Meter ist der Turm hoch und über 500 Stufen führen rauf, will man den Turm besteigen und die Stadt von oben sehen. Das wollten alle Kinder. Die zwei Türme luden zu einer Besichtigung ein. Die Kinder bestiegen die Hochebene des Spielhauses. Begeistert winkten sie

Der Kölner Dom im Gruppenraum

Kinder besteigen den Kölner Dom und steigen die vielen Stufen hoch

Fischen im Rhein

Karneval in Köln mit Masken

Postkarte an Mama und Papa

Selbst gemalte Briefmarke für die Postkarte

von oben herab. Das Gefühl hat sie überzeugt. Sie werden zu Hause erzählen, dass sie auf dem Kölner Dom waren.

Köln ist eine Karnevalsstadt. Das bedeutet Kostüme, Karnevalsumzüge, Karnevalspartys, Singen, Tanzen, sich verkleiden und ganz viel Spaß haben. Um richtig Karneval zu feiern, muss man in ein Kostüm steigen und zumindest eine Maske aufsetzen. Die Kinder besuchten das Kölner Karnevalsmuseum, wo sie all die bunten, schrillen und seltenen Klassiker fanden. Ein Karnevalstanz wurde eingeübt und die Kinder tanzten mit ihren Masken fröhlich im Kreis.

Durch Köln fließt auch ein großer Fluss, der Rhein. Das Rheinufer mit Fischen zum Angeln war der nächste Spass für die Kinder. Jedes Kind fing seinen eigenen Rheinfisch.

Und wie wär's denn mit einer Postkarte an Mami und Papi, die zu Hause geblieben sind? Eine eigens gemalte Postkarte aus Köln mit dem Motiv des Kölner Doms und einer echten Briefmarke aus Deutschland – die natürlich auch gestempelt wurde, damit sie „verschickt" werden konnte – war der Abschluss der Reise nach Köln.

20.8.2014

Dritter Tag

Heute führt uns die Reise weiter nach **Bremen**. Erneut wurde den Kindern gezeigt, wo sie Bremen auf der Deutschlandkarte finden. Wiederholt merkten die Kinder, dass auch Bremen die Farben rot und weiß für seine Flagge bevorzugt .

Die Baustile in Bremen wurden mit den Baustilen in Guatemala verglichen. Die Bremer Altstadt sah in der Tat ganz anders aus als das, was die Kinder bisher kannten. Ein Haus mit einem Strohdach ist in einem Tropenland wie Guatemala geläufig, aber ein Haus, das mit Reet bedeckt ist, das war ihnen fremd. Die Häuser glichen denen, die die Kinder aus Märchenbüchern kennen. Um ein Märchen ging es dann tatsächlich. Die Bremer Stadtmusikanten sind in Bremen zu Hause. Die Bronzestatue mit dem Esel, dem Hund, der Katze und dem Hahn ist das Wahrzeichen der Stadt. Die Kinder hörten dem Märchen gespannt zu. Groß war die Freude der Kinder, als sie ein Mobile mit dem Motiv der Bremer Stadtmusikanten basteln konnten.

Bremen ist außerdem eine Hafenstadt. Ein Meer mit Schiffen und im Hintergrund ein großer roter Leuchtturm stand im Mittelpunkt des

Malarbeit während der Bahnfahrt „Die Bremer Stadtmusikanten"

Kinder malen und bauen ein Mobile der Bremer Stadtmusikanten

Kinder malen Fachwerkhäuser nach eigener Version

Kinder mit ihren Pässen in Freiburg

Der Schwarzwald ist in den Gruppenräumen präsent

Raumes. Sie hörten von Schiffen, die in die weite Welt fahren. Wozu ein Leuchtturm gut sei? Die neue Erkenntnis war, dass er den Schiffen als Richtungsweiser diene, besonders nachts, wenn alles dunkel und kein Land in Sicht ist.

21.8.2014

Vierter Tag: Freiburg (Schwarzwald)

Freiburg liegt im Süden Deutschlands. Die Kinder suchten die Stadt auf ihrer Landkarte. Das Wappen hing am Eingang: Ein weißes Kreuz auf rotem Grund. Wer in den Gruppenraum nach Freiburg gelangen wollte, musste erst einmal durch die Tür eines schmucken Fachwerkhauses. Beim Anklopfen gab es Einlass und ein herzliches Willkommen!

Tannenbemalte Wandbilder ließen die Kinder schnell in die Atmosphäre des Schwarzwaldes eintauchen. Der Schwarzwald verdanke seinen Namen den hohen dunklen Tannenwäldern, die aus der Ferne gesehen wie ein dunkelgrün-schwarzer Fleck aussehen. Die Kinder hielten sich die Hände vor die Augen, um die Farbe schwarz zu „fühlen". Bei so viel Waldbestand wird natürlich viel aus Holz gebaut und gebastelt. Zum Beispiel die Kuckucksuhren. In jeder Kuckucksuhr wohnt ein kleiner Vogel, der sich zu jeder vollen Stunde zeigt und dabei „Kuckuck" schreit. Das war etwas zum Nachahmen. Die Gruppe verstand es sehr schnell, den Kuckucksruf nachzuahmen. Aus allen Fluren klang es „Kuckuck, Kuckuck, Kuckuck!"

Ein Ratespiel war dran: Süß, mit viel Schokolade, Sahne und roten Kirschen. Schnell kamen die Kinder darauf, als sie das Kuchenbild sahen. „*Pastel Selva Negra*" riefen sie im Chor. „*Ja, sicher Kinder, das ist eine Schwarzwälder Kirschtorte mit viel Schokolade, Sahne und roten Kirschen*". Ein echter Kuchen hätte die Naschlust der Kinder gestillt, doch leider war dieser nicht in Reichweite.

Großbildformat einer Fachwerkhäuser Straße

Kinder fühlen Schwarz

Kuckucksuhr im Gruppenraum

Barfuß im Park

Ein niedliches Püppchen mit großen, roten „Bommeln" auf seinem runden Hut stellte sich vor. Erklärt wurde dabei, dass die Mädels, die nicht verheiratet sind, die roten Bollenhüte tragen und die verheirateten Frauen einen Hut mit schwarzen Bommeln aufsetzen.

Im Schwarzwald, wenn es Winter wird, ist es sehr kalt und viele Kinder und Menschen sind auf ihren Skiern oder rodeln die Berge hinab auf ihren Schlitten. Hoch in der Luft, über den Tannenspitzen, schwebt die Seilbahn. Von hier aus hatten die Kinder eine schöne Aussicht.

Europa-Park, das klang nach Disneyland, ein sehr geläufiger Begriff für unsere Kinder. Sie stiegen in die Achterbahn und fuhren aus der Höhe in die Tiefe.

Am Basteln der Kuckucksuhr fanden die Kinder ihren Spaß. Malen, schneiden, kleben, legen. So einfach bauten sie ihre eigene Kuckucksuhr. Danach ging's gemeinsam an das Anmalen des Fachwerkhauses.

Die nächste Aktivität war ein Ausflug in den Barfußpark. Sie streiften ihre Schuhe ab und machten sich auf den Weg. Mit allen Sinnen und nackten Füßen wurde der Park auf unserer Kindergartenanlage begangen. Der besondere Reiz von Holz, Steinen, Grass, Lehm und Wasser empfanden viele als angenehm, anregend und belebend. Vereinzelt fühlten sich manche Kinder dabei nicht ganz wohl, es war wohl etwas ungewohnt.

Mit dem Euro-Maus-Stempel im Pass wurde die Gruppe entlassen, die danach das nächste Ziel anpeilte.

22.8.2014

5. Tag: München

„Wenn wir fahr'n, fahr'n, fahr'n, mit der Bahn, Bahn, Bahn …"

So startete die Kindergruppe hüpfend und tanzend mit dem Jodler durch den Raum bis sie in München ausstiegen.

Mit der Bahn nach München bei Gesang

Tanz im Oktoberzelt in München

Oktoberfesttisch mit selbstgebastelten Brezeln

Rate mal, was fehlt

Kulinarisches Ratespiel

Es wird geraten

Der erste Besuch galt dem drittgrößten Flughafen Deutschlands. Ein modernes, beeindruckendes Gebäude.

In München lernten die Kinder die Tram und U-Bahn kennen, um damit zum Marienplatz zu gelangen. Der schöne Dom und die malerischen Bauten wurden von den Kindern bewundert.

„Aufi" ging es zur Allianz-Arena, diesem wunderbaren Stadion, wo der FC Bayern zu Hause ist. Das interessierte diejenigen Kinder ganz besonders, die noch vom Fußballfieber der Weltmeisterschaft schwärmen. Der große Traum ging durch ihre Köpfe: „*Eines Tages ein Life-Fußballspiel dort zu erleben. Warum nicht?*" Tagsüber strahlt das Stadium ganz in weiß, wie ein Ufo. Nachts verwandelt es sich in verschiedene Farbenmuster – rot, blau, grün oder bunt, je nach Anlass.

Bei einem Riesenwindbeutel gefüllt mit Kirschen, Sahne, Eis und Schokolade lief den Kinder erneut das Wasser im Mund zusammen. Es ging auf zum Oktoberfest. Sie betraten das Zelt, wo ein liebevoll gedeckter Tisch mit Bretzeln, Apfelsaft und zwei leeren Biergläsern da stand. Leider auch nur eine Illusion. Denn die Bretzeln waren nicht echt. Erstaunt schauten sie auf das Foto mit dem Dirndl-Mädel, das sieben volle Maß (Literkrüge mit) Bier mit einer Hand hält.

Die Kinder bastelten die schöne blau-weiße Karo-Tischdecke und drehten aus Papier eine Bretzel. Wenn diese auch nicht echt war, so wussten sie jetzt, dass das Rezept für die Bretzel aus München stammt.

Letzter Tag

Abschiedsessen und Rückflug

Eine Woche sind die Kinder durch deutsche Städte gefahren und gewandert und haben viel gesehen und kennen gelernt. Ein Städtespiel begleitete sie vor dem großen Abschied. Ob sie sich tatsächlich an die Namen erinnern würden? Bremen, Berlin, Köln, Freiburg/Schwarzwald und München? Sie saßen im Kreis und erinnerten

Reflexionen der Kinder über die Reise

Ich möchte nach Deutschland zurückkehren mit meiner Omi

Mir hat Deutschland super gefallen

Zwei Seppel sind zurückgekommen aus Bayern

Mit dem Ticket Richtung Heimat

Auf dem Rückflug nach Guatemala

Schlafen auf dem Rückflug

sich an die Orte, die sie besucht haben mit Hilfe der Bastelarbeiten, die sie hergestellt hatten.

„Ich habe eine Kuckucksuhr gebastelt in Freiburg. Ich habe ein Mobile von den Stadtmusikanten gebaut in Bremen. Ich habe eine Postkarte geschrieben aus Köln. Ich habe eine Bretzel gemacht in München. Ich habe eine Mauer gebaut in Berlin.“ Da ist also einiges hängen geblieben. Aber noch viel wichtiger war der Spaß dieser Woche. Die Aktivitäten kamen gut an. Frustrationsmomente sind nicht eingetreten. Die Kinder überspielten sie souverän.

In den Gruppen saßen die Kinder am Tisch und aßen Leckereien aus jeder Region. Bretzeln, Weisswürste, Schwarzwälder Kirschtorte, leckeren Käse und Aufschnittbrote, Apfelsaft, Apfelstrudel … Was über den Gaumen und den Magen geht, verankert sich stärker im Kopf. Die deutsche Sprache war Mittelpunkt und keine Hürde. Spiele um das Essen herum unterstützen die kognitive Seite: *„Ratet mal, was fehlt“*, hieß es. Und dann wurde ein Gegenstand (Bretzel, Apfelstrudel, Weisswurst, Apfelsaft, usw.) weggenommen und vor ihren verdeckten Augen versteckt. Das neue Vokabular wurde so eingeprägt.

Auf dem Rückflug riefen die Kinder erfreut: *„Wir wollen einen Film anschauen“*. Sie kannten die Routine. Sie schnallten sich an und der Rückflug begann.

In Guatemala angekommen packten sie ihre deutschen Mitbringsel aus. Der Kofferinhalt war nun ein anderer als beim Reiseantritt: Eine Seppelhose und ein Dirndl, Ritter-Sport-Schokoladen und Gummibärchen und viele andere Mitbringsel, die von den Erzieherinnen heimlich in die Koffer gepackt wurden, erschienen als Überraschung.

Zufrieden und glücklich über diese Reise, gingen sie mit ihren Portfolios nach Hause. Den neugierigen Eltern gab es viel zu erzählen! ◂◂

Kontakt

directorakinder@dsguatemala.edu.gt

Ein Hemd aus Bayern

Welche Überraschungen sind im Andenkenkoffer?

„Humboldt TV“: 100 Jahre Erster Weltkrieg

Schulfernsehen mal anders

Martin Wicke

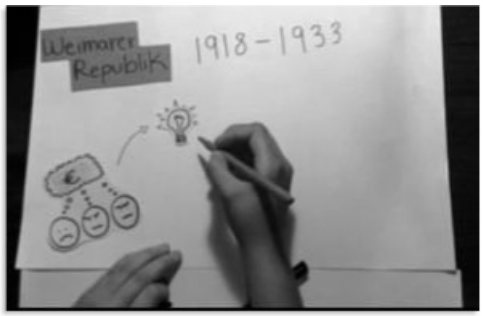
Wer – wie ich – regelmäßig das deutsche Fernsehprogramm auf der Suche nach geeignetem Dokumentationsmaterial für den eigenen Unterricht durchforstet, dem dürfte aufgefallen sein, dass sich besonders die öffentlich-rechtlichen Fernsehsender mittlerweile Jahr für Jahr mit Sendeangeboten zu wichtigen Geschichtsjubiläen oder Ereignisjährungen regelrecht überschlagen. Dieses Jahr dürfte dabei ganz im Zeichen des 100. Jahrestags des Ausbruchs des Ersten Weltkriegs und des 75. Jahrestags des Ausbruchs des Zweiten Weltkriegs gestanden haben.

Angesichts dieser wahren Flut an medialen Angeboten kam mir anlässlich der Behandlung des Themas „Erster Weltkrieg“ im Unterricht die Idee, die Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe 11 einfach mal selbst mit einfachsten Mitteln eine solche mehrteilige „Fernsehdokumentation“ drehen zu lassen. Dieses Unterfangen wurde durch den Umstand erleichtert, da mit den entsprechenden Schülergruppen bereits zuvor im Unterricht alle dazu notwendigen Teilaspekte des Themas behandelt worden waren. Somit konnten die Schülerinnen und Schüler auf ein umfangreiches Vorwissen zurückgreifen.

Zur Realisierung des Projektes wurden die Schülerinnen und Schüler der beiden von mir parallel betreuten Geschichtsklassen in verschiedenen Arbeitsgruppen eingeteilt und mit einem mehr oder weniger von ihnen selbst gewählten Unterthema versehen. Die Teilthemen im Einzelnen beschäftigten sich hauptsächlich

a) mit der Vorgeschichte bzw. den Ursprüngen des Ersten Weltkriegs (1. Bündnissysteme; 2.Wettrüsten; 3. Faschoda- und Morokkokrise sowie Boxeraufstand; 4. Balkankrise),
b) dem eigentlichen Kriegsausbruch (5. Julikrise; 6. Kriegsschuldfrage; 7. Augusterlebnis),
c) dem Kriegsgeschehen selbst (8. Kriegsverlauf; 9. An der Front; 10. Waffentechnik; 11. Heimatfront; 12. Propaganda) und
d) den Konsequenzen des Ersten Weltkriegs (13. Kriegsfolgen).

In jeweils zwei bis drei Doppelstunden erarbeiteten die Schülerinnen und Schüler in den entsprechenden Arbeitsgruppen mittels ihres iPads und der App „iMovie“ kurze Dokumentationsfilme, in welchen sie dem Zuschauer die jeweils aus ihrer Sicht wichtigsten Aspekte des Themas in Bild, Text und Ton näherbringen sollten. Zur Informations- und Materialbeschaffung nutzten die Schülerinnen und Schüler vorrangig das Internet, aber auch das Schulbuch sowie die im Unterricht eingesetzten Materialien. In den Videos selbst verwendeten sie Präsentationsfolien, Bilder, Karikaturen, Karten, Diagramme, aber auch kurze Filmausschnitte als Anschauungsmaterial. Das vorgestellte Material wurde von ihnen anschließend mit einem – mitunter zuvor eigens erstellten bzw. strukturierten – Audio-Kommentar versehen. Das Gesamtvideo wurde in Folge von ih-



nen direkt von dem zur Produktion des Videos verwendeten iPads auf ein eigens dafür eingerichtetes YouTube-Account im Internet hochgeladen. Am Ende wurden diese Videos von mir auf dem Geschichtsblog für alle anderen Schülergruppen zur Ansicht verlinkt.

Bei der Erstellung der Videos selbst bewiesen einige Schülergruppen (z. B. die Gruppen zur „Heimatfront" und „Waffentechnik") große Professionalität im Umgang mit den modernen Medien und mitunter einen sehr kreativen Umgang mit ebensolchen (z. B. die Gruppe zu den „Kriegsfolgen"). Allerdings fallen die Videos auch – da es sich um Schülerprodukte handelt – sprachlich wie inhaltlich, qualitativ sowie quantitativ höchst unterschiedlich aus.

Unabhängig vom Spaß und der Freude als Motivator und wichtigstem Faktor bei der Realisierung dieser Art von Projekten war mir vor allem wichtig, für die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des DFU-Unterricht Sprachanlässe in der Fremdsprache zu schaffen und tatsächlich alle Beteiligten in das Projekt einzubinden. Weitere Ziele waren die Förderung der Medienkompetenz sowie des kreativen, produktiven und konstruktivistischen Umgangs mit Geschichte.

Zudem barg die nahezu fünfundvierzig Minuten lange Dokumentation für die beiden Schülergruppen eine ideale Möglichkeit, die Videos in Verbindung mit anderen Unterrichtsmaterialien als Strukturierungshilfe, Übersicht bzw. Hintergrundinformation auch für die anstehende Klassenarbeit zu nutzen. Mitunter durch deren Vorstrukturierung bedingt war bei manchen gesprochenen Schülertexten auch eine entscheidende sprachliche Verbesserung bis hin zur nahezu völligen Fehlerfreiheit bemerkbar. Insgesamt habe ich das Projekt vor dem Hintergrund der Zielsetzungen als Erfolg bewertet, so dass ich es – vielleicht dann mit einem anderen thematischen Fokus – an anderer Stelle jederzeit erneut durchführen würde. ◂◂

Alle Videos

sind zu sehen unter: https://kennzeicheng.wordpress.com/humboldt-tv-der-erste-weltkrieg/

Tiefgründiges – Hintergründiges

„Kein König des 18. Jahrhunderts hat so gut gelebt wie ein deutscher Mittelständler heute."

(Bundespräsident Gauck auf dem 50. Historikerkongress in Göttingen im September 2014)

MEET (Make Experts Explain Technology) Axel Krommer

Rainer E. Wicke

Deutschlehrertag des Goethe-Instituts Minsk, Weißrussland im Februar 2014. Der Titel Mediendidaktik Deutsch: Einführung in literarische, sprachliche und ästhetische Bildung im medialen Wandel, den Axel Krommer für seinen Vortrag gewählt hatte, klang vielversprechend, daher hatten sich zahlreiche Zuhörer eingefunden. Erwartete man – wie so oft bei solchen Themen – ein hohes ein Loblied auf die Medien und deren Verwendung im modernen (fremdsprachigen) Deutschunterricht oder eine Philippika gegen die Medienfeindlichkeit der älter werdenden Lehrergeneration, so wurde man durch die kritisch-konstruktiven Vorschläge überrascht, die Axel Krommer im Umgang mit moderner Technik unterbreitete. Er beklagte z. B. den Reputationssuizid vieler Jugendlicher, den diese durch ihre Nutzung von Facebook und anderen Social Media begehen und sprach von spezifischen Normen und Werten, die das Handeln im Netz betreffen, die auch Lehrer zu vermitteln hätten. Es fielen Äußerungen wie „die Technik sollte im Klassenraum weniger sichtbar sein und nicht optisch dominieren", „das alleinige Vorhandensein technischer Geräte ersetzt häufig die didaktische Einbindung in den Unterricht" und „die traditionellen Medien dürfen nicht diskriminiert werden". Die anschließenden Vorschläge zur praktischen Umsetzung einer kritischen Mediendidaktik im Unterricht überzeugten durch ihre Relevanz für jugendliche Lerner, aber vor allem auch durch ihre Sinnhaftigkeit und ihren Stellenwert. Hier wurden PC und Social Media nicht apologetisch eingesetzt, weil sie einfach zur Verfügung stehen und man den Sprachunterricht ja irgendwie modernisieren soll, sondern hier wurde deutlich, dass hinter dem Ganzen ein Konzept steht, das Beachtung finden sollte. Darüber hinaus sprach er sich für feste Regeln bei dem Einsatz von Handys und Smartphones im Unterricht aus, um Missbrauch und Störungen zu vermeiden. Von daher ist es sehr erfreulich, dass Axel Krommer, der als Dozent am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Erlangen tätig ist und der mit zu den Verfassern einer Einführung in die Mediendidaktik gehört, für einen Beitrag in Deutsche Lehrer im Ausland gewonnen werden konnte.[1] Auf MEET folgt daher BYOD in der Hoffnung, dass der Beitrag zur Umsetzung einer kritischen Mediendidaktik an unseren Schulen im Ausland beitragen wird.

1 Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus: Mediendidaktik Deutsch – Eine Einführung, 2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage, 2012. Erich-Schmidt-Verlag, Berlin

„Bring your own device!"

Smartphones, Tablets und ein demokratisierter Beamer im Sprachunterricht

Axel Krommer

Der folgende Text soll einerseits zeigen, dass es inzwischen technisch sehr einfach ist, jedes Klassenzimmer zu einem Multimedia-Raum zu machen, in dem prinzipiell alle Schüler(innen) drahtlos mit ihren Smartphones und Tablets auf einen Beamer zugreifen und Inhalte präsentieren können. Andererseits soll verdeutlicht werden, welche didaktischen Konsequenzen diese technischen Neuerungen haben und welche Potenziale sich insbesondere für den Sprachunterricht ergeben. Außerdem werden didaktische Denkmuster, die sehr häufig Überlegungen zum Einsatz neuer Medien prägen, als problematisch und irreführend entlarvt.

Vom Unterrichtstransparent zum Whiteboard

Wie wenig sich die mediendidaktische Diskussion in den letzten Jahrzehnten weiterentwickelt hat, lässt sich an einem Beispiel aus den frühen 1970er-Jahren zeigen. Damals war es der Overheadprojektor, der Einzug in die Schulen hielt und von dem man sich – wie von jedem neuen Medium – grundlegende Veränderungen und Verbesserungen des Unterrichts versprach. Doch zunächst musste natürlich die staunende Lehrerschaft über die Vor- und Nachteile des mobilen Hightech-Geräts aufgeklärt werden. So gab u. a. Pflüger in seinem Buch „Arbeitsprojektor und Unterrichtstransparent" (1972) wertvolle Tipps zum unterrichtlichen Einsatz des komplizierten Apparates und benannte methodische Probleme. Gleich im Vorwort heißt es beispielsweise:

„Immer mehr Schulzimmer werden heute mit Arbeitsprojektoren ausgerüstet. Es fehlt jedoch eine gründliche und leicht fassliche Einführung in den methodischen Einsatz des Projektors und in die Herstellung von Transparentfolien." (Pflüger 1972, o. S.)

Wenn man in diesem Zitat „Arbeitsprojektor" wahlweise durch „Whiteboard" oder „Tablet" ersetzt, erkennt man sofort die Analogien zur aktuellen Debatte um den Einsatz digitaler Medien im Unterricht: Auch heute wird häufig die Klage laut, dass man an den Schulen zwar über die erforderliche Technik, nicht aber über notwendige didaktische Konzepte verfüge. Die Folge dieses Missstands ist, dass die didaktischen Potenziale moderner Technik nicht einmal ansatzweise genutzt werden. Um ein in der Praxis keinesfalls seltenes Beispiel zu nennen: In vielen Klassenräumen sind mittlerweile teure Whiteboards vorhanden, die im Extremfall lediglich als Projektionsfläche für einen Overheadprojektor dienen. In einem Vortrag mit dem Titel „CDs abspielen mit dem interaktiven Whiteboard" hat Döbeli Honegger (2014) exemplarisch auf die Diskrepanz zwischen den technischen Möglichkeiten und der tatsächlichen Nutzung digitaler Medien im Unterricht aufmerksam gemacht.

Auch speziell eingerichtete Computerräume, die es in den meisten Schulen inzwischen gibt, sind häufig nicht die Lösung, sondern die Ursache vielfältiger Probleme: Rechner lassen sich nicht starten oder brauchen mehrere Minuten, bis sie genutzt werden können, notwendige Treiber fehlen, einfachste Installationen sind unmöglich, weil nur der Administrator über entsprechende Rechte und notwendige Passwörter verfügt, Präsentationen, die zu Hause erstellt wurden, lassen sich nicht öffnen, Internetseiten sind gesperrt etc. Kurz: Diese und viele weitere Widrigkeiten führen dazu, dass die Potenziale digitaler Medien in schulischen Computerräumen nicht optimal genutzt werden können und dass statt zielgerichteter inhaltlicher Arbeit oftmals die mühevolle Bewältigung technischer Schwierigkeiten im Vordergrund steht. Vor diesem Hintergrund lohnt sich ein Blick auf ein Konzept, das auf den Einsatz technischer Geräte setzt, die nicht „top down" von der Schule gestellt, konfiguriert und gewartet, sondern gleichsam „bottom up" von den Schüler(inne)n selbst mitgebracht werden.

„Bring your own device!" (BYOD) und die Demokratisierung des Beamers

Der BYOD-Ansatz geht davon aus, dass man Smartphones und Tablets an Schulen nicht pauschal verbieten, sondern vielmehr als Kulturzugangsgeräte verstehen und produktiv im Unterricht nutzen sollte. Denn schließlich sind moderne mobile Endgeräte mittlerweile nichts anderes als leistungsfähige Multimedia-Rechner, mit denen sich z. B. sehr einfach Internetrecherchen durchführen oder Audio-, Bild- und Videoaufnahmen machen lassen, die – wie im Folgenden gezeigt werden soll – auch den Sprachunterricht bereichern können.

Ein offensichtlicher Vorteil des BYOD-Ansatzes besteht darin, dass prinzipiell jeder Raum zu einem Computerraum wird und dass die typischen Probleme, die mit der Nutzung fremder Hard- und Software verbunden sind, wegfallen: Denn mit den eigenen Smartphones und Tablets kennen sich die Schüler(innen) in der Regel gut aus, die Geräte sind (nahezu) immer online und stets einsatzbereit. Wenn im Klassenraum auch ein Beamer zur Verfügung steht, ergeben sich weitere interessante Möglichkeiten, bestehende Unterrichtsstrukturen aufzubrechen. Denn in der Regel ist ein solcher Beamer mit

Abb. 1: AirPlay-Menu auf iOS-Geräten

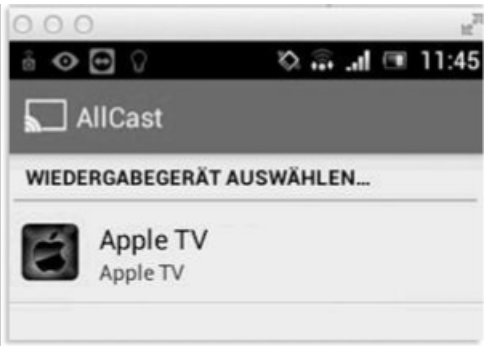


Abb. 2: AppleTV-Auswahl in der Android-App „All Cast"

einem „Lehrer-Rechner" verbunden, der vorne am Pult steht und zumeist ausschließlich vom Lehrer genutzt wird. Tendenziell unterstützt ein Beamer daher einen frontal-lehrerzentrierten Unterrichtsstil und wenn ein Schüler etwas für das gesamte Plenum zeigen möchte, muss er seine Dateien zunächst umständlich – z. B. mit einem USB-Stick – auf den Lehrer-Rechner übertragen und dann dort mit „fremder" Hard- und Software arbeiten.

Aus didaktischer Sicht wäre es insbesondere in einem BYOD-Szenario jedoch viel sinnvoller, wenn prinzipiell alle Geräte problemlos auf den Beamer zugreifen könnten, so dass nicht nur der Lehrer, sondern auch alle Schüler(innen) sehr einfach Inhalte präsentieren könnten. Die damit einhergehende „Demokratisierung des Beamers" ist längst keine technisch-didaktische Utopie mehr, denn inzwischen gibt es eine Reihe von Möglichkeiten, von jedem internetfähigen Gerät drahtlos via WLAN Audio- und Videosignale an einen Beamer zu übertragen. Im Folgenden sollen die technischen Voraussetzungen kurz skizziert werden.[1]

Das Grundprinzip des drahtlosen Beamens im Klassenzimmer ist sehr einfach: Der fest an den Projektor angeschlossene „Lehrer-Rechner" wird durch ein spezielles Gerät ersetzt, das drahtlos via WLAN Audio- und Videosignale empfangen und über ein VGA- oder HDMI-Kabel an den Beamer weiterleiten kann. Das bekannteste Gerät, das diese Funktion erfüllt, ist momentan das AppleTV, eine handtellergroße Box, die knapp 90 Euro kostet und standardmäßig zunächst nur iPhones, iPads und MacBooks in vollem Umfang unterstützt. Nach der Installation spezieller Software sind jedoch auch Android-Smartphones und Windows-Laptops mit AppleTV kompatibel.

In einem ersten Schritt wird das AppleTV via HDMI-Kabel an den Beamer im Klassenraum angeschlossen. Wenn lediglich ein VGA-Beamer zur Verfügung steht, muss ein Adapter genutzt werden. Der nun folgende zweite Schritt erweist sich an vielen Schulen auf den ersten Blick als problematisch. Denn das AppleTV muss sich in ein WLAN einwählen, über das es anschließend von Smartphones, Laptops, Tablets etc. Audio- und Videosignale empfängt. In vielen Schulen fehlt jedoch ein WLAN. Die Lösung dieses Problems ist verblüffend einfach: Da das AppleTV zwar ein WLAN, aber keinen Internetzugang benötigt, genügt es, mit einem beliebigen Router ein eigenes WLAN zu erzeugen, in das man dann das AppleTV und alle Geräte, die drahtlos beamen sollen, einwählt. Selbstredend ist es besser, über ein WLAN zu verfügen, das auch den Internetzugang ermöglicht. Die Offline-Lösung funktioniert jedoch überall und völlig unabhängig vom Internetzugang, d. h. in jedem Raum, in dem die Hardware verfügbar ist.

Wenn sich ein iOS-Gerät (z. B. ein iPad) im selben WLAN befindet wie das AppleTV, kann über die AirPlay-Funktion die drahtlose Bild-

1 Eine detaillierte technische Anleitung ist unter bit.ly/beamer-demokratie verf

schirmübertragung gestartet werden (vgl. Abb. 1). Apps für Android-Geräte (z. B. AllCast) zeigen das AppleTV ebenfalls als mögliches Ausgabegerät an (vgl. Abb. 2). Kurz: Wenn die skizzierten technischen Voraussetzungen geschaffen sind, ist prinzipiell jeder WLAN-fähige Computer im Klassenraum in der Lage, drahtlos auf den Beamer zuzugreifen.

Theoretische Überlegungen

An dieser Stelle lohnt es sich, einen Moment innezuhalten und von der technisch-praktischen auf die theoretisch-reflexive Ebene zu wechseln. Hier wird ein prinzipielles Problem deutlich, das den Zusammenhang zwischen dem Einsatz neuer Medien und angestrebten Unterrichtszielen betrifft. Denn häufig wird folgendermaßen argumentiert: Bei der Unterrichtsplanung muss zunächst in einem ersten Schritt festgelegt werden, welche Ziele erreicht werden sollen. In einem zweiten Schritt wird anschließend überlegt, mit welchen Medien (und Methoden) sich diese Ziele am besten erreichen lassen. Der immer wieder geforderte didaktische Mehrwert eines Unterrichtsmediums A zeigt sich dann u. a. darin, dass sich Ziele einfacher, schneller oder effektiver erreichen lassen als mit Medium B. Der – letztlich an Klafki orientierte – Slogan „Didaktik geht vor Methodik!“ fasst dieses gängige Denkmuster prägnant zusammen.

Mit einer einfachen Analogie kann jedoch gezeigt werden, warum die These vom Primat der Didaktik gegenüber der Methodik bzw. der Medienwahl in die Irre führen kann, wenn es um den Einsatz neuer Medien geht: Gesetzt den Fall, man plane statt einer Unterrichtsstunde eine Reise. Auch hier hat es den Anschein, als könne man zunächst das Ziel festlegen und müsse erst in einem zweiten Schritt darüber nachdenken, mit welchem Transportmittel sich dieses Ziel am bequemsten und schnellsten erreichen lässt. Doch dieses vermeintliche Primat des Reiseziels gegenüber dem Transportmittel ist das Resultat einer stark eingeengten Perspektive. Denn welche Ziele realistischerweise in den Blick genommen werden, hängt in entscheidendem Maße von den verfügbaren Transportmitteln ab. Um es an einem Alltagsbeispiel zu erläutern: Wer in einer Gesellschaft lebt, in der die Postkutsche das schnellste Verkehrsmittel darstellt, kommt gar nicht auf die Idee, zum Einkaufen von Nürnberg nach München zu fahren, während dieses Reiseziel für einen Bahnfahrer mit dem ICE durchaus in Reichweite liegt.

Mit McLuhan, der die Eisenbahn bekanntlich als Medium betrachtet, ließe sich an dieser Stelle auf die grundlegenden Auswirkungen eines Mediums auf die gesamte Gesellschaft hinweisen, d. h. auf „die Veränderung des Maßstabs, Tempos oder Schemas, die es der Situation des Menschen bringt.“ (McLuhan 1964, S. 112–113) Übertragen auf den Unterricht mit neuen Medien bedeutet das: Wer glaubt, man könne Unterrichtsziele gleichsam medienunabhängig festlegen, verkennt den entscheidenden Einfluss, den ein Medium auf den gesamten Unterricht besitzt, und ist dann möglicherweise blind für den eigentlichen didaktischen Mehrwert digitaler Medien. Denn dieser Mehrwert besteht häufig gerade nicht (nur) darin, altbekannte Ziele schneller oder einfacher zu erreichen, sondern vielmehr darin, völlig neue Zieldimensionen erstmals zu eröffnen. Dass diese Zusammenhänge so häufig übersehen werden, liegt u. a. daran, dass die Zieldimensionen der Lehrpläne notwendigerweise von „alten“ Medien geprägt sind und dass stets eine gewisse Zeit verstreichen muss, bevor neue technische Möglichkeiten sich auch curricular niederschlagen.

Die hier skizzierte völlige Vernachlässigung der Medien bei der Festsetzung unterrichtlicher Zieldimensionen stellt einen Extremfall dar, dem ein anderer, für die Praxis ebenso folgenreicher entspricht: Gemeint ist die ausschließliche Orientierung der Unterrichtsplanung an vorhandenen technischen Möglichkeiten. Denn nicht selten wird nach dem Motto „Jetzt haben wir 20 iPads und ein interaktives Whiteboard, also müssen wir auch etwas damit machen!“ das schiere Vorhandensein digitaler Medien an die Stelle didaktischer Legitimierungen gesetzt. Der Unterricht wird dann häufig so geplant, dass digitale Medien zum Einsatz kommen, auch wenn sich das didaktisch kaum begründen lässt. Wie viele Videokonferenzen zwischen zwei Schulklassen, die sich eigentlich nichts zu sagen haben, kommen nur deshalb zustande, weil es technisch möglich ist? Wie viele Blogs, die au-

ßerhalb einer Klasse niemand liest, werden in Medienprojekten nur geschrieben, weil die notwenige Hard- und Software vorhanden ist? Wie viele Klassen müssen Goethe-Zitate als Kurznachrichten versenden, bloß weil der Lehrer Twitter als Medium für sich entdeckt hat? (Vgl. hierzu auch Krommer 2003 und 2014c).

Die Quintessenz dieses kurzen theoretischen Intermezzos lautet: Wenn es um den Einsatz neuer Medien im Unterricht geht, dürfen weder das schiere Vorhandensein der Technik noch medienunabhängig festgelegte Zieldimensionen Grundlage der Unterrichtsplanung sein.

Unterrichtspraktische Folgerungen

Vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen zur Unterrichtsplanung soll nun abschließend ein erneuter Blick auf das oben skizzierte BYOD-Szenario mit demokratisiertem Beamer geworfen werden. Es wird deutlich, dass sich hier nicht nur die technischen Rahmenbedingungen verändert haben. Vielmehr werden durch den Einfluss des technisch-medialen Settings innovative Interaktionsformen und methodische Arrangements sowie neue Zieldimensionen des Unterrichts erkennbar, die vor allem für den Sprachunterricht interessant erscheinen.

Schon die Tatsache, dass das Gerät, mit dem man Inhalte präsentieren möchte, nicht mehr durch ein Kabel an den Beamer gebunden ist, verändert viele Unterrichtsphasen. Ein Tablet wird beispielsweise in Kombination mit einer Software wie „Explain Everything“[2] zu einem mobilen interaktiven Whiteboard inklusive Visualizer. Auf sehr einfache Weise können dann prinzipiell flüchtige Mündlichkeit und auf Dauer gestellte Schriftlichkeit verknüpft werden. Insbesondere im Sprachunterricht ist es ein großer Vorteil, wenn ein schriftliches Arbeitsergebnis, das in der Regel im Plenum nur vorgelesen wird, rasch fotografiert und über den Beamer für alle sichtbar gemacht werden kann. Man diskutiert dann nicht mehr über etwas, was man lediglich einmal gehört hat, sondern über die Verknüpfung von Vorgelesenem und Geschriebenem. Ein Schüler kann dem ganzen Kurs mithilfe der Whiteboard-Software vom Platz aus sein Schreibprodukt erläutern, wichtige Passagen markieren, Bezüge farbig verdeutlichen etc. und das Ganze bei Bedarf gleichzeitig als Screencast aufzeichnen, so dass die Erklärungen zu einem späteren Zeitpunkt als Film noch einmal verfügbar sind. Kurz: Bereits ein einziges Gerät, das in dem beschriebenen Setting didaktisch sinnvoll genutzt wird, kann den Unterricht vielfältig bereichern.

Das ganze Potenzial des drahtlosen Beamens wird jedoch erst dann erkennbar, wenn auch die Geräte der Schüler(innen) im Sinne der BYOD-Strategie eingebunden werden. Auf einer sehr grundsätzlichen Ebene wird zunächst die Präsentation von multimedialen Inhalten stark vereinfacht. So können Schüler(innen) Bilder, Audio- und Videodokumente mit ihren Smartphones nicht nur eigenständig produzieren, sondern im Klassenraum auch drahtlos über den Beamer präsentieren, ohne dass zuvor Dateien auf den Lehrer-Rechner transferiert oder Kabel umgesteckt werden müssen. In einer Doppelstunde mehrere Audio- und Videofiles zu produzieren und zu präsentieren, ist nicht länger ein utopisches Vorhaben, wenn Smartphones und ein demokratisierter Beamer genutzt werden (vgl. hierzu Krommer 2014a und 2014b). In einem Workshop, der im August 2014 am Goethe-Institut in Bonn mit Sprachenlernenden aus verschiedenen Nationen durchgeführt wurde, entstanden beispielsweise in einer knappen halben Stunde sechs zum Teil sehr kreative Videos, in denen typische Sprachhandlungssituationen nachgestellt wurden. Alle Filme wurden mit den Smartphones der Lernenden erstellt, anschließend vom Platz aus per Fingertipp gestartet, drahtlos über den Beamer vorgeführt und im Plenum diskutiert. Vergleichbares lässt sich natürlich auch auf der Ebene reiner Audioaufnahmen realisieren.

Ebenfalls bewährt hat sich in der Praxis das Synchronisieren von Filmausschnitten: So kann man in „Explain Everything“ sehr einfach Videos einbinden, ohne Ton abspielen und gleichzeitig über die integrierte Aufnahmefunktion neu synchronisieren (vgl. Abb. 3). Das können selbst gedrehte Clips sein, aber auch Ausschnit-

2 Informationen über diese App findet man unter http://www.morriscooke.com/

Abb. 3: Filme neu synchronisieren mit „Explain Everything"

te aus Filmen, die im Netz verfügbar sind. Wenn in einer Lerngruppe mehrere Tablets verfügbar sind, können auf diese Weise z. B. in verschiedenen Gruppen unterschiedliche Neuvertonungen bekannter Filmszenen eingesprochen werden, die dann drahtlos über den Beamer gezeigt werden. Hier ist nicht nur das Anspruchsniveau, sondern gewöhnlich auch die Motivation der Lernenden sehr hoch. Und im Gegensatz zur frontal-zentrierten Ausrichtung der Arbeit an einem statischen Whiteboard ist im BYOD-Szenario arbeitsteilig-dynamische Gruppenarbeit möglich, wenn entsprechende Software auf den eigenen Geräten genutzt werden kann. Als vorteilhaft erweist sich in diesem Zusammenhang, dass Arbeitsergebnisse wahlweise individuell oder gemeinschaftlich rezipiert werden können: Solange Kopfhörer verwendet werden, bleiben eigene Aufnahmen privat, wählt man statt des Smartphones das AppleTV als Ausgabegerät, können alle zusehen und zuhören.

Auch auf einer prinzipiellen Ebene werden Veränderungen sichtbar, denn Schüler(innen) haben nun die Möglichkeit, Texte, Webseiten, Bilder, Filme etc., die sie auf ihrem Smartphone oder Tablet (recherchiert) haben, auch sofort für den gesamten Kurs zu zeigen. Ein Bild, das zu einem fremdsprachlichen Gedicht passt, eine aktuelle Webseite, auf der ein grammatisches Phänomen erklärt oder sichtbar wird, ein Duden-Eintrag, der eine Streitfrage klärt, über die im Unterricht gerade diskutiert wird: All das ist ungeplant und assoziativ via Smartphone und Tablet verfügbar. Es ist dann nicht länger nur die Lehrperson, die mit vorbereiteten Materialien den Unterricht gestaltet, d. h. die Demokratisierung des Beamers führt in BYOD-Klassen auch zu einer Demokratisierung der unterrichtlichen Gestaltungspotenziale.

Kritischer Ausblick

Natürlich ergeben sich durch BYOD und die Demokratisierung des Beamers nicht nur Chancen, sondern auch Risiken. Ein häufig gegen die BYOD-Strategie vorgebrachtes Argument lautet beispielsweise, dass man Schüler(innen), die nicht selbst über ein Smartphone oder Tablet verfügen, benachteiligt und von bestimmten unterrichtlichen Prozessen ausschließt. Dieser Einwand ist gravierend, auch wenn es de facto in den meisten Lerngruppen sehr schwierig sein wird, einzelne Schüler(innen) ohne mobiles Endgerät zu finden. Eine pragmatische Lösung dieses Problems besteht darin, stets in Gruppen mit Smartphones und Tablets zu arbeiten, so dass ein einziges Gerät, mit dem man beispielsweise ein Video drehen oder eine Audioaufnahme erstellen kann, genügt, damit mehrere Schüler(innen) produktiv werden können. Die Forderung, Smartphones und Tablets im Unterricht prinzipiell nicht zu verwenden, weil es einzelne Schüler(innen) gibt, die diese Geräte nicht besitzen, ist in jedem Fall überzogen und aus didaktischer Sicht verfehlt.

Als bedrohlich empfinden viele Kollegen weiterhin den erheblichen Kontrollverlust, der mit dem BYOD-Setting und dem demokratisierten Beamer verbunden ist: Schließlich kann nun jeder Schüler mit seinem eigenen mobilen Endgerät Inhalte präsentieren, die zuvor nicht vom Lehrer kritisch begutachtet wurden. Und die Praxis zeigt, dass man tatsächlich nicht erwarten kann, dass Schüler(innen), die häufig mit Handy-Verboten konfrontiert sind, die neuen Freiheiten und Möglichkeiten sofort ausschließlich vernünftig nutzen. Man muss damit rechnen, dass zumindest in einer Anfangsphase das eine oder andere Partybild oder Katzenvideo zu sehen sein wird – was übrigens auch auf Lehrerfortbildungen zu beobachten ist – und dass auch schlimmere Fälle durchaus denkbar sind, wenn z. B. diskreditierende Fotos von

Mitschüler(inne)n über den Beamer präsentiert werden. Aus eigener Erfahrung kann jedoch festgehalten werden, dass die Technik nach sehr kurzer Zeit unsichtbar und selbstverständlich wird und dass man in jedem Kurs die Möglichkeit hat, den sinnvollen Umgang mit den neuen medialen Möglichkeiten explizit zu thematisieren und verbindliche Regeln zu etablieren. Die Vorteile des demokratisierten Beamers werden dann die nur scheinbaren Nachteile des Kontrollverlusts bei weitem überwiegen.

Jeder Kollege und jede Kollegin sei daher herzlich dazu ermuntert, eigene Erfahrungen mit den hier skizzierten technischen und didaktischen Möglichkeiten zu sammeln, und der Autor dieser Zeilen steht bei Fragen aller Art gerne zur Verfügung. ◀◀

Literatur

Döbeli Honegger, Beat (2014): CDs abspielen mit dem interaktiven Whiteboard – Rückblick auf eine faszinierende Unterrichtstechnologie. Online-Quelle: http://de.slideshare.net/beatdoebeli/2014-iwcds-abspielen-mit-dem-interaktiven-whiteboard-rckblick-auf-eine-faszinierende-unterrichtstechnologie (Zuletzt aufgerufen am 15.10.2014)

Axel Krommer (2003): Chatten mit dem lyrischen Ich. Ein literatur- und mediendidaktisches Experiment. In: Wermke, Jutta (Hrsg.): Literatur und Medien. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2002. München: Kopaed 2003. S. 87–103. Online verfügbar unter: http://www.deutschdidaktik.phil.uni-erlangen.de/Dokumente/krommer-2003-chatten-lyrisches-ich.pdf

Krommer, Axel (2014a): Wenn René Descartes bei Anne Will über Inception philosophiert. Ein Vorschlag zum kreativen Einsatz von Smartphones, Soundcloud und Filmbearbeitungssoftware im Philosophieunterricht. In: kjl&m 14 (2014), Heft 1, S. 88–91.

Krommer, Axel (2014b): Wie man den Begriff „Verifikationismus" für RTL-II-Zuschauer erklärt. Ein einfacher Vorschlag zum sinnvollen Einsatz von Smartphones im Unterricht. In: kjl&m 14 (2014), Heft 2, S. 92–93.

Krommer, Axel (2014c): Digitale Informations-, Kommunikations- und Kooperationsmedien im Deutschunterricht. In: In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Möbius, Thomas (Hrsg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2014 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band VIII). S. 290–311. Kommentierbare Online-Version verfügbar unter: http://bit.ly/DTP-VIII-Krommer

McLuhan, Herbert Marshall (1964): Die magischen Kanäle. In: Baltes, Martin/Böhler, Fritz/Höltschl, Rainer/Reuß, Jürgen (Hrsg.): Medien verstehen. Der McLuhan-Reader. Mannheim: Bollmann 1997 (= Bollmann Kommunikation & Neue Medien). S. 112–155 (gekürzte Fassung).

Pflüger, Max (1972): Arbeitsprojektor und Unterrichtstransparent. Ratschläge zur Unterrichtspraxis und zur Herstellung von Transparentfolien. Hitzkirch: Comenius Verlag 1972.

Kontakt

E-Mail: axel.krommer@fau.de
Google-Plus: google.com/+AxelKrommer
Twitter: @mediendidaktik_

Besuchen Sie unsere neue Homepage: www.vdlla.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 zu diesem Zweck an Herrn Tiffert (tiffert@vdlla.de)!

Wie eine erfolgreiche Mars-Expedition

Der unaufhaltsame Raketenstart der Assel Askarova von der DSD Schule 46 in Astana/Kasachstan

Tanja Unterberg-Ogalla Rodríguez

Als ich Assel Askarova zum ersten Mal begegnete, fiel mir ihr fürsorgliches Wesen auf. Sie nahm soeben die Jungen und Mädchen, die als Austauschschüler aus Kornevjka nach Astana gekommen waren, unter ihre Fittiche. Es war ein kalter Novembermorgen, die Schüler/innen waren von der Nachtfahrt übermüdet und froren. Assel Askarova, deren Namen ich damals noch nicht kannte, ließ sich von den ersten klammen Minuten in unserem Deutschlehrerzimmer an der Schule 46 nicht beirren, schenkte fröhlich Tee ein und versuchte auf Russisch, Kasachisch und Deutsch die Nachtfalter zu beflügeln, auch mal etwas zu sagen. Und tatsächlich! Es funktionierte!

Irgendwann landete Assel Askarova dann mit 24 anderen Mitstreitern wie selbstverständlich in meinem Klassenraum 32 und wurde Teil eines Raumfahrtprojekts, das bis heute andauert. Wir fliegen schon seit Monaten auf die DSD II Prüfung zu, da die Schüler bereits vor Jahren alle anderen planetarischen Ziele, die A1-, die A2- und die B1-Prüfung, hinter sich gelassen haben. Jetzt nehmen wir Kurs auf den am hellsten leuchtenden Planeten, der sich nicht durch zeitliche und geographische Achsen erreichen lässt, sondern nur durch geistige Anstrengung. Wir wissen alle, dass es bei der Vorbereitung der DSD II Prüfung sternschnuppenartige Momente gibt, in denen unsere Schüler mit dem Zielplaneten um die Wette leuchten, aber es gibt leider zwischendurch auch gewisse schwarze (Wissens)löcher, die uns in Verzweiflung stürzen.

Warum sollten andere Schüler dem Beispiel von Assel Askarova folgen? Ich denke, ihr Raketenstart von der 1. Deutschstunde im Kindergarten der DSD Schule 46 in Astana ist vorbildlich für andere DSD-Absolventen in Kasachstan und in anderen Teilen der Welt. Assel und alle meine anderen Schüler an den Schulen 46 und 67 in Astana sind zähe junge Menschen, die dazu bereit sind, hart zu arbeiten, um ihre Destination nicht aus den Augen zu verlieren. Die Mehrheit unserer Schüler an den DSD Schulen in Kasachstan haben bereits als Kind das Ziel, nach dem kasachischen Abitur und dem erfolgreichen Abschluss der DSD II Prüfung in Deutschland oder auch in anderen deutschsprachigen Ländern zu studieren.

Die Autorin wünscht der Astronautin Assel viel Erfolg beim Start

Was ist das Besondere an diesen Schülern? Ich möchte mit aller Deutlichkeit sagen, dass diese jungen Menschen in Deutschland keine Fremden* sein werden, sie sind mit der deutschen

* „Unter einem Fremden wird dasjenige Subjekt verstanden, das als Fremdsystem – etwa in einer Gruppe, einer Gesellschaft, einer Kultur – Gegenstand einer Fremdbestimmung wird. Das Attribut‚fremd', das weitreichende Implikationen und Konnotationen als das bloß‚Andere' hat, kommt erst durch die Artikulation eines Fremdsystems in seiner vollen Tragweite zur Geltung. Fremdheit erscheint so als relative Funktion eines Systems".
aus: Duala m'Bedy, Bonny, 1999, 2 in: Ortu, Marco: Vom sozialen System zum xenischen System, in: Christian Bremshey, Hilde Hoffmann, Yomb May, Marco Ortu (Hrsg.), Den Fremden gibt es nicht, Xenologie und Erkenntnis, Münster 2004, LIT Verlag, S. 16

Fußballspiel Kasachstan – Deutschland:
die Familie von Assel mit Fans, 2013

Sprache und Kultur aufgewachsen, haben deutsche Feste gefeiert, sich in deutsche Gewohnheiten und Befindlichkeiten eingefühlt, mit ihren einheimischen und deutschen Lehrkräften diskutiert, wissenschaftspropädeutisches Arbeiten gelernt und an den in der ganzen Welt geforderten Schlüsselqualifikationen gearbeitet. Viele von diesen Schülern, die ohnehin zweisprachig (mit Kasachisch und Russisch) aufgewachsen sind, verfügen neben sehr guten Deutschkenntnissen über gute Englisch- und Französischkenntnisse, einige beschäftigen sich freiwillig in ihrer Freizeit mit weiteren Sprachen, wie Spanisch oder Chinesisch. Der in Deutschland beklagte Fachkräftemangel ist den Schülern hier in Kasachstan, die aufmerksam sowohl diese Entwicklung in Deutschland als auch den demographischen Wandel Deutschlands verfolgen, bekannt.

Wilhelm von Humboldts Ansichten über die Sprachen, die gleichzeitig Weltsichten widerspiegeln, sind den jungen aufstrebenden Schülern, die wie Assel viele Schülerolympiaden und Wettbewerbe gewonnen haben, ebenso geläufig wie die Inhalte der klassischen Werke der kasachischen und russischen Literatur und Philosophie. Die Schüler in Kasachstan sind belesen und aufmerksam im Unterricht, so aufmerksam, dass es manchmal unheimlich still im Weltraum der Klasse 32 ist, dass man sich fragt, ob die Astronautenkost den Schülern auch wirklich bekommt, da sie jeden Input mit ihrem Scharfsinn würzen und nichts einfach gleichgültig stehen lassen.

Manche mögen, wenn sie an Kasachstan denken, nur an die ungeheure Weite dieses Landes und an die Bodenschätze denken, die das Interesse von Menschen aus aller Welt anregen. Die wirklichen Schätze dieses Landes sind in meinen Augen diese jungen außergewöhnlich wissbegierigen Menschen, denen wir Auslandsschullehrer, Fachschaftsberater und Fachberater gegenüberstehen und die uns in Staunen versetzen, wenn sie das Pausenklingeln bewusst überhören und mit ihren jugendlich frischen Fragen und ihrer Zähigkeit beim Deutschlernen neue Limits setzen.

Wenn ich den Bericht von Assel Askarova über ihr PAD-Stipendium im Sommer 2014 lese, geht mir das Herz auf, denn Assel und all die anderen Teilnehmer des PAD Stipendiums haben längst über die rein sprachliche Seite der Schulausbildung an einer DSD Schule hinausgegriffen, wenn sie sich wie selbstverständlich der deutschen Sprache als Verkehrssprache im Umgang mit anderen jungen Menschen aus der ganzen Welt bedienen und sich auf Deutsch über ihre unterschiedlichen Perspektiven auf die Welt austauschen. Ganz offensichtlich haben sich die jungen Menschen durch die hervorragende Organisation der PAD Mitarbeiter das großartige Ambiente in den internationalen Gruppen und ihre wahrhaft ergreifenden

Aushändigung der DSD II-Diplome in Astana 2014

Deutschkenntnisse hinaus als Weltbürger gefühlt und bewiesen, dass kulturelle Unterschiede und Meinungsverschiedenheiten bei einem emotional intelligenten Umgang miteinander keine Rolle spielen und man sich durch Faktenwissen, Sprachkenntnisse und soft skills in den anderen einfühlen kann, dass man sich vielleicht zuweilen auch häuten muss, um etwas hinter sich zu lassen, was in einer globalisierten Welt des 21. Jahrhunderts einfach überflüssig wird, wenn es um ein friedliches und fruchtbares Zusammenarbeiten der Nationen geht. (…)

Unsere Schüler in Kasachstan wollen mehrheitlich in Europa studieren, viele mit der Absicht, die wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Beziehungen zwischen unseren Ländern zu optimieren, die ohnehin bereits recht tragfähig sind. Niemand kann wissen, wer später genau wo studieren und arbeiten wird, auch wenn viele studientechnische Karrieren nach unseren bisherigen Erhebungen in Deutschland beginnen. (…) ◂◂

Zur Autorin

Die Autorin ist Fachschaftsberaterin an den DSD Schulen 46 und 67 in Astana/ Kasachstan.

Unsere Gründe für die Mitgliedschaft im VDLiA:

- umfassende Beratung und Unterstützung vor, während und nach dem Auslandsaufenthalt
- direkte Hilfe bei verschiedensten Problemen
- ständige Informationen über alles Aktuelle im Auslandsschulwesen
- Bezug der einzigen, vierteljährlich erscheinenden Verbandszeitschrift über das Auslandsschulwesen „Deutsche Lehrer im Ausland" mit neuesten Informationen über:
  - Entwicklungen und Probleme im Auslandsschulwesen,
  - Methodik und Didaktik von DaF/DFU (fertige Unterrichtsstunden und -projekte),
  - Beiträge über verschiedenen Auslandsschulen und ihre Einbettung
  - Rezensionen didaktischer oder anderer wissenschaftlicher Werke,
  - Beiträge aller Mitglieder in einem Forum.
- Bezug des jährlich erscheinenden Auslandskunzes (Schulen, Lehrkräfte)
- Zugang zu einer speziellen für das Auslandsschulwesen zugeschnittene Krankenversicherung mit weltweit gültigen Sonderkonditionen
- Zugang zu einer Rechtsschutzversicherung mit vergünstigten Beiträge sowohl für Lehrer im Ausland wie im Inland
- alle zwei Jahre Einladung zur Teilnahme an der Hauptversammlung des Verbandes als Begegnungsforum und Bildungskongress rund um die wichtigsten Themen des Auslandsschulwesens
- niedriger Jahresbeitrag

Zwei Berichte aus der Neuen Welt

Thomas Lother

Anmerkung der Redaktion: Ein Jahr lang hat die Schriftleitung weder Mails noch Überredungskünste gescheut, unser ehemaliges Vorstandsmitglied Thomas Lother dazu zu bringen, seine ersten Eindrücke vom Wechsel in den Auslandsschuldienst für die Verbandszeitschrift zu Papier zu bringen. Was lange währt, wird endlich gut. Ich erhielt sogar zwei Beiträge von ihm: den ersten als Retrospektive auf seine ersten Schritte in der Neuen Welt und den zweiten über das Ende des Schuljahres im Zeichen der vergangenen WM 2014. Die beiden Texte verdeutlichen wieder einmal mehr, wie man sich nach anfänglichen Anlaufschwierigkeiten am Ende des ersten Auslandsjahres meistens doch schon ganz gut in die neue Umgebung eingewöhnt hat.

A big challenge – Leben in den USA, Arbeiten an der DS Washington

Alle Hürden in Deutschland sind genommen, der Container mit unserem Umzugsgut schon seit vier Wochen auf dem Weg auf die andere Seite des Atlantiks. Nun kommen wir hinterher. Die Spannung wächst, nachdem wir am Abend nach einem langem Flug die Home Security am Flughafen von Baltimore überwunden, unseren Mietwagen und das Navi abgeholt haben, in die Dunkelheit Richtung Washington D. C. fuhren und nach der Postoak Road suchten, also irgendwo da hinter den Eichen. Das GPS führte uns sicher zu einem Haus in einer dunklen Straße, das Licht brannte außen, wie unser Landlord uns das versprochen hatte, und tatsächlich, unter der blauen Mülltonne lag der Schlüssel! Es dauerte, bis wir das ungewohnte Schloss öffnen konnten; aber dann unser neues home, sweet home für die nächsten drei Jahre: geräumig und im american style wie bei desperate housewives. Im Keller tatsächlich zwei Matratzen, die wir in den ersten Stock schleiften. Unsere erste Nacht auf amerikanischem Boden, bzw. Fußboden. Die erste Nacht werden wir nicht vergessen; schwül-heiß, Ventilator und draußen zirpten die Zikaden ohrenbetäubend wie im Dschungel. Inzwischen ist uns das nächtliche Konzert vertraut.

Am ersten Morgen nichts zu essen, aber wohnen wie in einem Park. Also nichts wie weg, was sollten wir auch am Wochenende in einem leeren Haus! Das GPS führte uns über die Chesapeak Bridge Richtung Atlantik und nach ca. drei Stunden erreichten wir Chincoteague in Virginia, wo wir das erste Wochenende in einem von Deutschen (wussten wir vorher nicht) betriebenen southern bed and breakfast Kolonialhäuschen am Strand verbrachten.

Am Montag begannen die Mühen der Ebenen, d. h. das Alltagsleben in Gang zu bringen. Das ist aber in Amiland gar nicht so einfach, denn ohne eine „social security number" bist du ein nobody. Wir haben alle drei einen Dienstpass, ausgestellt vom Auswärtigen Amt, eine Bestätigung, dass ich im Auftrag vom German Government an der German School Washington D. C. arbeite, die mich sogar bezahlt! Aber einen Telefonanschluss erhalten wir trotzdem nicht. Denn, siehe oben, wir haben keine „social security number" und obendrein keine „credit history", was so viel heißt, dass wir noch nie in den USA Schulden gemacht haben. Da nützt eine Verdienstbescheinigung in Euro herzlich wenig. Geduld, nicht gerade meine Stärke, ist in den ersten Tagen und Wochen gefragt. Oh Amerika, du hast das Internet, das Skypen, Facebook und all die tollen Kommunikationsmöglichkeiten erfunden, d. h. aber noch lange nicht, dass – wie in Deutschland gewohnt – online Bezahlung möglich ist, man sich irgendwo online anmelden kann, nein es manchmal Stunden (ich lüge nicht!) dauert, bis man sich am Telefon verifiziert. Man versucht der Stimme am anderen

Ende klar zu machen, sie möge doch langsam und deutlich sprechen, man wiederholt ein Dutzendmal sein Geburtsdatum, buchstabiert seinen Namen, dann bricht das Telefonverbindung zusammen oder die Dame im Off, nicht selten eine Automatenstimme, hängt einfach auf und das Ganze beginnt von vorn.

Ich erspare mir die Details, aber wir haben es geschafft, unsere mediale Nabelschnur zu knüpfen. Schnell merken wir, dass da irgendwo ein riesiger Staubsauger am Werk sein muss und uns in atemberaubender Geschwindigkeit unvorstellbar große Mengen an Geld von unseren Konten absaugt. Den Grund merken wir bald, wir wohnen im viertreichsten County (!) der ganzen USA.

Fast zwei Wochen sind inzwischen ins Land gegangen und die Schule frisst mich auf! Vier Deutschklassen auf drei Jahrgangsstufen verteilt, die Schüler meist sehr nett und höflich, aber doch auch viele pubertierende Zahnspangengirlies, und das Sprachniveau driftet von Muttersprachlern bis zu großen Augen, wenn ich nach der Konjugation der Verben frage. Außerdem habe ich fast in jeder Klasse Realschüler sitzen. Allerorten soll man differenzieren. Ok, ich spare mir weitere Details zum Unterricht … Sobald der vorbei ist und es in die Pause oder in den Bus geht, sprechen fast alle Schüler Englisch. Auch unsere Einführung war zum nicht geringen Teil auf Englisch, das Lehrerzimmer ist zweisprachig, weil die Mehrzahl Ortskräfte sind. Außerdem musste ich viele merkwürdige Dinge erledigen. Meine „fingerprints" in einem „office of investigation" abgeben, wonach mir das FBI bestätigte, dass ich kriminell noch nicht in den USA aufgefallen bin, insbesondere nicht als Päderast, da ich doch mit Kindern arbeite. Im „online workplace harrassement test" wurde ich belehrt, wie ich tunlichst nicht durch rassistische, sexuelle oder sonstige Anzüglichkeiten auffalle, die per Gesetz bestraft werden könnten.

Meinen ersten Elternabend habe ich hinter mir und die erste Schülermuttermail, auf Englisch, die sich zur Sprechstunde anmeldet. Ich verstehe die Landessprache insgesamt recht gut. Aber mein dummes, durch Latein verdorbenes Hirn, versucht einfach noch zu oft zu übersetzen, das kostet mich Zeit und Energie. Hoffe, das wird besser. Mein aktiver Wortschatz ist leider noch sehr beschränkt und noch zu Deutsch, zu wenig der Idiomatik des Amerikanischen angepasst. Aber da sind die Amis klasse! Die freuen sich, wenn du Englisch sprichst. Und wenn du dich ob deines schlechten Vokabulars oder grässlichen „th" entschuldigst, loben sie dich: It's great, wonderful, congratulations und so fort. Die Lobkultur ist schwindelig machend. Ich fange in der Schule aber auch schon damit an, jedem Stocken und verstümmeltem Satzbau meiner Schüler etwas Großartiges abzugewinnen und „to encourage", was hier nicht nur das pädagogische Zauberwort ist.

Tja, und dann muss ich Aufsätze schreiben lassen, korrigieren und das in einer Endlosschleife.

Meinen „alcohol and drugtest" zur Erlangung des amerikanischen Führerscheins habe ich bestanden. Ich saß drei Stunden mit einer Chinesin, einer deutsch sprechenden gebürtigen Rumänin mit kanadischem Pass bei einer steinalten, farbigen Fahrlehrerin, die uns mit Powerpoint-Folien und schockierenden DVDs über die Gefahren des Konsums von Alkohol, Drogen im Speziellen und andere Gefahren im Straßenverkehr im Allgemeinen belehrte. Jetzt heißt es wieder stundenlang in einem „office" warten, um die „driver licence" zu bekommen.

Jubelnder Thomas Lother in Washington

Unser Sohn Jan hat sich recht gut eingelebt, hat Physik gegen Spanisch eingetauscht, kickt in einem Ami-Fußballklub mit seinem neuen Freund Sebastian Rodriguez. Dessen Eltern stammen aus Argentinien und Kolumbien, sprechen zu Hause Spanisch und Englisch; Sebastian ist in Miami geboren und hat, bevor er auf die DSW wechselte, die Deutsche Schule Mexico City besucht. Solche Schülerbiografien sind hier die Regel.

Uli erkundet mit Rad und Metro D.C. und Umgebung und hat heute – absoluter Rekord – in drei Wochen (!) ihre amerikanische Arbeitserlaubnis erhalten und kann jetzt loslegen. Denn ohne dieses Papier durfte sie nicht mal Gast bei der Einführung der neuen Kollegen in die DSW sein, obwohl sie für die beiden Theatergruppen bereits fest eingeplant ist. Ich weiß nicht, wie es Ausländern in Deutschland besser ergeht, aber die Bürokratie hier ist stur und knallhart. Eine Kollegin hat z. B. unglücklicherweise einen Akzent auf ihrem Namen im offiziellen Dienstpass. Der Computer mit amerikanischem Key-Board konnte das nicht erkennen – Folge: keine „security-number".

Es kann nicht sein, was dem Buchstaben der Vorschriften widerspricht. ◂◂

Soccer in den United States of America

Bevor ich mich in dieses Thema vertiefe, möchte ich ein Klagelied über die psychischen Härten eines Auslandslehrer in die alte Heimat schicken; ich habe ein komplett Bundesligaloses Jahr erlitten! Kein Amisender überträgt deutschen Fußball! Durch Fox-TV habe ich mich einigermaßen mit der britischen Premier League getröstet und dann so manches Championsleague-Spiel gesehen, wenn britische Mannschaften von deutschen Gegnern aus dem Pokal geschmissen wurden. Recht so! Werden manche von euch sagen, warum geht er auch in dieses Anti-Fußballland.

Aber jetzt kann ich euch berichten: Die USA ändern sich, auch wenn viele Kommentatoren der alten Schule, selbst in der liberalen, ehrwürdigen Washington Post, sich gegen dieses „unamerikanische" Spiel stemmen. Was haben wir nicht alles gelesen, Fußball sei nur etwas für Pussys, da es vor allem Mädchen und Europäer spielen. Außerdem würde das Kollektiv zu sehr betont und das sei typisch kommunistisch und überhaupt, warum sollte man sich für ein Spiel aus Old Europe interessieren, haben die nicht gerade vor 100 Jahren den Ersten Weltkrieg angezettelt, außerdem sei Fußball doch die Fortsetzung des Nationalismus mit anderen Mitteln. Aber das sind Rückzugsgefechte einer Nation, die sich immer noch nicht daran gewöhnen kann, nicht an erster Stelle zu stehen und vielleicht sogar gegen eine No-name-Nation wie Belgien verlieren zu müssen. Nicht auszudenken, ausgerechnet gegen die „french fries" auszuscheiden, aus deren Hauptstadt ohnehin nur der krudeste europäische Unsinn kommt und sich die europäischen Zwerge intrigant verschwören und tricky darauf aus sind, den amerikanischen Gulliver in Fesseln zu verstricken.

Doch zurück zum soccer.

Äußerlich ist diese WM nicht wahrzunehmen. Keine Fanartikel, keine Fahnen oder sonstigen visuellen Duftmarken irgendwelcher beim Cup vertretenen Nationen, die hier ja alle in und rund um die Hauptstadt vertreten sind. Himmlische Ruhe und Gelassenheit. Jeder Fußballabstinente sollte sich die USA, zumindest für die vier Wochen einer Championship, als Asyl wählen.

Das erste Spiel der deutschen Mannschaft gegen Portugal fand noch während der Schulzeit statt, wie in Brasilien um 12 Uhr mittags. An Unterricht war da nicht zu denken! High noon in der Aula! 450 Schüler mit ihren Lehrern, von der Grundschule bis zu den Abiturienten in voller Kriegsbemalung, Tröten und eine Trommel. Aber auch ein paar ganz mutige Portugalanhänger wagten sich vor den Screen. Gleich zwei Sender übertragen live aus Brasilien, mit

Altstars als Kommentatoren, vor allem aus europäischen Ligen. Michael Ballack kommentiert übrigens hier für ESPN – und da macht er echt eine gute Figur.

Ehrensache, dass in der Fremde die Nationalhymne von der Schulgemeinde lautstark mitgesungen wurde. Und dann gab es kein Halten mehr, bei jedem Tor gegen die armen Lusitanier tobte die Schule und wurde von den sonst so anti-heroischen Deutschen mit Schlachtgesängen in ihren Grundfesten erschüttert. Aber das ehrwürdige Betongemäuer hat das Erdbeben vor drei Jahren überstanden und wird jetzt

ohnehin saniert. Ich fürchte aber, einige sensible Grundschüler sind für ihr Leben traumatisiert, der Rest dafür für immer vom Fußballvirus befallen.

Beim zweiten Spiel gegen Ghana, an einem Samstag, waren wir bei Botschaftsmitarbeitern eingeladen. Das ganze Basement war schwarz, rot und gold dekoriert, und das Bier floss in echte Maßkrüge aus einer Zapfanlage, über die Luftbrücke der Bundeswehr direkt nach Reston, den großen Militärstützpunkt in Virginia eingeflogen. Na, was haben wir gezittert, die Afrikaner machten ja mächtig Alarm in der zweiten Halbzeit.

Am letzten Schultag haben die Lehrer traditionell gegen den Abijahrgang Fußball gespielt. Ich stand im Tor. Hatte zum Glück wenig zu tun, da meine Vorderleute ordentlich Dampf gemacht haben und die Schüler mit 4 : 2 vom Platz fegten. Aber was haben wir geschwitzt, immerhin sind wir geografisch auf der Höhe der Stiefelspitze von Italien, zudem mit feuchter Luft aus dem Golf von Mexico. Da bekommt man eine Ahnung davon, was die Jungs da unten in Brasilien aushalten müssen, zumal die um 12.00 Uhr mittags spielen müssen. Im Dschungel von Manaus! Diese Typen von der FIFA-Bande sollten alle mal dort ein Spiel gegen die Quataris mit Putin als Schiedsrichter austragen müssen, vielleicht würde dann doch der eine oder andere darüber nachdenken, was sie so verzapfen.

Inzwischen merkten die Joe Normalamis, dass sie auch mitspielten, bei einer echten Championship, denn der Sieg gegen Ghana und das Unentschieden gegen Portugal wurde sogar auf den Titelseiten gebracht. Mit nichts kann man den Amerikanern mehr imponieren als mit einem winning team. Die Einschaltquoten beim soccer übersteigen inzwischen die von allen anderen Sportarten, die im amerikanischen TV gezeigt werden. Nur die Superbowl, das Hochamt der uramerikanischen Kampfsportart – American Football – erreicht noch höhere Einschaltquoten. Es soll sogar schon Amerikaner geben, denen man die Abseitsfalle nicht mehr erklären muss. Es geht aufwärts mit dem Fußball in diesem abgeschottetem Halbkontinent. Und so wurde das Spiel gegen die Deutschen, the european powerhouse, zum großen Event, in the group of death, hochgejazzt. Es war schon lustig, z. B. Jermaine Jones Englisch sprechen zu hören, mit unverkennbar deutschem Akzent. Überhaupt wurde die Germanisierung des US Teams breit diskutiert, mit vier oder fünf in old Germany born team players und nicht zuletzt Klinsmann, der unaufgeregt und sachlich – und damit ganz unamerikanisch – die Chancen der US Boys sehr realistisch analysierte und dafür prompt kritisiert wurde, denn das gilt als unpatriotisch. Dafür singt er aber die amerikanische Nationalhymne vor dem Anpfiff mit.

Es war also klar, dass wir uns dieses Spiel nicht entgehen lassen würden und da es genau auf unseren ersten Ferientag fiel, haben wir uns schon ab 10.00 Uhr vormittags auf den Weg zur Red Line gemacht, um mit der Metro Richtung Downtown zu fahren. Das hatte dann schon fast ein bisschen das Flair eines größe-

ren Fußballspiels wie in Deutschland. Fans, in Stars and Stripes gehüllt, stiegen in jeder Station zu, aber auch schwarz, rot, gold gewandete Germans strebten dem Dupont Circle in DC zu, einem großen Roundabout, nicht weit vom Weißen Haus gelegen. Das Party Viewing war von der Deutschen Botschaft organisiert worden. Die hatten extra ihre Sprachabteilung bemüht, damit die Einladung richtig geschrieben wurde, denn „Public Viewing" würde hier Stirnrunzeln und erhebliche Missverständnisse auslösen, denn im Englischen bedeutet dieser Ausdruck, dass man zur öffentlichen Aufbahrung einer Leiche kommt. Na ja, einer würde als Verlierer vom Platz gehen müssen, also liegen wir in der germanisierten Variante vielleicht gar nicht so falsch.

Der Platz inmitten des besagten Kreisverkehrs war gerammelt voll, so dass es gut war, dass wir schon eine Stunde vor dem Anpfiff dort waren. Auf zwei Großleinwänden, mit der Überschrift: „Germany in the USA" haben wir dann in der Mittagshitze das Spiel verfolgt. Leider geht den Amerikanern jegliche Feier-Kultur völlig ab. Da gibt es keine Erfrischungsstände und schon gar keinen Alkohol in der Öffentlichkeit. Das ist ein absolutes No Go. Na ja, das ist wahrscheinlich durchaus vernünftig, wenn ich an die Bier konsumierenden Typen rund ums Dynamo Stadion in Dresden denke. Meine Frau und ich standen in einem blau weiß roten Fanblock, der es sehr witzig fand, dass die US-Boys jetzt den Krauts die Helme vom Kopf schießen würden. Als sie aber unsere missbilligenden Blicke sahen, waren sie gleich wieder friedlich. Offensichtlich wurde auch über die Sofas im Stadion von Union Berlin berichtet, jedenfalls fragte in einem Leserbrief ein US-Bürger an, wo er denn die deutsche Staatsbürgerschaft erwerben könne, um so etwas einmal live erleben zu können. Ihr seht, manches ist doch attraktiv an uns schrulligen Europäern. Der Amisender ESPN hat immer wieder live das Cheering Publikum eingeblendet, aus Chicago, aus Kansas City und natürlich uns vom Dupont Circle aus DC – und aus der anderen Hauptstadt, Berlin. (zu unserer Viewing Party: http://www.badische-zeitung.de/f-wm/mit-hilfe-der-deutschen-botschaft-86747010.html)

Das ZDF war da, die ARD, von CNN wurde ich nach dem Spiel interviewt. Die Stimmung war gut, die Ami-Anfeuerungsrufe: „We will win!" haben wir mit „Deutschland"-Rufen gekontert und spätestens nach Müllers Tor war klar, wer hier den Ton angibt. Auch ich habe ein kleines Fähnchen geschwenkt, ich gebe es zu. Nun die Trauer der Amis, die eindeutig in der Überzahl waren, hielt sich in Grenzen, denn dank der Portugiesen sind sie ja auch eine Runde weiter gekommen. Aber wir haben buchstäblich Flagge gezeigt und tapfer gegengehalten. Einer räsonierte sogar laut, warum das eigentlich die Deutschen organisieren müssten, dass die Soccer Fans des US-Teams in ihrer eigenen Hauptstadt öffentlich Fußball gucken können. Tja, ihr seht, der Beitrag der Deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik zur Zivilisierung dieser vom globalen Kulturgut Fußball abgeschnittenen Emigranten ist gar nicht hoch genug einzuschätzen. ◂◂

Nach über einem Jahr ist es mir endlich wieder einmal gelungen, eine ehemalige Schülerin erfolgreich für die Abfassung eines Beitrags zu gewinnen, in dem es um Auslandserfahrungen geht, die nicht auf einem kurzen touristischen Urlaub, sondern auf mehrmonatigem „Eintauchen" in ein fremdes Land, eine andere Kultur und Sprache beruhen.

Abenteuer Israel 2013/14

Judith Wörz

Nach dem Abitur beschloss ich, ein Auslandsjahr anzutreten. Meine Wahl einer Organisation fiel auf die „Evangelische Kirche im Rheinland", die seit 1995 jungen Menschen die Möglichkeit anbietet, einen freiwilligen Friedensdienst im Ausland zu machen.

Die eKiR bereitete uns Freiwilligen intensiv vor, begleitete uns während unseres Auslandsjahres und half uns, unsere Erfahrungen aufzuarbeiten.

Wenn Sie nähere Informationen suchen, schauen Sie doch mal auf der Internetseite vorbei: www.aktiv-zivil.de

Ich arbeitete ein Jahr lang mit Autisten in einem Wohnheim namens „Beit ha Keren" der Organisation Alut südlich von Tel Aviv. Ich war einer kleineren Wohneinheit von 8 Autisten zugeordnet, deren Bewohner noch relativ jung waren, nämlich so zwischen 18 und 28 Jahren. Ich hatte jeden Tag unter der Woche eine „Wake-up" Schicht, in der wir die Autisten geweckt, gewaschen und für die Tagesgruppe oder die Schule fertig gemacht haben. Anschließend hatte ich Freizeit bis um 16 Uhr, denn nun kamen alle wieder zurück ins Wohnheim. Jetzt hieß es duschen, Essen vorbereiten, Wäsche waschen, spielen usw. Jeden Tag gab es auch eine Aktivität, wie Musiktherapie, Yoga, Kunsttherapie oder Sport.

Seit dem 19.07.2014 bin ich wieder zurück in Deutschland. Eigentlich war mein geplanter Ausreisetermin erst der 20.08.2014, doch auf Grund der immer gefährlicher werdenden Situation in den letzten Wochen habe ich mich für einen früheren Rückflug entschlossen. Aber um eindeutig die Befürchtung meiner Sozialarbeiterin zu widerlegen: Ich werde meine wunderbare Zeit in Israel nicht wegen der letzten Wochen mit häufigem Raketenalarm vergessen. Daher will ich das Jahr Revue passieren lassen und ein kleines Fazit ziehen.

An jedem Ende eines Zeitabschnittes wundert man sich, wie schnell doch die Zeit vergeht. Besonders deutlich empfand ich dies bei meinem freiwilligen Auslandsjahr, da der Auslandsaufenthalt durch An- und Abreise ganz

Autist bei Pferdetherapie

Leseunterricht im Garten

klar begrenzt war und das Leben nicht wie bei einem alljährlichen Jahreswechsel einfach weiter geht.

Zu Beginn meines Auslandsjahres war verständlicherweise alles noch aufregend und neu, doch nach und nach wurde mein Leben in Israel zu meinem ganz normalen Alltag. Ab und zu wurde mir in nachdenklichen Momenten der Reflektion bewusst, wie sehr ich doch mein Leben in Israel genießen kann und wie glücklich ich bin. Bevor die Raketenalarme anfingen, fuhren wir bedenkenlos in unserer Freizeit nach Tel Aviv zum Bummeln und Café trinken oder einfach nur an den Strand. Gleichzeitig machte mir die Arbeit sehr Spaß, auch wenn sie anstrengend war.

Schild in Hebron von Befürwortern der Siedlungspolitik

Palästinensische Familie im Gespräch mit Mitarbeitern einer Hilfsorganisation (das Gitter vor dem Hauseingang soll vor Steinewerfern schützen)

Ich habe auch gemerkt, dass meine Arbeit von allen Mitarbeitern geschätzt und ich somit nach einiger Zeit wie eine ganz normale, einheimische Mitarbeiterin behandelt und respektiert wurde.

Ich verinnerlichte alle kleinsten Abläufe, und auch wenn alles im Chaos zu versinken drohte, versuchte ich einen kühlen Kopf zu behalten. Der Umgang mit meinen Schützlingen wurde mir auch immer vertrauter, was ein angemesseneres Verhalten ihnen gegenüber nach sich zog. Man wächst mit den Herausforderungen und besteht sie, wenn man es ernsthaft versucht. Die Arbeit war nämlich wirklich eine ungewohnte Herausforderung und oft sehr anstrengend. Aber auch wenn Autisten manchmal aggressiv und verletzend sind, schleichen sie sich ganz still und leise ins Herz jedes einzelnen. Bei dem Abschied von „meinen" Autisten konnte ich meine Tränen nicht zurückhalten und ich werde sie wirklich vermissen. In einem Jahr bilden sich aber auch Freundschaften, und ich hoffe sehr, den Kontakt zu all den lieb gewonnen Menschen halten zu können.

Während meines ganzen Jahres bin ich auf so viele neue, ungewohnte Situationen gestoßen, die ich bewältigen musste. Ganz am Anfang war es noch ohne Hebräischkenntnisse nicht einfach, einem Busfahrer zu erklären, wo ich denn gerne hin wollte, und später waren es die Eindrücke in Hebron und noch vieles mehr.

Mir fällt es heute schwer, im Nachhinein aufzulisten, was ich während meines freiwilligen Friedensdienstes alles gelernt habe. Aber ich bin davon überzeugt, dass ich mich weiterentwickelt und über viele Dinge nachgedacht habe, auf die ich nicht gestoßen wäre, wenn ich nach dem Abitur nicht den Mut gehabt hätte, für ein Jahr nach Israel zu gehen.

Ich denke, in der kommenden Zeit werde ich erst merken, wie viel ich doch dazugelernt habe, vielleicht ganz unbewusst, aber dennoch nachhaltig. In den letzten Tagen, als ich mit Freunden über den Gazakrieg diskutiert habe, wurde mir erst deutlich, wie viel Hintergrundwissen ich inzwischen doch erlangt habe und wie viele Seiten und Aspekte zu einem Konflikt gehören. Ich hoffe, ich werde nie verlernen, dass man nicht in Schwarz-Weiß denken, sondern

Judith (links) mit den WG-Partnerinnen auf Wüstentour

Judith auf der Masada in der Negev-Wüste

die Graustufen mit beachten sollte, da diese meist die Ausschlaggebenden sind.

Auch die Erfahrung, ohne Familie fernab der Heimat zu sein, finde ich nützlich. In meiner WG kamen wir vier Mädchen aus ganz Deutschland zusammen und mussten uns aufeinander abstimmen. Was ich nach einem Jahr sagen kann: Wir sind mehr als nur Wohnpartnerinnen geworden, sondern richtige Freundinnen. Wir verbrachten sehr viel Zeit miteinander und unterstützen uns gegenseitig bei den persönlichen Tiefs, die genauso zu einem Auslandsjahr dazu gehören, wie all die schönen Momente. Ich darf auch feierlich verkünden, dass ich nun fähig bin, einen Haushalt eigenständig zu führen! Waschen, Kochen, Putzen … sind zur normalen Beschäftigung geworden.

Ich habe viel erlebt, gesehen und bin viel gereist. Daher bin ich wahnsinnig froh, ein Jahr in Israel gelebt zu haben! Es war wirklich sehr interessant, eine neue Kultur, fremde Menschen und ein neues Land zu entdecken. ◂◂

Es stand in der Verbandszeitschrift …

… vor 50 Jahren

Manfred Egenhoff

In diesem und den nächsten Jahren gibt es leider nichts zu zitieren aus der Verbandszeitschrift von vor 100 Jahren; denn in den Jahren des 1. Weltkriegs erschien „Die deutsche Schule im Auslande" nicht. Aber vielleicht lohnt auch ein Blick in unsere Verbandszeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" von vor 50 Jahren, die damals gerade das zehnjährige Bestehen feierte. Doch wenn wir in die Beiträge zu diesem Jubiläum schauen, kommt uns manches recht bekannt vor, und wir sind geneigt, dem Prediger Salomo zuzustimmen: *„Es gibt nichts Neues unter der Sonne."*

Da ist als Erstes der Aufruf zur Mitarbeit an alle Kollegen und Leser der Zeitschrift (selbstredend auch an die Kolleginnen und Leserinnen, aber wir bleiben – insbesondere um der Lesbarkeit des Textes willen – bei der maskulinen Form, die Jahrhunderte lang für beide Geschlechter stand, vor 50 Jahren ohnehin). Und so mahnte schon im Grußwort zum Januarheft 1964 Dr. Eugen Löffler, der Ehrenvorsitzende des VDLiA:

Die Zeitschrift kann ihre Aufgaben nicht ohne die rege Mitarbeit der aktiven und ehemaligen Auslandslehrer erfüllen. Wenn diese die Erfahrungen und Methoden, die sie in ihrem Unterricht erworben und erprobt haben, und die Erlebnisse, die ihnen im Zusammenleben mit Angehörigen anderer Völker und beim Vergleich mit fremden Schulen und Unterrichtsmethoden zuteil wurden, in der Zeitschrift niederlegen, dann kann diese eine einzigartige Quelle werden für so etwas wie eine „Didaktik des Unterrichts an deutschen Auslandsschulen" … (S. 2)

Und dass es sich hier um eine wichtige Sache handelt, zeigt auch der Rückblick auf das erste Jahrzehnt der Zeitschrift; denn darin zitiert R. Schröter aus dem ersten Heft des Jahrgangs 1961 aus einem „von allen drei (!) Schriftleitern" (heute kommen wir mit einem aus!) unterzeichnetem „Ausblick":

Wir bitten alle Auslandskollegen, sich im neuen Jahr an der Ausgestaltung „ihres" Blattes eifrig zu beteiligen und uns ihre Beiträge in gebotener Kürze möglichst druckreif zukommen zu lassen. Wer das jährliche Inhaltsverzeichnis der Bände aufmerksam studiert, wird feststellen, daß es im großen und ganzen fast immer dieselben Schulen sind, über die wir berichten können, und daß manche Schulen noch nicht ein einziges Mal genannt werden konnten. Möchte dieser Aufruf alle, besonders auch die kleinen Auslandsschulen erreichen und von ihnen beherzigt werden. Helfen Sie alle mit, daß „Der deutsche Lehrer im Ausland" noch mehr als bisher zum unentbehrlichen Informationsorgan für das Auslandsschulwesen und für spätere Jahre zur verläßlichen Quelle für dessen Geschichte wird. (S. 17)

Natürlich hat man sich schon damals gefragt, wie man die Kollegen dazu bringen könne, Beiträge zu produzieren. Man wurde offenbar bei Goethe fündig, bei dem es – leicht abgewandelt – heißt: „Zum Gelde drängt, am Gelde hängt doch alles." In einem Brief – zitiert im o. g. Rückblick – äußert sich 1953 Dr. Hettrich, der langjährige Schriftleiter der Zeitschrift, zum Problem und seiner Lösung (die allerdings in der heutigen Zeit keine mehr ist, da für Beiträge – auch in wissenschaftlichen Zeitschriften – längst kein Honorar mehr gezahlt wird):

Die Erfahrungen des damaligen Verlages und meine eigenen als Schriftleiter haben gezeigt, daß es mit einem Appell an den Idealismus der Auslands- und Inlandskollegen zwecks Mitarbeit nicht getan ist. Der Zugang an brauchbaren Beiträgen ließ bald erschreckend nach, solange wir den Verfassern kein Honorar zahlen konnten; er stieg aber sofort, als auf meinen Vorschlag der Verlag den Herren eine, wenn auch mäßige Vergütung in Aussicht stellte. War ich in der letzten Zeit oft in Verlegenheit, wie ich das folgende Heft füllen sollte, so konnte ich in der zweiten Periode aus Vorrat an Beiträgen wählen – nach ihrer Güte und auch nach dem Gesamtcharakter des betreffenden Heftes. (S. 11)

Vielleicht hat sich ja, einmal abgesehen von der Honorarfrage, alles gebessert – nicht zuletzt durch die neuen Medien, das Internet. Man könnte aber auch fragen, ob im Zeitalter der digitalen Revolution ein Printmedium wie unsere Verbandszeitschrift überhaupt noch zeitgemäß ist und nicht vielmehr überflüssig. Dann würde zwar die geschichtliche Dimension, die Rückschau auf die Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens wie auch des Verbands, weitgehend wegfallen, – aber was machte das schon, da aus der Geschichte, wie gerade die Gegenwart überdeutlich zeigt, sowieso nichts gelernt wird.

Des ungeachtet werfen wir hier doch einen kurzen Blick auf die Geschichte unserer Zeitschrift, genauer: ihrer Vorgängerin. Die Unterbrechungen in ihrem Erscheinen sind bedingt durch die Brüche in der deutschen Geschichte des 20. Jh.s:

… die Gründung der Zeitschrift [scil. „Der deutsche Lehrer im Ausland"] war […] in Wirklichkeit nicht nur ein Anfang, sondern zugleich die Fortsetzung des alten Fachblatts „Die deutsche Schule im Ausland[e]", dessen Anfänge bis zum Jahre 1900 mit achtjähriger Unterbrechung in und nach dem 1. Weltkrieg zurückreichen. 30 Jahresbände dieser Zeitschrift spiegelten die glückliche Entwicklung, den jähen Sturz und das neue Aufblühen der deutschen Auslandsschulen im ersten Drittel unseres Jahrhunderts wieder [sic!], bis sie nach zähem Kampf um ihre Unabhängigkeit 1938 dem politischen Druck der NSDAP weichen und ihr Erscheinen einstellen mußte. (S. 5)

Auch die Namensgebung war schon einmal und zwar gleich zu Anfang ein Problem, allerdings nicht wie vor einigen Jahren wegen einer gendergerechten Titelung, die, wie sich 2005/6 zeigte, kaum herzustellen ist, ohne ein Namensungetüm zu generieren, weshalb der damalige Vorstand die Zuflucht zum Plural „Deutsche Lehrer" (statt „Der deutsche Lehrer") nahm:

Dr. Langerfeld z. B. schlug vor, sie „Deutsche Bildungsarbeit im Ausland" zu nennen, um einen größeren Bezieher- und Interessentenkreis ansprechen zu können. Da aber im künftigen Inhalt der Zeitschrift bei der Fülle der Probleme um das deutsche Auslandsschulwesen herum die Angelegenheiten der Lehrer und Schulen den weitaus größten Teil in Anspruch nehmen werden, blieb es bei dem zuerst vorgesehenen Titel. (S. 12)

Um diesen Rückblick nicht in tiefem Grau enden zu lassen, zum Schluss noch etwas Aufbauendes, insbesondere für die Kollegen, die zum ersten Mal hinausgehen. Ihnen nämlich ist im Mai-Heft des Jahrgangs 1964 ein Artikel gewidmet mit dem Titel „Auf den Anfang kommt es an" (S. 140 ff.), in dem der Verfasser Adalbert Wehmeyer am Schluss seiner Ausführungen allen Neulingen im Auslandsschulwesen 15 Ratschläge mit auf den Weg gibt, von denen womöglich heute noch einige bedenkenswert sind:

1. *Auf den Anfang kommt es an.*
2. *Die erste Tugend des Neulings ist Zurückhaltung.*
3. *Er enthält sich deshalb jeder voreiligen Stellungnahme.*
4. *Er fällt keine voreiligen Urteile und übt keine Kritik an den neuen Umständen.*
5. *Er wartet mit seinen Reformplänen und Verbesserungsvorschlägen, bis der geeignete Zeitpunkt gekommen ist.*
6. *Als Schulleiter verschafft er sich erst einen gründlichen Einblick in alle Schulverhältnisse, ehe er mit der Verwirklichung seiner Pläne beginnt.*
7. *Der Neuling hält mit seinem Wissen und Können keineswegs hinterm Berg, aber er bringt sie nur mit kollegialem Takte vor.*
8. *Er vermeidet in Gesellschaft das unbedachte Reden von Dingen, mit denen er möglicherweise bei diesem oder jenem Mitgliede anstoßen könnte.*
9. *Er redet von sich selbst zunächst so wenig wie möglich.*
10. *Er ist höflich und freundlich zu jedermann – auch zu denen, die unter ihm stehen.*
11. *Er merkt sich die Namen aller Menschen, mit denen er zu tun hat und lernt, sie richtig auszusprechen.*
12. *Er freundet sich mit einem erfahrenen, hilfreichen Kollegen an, der ihm am Anfang mit Rat und Tat zur Seite stehen kann.*
13. *Er wahrt höflich und entschieden seine Rechte und läßt sich auf keinen Fall bevormunden.*
14. *Die Alteingesessenen, besonders die Mentoren jeder Schule, helfen dem Neuen mit freundlichem Entgegenkommen.*
15. *Erhöhte innere Kraft wird durch die Vollendung der ersten Anfangspunkte erzielt. (Pestalozzi)*

Zum besseren Verständnis dieser Ratschläge empfiehlt es sich allerdings, den ganzen Artikel zu lesen. Er ist – auch heute noch – lesenswert. ◂◂

Papa, schreib' deine Lebensgeschichte doch einfach mal auf! Eine Warnung

Stephan Schneider

Vielleicht hängt es meiner Familie irgendwann doch derart zum Hals heraus, wenn sie zum wiederholten Mal bei Erzählungen diverser Episoden meiner Auslandseinsätze als Zwangszuhörerschaft herhalten muss, dass sie mich in ungewohnter Einmütigkeit und mit voller Überzeugung auffordert, meine Lebensgeschichte in Buchform herauszubringen, schließlich sei ich ja als Pensionär Herr über meine viele Zeit und als Deutschlehrer des Schreibens nicht unkundig.

Derart geschmeichelt merke ich gar nicht, dass dies reine Notwehr meiner leidgeprüften

Familie ist. Dass namhafte Verlage nicht auf meine Autobiographie gewartet haben, trotz allem, was ich an Interessantem und Aufregendem aus meinem Auslandsleben zu erzählen habe und schriftstellerisch dazu wahrscheinlich durchaus in der Lage bin, ist mir bei nüchterner Überlegung schon klar. Aber da gibt es ja praktischerweise die Möglichkeit einer Veröffentlichung im Eigen- oder Selbstverlag; etwas Geld darf der Schritt zum literarischen Olymp schon kosten, damit mein Meisterwerk viele Bücherschränke ziert oder zumindest – dem digitalen Fortschritt sei Dank – den Speicher unzähliger E-Books zu füllen hilft.

Zum Glück war ich seit meinem 12 Lebensjahr regelmäßiger und fleißiger Tagebuchschreiber; viele private Briefe, offizielle Post, Dokumente und alle Lehrerkalender habe ich aufbewahrt: An schriftlichen Quellen mangelt es wahrhaftig nicht. Und da sind zur Illustration ja auch noch die vielen Fotoalben, Dutzende Diaschlitten und – seit 20 Jahren – gefühlte 100.000 digitale Bilder.

Damit mein literarisches Projekt durch eine kräftige, kreative Initialzündung an Nachhaltigkeit gewinnt, mache ich mich sogleich mit gezücktem Stift an die ersten Tagebücher heran. Die Gliederung sollte eigentlich absolut kein Problem machen, denn eine Autobiographie wird chronologisch aufgebaut, und um eine transparente Kapiteleinteilung meines Chef d'œuvre kümmere ich mich nach der Knochenarbeit des Formulierens. Den Abschluss, auf den ich mich jetzt schon freue, bildet die Auswahl der Illustrationen: Ohne optische Eindrücke geht heute ja gar nichts mehr nach dem Prinzip: „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte".

Bei der Lektüre der ersten fünfzig Seiten Tagebuch (und dem 5. Glas Rotwein) muss ich wohl eingeschlafen sein. Da in seinen Träumen jeder ein Genie ist, sah ich ganz klar, wie sich die mannigfaltigen Handlungsstränge meiner Autobiographie auf wundervolle Weise in einem unnachahmlichen Höhepunkt kunstvoll verbanden: meine Studienzeit, meine Freund- und Liebschaften, meine pädagogischen Highlights nicht nur in DaF, meine abenteuerlichsten Reisen auf allen fünf Kontinenten (darunter u. a. die Besteigung des höchsten spanischen Berges bei Vollmond), als abrupt mein unnachahmlich verästeltes, kunstvoll geniales Strukturschema von keinem Geringeren als meinem großen Vorbild Thomas Mann mit einem nassen Schwamm von der Tafel gewischt wurde. „Wer soll denn diesen Scheiß lesen?!", rauzte er mich an. Oder war es wegen dieser ordinären Ausdrucksweise etwa gar nicht mein Idol, der Nobelpreisträger? Seine vernichtende Zurechtweisung ging indes gnadenlos weiter: "Wer um Himmels Willen soll sich denn für solch ein Sammelsurium von wichtigtuerischen Erinnerungen eines pensionierten Paukers interessieren?!" Und beim Weggehen über die Schulter blickend, schob der noch abkanzelnd nach: „Und dann geschrieben im simpelsten Nacherzählungsstil!!" Diese Kritik mit dem „Nacherzählungsstil", den ich Generationen von Schülern angekreidet und mit der entsprechend schlechten Note bewertet hatte, da sie eigentlich eine Inhaltsangabe oder eine Interpretation hätten schreiben sollen, traf mich derart vernichtend, dass ich schlagartig aus dem Steigflug zum literarischen Olymp trudelnd abstürzte und schweißgebadet aufwachte.

Noch vor dem Frühstück räumte ich leicht verkatert Filmspulen, Tagebücher und Konzeptpapier weg und verabschiedete mich von meinem großartigen Projekt, mit meinem Alterswerk die Welt mit einer überflüssigen Autobiographie zu „beglücken".

P. S. Die Zeit, Mühe und Kosten spare ich mir und kaufe lieber dafür die Memoiren anderer, z. B. den Bestseller von der ehemaligen französischen First Lady, Mme Trierweiler, „Merci pour ce moment", wohl wissend, dass meinem großen Idol Thomas Mann diese Lektüre viel zu seicht wäre. Aber die verstoßene Ex-Première Dame ist eine prominente, professionelle und erfahrene Boulevardreporterin, die mit ihrer Veröffentlichung nicht nur privat mit dem Président de la République abrechnen, sondern ihm den politischen Todesstoß versetzen will. Das sind spannende Memoiren, wofür sich das breite Lesepublikum verständlicherweise 1000 mal mehr interessiert als für meine! ◂◂

REZENSIONEN

Sprache in Universität und Beruf

▶ S. 358

Rainer E. Wicke
Vorbereitung auf das Studium

▶ S. 360

Manfred Egenhoff
Beeinflusst unsere Sprache das, was wir sehen?

▶ S. 360

Rainer E. Wicke
Situationsgerechtes Training für die Berufswelt

Zeitgeschichte – wissenschaftlich und als Roman

▶ S. 362

Ludwig Petry
Ein Plus an Wissen …

▶ S. 363

Hans-Martin Dederding
… was ein Mensch mit zwanzig getan hat

▶ S. 364

Johannes Geisler
Überwundene und neue Grenzmauern

▶ S. 365

Stephan Schneider
Deutsche Schicksale vor und nach dem Mauerfall 1989

▶ S. 366

Hans-Martin Dederding
Keine Schullektüre, aber eine für Lehrer

Kopernikus und Shakespeare, Mathematik und grüne Matrix

▶ S. 367

Christian Wendt
Vor über 500 Jahren mit Nikolaus Kopernikus in der Schule

▶ S. 368

Hannelore Breyer-Rheinberger
Shakespeare-Fans aufgepasst!

▶ S. 368

Harald Krause-Leipoldt
Ein Mathematikbuch – Glücksfall oder zähe Kost?

▶ S. 369

Nora Lucidi
Umweltorganisationen – Helfer bei Landraub?

Die weite Welt – erlebt und erdichtet

▶ S. 371

Eckart Weisse-Coronado
Was macht man mit einer halben Million?

▶ S. 372

Heinz Weischer
Die Liebe im Zeichen des Tangos und des Schachs

▶ S. 373

Johannes Geisler
Wundersame Menschen, wundersames Land

Sprache in Universität und Beruf

Vorbereitung auf das Studium

Rainer E. Wicke

Graefen, Gabriele/Moll, Melanie: Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch

Peter Lang-Verlag, Frankfurt am Main 2011, 181 S., ISBN 978–3–631–60948–4, € 22,80

Wissenschaftssprache Deutsch versteht sich als ein Lehr- und Arbeitsbuch und wendet sich ausdrücklich an eine Klientel, die an deutschsprachigen Hochschulen studieren oder wissenschaftlich arbeiten will. Es kann sowohl an Universitäten oder Sprachinstituten eingesetzt werden, aber auch – das wird ausdrücklich in Klappentext und Einführung erwähnt – an Deutschen Schulen im Ausland, um die Absolventen auf die sprachlichen und wissenschaftlichen Voraussetzungen des Studiums in Deutschland vorzubereiten. Voraussetzung für die erfolgreiche Arbeit mit den Materialien sind Sprachkenntnisse auf dem Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, wobei diese – auch mit Hilfe des vorliegenden Buches – das Niveau C2 erreichen sollen. Ergänzend zu der Publikation bieten die Autoren unter der Website www.wissenschaftssprache.de weitere Übungsangebote und Hinweise, aber auch einen Lösungsschlüssel für die im Buch enthaltenen Aufgaben und Übungen an. Somit eignet es sich auch als Material zum Selbststudium für motivierte Lerner.

Die Publikation wurde unter Berücksichtigung von sieben Prinzipien erstellt, die im Folgenden kurz erläutert werden. Die Beschreibung der Wissenschaftssprache beruht auf *empirischer Forschung (1)*, um z. B. Listen mit charakteristischen Fügungen zu gewinnen. Die *Authentizität der Texte und Beispiele (2)* wurden berücksichtigt, indem Textbeispiele aus real wissenschaftlichen Texten gewonnen und nicht eigens solche konstruiert wurden. Dabei spielte auch die *Verständlichkeit der Texte (3)* eine wesentliche Rolle, so dass diese auf einem bildungssprachlichen Niveau verständlich sind. *Fügungen und Kollokationen (4)* werden vereinfacht dargestellt, um den Nachvollzug zu erleichtern. Weiterhin folgt das Buch einem *Gliederungsprinzip (5)*, das sich an textlinguistischen, funktionalen und handlungsorientierten Kriterien orientiert. Das Buch berücksichtigt die *Ein- und Unterordnung des grammatischen Wissens (6),* d. h., die Grammatik hat eine Servicefunktion, indem sie thematischen und lexikalischen Schwerpunkten untergeordnet wird. Das *methodische Prinzip „Formulierungen beurteilen und verbessern (7)"* verhilft den Lesern letztendlich dazu, neu gewonnenes Wissen sogleich zu erproben und zu verbessern.

Im ersten Kapitel von *Wissenschaftssprache Deutsch* widmen sich die Autorinnen der Definition der alltäglichen Wissenschaftssprache Deutsch, indem sie ausführlich auf Fachtermini, Wörter und Ausdrucksweisen der Gemeinsprache, aber auch auf Wörter und Ausdrucksweisen eingehen, die auf das wissenschaftliche Handeln bezogen sind. Beispiele dazu folgen unmittelbar, denen im Rahmen von Hervorhebungen im Text sofort Dekodierungshilfen folgen. Eine (Einsetz-)Übung schließt sich sofort an.

Das zweite Kapitel konzentriert sich auf die Begriffserläuterung und die Definition, die für jede Wissenschaft von besonderer Bedeutung sind, denn häufig haben Fachbegriffe in unterschiedlichen Wissenschaftszweigen verschiedene Bedeutungen. Auch hier folgen einige Übungen, die zum Formulieren und Definieren anleiten.

Textorganisation, Gliederung und Aufbau von wissenschaftlichen Arbeiten, Aufsätzen und Beiträgen werden im Kapitel drei entsprechend kommentiert. Dabei heben die Autorinnen die Wichtigkeit der Kommentierung des wissenschaftlichen Textes durch den Autor hervor, dessen Aufgabe es nicht nur ist, den Sachverhalt klar darzustellen, sondern unter anderem auch seine Ziele und Vorgehensweise nachvollziehbar zu beschreiben und transparent werden zu lassen. Besonders hilfreich sind die Hinweise zur Verwendung von Formulierungen und Redewendungen im Rahmen der Textorganisation, da die Verfasserinnen konkrete Verwendungsmöglichkeiten für die Formulierung von Einleitung, Gliederung, Begriffen, Unter- und Nebenthemen, Ankündigungen, Überleitungen, Rückbezügen und abschließenden Formulierungen anbieten. Wer sich jemals mit dem Abfassen eines wissenschaftlichen Beitrags in einer Fremdsprache befasst hat, weiß, wie schwierig es ist, nicht ständig die gleichen Formulierungen vorzunehmen und auf ein bevorzugtes (Standard-)Vokabular zurückzugreifen, und wäre dankbar für einen solchen Katalog gewesen. Kritisch angemerkt werden kann, dass im Übungsteil erneut Einsetzübungen und so genannte Lückentexte Verwendung finden, mit denen man in den ersten beiden Kapiteln schon konfrontiert wurde. Hier und auch zuvor wäre im Rahmen der Binnendifferenzierung ggf. ein breiteres Aufgaben- und Übungsangebot hilfreich gewesen. Dies gilt auch für weitere Kapitel, deren Übungsbereiche etwas monoton diesem Schema der Verwendung von Lückentexten folgen.

Dass Fragen ein „Motor" der Wissenschaft sind, wird im Kapitel vier erörtert. Schon der Titel einer wissenschaftlichen Arbeit kann – durch die Verwendung einer Frage – z. B. auf eine bestehende Kontroverse hinweisen, auf die im weiteren Verlauf der Arbeit eingegangen wird.

Sehr hilfreich sind auch die Hinweise im Kapitel fünf: Beziehungen und Verweise im Text, denn hier wird unter anderem demonstriert, dass die Verwendung von so genannten Zeigwörtern wie *hier, da, dort* oder *dieser, diese, der, die, das* die Aufmerksamkeit der Leser ebenso steuern können wie Bezugswörter (*er, sie, es* und *der Text*), die Beziehungen im Text herstellen.

Das Argumentieren nimmt eine zentrale Stellung in der wissenschaftlichen Arbeit ein – daher verdient das Kapitel sechs entsprechende Aufmerksamkeit, in dem auch darauf hingewiesen wird, dass Auseinandersetzungen zwischen einzelnen Wissenschaftlern heftig sein können und metaphorisch sogar vom „Kampf" gesprochen wird. Sprachliche Mittel des Argumentierens werden hier ebenso veranschaulicht wie Übungen zur argumentativen Sprache.

Das siebte Kapitel ist der Gegenüberstellung und dem Vergleich gewidmet, wobei unter anderem auch akribisch auf die Unterschiede von Gegenteil und Gegensatz eingegangen wird, zwei Begriffe, deren Trennschärfe durch die Erläuterungen für ausländische Leser viel nachvollziehbarer wird. Der Übungsteil ist etwas umfassender, als es in den vorhergehenden Kapiteln der Fall war, aber die Rezipienten werden für diese Ausführlichkeit sicher dankbar sein. Auch die Abgrenzung zwischen Referat und Seminararbeit, die mit Hilfe einer Schreibübung vorgenommen wird, kann z. B. wertvolle Hilfestellung für angehende Studierende und Wissenschaftler bieten. Darin liegt auch ein Vorzug des Buches, dass die Kapitel nicht sukzessiv nacheinander gelesen werden müssen oder sollen, sondern dass diese nach Bedarf konsultiert werden können. Im Sinne eines Handbuches können einzelne Hinweise, Vorschläge und Übungen entnommen werden, deren Verwendung gerade in eigenen Arbeitszusammenhängen opportun erscheint, wobei allerdings zu bemerken ist, dass die nicht sehr deutliche Abgrenzung der einzelnen Übungen (die Abfolge wurde im Layout mitunter sehr eng gehalten) dem Leser das schnelle Auffinden etwas erschwert.

Lexik und Stil wissenschaftlicher Arbeit werden im Kapitel acht ausführlich beschrieben. Anhand von Beispielen werden unterschiedliche Stilformen und der Stilwandel veranschaulicht. Erneut – wie in den Kapiteln zuvor auch – ist die Sprache so gehalten, dass sie den Leser keineswegs überfordert, vielmehr werden in den Beispieltexten vorhandene komplexe Inhalte angemessen und praxisorientiert erläutert.

Das neunte und letzte Kapitel befasst sich mit weiteren Verben und Substantiven der alltäglichen Wissenschaftssprache, wobei die Differenzierung zwischen *Forschung, Erforschung, Erkenntnis, Entdeckung, Erfindung* ebenso leserfreundlich für ausländische Rezipienten erfolgt, wie es der Erläuterung von *der Befund, das Phänomen* und *die Erscheinung* ebenfalls der Fall ist, um nur einige der kommentierten Substantive exemplarisch aufzuführen.

Wie aus diesen Ausführungen deutlich wird, haben die Autorinnen mit dieser Publikation Neuland betreten, denn eine so detaillierte Lehr- und Arbeitshilfe für Deutsch als fremde Wissenschaftssprache existiert meines Wissens bisher nicht. Was die Publikation auszeichnet, sind Praxisnähe und direkte Verwendbarkeit in eigenen Arbeitszusammenhängen. Dabei muss jedoch deutlich darauf hingewiesen werden, dass der Einsatz in Zusammenhängen des Deutschen Auslandsschulwesens sehr begrenzt sein dürfte. Sicherlich kann das Buch hilfreich für die Studien- und Berufsberater sein, zu deren Aufgaben es unter anderem gehört, den Absolventen, die sich für ein Studium an einer deutschen Universität interessieren, ein realistisches Bild von den Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens in der Fremdsprache Deutsch zu vermitteln. Hilfreich für diese Zielgruppe wäre es, wenn – wie bereits erwähnt – der etwas mechanistisch wirkende Charakter einiger Übungen (Lückentexte und Zuordnungsübungen) durch ein breiter gefächertes alternatives Aufgaben- und Übungsangebot erweitert werden könnte. Hörverstehensaufgaben gehören meiner Meinung nach unbedingt dazu, denn die Kunst, eine Vorlesung oder einen Seminarbeitrag auszuwerten und darauf zu reagieren, muss unbedingt sowohl von den Lehrenden, aber auch den Studierenden im Rahmen der akademischen Arbeit beherrscht werden. Aber man sollte nicht zu viel von einer richtungsweisenden Publikation verlangen, die sicherlich aufgrund ihrer Pionierarbeit die entsprechende Beachtung und Würdigung finden wird. Im Rahmen der ständigen Revision, die auch zur wissenschaftlichen Arbeit gehört, kann das Angebot bei einer Neuauflage vielleicht entsprechend erweitert werden. Ein Schritt in die richtige Richtung ist die Publikation von *Wissenschaftssprache Deutsch* allemal, sie kann und wird sicherlich in den Zusammenhängen Verwendung finden und wertvolle Hilfestellung leisten, die von den Autorinnen intendiert wurde. ◂◂

Beeinflusst unsere Sprache das, was wir sehen?

Manfred Egenhoff

Deutscher, Guy: Im Spiegel der Sprache. Warum die Welt in anderen Sprachen anders aussieht
Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2012, 3. Aufl. 2013, 320 S., ISBN 978–3–423–34754–9, € 12,90

Um es vorweg zu sagen: So anders sieht die Welt in anderen Sprachen auch nicht aus! Aber immerhin: An drei Bereichen macht der Autor deutlich, dass die Sprache die Weltsicht beeinflusst, so dass Sprecher verschiedener Sprachen gewisse Dinge in der Welt unterschiedlich wahrnehmen, und zwar in den Bereichen der räumlichen Orientierung, des Genus und der Farben – und das auch plastisch mit einer Anzahl von z. T. farbigen Fotos, Grafiken und Skizzen. Ausführlich wird der Beweis am Farbensehen geführt, wobei Guy Deutscher in spannender Darstellung die entsprechende Wissenschaftsgeschichte aufarbeitet, angefangen von Gladstone und Humboldt bis hin zu neuesten Erkenntnissen auf dem Gebiet des menschlichen Farbensehens und Farbunterscheidens. William Ewart Gladstone, einer der bedeutendsten englischen Staatsmänner des 19. Jh.s, zugleich leidenschaftlicher Verehrer der alten Griechen, verwunderte sich über die seltsamen Farbbezeichnungen bei Homer, der z. B. das Meer als „weinrot" beschreibt. Daraus schließt Gladstone, dass die alten Griechen offenbar die Welt andersfarbig gesehen haben als wir heute. Und in seinem Gefolge entwickelt sich dann die wissenschaftliche Vorstellung, dass im Laufe der Zeit die Menschen immer mehr oder immer differenzierter die Farben zu sehen gelernt haben: zuerst rot (die Farbe, die in fast allen Sprachen und Kulturen als erste auftaucht), dann grün und gelb und schließlich auch noch blau, so dass etwa der Himmel nicht mehr – wie bei einem Stamm der Ureinwohner Australiens – schwarz erscheint.

Dem Autor gelingt es in seinem Buch nachzuweisen, dass, anders als die Wissenschaft im 19. Jh. und bis weit in das 20. Jh. hinein glaubte, der Mensch zu allen Zeiten die Welt farbig sah wie wir, jedoch die Grenzen zwischen den Farben anders gesetzt wurden, so dass schließlich auch wieder die Farbbezeichnungen eine Rückwirkung auf die farbige Erscheinung der Dinge hatten. Die Farbe, die wir zu sehen meinen, wird nämlich nicht einfach im Auge gemacht, sondern erst in unserem Kopf, im Hirn, das die farbige Erfahrung mit einem Ding dem gerade gesehenen Ding anpasst. So geschieht es, dass wir z. B. eine farblos dargestellte Banane immer auch ein wenig gelb sehen, was sich experimentell nachweisen lässt. ◂◂

Situationsgerechtes Training für die Berufswelt

Rainer E. Wicke

Dirschedl, Carlo et al.: Berufsdeutsch
Cornelsen, Berlin 2011/2012 1
Die Reihe besteht aus:
– Berufsdeutsch Basisband mit eingelegten Lösungen, 32 S., ISBN 978–3–06–450546–9, € 14,95
Arbeitsbände:
– Berufsdeutsch Handlungssituationen Einzelhandel 128 S., ISBN 978–3–06–450549–0, € 10,95
– Berufsdeutsch Grundstufe Handlungssituationen Metall/Fachstufe Metallbau, 128 S., ISBN 978–3–06–450457–6, € 10,95 und
– Berufsdeutsch Handlungssituationen Gastgewerbe, 128 S., ISBN 978–3–06–450458–3, € 10,95.
Alle Bände mit kartoniertem Einband

Die oben genannte Publikationsreihe hat das Ziel, die berufsrelevanten Anforderungen des Deutschunterrichts (wohlgemerkt nicht des Deutsch-als-Fremdspracheunterrichts [DaF]) gut strukturiert und verständlich zu verdeutlichen. Darüber hinaus werden in den einzelnen Arbeitsheften praxisnahe Handlungssituationen veranschaulicht, die Auszubildenden und Berufsanfängern Gelegenheit zum eigenverantwortlichen Erarbeiten und Trainieren von Strategien geben und die ihnen dabei helfen können, sich entsprechende Fachkompetenzen anzueignen.

Der Basisband berücksichtigt Themen wie Kommunizieren, Informationen sammeln und auswerten – Vortragen und Präsentieren, ein Projekt planen, durchführen und dokumentieren, Texte lesen und verstehen, Schreiben in Beruf und Alltag sowie Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik. Dabei gehen die einzelnen Kapitel sehr ins Detail, was am Beispiel des Kommunizierens aufgezeigt werden soll. Der Leser wird angeleitet, zuerst einmal herauszufinden, wie bestimmte Botschaften, die von einem Gesprächspartner ausgehen, gedeutet werden können und müssen. Darüber hinaus steht jedoch auch das Phänomen der Körpersprache, von dem jede Aussage begleitet wird, im Mittelpunkt der Arbeit. Ferner geht es um die Unterscheidung von Sprachvarianten, Feedbackmöglichkeiten, das richtige aktive Zuhören und die Vertretung der eigenen Meinung in Diskussionen. Auch das Problem der Kommunikation in schwierigen Situationen wird nicht ausge-

schlossen, in dem verdeutlicht wird, wie man Kritik äußern, aber auch annehmen kann. Wichtig dürfte auch das Training von Bewerbungsgesprächen sein sowie korrektes Telefonieren im Beruf.

Die folgenden Kapitel sind ähnlich strukturiert, das Autorenteam um den Herausgeber hat sich offensichtlich bemüht, die oben aufgelisteten Grundlagen möglichst vielseitig zu veranschaulichen und verständlich formuliert zu präsentieren. Die zugehörigen Aufgaben, z. B. im Kapitel Schreiben in Beruf und Alltag, sind leicht verständlich und nachvollziehbar. Wie ein Bewerbungsschreiben geplant und konzipiert werden sollte, wird z. B. sehr ausführlich behandelt, was sicherlich sinnvoll ist, denn so dürfte es den Lesern nicht allzu schwer fallen, selbst entsprechende Schreiben unter Anleitung zu verfassen und auch dazugehörige Dokumente, wie einen (tabellarischen) Lebenslauf zu erstellen.

Gut ist, dass auch Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik veranschaulicht und dass Strategien der Wörterbuchnutzung, des richtigen Zitierens sowie der Zeichensetzung berücksichtigt werden.

Der Basisband kann und muss nicht in Gänze bearbeitet werden, er dürfte auch als Handbuch gute Verwendung finden, in dem bestimmte Aspekte nachgeschlagen und dezidiert be- oder aufgearbeitet werden können.

Die drei Arbeitsbücher enthalten spezifische Handlungssituationen für die einzelnen Berufszweige Einzelhandel, Metall und Metallbau sowie Gastgewerbe. Interessant ist dabei der Ansatz, dass eigentlich nicht der Basisband zuerst gelesen werden soll, sondern die Arbeitshefte im Mittelpunkt stehen und der Basisband zur Stützung der Deutschkompetenzen dient und ergänzend hinzugezogen werden kann. (Aber aus meiner Sicht kann auch alternativ zuerst die Lektüre des Grundlagenwerks erfolgen.) In den Arbeitsbüchern werden nach der Lektüre des Basisbandes sehr spezifische Verhaltensmuster, sprachliche Reaktionen und Kompetenzen trainiert, die den theoretischen Vorspann des Basisbandes sinnvoll und praxisnah ergänzen. Die erfolgreiche professionelle Kommunikation zwischen Kunde und Verkäufer steht dort ebenso im Mittelpunkt wie die richtige Beratung unterschiedlicher Kundentypen, das Führen von schwierigen Verkaufs- und Beratungsgesprächen. Aber die einzelnen Fachrichtungen kommen auch zur Geltung, was z. B. im Band Metall/Metallbau deutlich wird. Sicherlich ist es sehr löblich, wenn dort praktisch nachvollzogen werden kann, wie ein Grill oder ein Beistelltisch entworfen, eine Treppensanierung und ein Fahrradstand geplant werden kann. Dennoch wirft sich hier die Frage auf, inwieweit diese Arbeiten als unbedingt repräsentativ zu sehen sind und ob es nicht andere Dinge gibt, deren Erwähnung ebenfalls wichtig wäre. Es soll jedoch nicht bestritten werden, dass die einzelnen Stufen der Planung dieser Gegenstände meiner Meinung nach Transfercharakter haben und auf die Erarbeitung von Eisentoren, Stahlregalen zum Archivieren schwerer Güter, um nur weitere Dinge zu nennen, übertragen werden können, so dass diese Anleitungen Mustercharakter haben.

Der Band Gastgewerbe befasst sich unter anderem auch mit kreativen Aufgaben wie dem Entwerfen von Speisekarten, der Erstellung von Bankettmappen, aber auch mit dem wichtigen Aspekt der Reklamation.

Wie aus dieser kurzen Veranschaulichung hervorgeht, kann die Reihe Berufsdeutsch, die unter Beratung von Jörg Roche von der Ludwig Maximilians-Universität München entstanden ist, den Anspruch einlösen, Berufsanfänger und Auszubildende bedarfsgerecht, kreativ und professionell zu begleiten und zu beraten. Aus meiner Sicht – als fachfremder Betrachter der Sammlung – lässt diese sich entsprechend einsetzen. Die Konzeption, zum berufsspezifischen Training anzuleiten und gleichzeitig Basiswissen zu vermitteln, ist sicherlich zu begrüßen. Wünschenswert wäre es jedoch aus meiner Sicht, dass auch weitere Bände der Reihe, in denen zusätzliche Berufe und Berufsrichtungen Berücksichtigung finden, zur Ergänzung der Reihe beitragen. Es dürfte wichtig sein, z. B. auch den zukünftigen Mechatroniker, Tischlern oder Versicherungskaufleuten eine solche intensive Bearbeitung professioneller Aspekte zu bieten.

Berücksichtigt man, dass es im Bereich der DaF-Literatur zu Berufsdeutsch meines Wissens bisher wenige Publikationen gibt, so wird deutlich, dass diese Veröffentlichung, die vorwiegend praxisnah Simulationen in den Vordergrund stellt, ebenfalls Hinweischarakter haben kann, wie Themen und Inhalte am Besten adressatengerecht angeboten werden können. Von daher lohnt sich die Anschaffung durch die Studien- und Berufsberater. ◂◂

Zeitgeschichte – wissenschaftlich und als Roman

Ein Plus an Wissen …

Ludwig Petry

Schulte, Jan Erik/Wala, Michael (Hg.): Widerstand und Auswärtiges Amt. Diplomaten gegen Hitler
Siedler-Verlag, München 2013, 352 S., ISBN 978–3–8275–0015–1, € 24,99

Anders als der vom ehemaligen Außenminister Joschka Fischer in Auftrag gegebene Kommissionsbericht „Das Amt und die Vergangenheit" (s. meine Rezension in „Deutsche Lehrer im Ausland" 1/2012, S. 102) bietet die hier vorgestellte (handlichere) Sammlung einzelne komprimierte Autoren-Beiträge zum Thema „Widerstand und Auswärtiges Amt". Sie beschränken sich nicht auf die Akten des Amtes.

Die Aufsatzsammlung beginnt mit einem Beitrag Hans Mommsens über „Diplomaten im Widerstand gegen Hitler" und endet mit einem Beitrag von Eckart Conze über „Geschichtsbilder und Personalpolitik im AA nach 1945".

Mommsen fasst den gegenwärtigen Forschungsstand zusammen, wonach dem Widerstand auch führende Spitzendiplomaten angehörten, die „Regimegegner im Amt" aber eine „kleine Minderheit bildeten" (S. 11). Bemühungen, den Krieg zu verhindern oder eine „alternative Außenpolitik" zu vertreten, seien nicht automatisch mit einer Gegnerschaft gegen Hitler oder sein Regime gleichzusetzen.

Conze zeigt in seinem Beitrag, wie nach dem Krieg „Geschichte konstruiert" wurde, um eine bestimmte Personalpolitik durchzusetzen. Zu dieser Geschichtskonstruktion gehörte der Mythos vom „Widerstand der Wilhelmstraße", aber auch der Mythos von zwei „Linien" im AA („Traditionsdiplomaten" und „parteipolitische Quereinsteiger") oder der von „zwei Ämtern". Diese Geschichtskonstruktion ging einher mit einer „kollektiven Opferdiskussion" in der Nachkriegsgesellschaft und mit dem Wunsch nach einer (fragwürdigen) Kontinuität: Warum wurde das neugebildete Ministerium nach dem Krieg wieder „Auswärtiges Amt" und nicht „Außenministerium der Bundesrepublik Deutschland" genannt? Zugleich macht der Historiker Conze auf die Grenzen seiner Disziplin beim Verstehen des Themas Widerstand aufmerksam. Denn für ein umfassendes Verstehen von Widerstand reicht es nicht, das Handeln unter bestimmten politischen Bedingungen und die Folgen des Handelns darzustellen. Moralische Konflikte, Gewissensentscheidungen oder Rechtfertigungen, wie sie gerade beim Thema „Widerstand" eine Rolle spielen, sind Verhaltensweisen, die insbesondere der individual- und sozialpsychologischen Erklärung bedürfen.

Zwischen den Beiträgen von Mommsen und Conze stehen Aufsätze verschiedener Autoren über einzelne Diplomaten, die entweder von Anfang an und unzweideutig dem Widerstand im engeren Sinne angehörten oder deren Handeln und Schicksal Anlass zu einem möglichst differenzierten Umgang mit dem Thema und zu einer Erweiterung der Fragestellung gebe: Wie wurde nach dem Krieg mit diesem Thema umgegangen?

Von diesen Diplomaten seien hier genannt: Fritz Kolbe, der eher unauffällige Beamte und „Spion" des Westens unter den Widerständlern. Der „Fritz-Kolbe-Saal im AA" kann als eine späte Rehabilitation gelten. Oder Friedrich von Prittwitz und Gaffron, ein „Republikaner ohne Republik", bis zu seiner Demission im Jahre 1933 Botschafter in den Vereinigten Staaten und nach 1945 von vielen ehemaligen Kollegen geschnitten. Heute trägt der große Konferenzsaal der deutschen Botschaft in Washington seinen Namen. Sein Demissionsschreiben ist dort ausgehängt. Des weiteren Rudolf von Scheliha, lange zu unrecht als „Sowjetagent" angesehen, über den ein deutscher Nachkriegsdiplomat (Ulrich Sahm, Botschafter in Moskau 1972–1977) geforscht und geschrieben hat. Oder auch Hans Bernd von Haeften, Mitglied des Kreisauer Kreises und Freund Dietrich Bonhoeffers, der vor Roland Freisler und dem „Volksgerichtshof" mutig bekannte, er halte Hitler für den „Vollstrecker des Bösen".

Dass einzelne Diplomaten dem Regime dienten, ohne alle Aspekte der Ideologie zu teilen, und dass sie keine Widerständler im engeren Sinn waren, aber jüdische Menschen retteten, zeigt der Beitrag der amerikanischen Forscher Nicosia und Browning über Heinrich Wolff und Wilhelm Melchers. Wolff, Generalkonsul in Jerusalem, unterstützte die Auswanderung deutscher Juden nach Palästina und Melchers, Leiter des politischen Referats für den Vorderen Orient im AA, rettete palästinensische Juden in deutschem Gewahrsam und sorgte dafür, dass türkische Juden „in die Türkei zurückkehren konnten statt Frankreich in Richtung Auschwitz zu verlassen" (S. 222).

Einen zentralen Platz im Sammelband bekommt Ernst von Weizsäcker, Staatssekretär im AA unter Ribbentrop. Ihm sind zwei Beiträge gewidmet. Im ersten Beitrag geht es um den Offizier und Diplomaten im Kaiserreich, in der Weimarer Republik und im „Dritten Reich". Im zweiten geht es um seine „Opposition" aus der Sicht der US-Anklage und aus der Sicht der Verteidigung im „Wilhelmstraßen-Prozess" („Im Amt geblieben, um Schlimmeres zu verhüten"). Der Prozess selbst trägt wenig zum Problembewusstsein bei. Dieses liefert erst viel später Weizsäckers Sohn, der spätere Bundespräsident, wenn er fragt: „War es möglich, war es überhaupt denkbar, den Charakter und die Verbrechen des Regimes zu verabscheuen, ja zu bekämpfen, und ihm dennoch zur Verfügung zu stehen?" (S. 248).

Die Aufarbeitung der eigenen Geschichte hat Spuren hinterlassen in der Selbstdarstellung des Amtes selbst. Sie ist differenzierter geworden: Noch 1978 war zu lesen: „Das AA leistete den Plänen der NS-Machthaber zähen, hinhaltenden Widerstand, ohne jedoch das Schlimmste verhüten zu können. Das Amt blieb lange eine ‚unpolitische' Behörde und galt den Nationalsozialisten als eine Stätte der Opposition". Das war noch ganz die Linie der Verteidigung im Wilhelmstraßen-Prozess. Heute liest man an einer Wand im AA die Namen derjenigen, die im Widerstand gegen das NS-Regime ihr Leben lassen mussten. Und in einer Begleitbroschüre hierzu heißt es, dass „viele Diplomaten der Diktatur zu Diensten waren und ihren Verbrechen zugearbeitet haben. Es gab Zuschauer, Mitläufer und Täter". Umso glaubhafter, weil ebenso differenziert, wirkt dann die Feststellung, dass es „zwischen 1933 und 1945 Dissens, Opposition und Widerstand im Auswärtigen Dienst und aus dem Auswärtigen Amt heraus gab" (nachzulesen unter: http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/382802/publicationFile).

Dem von Jan Erik Schulte und Michael Wala herausgegebenen Sammelband „Widerstand und Auswärtiges Amt" kommt das Verdienst zu, diese offizielle Feststellung des AA zu „personalisieren" durch die Darstellung einzelner Diplomaten in ihren Handlungen, Motiven, Verdiensten und auch Konflikten und Verstrickungen. Es bleiben „Grauzonen" und Fragen für weitere historische Forschungen. Oder wie Hermann Hesse einmal geschrieben hat: „Ein Plus an Wissen bedeutet ein Plus an Fragestellungen". Weniger eine fachliche als eine politische Fragestellung ist die nach der Sonderrolle des Politischen Archivs (PA) des AA und der Bedeutung für die historische Forschung und für die öffentliche Meinungsbildung. Die seinerzeit von Außenminister Joschka Fischer eingesetzte Historikerkommission zur Erforschung des Amtes und seiner Vergangenheit wurde vom PA in ihrer Arbeit – vorsichtig ausgedrückt – nur sehr distanziert unterstützt. Das beklagte die Kommission im Nachwort zu ihrem Bericht (s. dort S. 719). Diese Klage hatte offensichtlich keinen Erfolg. Denn die Kommissionsmitglieder meldeten sich noch einmal öffentlich zur Wort (FAZ Sonntagszeitung vom 6. Mai 2012). Das PA spielt nach wie vor eine Sonderrolle mit der Gefahr einer exklusiven Zugangsregelung und Deutungshoheit. ◂◂

… was ein Mensch mit zwanzig getan hat

Hans-Martin Dederding

Brisou-Pellen, Évelyne: Ein schreckliches Geheimnis. Jugendroman
Klett Verlag, Stuttgart 2011, 87 S., ISBN 978–3–12–666943–6, € 6,99
Brisou-Pellen, Évelyne: Un si terrible secret
Rageot, Paris 2010, 160 S., ISBN 9782700237917, € 6,45

Es ist viel geschrieben worden über das Schweigen der Kriegsgeneration nach dem Zweiten Weltkrieg. Évelyne Brisou-Pellens kurzer Jugendroman zeigt, dass das Schweigen über die Kriegsereignisse nicht nur eine deutsche Spezialität darstellt. Und er zeigt auch, dass das Schweigen nicht allein eine Angelegenheit der Kriegsgeneration ist und vielleicht der folgenden, die Aufklärung sucht über Ereignisse, in die ihre Eltern verwickelt waren, sondern dass es bis in die dritte Generation von Bedeutung sein kann, d. h. unter Umständen bis heute. Genau dies macht Brisou-Pellens Buch als Schullektüre interessant. Es geht darin nicht um verflossene Geschichte, sondern zeigt, dass Ereignisse von „damals" noch heute Entscheidungen erfordern können, und das nicht von Politikern oder sonstigen (erwachsenen) Amtsträgern, sondern ganz gewöhnlichen Jugendlichen.

An einem Weihnachtstag erfährt die Erzählerin, die 15-jährige Nathanaëlle, durch einen Anruf der Polizei, dass ihre Großeltern in einem Bach unweit ihres Hauses tot aufgefunden wurden. Die Polizei geht von einem Doppelselbstmord aus, eine Erklärung, mit der sich Nathanaëlle nicht abfinden will. Sie nutzt daher eine Reise ihrer Eltern zu einem Be-

such im Haus ihrer Großeltern, um dort allein nach Spuren zu suchen, die das ihr unfassbare Geschehen erklären können. Durch alte Fotos, Einträge im Tagebuch ihrer Großmutter aus dem Jahr 1943, durch Gespräche mit Nachbarn aus dem Dorf ihrer Großeltern und zuletzt die Begegnung mit einem ehemaligen Wehrmachtssoldaten, der als todkranker Mann in das Dorf zurückkehrt, um sein Gewissen zu erleichtern, gelangt sie zu einer Erklärung des Todes ihrer Großeltern. Sie erfährt dabei von Ereignissen der 40er Jahre, von Resistance und Kollaboration, muss erkennen, dass manche Dinge nicht so liegen, wie sie immer geglaubt hat, und weiß am Ende mehr über die Geschichte ihrer Familie als ihre Eltern. Eine bittere Wahrheit, mit der sie umgehen muss, was sie dadurch tut, dass sie die Geschichte aufschreibt.

Obwohl die in 13 kurzen Kapiteln spannend erzählte Geschichte damit zu einem Ende kommt, lässt sie Leserinnen und Leser nicht los. Die Bitterkeit teilt sich auch ihnen mit und lässt sie zurück mit einer ganzen Reihe von Fragen, Fragen von Liebe und Verrat, von Schuld und Sühne. Die (Selbst-)Rechtfertigung einer der handelnden Personen „Man kann einem Menschen nicht sein ganzes Leben lang übelnehmen, was er mit zwanzig getan hat. Er ist vielleicht der Erste, der es bereut." wird vor dem Hintergrund der Geschichte brüchig. Und es stellt sich auch die Frage (nicht zuletzt für die Protagonistin selbst), ob in gewissen Fällen Schweigen nicht die bessere Lösung ist. Ein Buch, das verarbeitet sein will und im Unterricht sicher zu Diskussionen führen wird. Geeignet ist es nicht nur für den Deutschunterricht, sondern auch in Ethik und – in der Originalfassung – auch im Französischunterricht (ab Niveau B2). Der Verlag der Originalfassung kategorisiert es für Jugendliche ab 11 Jahren, besser geeignet scheint es mir allerdings für etwas ältere Jugendliche, die schon eine gewisse Vorstellung vom geschichtlichen Hintergrund haben. Dann aber ist es – auch parallel zum Geschichtsunterricht – sehr zu empfehlen. ◂◂

Überwundene und neue Grenzmauern

Johannes Geisler

Wolfrum, Edgar: Die Mauer. Geschichte einer Teilung

C. H. Beck Verlag, München 2009, 192 S., ISBN 978–3 406–58517–3, € 16,90

Historische Werke, besonders zeitgeschichtliche, tragen schon bei ihrer Veröffentlichung den Anschein des Vorläufigen in sich. So ist es auch mit der Abhandlung über „Die Mauer" Edgar Wolfrums, des Zeithistorikers der Universität Heidelberg. Denn täglich treten neue Details zum Handeln der vier Siegermächte an die Öffentlichkeit. Besonders lebendig sprudelt die Quelle der Überraschungen aus den Archiven Russlands. Nur über zwei Dinge ist man sich weitgehend im Westen einig: Die Mauer war das Wahrzeichen des Kalten Krieges, ein Symbol für die Zweiteilung der Welt, das die Schwächen des Sozialismus offenlegte.

Der Bogen der Darstellung ist in überschaubare Abschnitte gegliedert. Er spannt sich vom Schock des Mauerbaus, seiner Vorgeschichte und den tödlichen Fluchtversuchen über die beunruhigende Gleichgültigkeit im Westen, das Gefühl des Eingemauertseins, die Unruhen im Ostblock mit der Furcht vor einem zweiten Kalten Krieg bis zum Feind im eigenen Lager – so musste die DDR-Führung Gorbatschow empfinden – und schließlich zu den Umständen des Falls der Mauer, ihren Überresten und den leider immer noch vorhandenen Mauern zwischen Staaten in heutiger Zeit. Dazu zählt Wolfrum in Deutschland das Problem der „Mauer in den Köpfen".

Seine Darstellungsmethode offenbart bereits der erste Abschnitt über den Bau der Mauer: Es ist eine sachliche Analyse und ein kritisches Erzählen, so dass die grausame Realität der DDR augenfällig wird. Der klaren Situationsanalyse wird Anekdotisches zur Untermauerung beigefügt, z. B. gesamtes Interview mit Schabowski. Aussagekräftige Fotos illustrieren das Geschehen zusätzlich. So entsteht eine wissenschaftliche Arbeit mit einem moralischen Anspruch. Klare wissenschaftliche Erkenntnis geht einher mit persönlicher Ergriffenheit und dezidierten Urteilen.

Mit drei Beispielen soll dies untermauert werden.

So schreibt der Verfasser, dass die Alliierten den Mauerbau zuließen, ohne besondere Reaktionen zu

zeigen. Er sieht darin ein bewusstes Desinteresse: „Hauptsache es herrschte dort endlich Ruhe", denn Kennedys „Three Essentials" wurden eingehalten. Die zeitgenössischen Vorwürfe gegenüber Adenauers Zögern bezeichnet er als „vorgeschobenen … Unfug", da der Bundeskanzler eines nicht souveränen „Hobbit-Staates" erst die (verspätete) Reaktion der Westmächte abwarten musste. Oder: Waren Brandts Reden, in denen er die Westmächte zu „energischen Schritten", also kämpferischer Auseinandersetzung aufforderte, nur die zur Schau gestellte Empörung als Berliner Oberbürgermeisters und Kanzlerkandidaten im Wahlkampf mit der Gefahr, die Westberliner so aufzuhetzen, dass sie gegen Osten gestürmt wären? Jedenfalls sieht der Autor darin den Beginn des Tiefpunktes in den Beziehungen zu den USA.

Problematisch ist und bleibt bis heute die Frage nach dem Schuldigen für den Bau. Wolfrum führt ihn auf das impertinente Drängen Ulbrichts zurück, der ein Ausbluten seines Staates verhindern wollte. Schließlich habe Chruschtschow nachgegeben, um den Erhalt der DDR zu sichern und den Sozialismus nicht in Misskredit zu bringen. Den Hinweis Ulbrichts, niemand habe die Absicht, eine Mauer zu bauen, interpretiert der Verfasser als eine bewusste Finte, um durch das Anwachsen einer neuen Flüchtlingswelle Moskau gegenüber Druck auszuüben. Inwieweit der Bau auch als Rückzug der Sowjets aus Berlin zu deuten ist, wird diskutiert. Neuere Quellen scheinen stärker den politischen Rückzug der UdSSR aus dem Westen zu belegen. Hier muss noch mehr geforscht werden. Nach Wolfrums Ansicht hat aber eher *der Schwanz mit dem Hund gewedelt,* nicht umgekehrt.

Ergreifend sind die Schilderungen der Fluchtversuche, der perfiden östlichen Propaganda und schließlich des erzwungenen Sich-Einlebens in die Situation der beiden deutschen Staaten. Die Mauer wurde zu einem Phänomen des Massentourismus, auch der Politiker. Wolfrum zeigt ferner, wie die kleinen Schritte der Annäherung schließlich den Fall der Mauer vorantrieben, obwohl: „Der Fall der Mauer war weder vorgesehen noch vorhersehbar." Die Gründe für den Zusammenbruch sieht der Verfasser in Gorbatschows neuer Politik und in der Sturheit und dem Unverständnis der „SED-Gerontokraten".

Heute sei das Terrain der innerdeutschen Grenze quasi ein Naturschutzgebiet mit einem einzigartigen Biotop. Als bitterer Kontrast dazu erscheinen ihm die Mauern um Israel und Ceuta, in Zypern und zwischen den USA und Mexiko sowie schließlich der „elektrische Vorhang" der globalen Dimensionen in Datenaustauschverfahren.

So ist das Werk für die älteren Zeitgenossen eine aufhellende, die Zusammenhänge beleuchtende Darstellung und für Jüngere ein sehr guter Einblick in ein spannendes Kapitel des Kalten Krieges. ◂◂

Deutsche Schicksale vor und nach dem Mauerfall 1989

Stephan Schneider

Mauer-Passagen, Grenzgänge, Fluchten und Reisen 1961–1989
Band 19 Reihe Zeitgut (Taschenbuch-Ausgabe). 46 Geschichten und Berichte von Zeitzeugen. Zeitgut Verlag, Berlin 2009 [Erstausgabe 2004], 368 Seiten mit vielen Abbildungen, Ortsregister, Chronologie, ISBN 978–3–86614–171–1, € 9,90

Schwarz über die grüne Grenze. 1945–1961. Als Flucht noch möglich war
Band 24 Reihe Zeitgut (Taschenbuch-Ausgabe). 21 Geschichten und Berichte von Zeitzeugen. Zeitgut Verlag, Berlin 2011, 320 Seiten mit Abbildungen, Ortsregister, Chronologie, ISBN 978–3–86614–158–2, € 10,90

Mauerzeit. 1961–1989. Als fliehen tödlich sein konnte
Band 25 Reihe Zeitgut (Taschenbuch-Ausgabe). 34 Geschichten und Berichte von Zeitzeugen. Zeitgut Verlag, Berlin 2011, 320 Seiten mit Abbildungen, Ortsregister, Chronologie, ISBN 978–3–86614–159–9, € 10,90

(Die beiden letzten Titel auch als Schuber zu beziehen: **Von der Grenze zur Mauer**. ISBN 978–3–86614–238–1 zum Vorzugspreis von € 19,90.)

Diese drei Taschenbücher, besonders der etwas neuere, preisgünstige Schuber (inhaltlich identisch mit den zwei Bänden) passen thematisch natürlich so gut zum Schwerpunkt des aktuellen Heftes, dass ihre Besprechung in diesem Heft nicht fehlen darf.

Als „Wessi" mit Abitur an der Europäischen Schule in Varese, Bundeswehrausbildung z. Zt. der Tschechoslowakeikrise 1968 mit dem damals typischen Feindbild, mit Auslandssemester in Frankreich, Reisen in die USA, dafür aber ohne Verwandt- oder Bekanntschaft in dem „anderen Teil Deutschlands" bedeuten die Darstellungen in den vorliegenden Zeitgut-Bänden das notwendige Auffüllen meiner unverschuldeten deutsch/deutschen Wissenslücken. Als Geschichtslehrer gehörte ich auch zu denjenigen, die Schülern neuste deutsche Geschichte lehrten mit einer vagen Aussicht auf eine Annäherung der beiden

deutschen Staaten in weiter Zukunft, nicht aber eine Wiedervereinigung noch zu meinen Lebzeiten.

Bis zur Errichtung der Berliner Mauer August 1961, dem letzten „Schlupfloch" in den Westen, flüchteten 2,6 Millionen Deutsche aus der DDR in die BRD. Es ist inzwischen unbestritten, dass diese „Republikflucht" besonders von volkswirtschaftlich unverzichtbaren Berufsgruppen der wahre Grund für den Mauerbau war und nicht den propagandistisch vorgeschobenen Zweck hatte, die demokratisch sozialistische deutscher Republik vor der Gefahr einer imperialistischen Aggression zu schützen. Die Mauer von der Ostsee bis ins Vogtland auf der geographischen Demarkationslinie der alliierten Siegermächte des 2. Weltkrieges war zirka 1300 km lang, versehen mit Drahtgitterzäunen, Wachtürmen, Erdbunkern, Fahrwegen, Minenfeldern, Selbstschuss- und Hundelaufanlagen und hellster Nachtbeleuchtung. Für ungefähr 47000 Soldaten und Zivilbeschäftigte war die Mauer der Arbeitsplatz. Wegen der Errichtung eines 500-Meter-Schutzstreifens inklusive einer 5 km breiten Sperrzone kam es zu Zwangsumsiedlungen. Nur mit Passierscheinen konnte dieser Bereich betreten werden. Trotzdem sind in den 28 Jahren, in der die Mauer Deutschland teilte, etwa 40.000 Menschen als „Sperrbrecher" – manchmal auch über die Ostsee – aus der DDR geflohen, wobei 765 Todesopfer zu beklagen waren.

In diesen drei Bänden kommen Zeitzeugen aus den Jahren 1945–1989 zu Wort, also Menschen, die für uns Leser Zeitgenossen sind. Anders als in den bereits besprochenen Bänden aus derselben Reihe „Heil Hitler, Herr Lehrer" (4/2013, S. 472 f.), „Kriegskinder erzählen, 1939–1945" (2/2014, S. 169) und „Trümmerkinder" (3/2014, S. 262) werden nicht nur Kindheitserinnerungen, sondern diejenigen von Erwachsenen in der gewohnten, lockeren Zusammenstellung dargeboten. Allen Beiträgen gemeinsam ist die Ich-Erzählhaltung in meist einfachem Stil, sehr häufig durchsetzt mit ausgiebiger wörtlicher (auch dialektal gefärbter) Rede. In den Berichten geht es nicht um filmreife, reißerische (Helden-)Aktionen, sondern mehr um die Schilderung der eigenen Ängste z. B. bei den Kontrollen durch die bekannt rüden und autoritären DDR-Grenzer, der Träume von einem besseren Leben, der erfüllten und nicht erfüllten Sehnsüchte und Hoffnungen, der schmerzlichen Trennungen quer durch Familien. Viele Fotos und andere abgelichtete Dokumente aus dem Privatbesitz der Verfasserinnen und Verfasser illustrieren reichlich dieser „historischen Lesebücher". Ein alphabetisch geordnetes Ortsregister dient als Ersatz für ein Inhaltsverzeichnis, so dass sich jeder Leser nach Belieben die in sich abgeschlossenen Beiträge nach landsmannschaftlichem oder geographischem Interesse auswählen kann.

„ZEITGUT ist eine zeitgeschichtliche Buchreihe besonderer Prägung, denn sie vermittelt Geschichte nicht als trockenen Unterrichtsstoff. Jeder Band beleuchtet einen markanten Zeitraum des 20. Jahrhunderts in Deutschland aus der persönlichen Sicht von bis zu 50 Zeitzeugen. ZEITGUT ergänzt die klassische Geschichtsschreibung durch Momentaufnahmen aus dem Leben der betroffenen Menschen", lautet das Ziel dieser Reihe, die bereits mehr als 20 Bände umfasst und weiter fortgesetzt und ergänzt wird (info@zeitgut.com). Immer noch werden Zeitzeugen gesucht, die Manuskripte einsenden. ◂◂

Keine Schullektüre, aber eine für Lehrer

Hans-Martin Dederding

Gstrein, Norbert: Eine Ahnung vom Anfang
Carl Hanser Verlag, München 2013, 352 S., ISBN 978–3–446–24334–7, € 21,90; E-Book: ISBN 978–3–446–24441–2, € 16,99

Das mal gleich vorab: Wer ein(ig)e der zahlreichen Rezensionen des o. g. Buches gelesen hat und hofft, durch die Lektüre des Romans endlich herauszubekommen, wie ein junger Mann zum Terroristen wird, der wird nicht auf seine Kosten kommen. Am Ende des Romans wissen wir das immer noch nicht, ja schlimmer noch: Wir wissen nicht einmal, ob der junge Mann, der nach einer Bombendrohung im Bahnhof einer österreichischen Kleinstadt von einer Überwachungskamera aufgenommen wurde und in dem der Erzähler – ein Gymnasiallehrer in eben dieser Kleinstadt – einen ehemaligen Schüler zu erkennen glaubt, etwas mit der Drohung zu tun hat, ja nicht einmal, ob der junge Mann, dessen verschwommenes Bild da in der Presse auftaucht, wirklich identisch ist mit demjenigen, über den sich der Erzähler fast 350 Seiten lang Gedanken macht. Fast dreihundertfünfzig Seiten lang! Denn eigentlich macht er sich über weite Strecken eher Gedanken über sich selbst, über seine und die Vergangenheit seiner Familie, sein Verhältnis zu seinen Schülerinnen und Schülern, zu Kolleginnen und Kollegen, zu anderen Menschen in seiner kleinen Stadt. Freilich, Anlass für die Reflexionen ist der Verdächtigte, ein Schüler, der für den Erzähler eine besondere Rolle gespielt hat und dessen eher unübliche Entwicklung er auch nach Beendigung von dessen Schulzeit verfolgt – soweit ihm sein ehemaliger Schüler Einblick gewährt. Diese be-

sondere Beziehung ist auch in der Kleinstadt bekannt, gab schon während der Schulzeit des Schülers Anlass zu Gerüchten und macht – unter den Bedingungen des Verdachts – die Rolle des Lehrers in seiner Stadt nicht einfacher. Eine Lehrer–Schüler–Geschichte also, ziemlich entfernt allerdings vom Skandalösen einer solchen Beziehung, das wir als eifrige Mediennutzer erwarten könnten. Eine Lehrer-Schüler-Geschichte und trotzdem keine geeignete Schullektüre. Das liegt nicht an der relativen Handlungsarmut, an dem Übermaß an Reflexion. Es liegt wohl eher daran, dass der Lehrer zu sehr im Mittelpunkt steht. Genau das ist es dann aber, was die Lektüre für Lehrerinnen und Lehrer interessant macht. Es ist zwar schwer, sich mit dem Erzähler zu identifizieren, dazu ist er, sind auch die Verhältnisse, in denen er lebt, zu genau und zu individuell geschildert. Aber während der Lektüre wird man als Berufsgenosse/-genossin durch die sehr eindringliche Darstellung der Persönlichkeit des Erzählers in seinem Umfeld (u. a. auch seines kurzen Zwischenspiels als österreichischer Auslandslehrer in Istanbul) immer wieder an selbsterlebte Situationen, Verhältnisse und Begegnungen erinnert, die einen Reflexionsprozess in Gang setzen können, der dann möglicherweise spannender wird als die Geschichte, die da erzählt wird, und der vergessen lässt, dass man in dem Buch eigentlich etwas ganz anderes gesucht hat. ◂◂

Kopernikus und Shakespeare, Mathematik und grüne Matrix

Vor über 500 Jahren mit Nikolaus Kopernikus in der Schule

Christian Wendt

Ilmberger, Hans: Sonne, Mond und Balthasar
Books on Demand, Norderstedt 2013, 211 S., ISBN 978–3–7322–1388–7, Taschenbuchausgabe: € 14,90, E-Book: € 7,49

„Sonne, Mond und Balthasar" von Hans Ilmberger ist ein interessantes und auch ein humorvolles Buch über den jungen Nikolaus Kopernikus. Es ist kein Sachtext über den zukünftigen Astronomen, sondern ein lebendiges Portrait des Schülers Kopernikus in seiner Geburtsstadt Thorn. Nikolaus Kopernikus zum Anfassen also.

Was dieses Buch lesenswert macht, ist zum einen die Anschaulichkeit des authentischen Rahmens, in den der Autor seine Geschichte einbettet. Sie spielt in der Hansestadt Thorn zu Zeiten der beginnenden Renaissance, konkret im Jahre 1484. Schauplatz der Handlung ist die Altstadt, die Johanneskirche, in der Nikolaus Kopernikus getauft worden ist, das Haus gegenüber dem Rathaus, in dem er mit seiner Familie gewohnt hat, und seine Schule. Auch die Hanse spielt in diesem Buch eine Rolle und das Backen von Pfefferkuchen, die Thorn seit dem 13. Jahrhundert überall berühmt gemacht haben. Die Schule, die Nikolaus Kopernikus besuchte, existiert heute nicht mehr. Es gibt auch keine Aufzeichnungen über sie, ebenso wenig wie über Nikolaus Kopernikus' Kindheit selbst.

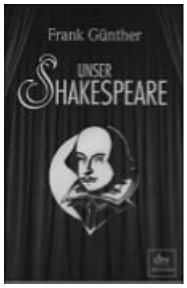
Zum anderen ist es die Lebendigkeit, mit der Nikolaus und seine Mitschüler dargestellt werden. Nikolaus ist ein aufgeweckter und begabter Junge von 11 Jahren, der nicht nur nachts den Sternenhimmel von seiner Dachkammer aus bewundert, sondern alles über Sterne und ihre Bewegungen am Himmel erfahren möchte. Er ist ein neugieriger und wissbegieriger Schüler, der Fragen stellt, Sachverhalte in Frage stellt und keine einfachen Erklärungen akzeptiert, auch nicht bei Dingen, die zu jener Zeit als allgemein gültig angesehen werden. Es ist ohne weiteres nachvollziehbar, dass er damit bei vielen seiner Mitschüler auf Unverständnis stößt und einige seiner Lehrer verunsichert oder zur Verzweiflung bringt.

Die Auseinandersetzungen, die sich dadurch notwendigerweise im Unterricht ergeben, sind gewollt. Sie sind typisch für die Umbrüche und Spannungen, denen die Menschen im ausgehenden 15. Jahrhundert ausgesetzt sind. In „Sonne, Mond und Balthasar" wird dies in mehreren Unterrichtssituationen sichtbar, insbesondere im Fach Naturkunde. Bruder Lambertus, zum Beispiel, möchte in seinem Unterricht das Sonnensystem und die Bewegungen der Himmelskörper in der traditionellen Sichtweise veranschaulichen, mit Kürbis, Apfel, Birne und Nüssen. Das geht gründlich schief und führt zu Heiterkeit bei den Schülern, bei Nikolaus aber auch dazu, dass er Fragen stellt, dass er die Gültigkeit des dargestellten Weltbildes in Frage stellt. Was Bruder Lambertus wieder einmal völlig aus der Fassung bringt.

Trotz dieses geistesgeschichtlichen Hintergrundes, der diesem Buch auch zugrunde liegt, wirkt es in seiner Aussage nie dogmatisch oder belehrend. Es geht im Kern um Nikolaus Kopernikus, um die Vorstellung, wie dieser Junge aufgewachsen sein mag, mit welchen Fragen er sich vermutlich schon zu dieser Zeit beschäftigte und wie seine Umwelt auf ihn reagierte. Und diese Umwelt sind in diesem Buch

hauptsächlich die Schule, seine Mitschüler und seine Lehrer. Dass hier sehr unterschiedliche Lehrertypen und verschiedene Schülercharaktere präsentiert werden, ist ein ganz wesentlicher Grund dafür, warum die Lektüre dieses Buches wirklich Spaß macht. Die Lehrer sind gutmütig bis boshaft, kompetent und auch überfordert, schrullig oder ein Vorbild. Und die Schüler sind so, wie Schüler eben so sind. Gemeinsam erarbeiten sie Unterrichtsinhalte, die vor 500 Jahren unterrichtet wurden. Und da die Handlung im November spielt, tun sie dies in unbeheizten Unterrichtsräumen.

Fazit: Der Inhalt dieses Buches ist frei erfunden, zeichnet aber ein sehr plausibles, ja überzeugendes Bild des jungen Nikolaus Kopernikus. Es ist darüber hinaus ein unterhaltsames und vergnügliches Buch über die Schule, an dem viele ihre Freude haben werden, die die Schule kennen. ◂◂



Shakespeare-Fans aufgepasst!

Hannelore Breyer-Rheinberger

Günther, Frank: Unser Shakespeare. Einblicke in Shakespeares fremd-verwandte Zeiten
Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2014, 335 S., ISBN 978–3–423–26001–5, € 14,90

Das Buch bietet intellektuellen und ästhetischen Genuss von der ersten bis zur letzten Seite. Es ist in geschliffener Sprache mit Ironie und Witz geschrieben, wobei der Autor es schafft, komplexe Zusammenhänge knapp darzustellen und sie trotzdem zutreffend auf den Punkt zu bringen.

Inhaltlich bekommt der Leser interessante Interpretationsansätze zu vielen Shakespeare-Stücken, die der Autor als Shakespeareübersetzer sehr gut kennt. Hier wird vor allem *Hamlet* breiten Raum geboten. Dieses Drama dient als Beispiel für Shakespeares Hauptthema, der Entdeckung des Ichs und der Individualität in all seinen Facetten.

Das Kapitel über *Maß für Maß* handelt von den menschlichen Abgründen und deren rechtlichen Implikationen.

Auch die Analyse der Sprache kommt nicht zu kurz, ein Problem der modernen Shakespeare-Rezeption. Viele Texte werden heute nicht mehr verstanden, so z. B. *Love's Labour's Lost*, dessen Hauptinhalt ein Feuerwerk an heute nicht mehr verständlichen Anspielungen und Wortspielereien ist. Die Doppeldeutigkeit der Wörter ist Shakespeares Gestaltungsprinzip und zugleich sein Grundthema. Der Autor kommt zu der Ansicht, dass Shakespeare der Sprache grundsätzlich misstraut und durch das Doppeldeuteln die Sprache als Ursünde der Welt deutlich machen will und den Machtmissbrauch durch Sprache. „Erst wo Sprache endet, beginnt beim wortmächtigen Dichter Shakespeare Wahrheit" (S. 240).

Am Beispiel von *Othello* zeigt der Autor einen anderen Aspekt von Sprache, indem er zeigt, wie absurd die politisch korrekte Sprache sein kann.

Da zum besseren Verständnis von Shakespeare auch Wissen um seine Zeit wichtig ist, bekommt der Leser neben einem Abriss der europäischen Geistesgeschichte zur Frage des Ichs seit der Renaissance auch ganz handfeste, bildhafte Informationen über das elisabethanische England, sein Weltbild im Umbruch zwischen Mittelalter und Moderne, sein Bildungssystem. Man erfährt Interessantes über Shakespeares literarische Quellen.

Die deutsche Shakespearerezeption wird thematisiert und wie Shakespeares Dichtung die Theatergeschichte beeinflusste, indem sie die Einheit von Zeit und Ort missachtet, sowie Standesgrenzen und die unwandelbare Persönlichkeit, alles Forderungen der traditionellen Dramatik.

Ironisch werden ideologisch geprägte Shakespeareinterpretationen aufs Korn genommen sowie die irrwitzigen Versuche nachzuweisen, dass Shakespeare nicht Shakespeare wäre und seine Stücke nicht wirklich selbst geschrieben hätte.

Eine rundum zu empfehlende Lektüre nicht nur für Englisch-Lehrer und -Lerner, sondern auch für intellektuell Hungrige. ◂◂

Ein Mathematikbuch – Glücksfall oder zähe Kost?

Harald Krause-Leipoldt

Rudolf Taschner: Die Zahl, die aus der Kälte kam. Wenn Mathematik zum Abenteuer wird
Carl Hanser Verlag, München 2013, 243 S., ISBN 978–3–446–43683–1, € 19,90

Mit diesem Buch versucht der Wiener Mathematikprofessor Rudolf Taschner, der auch für das Kul-

turprojekt „math.space“ im Internet verantwortlich zeichnet, dem Leser die Mathematik näher zu bringen, wobei es auf keinen Fall als Lehrbuch, sondern als anspruchsvolle Lektüre verstanden werden soll.

Es beginnt ganz harmlos mit Beispielen, die Mathematikern und Naturwissenschaftlern und selbst vielen Schülern bekannt sein dürften, wie z. B. astronomischen Berechnungen in der Antike, um das Datum der jährlichen Nilüberschwemmung oder der nächsten Sonnenfinsternis oder die Größe des Erdumfangs zu bestimmen, es bringt aber auch immer wieder interessante und weniger bekannte Ergänzungen. Wie im gesamten Buch geht der Verfasser dabei auch stets auf Personen ein, die diese mathematischen Leistungen vollbrachten. Oftmals erfindet er dabei auch kleine Geschichten zur Verdeutlichung des Sachverhalts und bringt dem Leser dadurch die großen Mathematiker, deren Leistungen und Charaktere näher. Diese Geschichten erzählt er in einem lockeren Plauderton und sie lesen sich ganz hervorragend.

Anhand der Multiplikation und erst recht der Division von Zahlen wird jedem Leser schnell deutlich, welch gewaltige Erleichterung die Verwendung des Dezimalsystems als Stellenwertsystem im Vergleich zum Rechnen mit römischen Zahlen gebracht hat. Er erfährt auch, inwiefern Archimedes mit der Entwicklung von Kriegswaffen zu tun hatte und dass es oftmals wichtiger ist, gute Abschätzungen vorzunehmen, als etwas exakt zu berechnen. Danach beschäftigt sich Taschner ausführlich mit Bruchzahlen, Folgen von Bruchzahlen und mit dem Kalkül – gemeint ist damit die Infinitesimalrechnung – und in dem Zusammenhang mit der Frage nach der Existenz eines Grenzwertes. Auch auf den Streit um die Urheberschaft des Kalküls zwischen Newton und Leibniz geht er ausführlich ein und beleuchtet damit deren allzu menschliche Eigenschaften.

Das Kapitel über Primzahlen und darauf beruhend über die Verfahren zum Chiffrieren und Dechiffrieren ist zwar hochinteressant, liest sich dann aber nicht mehr so leicht. Und so geht es weiter über erste Rechenmaschinen, künstliche Intelligenz, Logik, Hilberts Axiomensystem und den Streit zwischen ihm und Brouwer bzw. Weyl, bis er schließlich zu Gödel, bei dem Genie und Wahnsinn eng beieinander liegen, und dessen Unvollständigkeitssatz kommt. Der Inhalt dieses Satzes lautet mit den Worten Taschners: „In jedem logisch widerspruchsfreien System, das die Arithmetik der Zahlen in sich trägt, gibt es Sätze, *von denen prinzipiell* (mit den innerhalb des Systems zur Verfügung stehenden Mitteln) *nicht entschieden werden kann, ob sie wahr sind oder nicht.*“ In diesen Kapiteln wird das Lesen dann stellenweise recht anstrengend.

Die tiefer gehenden Ausführungen und Rechnungen hat der Verfasser nicht ohne Grund in die Anmerkungen verbannt, die insgesamt 33 Seiten umfassen und stellenweise wirklich nur noch für Leser gedacht sind, die es gewohnt sind, sich mit Mathematik zu befassen. Leider hat der Verlag dem Buch keine Information beigelegt, dass die Rechnung in Anmerkung 14 auf Seite 227 falsch ist, was aber dem Verfasser, wie er mir versicherte, durchaus bewusst ist. Dieser Fehler soll in der 2. Auflage korrigiert werden.

Insgesamt handelt es sich also für Leser mit guten mathematischen Grundkenntnissen sicherlich um ein sehr lesenswertes Buch, für solche Leser aber, die nichts mit Mathematik zu tun haben, in den meisten Fällen wohl eher um eine ernüchternde Enttäuschung, die sie möglicherweise sogar in ihrer Abneigung gegen diese Kulturdisziplin nur noch bestärkt. ◂◂

Umweltorganisationen – Helfer bei Landraub?

Nora Lucidi

Clausing, Peter: Die grüne Matrix. Naturschutz und Welternährung am Scheideweg
Studien zur globalen Gerechtigkeit Bd. 3, Unrast Verlag, Münster 2013, 155 S., ISBN 978–3–89771–517–2, € 13,00

Es gibt Bücher, die eröffnen dem Leser neue Welten. Sie geben Anlass, eigene Anschauungen zu überdenken und sie entlarven Politikerworte als Sonntagsreden und wissenschaftliche Verlautbarungen als interessen- und nicht wissensgeleitet. So erging es der Rezensentin mit dem Buch über die Energiewende [1] und mit dem vorliegenden schmalen Bändchen ebenso. Landschafts- und vor allem Artenschutz scheint auf den ersten Blick nicht so relevant zu sein wie unsere Energieversorgung. Die Lektüre verhilft zu einer neuen Sichtweise, wie der Erhalt der Biodiversität mit der Art der Landwirtschaft und dem Naturschutz zusammenhängen.

Die unter dem Begriff *Land-Grabbing* bekannt gewordene Ausdehnung der industriellen Landwirtschaft in Afrika, Südostasien und Lateinamerika geht einher mit dem verminderten Anbau von Nahrungsmitteln für die vor Ort lebenden Menschen, der Vertreibung der ansässigen Landbevölkerung und einem Verlust der Artenvielfalt. Um letzterem vorzubeugen, kam die Idee des *Land-Sparing* auf, was mehr Schutz-

gebiete und weniger landwirtschaftliche Nutzfläche bedeutet, auf denen mit hochintensiven Anbauverfahren unter Verwendung von Agrochemikalien, patentgeschützten Sorten und ggf. mit Gentechnik maximale Hektarerträge erzielt werden sollen (vgl. S. 49).

Die Errichtung von Naturschutzgebieten als Schutzgebiete ohne Menschen ist in der öffentlichen Meinung grundsätzlich positiv besetzt, dienen sie doch dem Schutz von Flora und Fauna und damit dem Erhalt unserer Lebensgrundlagen, meint man. In realiter profitieren nur einige Tiere von der Errichtung von Naturschutzgebieten in den unterentwickelten Ländern und ansonsten die Tourismusbranche. Nicht ins Bewusstsein gerät, dass die in einem projektierten Naturschutzgebiet ansässige landwirtschaftliche Bevölkerung meist entschädigungslos vertrieben wird. Häufig treten sogar Naturschutzorganisatoren als geistige Urheber und Geldgeber auf und helfen direkt oder indirekt bei der Vertreibung oder Zwangsenteignung mit – allen voran prangert der Autor den WWF an[2]. Durch den Naturschutz werden nur minimal neue Jobs geschaffen, viel mehr werden vernichtet durch nicht mehr zugängliche Ressourcen und Erntezerstörung durch Wildtiere. Wenn überhaupt, dann profitieren die wirtschaftlich besser Gestellten; laut Aussage von Peter Clausing ist Naturschutz ein untaugliches Mittel der Armutsbekämpfung.

Auch zum Erhalt der Artenvielfalt sind sie ein untaugliches Mittel, da der Erhalt des genetischen Pools einer großen Fläche eines natürlichen Austauschs bedarf. Die Kombination Agrarlandschaft mit Naturschutzfestungen als Ausgleichsflächen kann dies nicht leisten, da die Naturschutzgebiete isoliert sind und keine Austausch-Wege von Naturschutzgebiet zu Naturschutzgebiet durch die Agrarwüste führen

Diese Idee des *Land-Sparing* wird propagiert von Umweltschutzorganisationen, NGOs, diversen Stiftungen, runden Tischen und Zertifizierungen zur Umweltverträglichkeit. Sie wird von Kritikern aber verurteilt als Wolf im Schafspelz. Unter dem Anschein der Uneigennützigkeit und Wissenschaftlichkeit werden einseitig die Interessen der Agrarindustrie vertreten. Die Naturschutzgebiete dienen als Feigenblatt, bieten eine Scheinlegitimation und helfen bei der Verschleierung der interessengeleiteten Sachverhalte. Regierungen können sich mit freiwilligen internationalen Regelungen aus der Verantwortung stehlen und auf eigene gesetzliche Regelungen verzichten.

Als Lösungsweg zum Erhalt der Biodiversität und der Bekämpfung der Armut der enteigneten Landbevölkerung wird *Land-Sharing* aufgezeigt:

Indem man Kleinbauern ansiedelt und sie in die vielschichtige Forschung der Agrarökologie mit einbezieht, geht man nicht nur das Armutsproblem an, sondern man schafft mit dem agrarökologischen Anbau eine „grüne Matrix" hoher Qualität, die den Austausch von Lebewesen zwischen verschiedenen Habitatinseln ermöglicht (S. 93), und gewährleistet somit auch die Artenvielfalt.

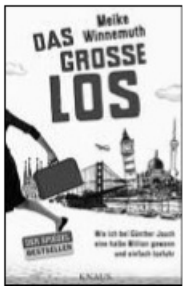
Wie im „energetische Imperativ" mag der Lösungsweg, der hier vorgeschlagen wird, auf den ersten Blick wenig erfolgsversprechend erscheinen, weil überraschend einfach. Auf den zweiten Blick ermöglicht er aber einen Ausweg aus dem Dilemma, dass wir bei unveränderter Lebens- und Produktionsweise nicht nur an dem Ast sägen, auf dem wir sitzen, sondern dass wir über kurz oder lang auch den ganzen Baum zerstören werden.

Da der Autor streng mit den interessengeleiteten Wissenschaftlern ins Gericht geht, hat er alle seine Behauptungen und Thesen minutiös und überprüfbar belegt. Dies macht es für den Leser zuweilen schwer, dem roten Faden der Aussagen zu folgen. Ein einfacher Text mit Fußnoten wäre lesbarer gewesen. Wertvoll ist die Lektüre allemal, da erhellend, wenn auch deprimierend, denn man hat spätestens nach der Lektüre bisher vorhandenes Vertrauen in Verlautbarungen von Regierungen, transnationalen Umweltschutzorganisationen und wissenschaftlichen Publikationen verloren. Positiv zu vermerken ist das Verzeichnis der vielen Abkürzungen (inter)nationaler Organisationen, die im genannten Bereich tätig sind, und der ausführliche wissenschaftliche Apparat. ◂◂

1 vgl. Heft 4/2013: „Der energetische Imperativ" hilft u. a., das Desaster mit den Ölbohrungen vor den Kanarischen Inseln einzuordnen.

2 Selbst in den wenigen Fällen, in denen Gerichte den Betroffenen ihr Land wieder zusprachen, fällt es den Klägern schwer, ihr Recht auch durchzusetzen, oft ist es ihnen unmöglich. Das ist häufig der Grund für gewalttätige Übergriffe der Verzweifelten.

Die weite Welt – erlebt und erdichtet



Was macht man mit einer halben Million?

Eckart Weisse-Coronado

Winnemuth, Meike: Das große Los. Wie ich bei Günther Jauch eine halbe Million gewann und einfach losfuhr
Knaus Verlag, München 2013, 336 S., ISBN 978–3–8135–0504–7, € 19,99

Wenn es die Unterrichtssituation mit meinen ungarischen Abiturienten ergab, stand manchmal die Frage im Raum: „Was würdet ihr mit einer Million anstellen?“ Und am Ende der angeregten Diskussion dann die pädagogische Erkenntnis: „Geld allein macht nicht glücklich!“ An diese Gespräche musste ich beim Lesen meiner jüngsten Gute-Nacht-Lektüre denken. Ach ja – seit meiner Versetzung in den Ruhestand lese ich wieder deutlich mehr. Nicht zuletzt, weil ich ja jetzt mit meinem E-Book-Reader ständig ein riesiges Bücherregal mit über zweihundert Werken herumtrage. Ich halte aber damit nicht hinter dem Berg, sondern empfehle immer gern mal weiter, in der Hoffnung, damit für den einen oder anderen eine Entscheidungshilfe zu geben. Hier nun mein aktueller Bestseller für den VDLiA, geeignet für die mutigen Helden, die hinausgehen, aber auch sehr gut für den frustrierten Rückkehrer.

Eine Journalistin gewinnt bei Günter Jauch eine halbe Million, nimmt ein Jahr Auszeit und bereist zwölf spontan ausgesuchte Weltstädte, in denen sie jeweils genau einen Monat bleibt und über ihre Eindrücke zwölf lesenswerte Briefe an zwölf reale Personen schreibt. Sie schildert sehr persönlich ihre Eindrücke und Erlebnisse im jeweiligen Land. Auch wenn die Städte nicht immer Zielorte für den Auslandslehrer sein sollten, so lässt sich doch vieles übertragen. Und auch ihre Gedanken und Gefühle bei ihrer Rückkehr nach einem Jahr wieder in Hamburg konnte ich an weiten Stellen nachvollziehen.

Der Titel: „Das große Los. Wie ich bei Günther Jauch eine halbe Million gewann und einfach losfuhr“ von Meike Winnemuth.

Als wir neulich am Stammtisch über die mangelhafte Fehlerkultur in Deutschland sprachen, konnte ich aus dem Buch folgende interessante Passage beitragen:

„Luxus der Ziellosigkeit. Ich will auf nichts Besonderes hinaus, ich will einfach nur spielen. Und nicht immer schon vorher alles wissen müssen, wie ich es mir in den letzten Jahrzehnten antrainiert habe. Ich weiß nicht, wie es Dir ging in Deiner Karriere: Ich habe an mir in den vergangenen Jahren eine stetig abnehmende Fehlertoleranz beobachtet. Ich habe mir die Genehmigung entzogen, auch mal danebenzuliegen. Irrtümer, Irrwege, so befruchtend auch immer, konnte und durfte ich mir nicht leisten. Es musste immer alles klappen. Und jetzt denke ich: Wieso eigentlich?

Ich mochte immer das Zitat von Thomas Alva Edison, der erst im 10000-sten Versuch eine funktionstüchtige Glühbirne entwickelte: ‚Ich bin auch vorher nicht gescheitert. Ich habe 9999 Wege entdeckt, wie es nicht geht.‘ Nicht nur ein gutes wissenschaftliches Prinzip, sondern auch eine gesunde Lebenseinstellung: Das Scheitern ist Teil der Versuchsanordnung. Wie Beckett sagt: ‚Try. Fail. Try again. Fail better.‘“

Ein anderes Zitat, das Lust auf Lesen machen soll: „Die Welt schuldet Dir nicht das Geringste. Kein gutes Wetter, keinen Sitzplatz in der U-Bahn, keine Wunder, keine Liebe. Wird Dir das doch zuteil, sei dankbar und freue Dich von Herzen. Wenn Du Dich länger als fünf Minuten über etwas aufregst, hättest Du schon vor vier Minuten damit anfangen können, es zu ändern. Love it, change it, leave it – halt Dich nicht mit Groll auf, werde gut im Verzeihen. Nur Du leidest unter den miesen Gefühlen, die Du mit Dir herumschleppst.

Und das Wichtigste: Lass Dich nicht hetzen. Du hast Zeit. Das Leben ist nicht mit 30 zu Ende und nicht mit 40. Und auch nicht mit 80. Gute Dinge kommen immer noch des Weges, darauf kannst Du Dich verlassen. Und falls Plan A nicht funktioniert: Das Alphabet hat 25 weitere Buchstaben.“

Am Schluss des Buches gibt die Autorin aus ihren praktischen Erfahrungen auch wertvolle und vor allem brandaktuelle Hinweise einschließlich hilfreicher Webadressen zur Vorbereitung und Durchführung einer solchen Weltreise mit einer Packliste: „Was muss unbedingt mit!“ ◂◂

Die Liebe im Zeichen des Tangos und des Schachs

Heinz Weischer

Pérez-Reverte, Arturo: Dreimal im Leben
Insel Verlag, Berlin 2013, 525 S., ISBN 978–3–458–17580–3, € 22,95

Vor wenigen Jahren saß ich in Cartagena (Südspanien) auf einer Bank an der herrlichen Meeresbucht; neben mir saß die lebensgroße Bronzeplastik eines Lesenden, links neben mir ein Weißhaariger, mit dem ich ins Gespräch kam, zunächst über Hannibal, der angeblich vor 2000 Jahren in dieser Bucht seine Elefanten angelandet hatte, um mit ihnen über die Alpen zu ziehen und den Römern in den Rücken zu fallen. Dann deutete der Weißhaarige auf die Bronzeplastik: „Weißt Du, was der da liest? – Sicher ein Buch unseres Mitbürgers Pérez-Reverte, wahrscheinlich sein Buch *Der Club Dumas*, welches Polanski verfilmt hat." Er erzählte mir viel über den Autor, den ich bisher nicht kannte. Wir verabschiedeten uns von dem Lesenden, gingen in die Innenstadt und der Weißhaarige legte mir in einer Buchhandlung einige der Bücher vor. Ich muß gestehen, daß mir das elegante Spanisch große Schwierigkeiten bereitete.

Jetzt ist sein letzter Roman „Dreimal im Leben" auf Deutsch erschienen. Ich gebe Vorschußlorbeeren: ein großartiges Lesevergnügen und ein toller, voller, unkonventioneller Liebesroman. Darin kleine und große Accessoires der mondänen Welt der 30er Jahre. Sie raucht durch eine kurze Zigarettenspitze, er reicht ihr aus seinem silbernen Etui mit falschen Initialen, weil gestohlen, türkische Zigaretten, die mit Opium und Honig versetzt sind, dann zündet er die Zigarette mit seinem Dunhill-Feuerzeug an. Sie trägt zum atemberaubenden Rückenausschnitt ihres Abendkleides ein sündhaft teures prächtiges Perlenkollier, welches im Laufe des Romans die Rolle des Novellenfalkens übernimmt. Er trägt einen maßgeschneiderten Smoking oder einen braunen maßgeschneiderten englischen Landanzug, dazu eine Krawatte aus Paris. Er heißt Max Costa und ist zu Beginn des Romans Eintänzer, sie heißt Mecha (Mercedes Inzunza) und ist mit dem zeitgenössischen spanischen Komponisten Armando de Troeye verheiratet. Das Ehepaar reist auf einem Ozeandampfer von Europa nach Buenos Aires. Max arbeitet als Eintänzer auf diesem Ozeandampfer. Mecha und Max kommen sich beim Tanzen, besonders beim Tango, näher, den er exzellent beherrscht, mit dem er jede Frau, wie man erfahren wird, rumkriegt. Die entscheidende Szene findet statt, als Mecha und Max im Palmensaal des Dampfers einen stummen Tango tanzen ohne Orchesterbegleitung. In Buenos Aires führt Max, der hier geboren ist, seine neuen Freunde durch die urigen Tangospelunken der Boca, wobei sie auch durchaus in brenzlige Situationen mit räuberischen Tangotänzern kommen. Vor dem Hintergrund des Tangos kommt es zu der ersten stürmischen Begegnung zwischen Mecha und Max. Davon überrascht reist Max halsüberkopf ab und nimmt das Perlenkollier Mechas mit, verhökert es in Montevideo an einen Juwelenhehler. Armando kennt diesen Hehler ebenfalls und holt sich von ihm für teures Geld das Kollier zurück.

Es vergehen nun zehn Jahre, in denen sich zeigt, daß Max nicht nur ein Eintänzer ist, sondern versierter Krimineller der sanften Art, so als Hoteldieb, so als Heiratsschwindler. Er lebt vom Geld der Reichen an der Mittelmeerküste, besonders vom Geld reicher Frauen, die er mit seinem überwältigenden Charme betört und ausnimmt. Er kommt bisweilen auch mit dem Gesetz in Konflikt, verbringt einige Tage in einem Gefängnis in Athen, kommt aber mit seinen Einkünften gut über die Runden und kann sich ein Luxusleben leisten, von dem er als in Buenos Aires geborener armer Junge nie zu Träumen gewagt hatte. In Nizza trifft er nach zehn Jahren Mecha de Troeye wieder. Sie ist inzwischen verheiratet mit einem chilenischen Diplomaten namens Keller. Ihr Mann Armando ist im spanischen Bürgerkrieg zusammen mit Garcia Lorca erschossen worden. Die beiden erkennen auch nach zehn Jahren ihre unbändige Leidenschaft zueinander wieder und finden in Nizza zu einer stürmischen Liebesnacht. Da Max ein gefragter Krimineller ist, kommt er in eine schwierige Situation zwischen zwei italienischen Spionen und einem spanischen Frankospion. Die Geschichte endet tödlich für die Spione. Max kann sich nur nach Paris flüchten, ohne Abschied von Mecha genommen zu haben. Natürlich flüchtet er in Paris in die Arme einer Frau, von der er sich einige Tage aushalten läßt und deren gesamtes Vermögen er ihr abschwatzt. Diese kurze Affäre bereitet Mecha den Schmerz ihres Lebens, denn sie muß feststellen, daß sie ohne Max nicht leben kann.

Es vergehen zwei Jahrzehnte, Max ist inzwischen 64 Jahre alt, arbeitet als Chauffeur eines reichen Schweizers in Sorrent in der Bucht Neapels. Dort findet ein Vorbereitungsturnier zur Schachweltmeisterschaft statt. Zwischen einem sowjetischen Großmeister und dem jungen chilenischen Schachgenie Jorge Keller. Max kleidet sich während der Abwesenheit seines Chefs mit dessen glanzvoller Garderobe, fährt mit dessen Rolls Royce vor dem Schachhotel vor und logiert sich ein. Bereits nach wenigen Stunden ent-

deckt er Mecha, die inzwischen auch alt geworden ist und grauhaarig. Sie ist für ihn genauso attraktiv wie bei den ersten beiden Zusammentreffen. Er weiß, sie ist die einzige Frau in seinem Leben, in die er sich wirklich verliebt hat. Mecha ist die Mutter des chilenischen Schachgenies und betreut ihren Sohn bei dessen furiosem Aufstieg in der Schachwelt. Mecha bittet Max, aus dem Apartment des sowjetischen Großmeisters dessen handschriftliche Aufzeichnungen zu besorgen, damit ihr Sohn das Schachdenken des Russen durchschaut. Max stiehlt die Unterlagen, KGB-Beamte des Beraterstabs des Russen finden bald heraus, daß er der Dieb ist; sie locken ihn zu einem Gespräch, verlangen die Herausgabe der Aufzeichnungen. Max stellt sich dumm; daraufhin wird er von zwei KGB-Beamten brutal verprügelt, sodaß er an einem Punkt denkt, daß sein Ende nicht mehr weit sei. Aber er wird gerettet – erstaunlicherweise durch den russischen Großmeister – und flüchtet in das Hotelzimmer Mechas, die seine Wunde pflegt und die Nächte mit ihm verbringt. Zwischen den beiden gibt es ein letztes Geheimnis, was hier aber nicht verraten werden soll. Die Russen drohen, daß sie ihn bis zum Ende seines restlichen Lebens verfolgen werden. Daraufhin verläßt Max das Hotelzimmer Mechas, um in eine unsichere Zukunft zu fliehen. Das Perlenkollier nimmt er nicht mit.

Bemerkenswert in Roman ist die Eleganz: in den Romangestalten, in den Interieurs der Hotels und Villen der Mittelmeerküste, Eleganz im Gehabe der Reichen und Schönen. Besonders aber die Eleganz der Sprache – Thomas Mann würde vor Neid erblassen. Der Autor verzichtet auf jede Individualisierung der Sprache, die Eleganz gleitet durch den ganzen Roman; dadurch schafft der Autor sich eine gewisse Distanz zu seinem Romangeschehen. Auch in den wenigen Sexszenen ist die Sprache bei aller Leidenschaftlichkeit des Geschehens diskret in der Wortwahl, diskret im Hinschauen, während es im modernen Roman üblich geworden ist, Sexszenen möglichst authentisch zu beschreiben. Im gesamten Roman gibt es nur eine einzige Zote, die Max seinen russischen Folterern entgegenschleudert.

Nun zu der Überschrift der Rezension. In der ersten Hälfte des Romans klingt im Hintergrund ständig ein Tango mit: Armando de Troeye will es Ravel und seinem Bolero gleichtun und den absoluten Tango komponieren. Der Tango ist nicht nur Spiegelbild der Epoche, sondern für Mecha und Max Symbol ihrer lebenslangen Liebe. Die zweite Hälfte des Romans wird beherrscht vom Schachturnier. Der Autor gibt bisweilen diffizile Züge der Kontrahenten wieder, aber dies ist nicht das Entscheidende, sondern das gesellschaftliche und psychologische Drumherum des Turniers. Der russische Großmeister ist ideologisch verpflichtet, für die Sowjetunion zu gewinnen. Jorge Keller ähnelt dem amerikanischen Schachstar Bobby Fischer. Tango und Schach werden vom Autor ausführlich im Hintergrund seines Romangeschehens genutzt. Das ergibt einen vollen unbekannten großartigen Rahmen für einen großartigen Roman, in dem zwei Liebende sich zwar nur dreimal im Leben treffen, aber ein erfülltes Liebesleben haben. ◂◂

Wundersame Menschen, wundersames Land

Johannes Geisler

Fülbier, Henning: Lächle Brasilien! Du wirst gerade gefilmt … Entdeckungen am Rande des Alltags; Sorria, Brasil! Você está sendo filmado. Aventuras à beira do Cotidiano

Verlag: CreateSpace. Independent Publishing Platform, Charleston SC 2014, Paperback, 228 S., ISBN-10: 1499305192 oder ISBN-13: 978–1499305197, Sprachen: Deutsch u. Portugiesisch, € 7,99 (nur über Amazon [www.amazon.de] zu beziehen) oder: Kindle E-Book, Amazon Media EU S.à r.l., 1841 KB, Asin: BOOK4FJNTA, € 3,77

Ein Traumland oder ein Albtraumland? Diese Frage stellt sich mancher, der als Fremder längere Zeit in Brasilien lebt. Henning Fülbier arbeitete neun Jahre als Fachberater der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Porto Alegre, im Süden Brasiliens. Er beantwortet diese Frage mit einem wohlwollenden, herzlichen „JA, beides!"; denn die Faszination der Menschen und des Landes muss ihn durch ihre Annehmlichkeiten und trotz aller Widrigkeiten des täglichen Lebens in seinen Bann geschlagen haben. Es ist eine sehr persönliche Perspektive, die stets unter dem Blickwinkel des Fremden in dem Alltäglichen den Geist des Landes erfassen will.

„Da aber staunte Herodot", dieser Buchtitel könnte als Motto über diesem Buch stehen. Der Autor wundert sich, dass in Brasilien so viel und so oft gelächelt wird. Zwei Kapitel widmet er dem Thema und versucht diese Eigenart zu erklären. Er staunt über die nicht versiegende Sehnsucht der vor über 150 Jahren vornehmlich aus dem Hunsrück eingewanderten Deutschen nach einer „deutschen Heimat", die Pflege ihrer altertümlichen „daitschen" Sprache und den Erhalt eines, wenn auch schon stark abgewandelten Brauchtums.

Er berichtet von opulenten Hochzeitsfeiern, von den „Wunderlichkeiten" des Aberglaubens, den Wirkungen des Candomblés, der religiösen Inbrunst etc.

Dem Europäer ebenso befremdlich erscheint der Körperkult, das Streben nach vollkommener körperlicher Schönheit, die Zwanglosigkeit zu körperlichen Berührungen als Ausdruck einer „spontanen, ungewohnten Offenheit und körperlicher Direktheit".

Warum ist in Brasilien manches so einfach, anderes aber überaus kompliziert? Mit dem „jeitinho brasileiro", dem typisch brasilianischen Kniff, lassen sich zwar die verwickeltsten Probleme lösen, aber auch er versagt sehr oft.

Das zeigt dem Fremden: „Lehrjahre sind keine Herrenjahre". Es sind Absurditäten des Alltags, wenn man z. B. einen lächerlich kleinen Säumniszuschlag trotz des ausgeklügelten Bankensystems nicht in seiner Bank zahlen kann, sondern ihn in einer anderen Filiale entrichten muss. Oder warum es unmöglich ist, ein Seil nach der erforderlichen Länge kaufen zu können.

Da ist das Kapitel über den unbegreiflich anmutenden Autoverkehr, nämlich nicht nach Regeln, sondern nach dem Gefühl und mit der Hilfe Gottes zu fahren, erkenntlich an den Sprüchen auf den Autos: „Wir vertrauen auf Gott!" oder „Jesus hilft!". Wer wie der Fremde den Prinzipien von Ratio und Logik folge, verstehe nicht, dass die Brasilianer anders funktionierten, nämlich nach der inneren Intuition.

Es werden auch sehr ernste Themen beleuchtet. Dazu zählen die allgemeine Armut, die soziale Ungerechtigkeit, der manchmal geringe Wert eines Menschenlebens, die vielen Morde (bei den ca. 900 Morden in Deutschland wären es auf die dortige Bevölkerungsanzahl übertragen: 25.000!) Hinzu kommt die damit einhergehende Unzulänglichkeit der schlecht ausgerüsteten Polizei, diese und andere Verbrechen aufklären zu können, weil die Staatsmacht sich als schwach, unfähig und ängstlich zeigt. Schließlich herrscht auch permanente Korruption, der viel Verständnis entgegengebracht wird, wie z. B. die verbreitete zynische Bemerkung über Politiker zeigt: „Wer ein öffentliches Amt innehat und nach ein paar Jahren nicht reicher geworden ist, der hat offensichtlich etwas falsch gemacht."

Nicht mehr verwunderlich ist dann auch das Thema Justiz. Richter urteilen lasch, weil sie in vernünftiger Weise eher Unzulänglichkeiten in der Gesellschaft als die Gesetze berücksichtigen können. Wie sollte man einen Räuber hart beurteilen, wenn er um seinen Lebensunterhalt kämpfen muss, während in den oberen Kreisen das Gleiche nur auf andere Weise verbrochen wird? Oder wenn der Staat unfähig ist, lebenswürdige Voraussetzungen zu schaffen oder wirksame Reintegrationsprogramme bereitzustellen?

In dem Kapitel „Vergonha" (Scham) versucht er die vielen Unzulänglichkeiten mit den Worten des brasilianischen Musikers Caetano Veloso aus der brasilianischen Geschichte zu erklären. Denn: In einem Land, in dem die Sklaverei als in einem der letzten Länder abgeschafft wurde, habe sich die Haltung des permanenten Schämens gehalten. Man fühle sich eher als Opfer der Verhältnisse denn als bewusst Handelnder. Es habe kein Selbstbewusstsein entstehen können, kein begründender Stolz auf die eigene Leistung, auf den Staat und die Gesellschaft.

Man wisse um die Probleme. Das quasi erotische Verhältnis zu Zahlen offenbare dem Brasilianer die kuriosesten, aber auch detailgenauen Statistiken über sein Land. Mal sind es die Highlights brasilianischen Lebens und Wirtschaftens, mal findet man die negativen Seiten im weltweiten Vergleich. So oszilliere der Brasilianer ständig zwischen Euphorie und Tristesse. Leider verhindere die öffentliche Scham jedoch die kritische Auseinandersetzung und Analyse zur Behebung der Missstände.

Das Buch ist kein *Haudrauf* auf brasilianische Zustände, aber mehr als ein amüsantes Plaudern über volkstümliche Eigenarten. Es ist eine lesenswerte, von Empathie getragene Auseinandersetzung und eine Darstellung über die Facetten eines anderen Volkes, nein eher der Völker eines fremden Landes. Das Fazit des Autors: „Das Land. ist ja ohne Zweifel ein großes, herrliches und bedeutendes Werk des Schöpfers …, ein wahres Meisterstück. Aber bei genauere Betrachtung ist … kaum zu übersehen, dass der Meister nicht ganz fertig geworden ist". Der Autor hat sich in einer für alle, die sich in die Fremde begeben, beispielhaften Weise auf die fremde Kultur eingelassen und von ihr gelernt. Die portugiesische Übersetzung macht das Buch auch einem größeren Leserkreis zugänglich und führt mit dem modernen, sehr verständlich übersetzten Portugiesisch in die Schönheit dieser Sprache ein. Schade, dass die gut ausgewählten und den Text unterstreichenden Fotos nur in Schwarzweiß sind. ◂◂

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)

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:

.....

Die Zukunft der deutschen Sprache?

Man kann und darf vor der Realität nicht die Augen verschließen, auch vor der der deutschen (Schrift-)Sprache von heute nicht, zumal dann nicht, wenn sie gesehen werden will. Über den Sprachverfall im Deutschen haben sich weiland – in einem längst vergangenen Jahrhundert – schon Schopenhauer und Nietzsche erregt, und heutzutage kennen (fast) alle das interessante Buch mit dem schönen Titel „Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod". Was aber, wenn auch dem Dativ sein Leben nicht garantiert ist; wenn allen Kasus (als Plural zu lesen mit langem u) der Tod droht sowie überhaupt allen Endungen?

Das fragt sich angesichts einer Begegnung der dritten Art der aus dem fernen Land der Tschuktschen auf Heimaturlaub weilende Fachberater.

Eines allerdings ist gewiss: Allen Ausländern wird es das Erlernen der ach so schweren deutschen Sprache erheblich erleichtern. Und vielleicht werden nur wir Alten, wir unverbesserlichen Sprachbewahrer und Sprachhüter davon Krämpfe kriegen. Den Lauf der Welt und in diesem Fall der Sprache werden wir nicht hemmen. Davon ist in Traurigkeit überzeugt

Rainer Stimpfle

Guter Unterricht beginnt im Kopf. Und mit Lösungen von Klett.

Wir versorgen Sie genau mit den Lösungen, die Sie im Alltag brauchen. Praxisnah und immer auf dem neuesten Stand. Von Lehrerbänden über Fortbildungen bis zu Digitalen Unterrichtsassistenten. Ob gedruckt oder digital – uns kommt es auf den Inhalt an.

www.klett.de/der-inhalt-zaehlt

Klett