Nr. 1 | 62. Jahrgang · Februar 2015

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLiA

Schwerpunkt: Die DS Humboldt-Schule San José stellt sich vor

Jugendfotopreis für DS Porto Seguro

Betätigungsmöglichkeiten für pensionierte Auslandslehrer

Deutsche Lehrer im Ausland

62. Jahrgang – Februar 2015

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 max. 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 Humboldt-Schule San José

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 2013–2015 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 1/2015

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 2

VERBAND

2. Treffen der Regionalgruppe Süd-West (Baden-Württemberg) ▪ *Hans-Albert Schüttig* 3
Bericht über die AGAL-Tagung ▪ *Hannelore Breyer-Rheinberger/Lothar Rheinberger* 4
Grußwort zur AGAL-Tagung 2014 ▪ *Manfred Egenhoff* 8
Es gibt keine finanzielle Planungssicherheit für Lehrkräfte im Auslandsschuldienst ▪ *Fatima Chahin-Dörflinger* 10
Persönliche Nachrichten 10
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 11

SCHWERPUNKT: Die DS Humboldt-Schule San José stellt sich vor

Vorwort zur Schulvorstellung ▪ *Kurt Endres* 12
Der Schulsteckbrief und die Organisation 12
Chronologie der Schulgeschichte 1912–2014 ▪ *Kurt Endres* 19
Unser Kindergarten ▪ *Ute Hagenlocher* 24
Unsere Grundschule ▪ *Irene Keller-Bachmann* 26
Unsere Sekundarstufe und unser Weg zum Abitur ▪ *Sven Stößel* 29
Unser Schulabschluss im costaricanischen Bildungswesen ▪ *Ana Parrica Arroyo* 32
Deutsch an der Humboldt-Schule ▪ *Ralf de Boer/Jens Rathjen* 34
DFU an der Humboldt-Schule ▪ *Marc Budenz/Martin Wicke* 40
Eine Erfolgsgeschichte an der Deutschen Schule San José: „Seiteneinstieg und Pro-Humboldt-Stiftung“ ▪ *Kurt Endres* 43
Unsere Arbeitsgemeinschaften ▪ *Bärbel Passeyer* 46
Unsere Humboldt – Schule auf dem Weg in die nahe Zukunft ▪ *Schulvorstand* 48
Unser Pädagogisches Qualitätsmanagement (PQM) ▪ *Kurt Endres* 50
Unsere (Computer-)Technologie ▪ *Kurt Endres* 51
Unser Humboldt-Club ▪ *Egon Koch* 53
Schluss- und Dankeswort der Schriftleitung 54

AMERIKA

Blende auf: Die Welt sieht DEINE ▪ *Werner Schreiber* 55

UNTERRICHT

Das deutsche Perfekt ▪ *Stephan Schneider* 58

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Aufgeklärte Geschichtsdetektive. Webquests im DFU-Unterricht ▪ *Martin Wicke* 60

VERSCHIEDENES

Ein spannender und erkenntnisreicher Besuch in der Karibik ▪ *Hermann-Josef Droste* 64
Senior Expert Service ▪ *Claus Frank* 68
Erfolgreicher Start für „Jojo 3“ ▪ *Barbara Syring* 69

FEUILLETON

Ein Tee-Nachmittag in der Bergvilla von Herrn Shotaro Kaga am 12. Mai 1934. Ein Bericht von Frau Hertha Schwanebeck ▪ *Jürgen Lehmann †* 71

REZENSIONEN 74

JAHRGANGSÜBERSICHT 2014

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
gute Vorsätze gehören zu jedem Jahresanfang. Wenn diese Vorsätze von allen Entscheidungsträgern im Auslandsschulwesen geäußert werden, kann man tatsächlich die Hoffnung haben, dass etwas daraus wird. Anlässlich der Schulleitertagung zum Jahresauftakt in Berlin, zu der das Auswärtige Amt großzügig seinen Weltsaal zu Verfügung stellte, versprachen die Vertreter der Politik und des Ministeriums, die Besoldungsstruktur der Auslandslehrkräfte zu überarbeiten und anzupassen. Wenn man bedenkt, dass die BPLK schon seit mehr als einem Jahrzehnt keine Erhöhung ihres Gehaltes erfahren haben, dass die Schulleiterzulage schon seit vielen Jahren nur als Absichtserklärung existiert und ADLK sich an einigen Standorten fragen, ob sie finanziell im Inland nicht besser gestellt wären, dann wird es für neue Leistungsanreize auch höchste Zeit.

Vom Auslandsschulgesetz war ebenfalls die Rede. So richtig zufrieden scheint niemand damit zu sein. Staatsministerin Maria Böhmer kündigte an, das Gesetz zu evaluieren, und der Leiter der Kultur- und Kommunikationsabteilung des AA Dr. Andreas Görgen bat uns um Unterstützung bei der Umsetzung des Auslandsschulgesetzes. Ohne die Einbindung der Verbände und damit der Interessen der Lehrerinnen und Lehrer im Auslandsschuldienst wird eine zukunftsweisende Umsetzung kaum möglich sein. Solange das Auslandsschulgesetz und die damit verbundenen Verwaltungsvereinbarungen und Richtlinien den vom VDLiA vielfach geforderten, angemessenen Status mit innerdeutschem Arbeitgeber unbeachtet lässt, wird es nichts weiter als ein „Auslandsschulfinanzierungsgesetz“ bleiben, das zwar zweifellos ein großer Fortschritt war, aber trotzdem keine sichere Grundlage für den Einsatz deutscher Lehrkräfte im Auslandsschuldienst darstellt.

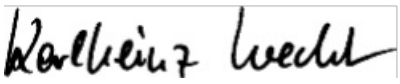
Als Beispiel in diesem Zusammenhang möchte ich nur an die Kürzung der Mietzuwendung erinnern, die mit dem kaum nachvollziehbaren „Besserstellungverbot“ begründet wurde. Die vom VDLiA unterstützte Klage eines Mitgliedes scheiterte nicht zuletzt an der fehlenden gesetzlichen Grundlage, aus der ein Anspruch auf eine verlässliche Gewährung der Zuwendungen abgeleitet werden kann. Lesen Sie dazu auch (vgl. S. 10) den Beitrag unserer Referentin für Rechts- und Sozialfragen Fatima Chahin-Dörflinger.

Im Dezember vergangenen Jahres habe ich mit unserem Geschäftsführer Alfred Doster die Bundestagsvizepräsidentin, Frau Ulla Schmidt, und den Leiter des Unterausschusses Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik, Herrn Dr. Peter Gauweiler, besucht. Neben vielen anderen Themen standen bei den Gesprächen u. a. das Auslandsschulgesetz, die Besoldung der Auslandslehrkräfte, die Anpassung der Pauschalen für Reise- und Mietkosten sowie die Bedeutung des deutschen Berufsschulwesens und die Umsetzung von Inklusion an den Auslandsschulen im Mittelpunkt.

Schon jetzt bitte ich Sie, sich den Termin der 32. Hauptversammlung des VDLiA in Leipzig von Mittwoch, den 5. August bis Freitag, den 7. August 2015 vorzumerken. Mit dem Motto „Vielfalt in der Einheit – Deutsche Auslandsschulen im Kulturraum Europa“ werden wir in diesem Jahr den Blick auf unseren Heimatkontinent lenken. Mit Leipzig haben wir einen überaus interessanten und sehenswerten Veranstaltungsort ausgewählt. Wir sind sicher, die Teilnahme wird sich lohnen.

Ich würde mich sehr freuen, Sie persönlich in Leipzig begrüßen zu können.

Herzliche Grüße, Ihr



2. Treffen der Regionalgruppe Süd-West (Baden-Württemberg)

Hans-Albert Schüttig

Tübingen, Innenstadt vor dem Hölderlin Turm, ein sonniger Samstagnachmittag im Herbst: Auf der Platanenallee am Neckar lauschen ca. 15 Personen den Ausführungen einer Dame zum Turm am gegenüberliegenden Ufer.

Das 2. Treffen der Regionalgruppe Süd-West beginnt am Samstag, 18. Oktober 2014 um 13:00 Uhr mit einer Ortsbegehung des historischen Zentrums von Tübingen, durchgeführt vom Bürger- und Verkehrsverein Tübingen und organisiert von Fatima Chahin-Dörflinger, Referentin für Rechts- und Sozialfragen, und Alfred Doster, Geschäftsführer und Stellvertretender Vorsitzender des VDLiA. Die Gruppe wird in eineinhalb Stunden unterhaltsam und kompetent in die städtebauliche Entwicklung der Universitätsstadt Tübingen, basierend auf der Wissenschaft- und Geistesgeschichte, eingeführt.

Von der Platanenallee wird der Neckar über die Eberhardsbrücke überquert, und über die Burse geht es zum Evangelischen Stift. Die Bursensteige führt hinauf zum Rathaus mit seiner eindrücklichen und viele Geschichten erzählenden Fassade und ihrer berühmten astronomischen Uhr. Johannes Stöffler hat die Uhr aus dem Jahre 1511 nach Aussagen von Zeitgenossen aus dem 16. Jahrhundert, unter anderem Johannes Kepler und Martin Crusius, konstruiert und gebaut.

Beim Rundgang über den Markt sind Teilnehmerinnen und Teilnehmer mittlerweile längst

Gruppenfoto der jungen Regionalgruppe Süd-West vor dem Casino

im Gespräch untereinander, tauschen Geschichten und Begebenheiten an verschiedensten Schulorten der Welt aus, haben die Stadtgrenzen von Tübingen im Geiste längst verlassen. Die Zeit fliegt, und entlang der Stiftskirche, des Goethe-Hauses, dessen genutztes Quartier in Tübingen u. a. bei Hölderlin-Besuchen, und der Alten Aula geht es zurück zum eigentlichen Ort des Regionaltreffens der Süd-West-Gruppe, dem Café im Casino am Neckar, wo die Gruppe pünktlich um 15:00 Uhr eintrifft und Dr. Georg Dürr und weitere Mitglieder begrüßt.

Als Gast hatte Alfred Doster den derzeitigen BLASchA-Beauftragten des Landes Baden-Württemberg, Herrn Dr. Georg Dürr, eingeladen.

Georg Dürr blickt auf eine lange Auslandsschulerfahrung zurück. Vor seiner Pensionierung war er von 2004 bis 2010 Schulleiter des Evangelischen Schulzentrums Talitha Kumi bei Beit Jala im palästinensischen Autonomiegebiet. Er hat Mathematik und Biologie studiert und als Lehrer zunächst in Tübingen gearbeitet, bevor er 1984 nach Windhoek/Namibia ging und an der Deutschen Höheren Privatschule Windhoek – zuletzt als Schulleiter – die Unabhängigkeit des Landes miterlebte. „Wichtiges Thema war die Öffnung der Schule für schwarze Kinder und das Zusammenführen von dem, was vierzig Jahre hindurch durch die Apartheid getrennt war", erzählt Georg Dürr. Es folgten fünf Jahre als Leiter der Deutschen Schule in Pretoria/Südafrika. Auch nach seiner Pensionierung ist Georg Dürr nach wie vor im Auftrag der ZfA im Ausland unterwegs, meist als Prüfungskommissar und Koordinator in unterschiedlichen Bereichen wie z. B. Regionalabitur, Inklusion, Implementierung kompetenzorientierter Fachcurricula etc.

Insbesondere die Umsetzung von Inklusion an unterschiedlichen Standorten, mit jeweils ganz individuellen Bedürfnissen und Bedingungen, wurde ausführlich diskutiert und sowohl als große Herausforderung als auch als große Bereicherung für die gesamte Schulgemeinschaft empfunden. Nach zwei Stunden intensiven Gesprächs dankte Alfred Doster Herrn Dr. Georg Dürr für seine spannenden, aktuellen Ausführungen.

Der Blick richtete sich nun auf die Stadt ‚Costentz' am Bodensee, wo 1414–1418 das gleichnamige Konzil stattfand und – nicht vier Jahre – aber immerhin ein Samstagnachmittag, am **9. Mai 2015** das nächste Regionaltreffen der Regionalgruppe Süd-West Baden-Württemberg stattfinden wird.

‚In Nomine Diaboli' heißt ein aktuell erschienener Kriminalroman aus der Zeit des Konstanzer Konzils zum 600-jährigen Jubiläum. Das Autorenduo Küble/Gerlach wird die Stadtführung des dortigen Regionaltreffens am 9. Mai 2015 leiten und als Themenbeitrag wird Herr Dr. Karl-Ernst Friederich aus Freiburg von seinen Erfahrungen der schulischen Auslandsarbeit in Rumänien berichten. ◂◂

Bericht über die AGAL-Tagung

Hannelore Breyer-Rheinberger/Lothar Rheinberger

Vom 14.–18. November fand die GEW-AGAL-Fachtagung zur deutschen schulischen Arbeit im Ausland im Rahmen der traditionsreichen „RückkehrerInnen-Tagung" zum 20. Mal statt. Der VDLiA wurde vertreten durch die Vorstandsmitglieder Fatima Chahin-Dörflinger und Manfred Egenhoff, der ein launiges und viel umjubeltes Grußwort an die Teilnehmer richtete (siehe S. 8 f.).

Der Schwerpunkt lag dieses Jahr auf der Arbeit von SchulleiterInnen. Franz Dwertmann, Vorsitzender der AGAL, verwies in seinem Einführungsreferat auf eine Studie des Instituts für pädagogische Forschung in Berlin über die Belastungen von SchulleiterInnen. Diese Studie ergab nichts Neues und im Prinzip auch keine eindeutigen Ergebnisse, da es sehr unterschiedliche Schulstrukturen, sehr unterschied-

v. l. n. r.: Marlis Tepe (GEW-Vorsitzende), Thilo Klingebiel (WDA), Franz Dwertmann (AGAL-Vorsitz), Dr. U. Dronske (ZfA), Oliver Schramm (Auswärtiges Amt), Maja Oelschlägel (KMK-BLASchA)

liche Belastungsprofile und sehr unterschiedliche Schulleiter-Persönlichkeiten gibt. So lautete Franz Dwertmanns Auftrag an die Tagung, etwas mehr Klarheit in die Problematik der Schulleiterarbeit und -belastung zu bringen.

Die Vorträge zum Motto „Leiden an Leitung" waren durchweg sehr anregend, genauso wie die Aussprachen.

Prof. Dr. Claus Buhren, federführend für die Entwicklung des Evaluationsprozesses an inländischen und ausländischen Schulen, referierte über das Thema „Leitbild für Schulleiterinnen und Fachberaterinnen; Führungsaufgaben im Auslandsschuldienst aus wissenschaftlicher Sicht", ein im Wesentlichen technokratisch ausgerichteter Leitfaden für erfolgreiches Qualitätsmanagement von Schulen im In- und Ausland, in dem Schülerbedürfnisse, Unterrichtsqualität und die Legitimation von Schulzielen kein Thema waren.

Manfred Lauck (ehemaliger Schulleiter der DS Shanghai, ehemaliger Vorsitzender des Direktorenbeirats der DSS, jetzt im Ministerium für Schule und Berufsbildung in Schleswig-Holstein) sprach auf sehr persönliche Weise über „Gelingensbedingungen: Erfahrungen aus der Praxis eines Schulleiters".

Für ihn sind das A und O einer erfolgreichen Schulleitung erlernbare Kompetenzen in sogenannten *Soft Skills*, wie Empathie, Wertschätzung, Offenheit, sich kümmern, Vertrauen. Sein Vortrag orientierte sich bei der Auswahl der Kompetenzen an Weisheiten des chinesischen Philosophen Lao-tse; z. B.: „Wer nicht genügend vertraut, wird kein Vertrauen finden."

Bei der anschließenden Aussprache bedauerten mehrere Teilnehmer, dass die hier vorgetragenen Kompetenzen kein Thema bei der Auswahl und Fortbildung von SchulleiterInnen seien.

Frau Prof. Hanna Kiper von der Universität Oldenburg stellte Überlegungen zu der „Auslandsschularbeit in Zeiten transnationaler Bildungsräume" an. Dabei gewährte sie den Teilnehmern Einblicke in ihre aktuelle Forschungsarbeit. Ein wesentlicher Aspekt der Forschungen ist die Frage nach den Herausforderung an das Auslandsschulwesen unter den Bedingungen von Globalisierung. Dazu stellte sie fest, dass die Ziele der auswärtigen Kultur- und Bildungsarbeit „dilemmatisch" sind, d. h. in sich nicht schlüssig, sondern ein Bündel von Zielen mit einer inneren Spannung, bei denen Fragen nach pädagogischen Werten gestellt werden müssten. Auch Europa sei ein transnationaler Raum, in dem es kein einheitliches Wertesystem gebe, da wir zwar gemeinsame, aber auch sehr unterschiedliche Traditionen haben. Die freiwillige europäische Vereinigung, entstanden zur Vermeidung von Kriegen, hat als Bindemittel gemeinsame politische und wirtschaftliche

Fatima Chahin-Dörflinger und Manfred Egenhoff vertreten den Vorstand des VDLiA auf der AGAL-Tagung

Ziele. Die deutsche auswärtige Kultur- und Bildungspolitik, so ihre Forderung, muss sich zum Selbstverständnis in Europa positionieren, entsprechende Wertvorstellungen und Strukturen entwickeln und den Herausforderungen möglichst ohne inneres Dilemma begegnen.

Frau Michelle Müntefering, Journalistin, stellte sich als neues MdB vor und als Mitglied im Unterausschuss für auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP). Schwerpunkte ihrer Arbeit im AKBP sei die Umsetzung des Auslandsschulgesetzes (ASG), die berufliche Bildung und die Inklusion an Auslandsschulen. Frau Müntefering zeigte sich als „Neuling" offen für Verbandsanregungen, wie den Vorschlag, einen Musterdienstvertrag für OLK zu entwerfen, bei dem die ZfA die Durchführung sichern sollte. Sie brauche dazu aber mehr Informationen, biete sich aber gern als Ansprechpartnerin für die Verbände an. Besonders beschäftigt Frau Müntefering i. M. die Lage der Flüchtlingskinder im Nahen Osten. Es genüge nicht, in den Lagern für Nahrung und ein Dach über dem Kopf zu sorgen, man müsse die Kinder auch schulisch versorgen und ihnen eine Zukunftsperspektive eröffnen, damit keine „lost generation" in dieser instabilen Region entsteht, und man keinen Nährboden für Fundamentalismus, Fanatismus und Terrorismus schafft.

Herr Oliver Schramm, VLR I AA – Die Podiumsdiskussion „*Ein Jahr Auslandsschulgesetz: Erfahrungen, Umsetzung und Konsequenzen für eine neue Schul- und Leitungskultur*" bot dem neuen Leiter des Referats 605 im AA Gelegenheit sich vorzustellen. Er ist der Ansicht, dass die überwiegende Mehrheit der Auslandsschulen mit dem ASG und der Budgetsicherheit besser dasteht als vorher. Dennoch gelte es auch weiterhin, die Attraktivität der Auslandsschulen und des Auslandsschuldienstes zu erhöhen. Er stellte in diesem Zusammenhang in Aussicht, dass die Richtlinien über die finanzielle Versorgung der Lehrkräfte überarbeitet werden, besonders in Hinblick auf die pauschalierten Zuwendungen, z. B. die Schulleiter- und Funktionsstellenzuwendung. Diese Bemühungen seines Referats stünden aber auch künftig unter dem Vorbehalt der entsprechenden Parlamentsentscheidungen.

Herr Thilo Klingebiel, Geschäftsführer des Weltverbandes der Deutschen Auslandsschulen (WDA), machte deutlich, dass sein Verband zwar einerseits das Gesetz (ASG) wegen seiner Anspruchssicherheit auf Fördermittel begrüße, andererseits sei der Topf der Fördermittel trotz steigender Schülerzahlen und neu dazugekommener Schulen nicht größer geworden, so dass es auch Verlierer bei der Verteilung der Fördermittel gebe. Im Übrigen gaukle die Budgetierung eine Wahlfreiheit der Schulträger hinsichtlich der Personalausstattung vor (z. B. anstelle von 1 ADLK 2 OLK), die am sog. freien Arbeitsmarkt nicht zu realisieren sei. Es gebe de facto auf dem freien Arbeitsmarkt kaum qualifizierte Lehrkräfte mit langjähriger Berufserfahrung, die unter OLK-Bedingungen an Auslandsschulen zu arbeiten bereit wären. Insbesondere die Unsicherheit bei der Anerkennung von Dienstzeiten an Auslandsschulen und die zwischen Bund und Ländern immer noch ungeklärte Frage der Versorgungsrückstellungen schreckten Interessenten von der Übernahme einer OLK-Stelle ab.

Zum Abschluss der Tagung war Herr Joachim Lauer, Leiter der ZfA, geladen. Er äußerte zum Tagungsmotto eigene Erfahrungen aus seiner Zeit als ADLK an der DS Washington. Quasi als Quintessenz dieser Erlebnisse stellte er fest, dass SchulleiterInnen viel Sensibilität aber auch Unterstützung durch das Kollegium bei ihrer Arbeit benötigten. Es gebe mehr Probleme zwischen Schulvereinsvorständen und Schul-

leiterInnen als zwischen Schulleitung und Lehrkräften. An den weitaus meisten deutschen Auslandsschulen habe das Leitungs- und Lehrpersonal einen solch hohen Professionalisierungsgrad erreicht, dass derartige Konflikte und Probleme vor Ort gelöst würden.

Die Umsetzung des ASG sieht Herr Lauer auf einem guten Weg. Bei der Personalauswahl auf der Grundlage der Budgetierung empfehle er den Schulen, eine deutsche OLK in eine BPLK „umzuwandeln", weil bei dieser Lehrkräftegruppe – sofern sie festangestellt oder verbeamtet ist – die Altersversorgungsfragen geklärt seien.

Hinsichtlich der dienstlichen Vorbereitungen auf den Auslandsschuldienst und hinsichtlich der finanziellen Zuwendungen an die Lehrkräfte könne man sich immer ein Mehr vorstellen. Es sei aber in der Realität bei grundsätzlich immer limitierten Ressourcen an Personal und finanziellen Mitteln eine Frage der Priorität. Angesichts der Arbeitsfülle im Zusammenhang mit der Umsetzung des ASG und des Umzugs seiner Behörde nach Bonn machte Herr Lauer auf Nachfrage wenig Hoffnung auf umfangreichere Vorbereitungslehrgänge. Und auch für die Überarbeitung der ZfA-Richtlinien gebe es in näherer Zukunft keinen personellen Spielraum. Er vertröstete auf das Jahr 2017.

Während der Tagung wurden in Arbeitsgruppen aktuelle Themen bearbeitet. Die AG **Rechtliche Grundlagen für Schulleitungshandeln** forderte z. B. statt eines ZfA-Vermittlungsverfahrens einen Entsendevertrag wie bei den Fach(schafts)beratern, damit die Dreieckskonstruktion ZfA-Schulleiter-Schulverein wegfalle, die auch juristisch fragwürdig sei. Bei Vertragsverlängerung wird eine externe Evaluation vorgeschlagen. Der Schulverein sollte bei der Auswahl der Schulleiter involviert bleiben und bei der Verlängerung ein Mitspracherecht behalten. Die AG erhofft sich dadurch eine Verringerung des Konfliktpotenzials zwischen SchulleiterInnen und den Schulvorständen.

Die AG, die sich mit **FachberaterInnen und Programmlehrkräften** beschäftigte, kam zu dem Schluss, dass für das Gelingen der Arbeit eine sorgfältige Auswahl und eine bessere Vorbereitung notwendig sei in Verbindung mit einer Schulung der Kommunikationsfähigkeit. FachberaterInnen müssten in die Lage versetzt werden, PLK besser betreuen zu können, auch in sozialen Fragen. Bei schweren Konflikten müsste es einen unabhängigen Mediator geben.

Für die Arbeit der PLK sollte der Grundsatz gelten: gleicher Lohn für gleiche Arbeit. Dringend geboten erschien der AG, dass die Zuwendungen für BPLK nach 12-jährigem Stillstand endlich signifikant erhöht werden. Ferner brauchten sie mehr Beratung durch die ZfA, vor allem zu Fragen der Steuern, der Renten und zu den Sozialversicherungen.

Die AG **Mitausreisende** kam zu dem Ergebnis, dass Partner das Leiden am Auslandsdienstort verstärken oder vermindern können. Hilfreich sei hier immer eine stabile und belastbare Beziehung. Die ZfA könne hier z. B. durch eine verbesserte Übernahme von Reisekosten flankierend helfen.

Die AG **Prekäre Arbeitsverhältnisse im Auslandsschulwesen** erarbeitete den Entwurf eines GEW-Appells an alle Mittlerorganisationen im auswärtigen Kulturbereich, prekären Arbeitsverhältnissen und drohender Altersarmut entgegenzuwirken. Hintergrund waren Klagen von OLK an Europäischen Schulen gegen ihre befristeten Kettenarbeitsverträge, die zunehmende Beschäftigung von Honorarkräften beim Goetheinstitut ohne jede soziale Absicherung (= Scheinselbstständigkeit) und die Lage vieler Ortslehrkräfte an deutschen Auslandsschulen. Ziel müsse es sein, dass alle Mitarbeiter von deutschen Kultureinrichtungen im Ausland unter arbeitsrechtlichen und sozialen Standards arbeiten, die ihnen eine auskömmliche und sichere Lebensgestaltung garantieren.

Auch diesmal waren **die Rückkehrerberichte** ein wichtiger Tagesordnungspunkt, der sich – wie üblich – äußerst spannend und vielfältig gestaltete. Der Bericht der ehemaligen Schulleiterin der Deutschen Schule Paris, Frau OStD' Dorothea Vogt, passte ganz besonders zum Thema. Sie legte dar, welche Punkte ihr das Leben als Schulleiterin einer Auslandsschule erschwert hatten.

1. Die Abhängigkeit vom Schulverein, mit dem auch der Schulleiter seinen Dienstvertrag abschließt. Ihrer Erfahrung nach hält sich die ZfA im Konfliktfall heraus. Sie schlägt deshalb eine Abordnung des Schulleiters vor.

2. Die Mitglieder im Schulverein wechseln häufig, es fehlt oft die Fachkompetenz, es gibt Interessenskollisionen zwischen Vorstands-, Eltern- und Schülerinteressen und Intrigen.

3. Die Elternarbeit war konfliktiv; oft gab es eine Personalunion zwischen Eltern und Mitgliedern des Schulvereinsvorstands aus ganz subjektiven, interessengeleiteten Gründen.

4. Große Fluktuation bei Eltern/Schülern, Schulvorstandsmitgliedern und Lehrern minderte die Attraktivität der Schule.

5. Die unterschiedliche Bezahlung der verschiedenen Lehrergruppen, besonders das niedrige Gehalt der OLK, erforderte ein ständiges Konfliktmanagement der Schulleiterin.

6. Das Schulkonzept war nicht schlüssig zu entwickeln, die Schulinspektion zu statisch, nicht zukunftsorientiert genug.

7. Zentral verwoben mit diesen innerschulischen Problemen war die Konkurrenzsituation der Schule mit vier anderen renommierten Schulen im Pariser Westen, die ebenfalls einen guten Deutschunterricht anbieten und ebenfalls von der Bundesrepublik unterstützt werden. So gab es eine ständige Sorge um die Schülerzahlen und die damit verbundene Notwendigkeit, die Höhe des Schulgelds in Balance zu halten.

Dankbar war die Schulleiterin für die Unterstützung durch ihren Ehepartner, der sie auf Kosten seiner eigenen beruflichen Karriere begleitete und ihr den Rücken frei hielt. ◂◂

Ausführliche Rezension der Dokumentation zur AGAL-Tagung siehe S. 77 f.

Grußwort zur AGAL-Tagung 2014

Manfred Egenhoff

Lieber Franz Dwertmann, liebe Kolleginnen und Kollegen, sehr geehrte Damen und Herren!

Vor zwei Jahren hatte ich schon einmal die Ehre, zur AGAL-Tagung die Grüße und guten Wünsche des VDLiA zu überbringen, gleichsam – in Aufnahme und Abwandlung eines Wortes von Dirk du Pin – des „Bruderverbands" an den „Schwesterverband" (entsprechend dem Genus: *der* VDLiA, *die* AGAL). Jetzt stehe ich wieder hier, versichere aber: Es wird nicht wieder passieren; denn ich bin entschlossen, auf der nächsten Hauptversammlung im kommenden Jahr aus dem Vorstand des VDLiA auszuscheiden. Dass ich hier stehe und nicht der Vorsitzende Karheinz Wecht, hat den gleichen Grund wie schon vor zwei Jahren: Herr Wecht bedankt sich für die Einladung zu dieser Tagung, lässt sich aber entschuldigen und bedauert, nicht selbst hier sein zu können; er hat als Schulleiter einen Berg an täglicher Arbeit zu bewältigen; hinzu kommen terminliche Verpflichtungen, die ihn daran hindern zu kommen. Und so darf denn ich als Pensionär ihn an dieser Stelle – wieder einmal – vertreten und in seinem Namen der Tagung einen guten und erfolgreichen Verlauf wünschen.

Solche Wünsche erfolgen herkömmlicher Weise am Schluss eines Grußworts, und ich könnte hier schließen, will aber doch noch ein paar Gedanken anfügen:

Vor zwei Jahren – wir erinnern uns – war das neue Auslandsschulgesetz im Entstehen, und man konnte große Hoffnungen daran knüpfen, wenn auch so mancher skeptisch war, zumal die Verbände sich kaum, ja, erst sehr spät einbringen konnten, als so gut wie alles schon entschieden war. Und so wurde das Auslandsschulgesetz dann schließlich nur ein „Auslandsschulfinanzierungsgesetz", wie Franz Dwertmann es treffend apostrophierte. Das mag für die Schulen im Ausland ein Fortschritt sein und ihnen größere Planungssicherheit geben. Doch wir können damit nicht zufrieden sein, denn die Situation der Kolleginnen und Kollegen im Ausland hat sich eben nicht verbessert. Es gibt die alten Missstände und neue: die ungeklärte Steuerfrage in Brasilien, die Probleme bei dem Mietkostenzuschuss und – wie wir aktuell aus Washing-

ton hören – weiterhin erhebliche Verzögerungen bei der Erstattung von Kosten. Es wird von einzelnen Verbandsmitgliedern dort sogar gefordert, dass die Verbände in konzertierter Aktion – sozusagen „geschwisterlich" – bei den entsprechenden Stellen vorstellig werden.

Zur diesjährigen Tagung der AGAL passen solche Gedanken nicht recht. Das Thema „Leiden an Leitung" ist nicht nach außen gerichtet, sondern richtet das Augenmerk auf einen wichtigen Punkt des innerschulischen Lebens, und das in dieser eingängigen Form der Alliteration im klassisch-daktylischen Versmaß. Es klingt fast wie der Schluss eines Hexameters, und ich musste gleich an den Vers aus dem Anfang der Odyssee denken: „… der auf dem Meer unendliche Leiden erduldet" (in der Übersetzung von Heinrich Voß).

„Leiden an Leitung" lässt, wie auch die Einführungssätze in der Tagungsankündigung nahelegen, zunächst an Lehrkräfte denken, die an Vorgesetzten leiden. Aber vielleicht leiden ja auch die Leitenden an mancherlei, an Lehrkräften, die sich nicht leiten lassen, an den Umständen, in denen sie sich in der Schule wiederfinden, oder gar an sich selbst, ihrer eigenen Unfähigkeit. Ein Hinweis darauf findet sich ebenfalls in der Tagungsankündigung.

Ich jedenfalls bin gespannt auf die Diskussionen zu diesem Problemfeld, zumal ja eine Reihe ehemals Leitender (davon gibt es gar keine weibliche Form, oder will mir nun keine einfallen?) und selbstverständlich auch Geleiteter anwesend sind. Und von mir selbst kann ich verraten, dass ich in meinem Berufsleben auch beides war und dem entsprechend meine Erfahrungen gemacht habe.

Aber kehren wir noch kurz einmal zu Odysseus zurück. Er war als König von Ithaka wie auch als Kommandant seiner Schiffe im Krieg gegen Troja ja eindeutig auch eine leitende Persönlichkeit. Dass er auch litt, steht schon in dem oben zitierten Halbvers; und wie sollte er nicht, wenn z. B. seine ganze Crew, i. e. sein ganzes Kollegium, sich in Schweine verwandelt? (Das Problem kann er übrigens nur mit göttlicher Hilfe lösen, die Hermes, der Götterbote, vom Olymp bringt. Und man fragt sich: Wer wäre heute Hermes? Und woher käme er? Etwa aus dem Ministerium?) Oder ein andermal, wenn er,

Manfred Egenhoff richtet Grüße des VDLiA aus

Odysseus, überlegen muss, wie er sie alle und sich selbst vorm Gefressenwerden durch den Kyklopen (offenbar eine höhere Macht, die Gewalt ausübt wie … – ich erlasse uns jetzt jeden Vergleich) retten kann? Und ist es zu verantworten oder nicht eher verantwortungslos, wenn der Kapitän des Schiffes, wiewohl gefesselt, sich dem Gesang der Sirenen aussetzt und zugleich darauf vertraut, dass seine Mannschaft sich nicht doch das Wachs aus den Ohren pult? Man kann an dieser Stelle jedoch auch darauf hinweisen, wie gut eingespielt offenbar die gesamte Besatzung, das Team, war. Und doch geht am Ende alles, Schiff und Mannschaft, Institution und Belegschaft, verloren. Und nur mit knapper Not rettet sich Odysseus, den wir als Vereinzelten, schiffbrüchig ans Land der Phäaken gespült, wohl nicht mehr als Leiter ansehen können. Dass dergleichen Schulen, Direktoren und Kollegien nicht passiert, dazu mag diese Tagung verhelfen. Und damit komme ich zum Schluss.

Ich freue mich, auf dieser Tagung anwesend sein zu dürfen. Und im Namen des Vorstands des VDLiA wünsche ich nochmals der Veranstaltung fruchtbare Diskussionen und einen guten Verlauf. ◂◂

Es gibt keine finanzielle Planungssicherheit für Lehrkräfte im Auslandsschuldienst

Fatima Chahin-Dörflinger

In den vergangenen Jahren kam es zu vielen Einschnitten im Bereich der Zuwendungen für Auslandsdienstlehrkräfte. Als nach der Kürzung der Mietzuwendung im Jahr 2012 zahlreiche Proteste und Hilferufe von den Auslandsschulen in aller Welt den VDLiA erreichten, entschied sich der Vorstand zu handeln und unterstützte die Klage eines Mitglieds, sozusagen als Musterprozess, um auf die Misere der zunehmenden Kürzungen und der fehlenden Planungssicherheit bei den Lehrkräfte aufmerksam zu machen. Es handelt sich um eine Rechtssache von grundsätzlicher Bedeutung. Die Kürzung der Mietzuwendung betraf alle Auslandsdienstlehrkraft und wurde auf breiter Front abgelehnt.

Zumindest für bestehende Verträge sollte aus Gründen der Planungssicherheit für die sich verpflichtenden Auslandsdienstlehrkräfte die Mietzuwendung nach den vereinbarten Regelungen gewährt werden. Die Lehrkräfte treffen erhebliche Dispositionen auch im Hinblick auf ihr Familienleben. Es verstößt gegen die Fürsorgepflicht des Dienstherrn auch im Hinblick auf Neuverträge und Vertragsverlängerungen, wenn Zuwendungen willkürlich getätigt werden.

Leider wurde die vom VDLiA unterstützte Klage am Verwaltungsgericht in Köln abgewiesen. Die Klage sei zwar zulässig, aber unbegründet, denn Rechtvorschriften, aus denen ein Anspruch auf eine verlässliche Gewährung der Zuwendungen abgeleitet werden kann, sind nicht vorhanden. Ein arbeits- und beamtenrechtliches Dienstverhältnis für Auslandsdienstlehrkräfte besteht im Auslandsschuldienst zu keinem Zeitpunkt. Grundlage für das Rechtsverhältnis, in dem die Auslandsdienstlehrkräfte stehen, ist der Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid in Verbindung mit den Richtlinien. Diese sind als Verwaltungsvorschriften zur gesetzesfreien Erfüllung öffentlicher Aufgaben erlassen worden und somit auch den Verwaltungsgerichten nicht zugänglich.

Das Auslandsschulgesetz wird allgemein gelobt und erlaubt ja auch den Auslandsschulen eine bessere Planungssicherheit, doch die Richtlinien, nach denen die Lehrkräfte abgesichert werden, sind nach wie vor überarbeitungsbedürftig : Das Auslandsschulgesetz lässt die vielfach geforderte Planungssicherheit für die Lehrkräfte unbeachtet. ◂◂

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Michael Hoffmann ▪ Hölderlinweg 3, 71729 Erdmannhausen
Karsten Nilsson ▪ Helene Noltenius Weg 13, 28357 Bremen
Jörg Pospischil ▪ Karolinenstr. 1, 64342 Seeheim-Jugenheim

Neue Mitglieder (Ausland)

Winfried Abt ▪ DS Asuncion
Udo Krebs ▪ DS Silicon Valley
Jonathan Schünzel ▪ Istanbul
Romy Thiel ▪ Reina del Mundo Schule
Dorith Werner ▪ DS Montevideo

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Martin Schwägerl ▪ Timisoara

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Holger Dähne (Riga) ▪ Rudolf-Virchow-Str. 4, 55126 Mainz
Wolfgang Dietrich (DS New York) ▪ Victoria-Wolff-Weg 5, 74072 Heilbronn
Kurt Endres (DS San José) ▪ Breite 22, 72365 Ratshausen
Sabine Langrehr (DS Bangkok) ▪ Husarenstr. 32, 53117 Bonn
Gabriele Odenthal (GIS Silicon Valley) ▪ Adelheidstr. 47, 65185 Wiesbaden

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Arroyo, Ana Patricia ▪ Colegio Alemán Humboldt, Apartado Postal 3749, 1000 San José/Costa Rica
Breyer-Rheinberger, Hanne ▪ Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Budenz, Marc ▪ Colegio Alemán Humboldt, Apartado Postal 3749, 1000 San José/Costa Rica
de Boer, Ralf ▪ Colegio Alemán Humboldt, Apartado Postal 3749, 1000 San José/Costa Rica
Chahin-Dörflinger, Fatima ▪ Landsknechtstr. 17, 79102 Freiburg
Droste, Dr. Hermann-Josef ▪ Kirchweg 2, 59558 Lippstadt-Hörste
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Endres, Kurt ▪ Breite 22, 88709 Meersburg
Frank, Dr. Claus ▪ Schröder Str. 6, 69120 Heidelberg
Hagenlocher, Ute ▪ Colegio Alemán Humboldt, Apartado Postal 3749, 1000 San José/Costa Rica
Hübl, Frank ▪ Colegio Alemán Humboldt, Apartado Postal 3749, 1000 San José/Costa Rica
Keller, Irene ▪ Colegio Alemán Humboldt, Apartado Postal 3749, 1000 San José/Costa Rica
Koch, Egon ▪ Colegio Alemán Humboldt, Apartado Postal 3749, 1000 San José/Costa Rica
Lehmann, Eva ▪ Luise-Montag-Gasse 5/10/6, A-1110 Wien
Matos, Claudia ▪ Colegio Alemán Humboldt, Apartado Postal 3749, 1000 San José/Costa Rica
Mattern, Ulrich ▪ Brandheide 16, 31234 Edemissen
Michel, Paul ▪ Leipziger Ring 231, 63110 Rodgau
Passeyer, Bärbel ▪ Colegio Alemán Humboldt, Apartado Postal 3749, 1000 San José/Costa Rica
Rathjen, Jens ▪ Colegio Alemán Humboldt, Apartado Postal 3749, 1000 San José/Costa Rica
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Schreiber, Werner ▪ Rotlintstraße 13, 60316 Frankfurt
Schüttig, Hans-Albert ▪ Schwarzwaldstr. 163, 79102 Freiburg
Stößel, Sven ▪ Colegio Alemán Humboldt, Apartado Postal 3749, 1000 San José/Costa Rica
Stoldt, Dr. Peter H. ▪ Gaußstr. 2, 21335 Lüneburg
Syring, Barbara ▪ Deutsche Welle (DW Akademie), Kurt-Schumacher-Straße 3, 53113 Bonn
Wecht, Karlheinz ▪ Kreiswaldstr. 21, 64668 Rimbach
Wicke, Martin ▪ Colegio Alemán Humboldt, Apartado Postal 3749, 1000 San José/Costa Rica
Wicke, Dr. Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal

Alle Rechte zu den Fotos des Schwerpunktes liegen bei der Humboldt-Schule San José.

Das Motto der 32. HV des VDLiA in Leipzig 2015 lautet:

Vielfalt in der Einheit –
Deutsche Auslandsschulen im Kulturraum Europa

Schicken Sie bitte Ihre Anträge und/oder Wahlvorschläge bis zum 15. März 2015 an den Geschäftsführer des Verbandes:
Alfred Doster, Heudorferstr. 3, D-72768 Reutlingen, bzw. an doster@vdlia.de

Vorwort zur Schulvorstellung

Kurt Endres

Liebe Leserinnen und Leser,
mit der Deutschen Schule San José – Humboldt-Schule – möchte ich Ihnen eine der ältesten Schulen Mittelamerikas vorstellen. Vor über 100 Jahren (1912!) ist die Humboldt-Schule in Costa Rica gegründet worden und zählt seit Jahren, was verschiedene Rankings neben den Ergebnissen der externen Prüfungen belegen, zu den besten (internationalen) Schulen des Landes.

Als Begegnungsschule ist sie der entscheidende Mittler der deutschen Kultur- und Bildungspolitik im Sitzland. Sie vergibt alle in der Bundesrepublik und in Costa Rica üblichen Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulwesens.

Etwa 20 % der Schüler sind deutschsprachig und stammen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Zwei Drittel der Schüler stammen aus dem Sitzland, aber insgesamt zeigt sich eine große Nationenvielfalt.

Wir möchten mit unserer Schulvorstellung einen Einblick in unser recht facettenreiches Schulleben und unsere „bunte" Schulgemeinde geben.

Mit diesen Zeilen möchte ich mich nach 10 Jahren Schulleiter an der Humboldt-Schule auch von Ihnen verabschieden. Nach diesem recht interessanten und erfahrungsreichen Abschnitt meines Berufslebens trete ich zum Ende dieses Schuljahres in den Ruhestand.

Der Verwirklichung eines „Traumes" steht nun nichts mehr im Wege: Eine mehrmonatige Motorradtour mit meiner Frau durch Südamerika und der Rückkehr nach Europa im Frachtschiff!

Pura Vida! Hasta luego!

Kurt Endres startet mit tatkräftiger Unterstützung seiner Frau in den Unruhestand

Colegio Humboldt DS San José – Fakten

Stand: 11/2014

Standort/Postanschrift

- 6 km westlich von San José Zentrum, Vorort Rohrmoser, Distrikt Pavas
- Apartado Postal 3749, 1000 San José, Costa Rica

Schulträger

Institución Cultural Germano-Costarricense (gemeinnütziger Verein)

Kurze Geschichte

Die Schule wurde im Jahr 1912 gegründet, musste allerdings wegen der beiden Weltkriege ihre Unterrichtsarbeit zweimal unterbrechen. Nach ihrer Neugründung 1956 wurde sie nun mit dem Namen „Humboldt-Schule" von einer sechsjährigen Grundschule zu einer Sekundarschule ausgebaut und ist seit Einrichtung des Seiteneinstiegs („R-Zweig") im Jahr 1975 eine zweisprachige Schule mit integriertem Unter-

Haupteingang

richtsprogramm und bikulturellem Schulziel (Begegnungsschule), die stark von der Bundesrepublik Deutschland gefördert wird. Im Jahr 1986 wurde die Humboldt-Schule mit Beschluss der Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik erstmals ermächtigt, die Prüfungen zur Deutschen Allgemeinen Hochschulreife abzuhalten. Seitdem ist das „deutsche Abitur" ein integraler Bestandteil der Schule.

Leitziele

1. Die Deutsche Schule San José (DSSJ) unterstützt als deutsch-costaricanische Begegnungsschule die Ziele der deutschen auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik:

- Begegnung mit Gesellschaft, Kultur und Sprache des Sitzlandes,
- schulische Versorgung von vorübergehend im Ausland lebenden deutschen Kindern,
- Förderung der deutschen Sprache,
- Stärkung des Studienstandorts Deutschland und
- Vertiefung der internationalen Zusammenarbeit im Schulbereich.

2. Die DSSJ bietet als eine bilinguale und bikulturelle Begegnungsschule eine deutsche allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, einen costaricanischen Sekundarabschluss (Bachillerato) sowie das Sprachdiplom II der Kultusministerkonferenz an. Darüber hinaus wirkt sie als kulturelles Zentrum in die Stadt und das Umland hinein.

Pausenhof

Schwimmbad

3. Die Schule verpflichtet sich, qualifizierte Ortslehrkräfte zu beschäftigen und für deren Fort- und Weiterbildung Sorge zu tragen.

4. Die DSSJ arbeitet im Bereich der Fort- und Weiterbildung eng mit anderen deutschen Auslandsschulen zusammen und trägt aktiv zur wechselseitigen Unterstützung bei.

5. Der Qualitätssicherung und -entwicklung sowie der Erarbeitung von Qualitätsstandards wird ein besonderes Augenmerk gewidmet:

- 2006 Zertifiziertes Prüfungszentrum für ECDL (European Computer Driving License)
- 2008 PASCH-Schule (Initiative „Schulen: Partner der Zukunft")
- 2009 Zertifiziertes TOEFL-Prüfungszentrum
- 2010 Zertifizierung als „Exzellente Deutsche Auslandsschule"
- 2012 Zertifizierte CertiLingua-Schule

Schulstruktur

1. Grundlagen der Erziehungsarbeit der DSSJ sind das Abkommen über kulturelle Zusammenarbeit vom 21. Mai 1981 zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Costa Rica.

2. Die DSSJ ist eine dreizügige Schule mit gegliedertem Unterrichtsprogramm und bikulturellem Schulziel.

Der integrierte Zweig führt deutsche und costaricanische Schüler zum costaricanischen Sekundarabschluss/Bachillerato am Ende der Jahrgangsstufe 11 sowie zur deutschen allgemeinen Hochschulreife am Ende der Jahrgangsstufe 12.

Im Zweig mit verstärktem Deutschunterricht werden costaricanische Schüler auf den costaricanischen Sekundarabschluss/Bachillerato sowie auf das Sprachdiplom II der Kultusministerkonferenz am Ende der Jahrgangsstufe 11 vorbereitet.

Sportplatz

3. Die DSSJ richtet das Auswahl- und Aufnahmeverfahren für Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, auf solcher Bewerber aus, die den sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen des bilingualen Unterrichtsprogramms entsprechen und erfolgreich gefördert werden können.

Darüber hinaus sichert die DSSJ die Aufnahme und Integration deutscher Schüler sowie ihre Reintegration in das innerdeutsche Schulwesen.

Die systematische Spracharbeit mit ihrer zeitgemäßen methodisch-didaktischen Ausrichtung in Kindergarten und Schule ermöglicht den Erwerb der für die deutschen Schulziele notwendigen Deutsch- und Fachkenntnisse. Schülern nicht-spanischer Muttersprache wird das Erlernen der spanischen Sprache und der Erwerb von Kenntnissen der costaricanischen Kultur ermöglicht.

Unterrichtssprachen

Deutsch – Spanisch

Fremdsprachen

Spanisch – Englisch
Deutsch – Englisch

Abschlüsse

- ECDL (Kl. 8): 28
- DSD I (Kl. 9): 58
- DSD II (Kl. 11): 52
- Landesabitur (Kl. 11): 54
- TOEFL: 36; Hochschulreifeprüfung: 18

Unterrichtsflankierende Maßnahmen

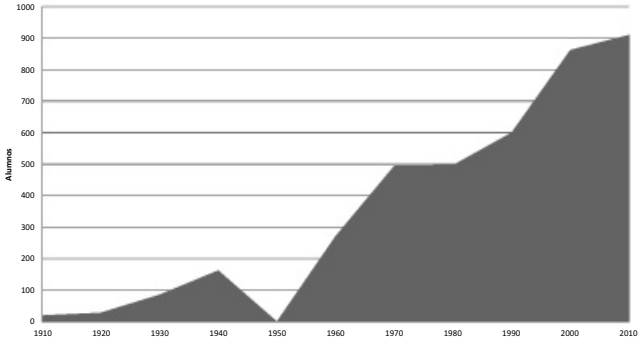
- Zahlreiche Arbeitsgemeinschaften und Stützkurse (etwa 90)
- Integrationsunterricht (Spanisch)
- Kulturelle Aktivitäten (Humboldt-Abende, -Nachmittage, -Festival)
- Angebot der Ganztagesbetreuung
- Klassen 6–9 mehrtägige außerschulische Lernprojekte
- Schüleraustausch Klassen 10 mit drei deutschen Gymnasien
- Verpflichtende Sozialarbeit der Klassen 10
- Berufspraktikum der Klassen 11

Lehrerstatistik

- ADLK: 10
- BPLK: 4
- sonstige deutschsprachige Ortslehrkräfte: 20
- Ortslehrkräfte: 49
- Schweizer. Subventionslehrer: 1
- Gesamt: 84

Schülerzahl

- Kindergarten: 186
- Grundschule (1.–6. Klasse): 412
- Sekundarstufe: 342
- Gesamt: 940



Schülerzahlen

Staatsangehörigkeit

- Deutsch: 141
- Schweizerisch: 31
- Österreichisch: 1
- Einheimisch: 735
- Sonstige: 32

Allgemeine Informationen

Angaben zum Schulgebäude:

- Gelände: 31.814 qm
- Schulgebäude: 9.361 qm plus Kindergarten 1.072 qm
- Baumaßnahmen: Kindergarten (1988, 2001, 2005, Neubau 2014); Begegnungszentrum mit Kantine (2005); Lehrerzimmer, Büroräume, Mehrzweckraum (2008); neuer Verwaltungsbereich, Elternsprechzimmer, Krankenzimmer, 3 Psychologenbüros, Schulgeschäft (2009); Mediothek/Bibliothek mit Kino und

Basketballplatz

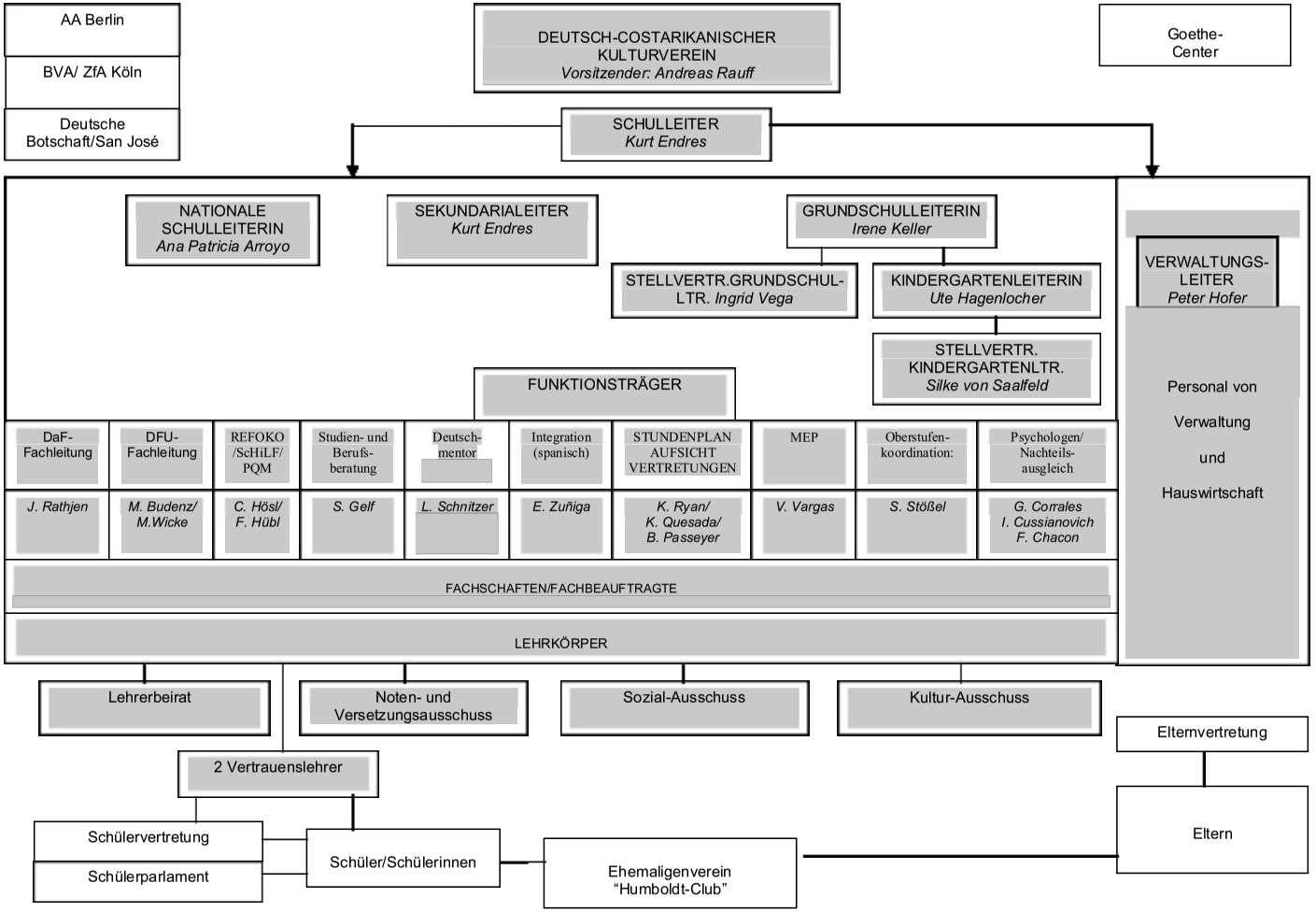
Raum für Videokonferenzen (2010); Überdachung Basketball-Platz mit Tribüne (2011); Neuanlage Sportplatz mit Laufbahn (2012); Bungalow-Stil, freundlich, viel Bepflanzung und Grünfläche, Spielplätze mit Geräten.

- Fachräume für Naturwissenschaften: Physik und Chemie (jeweils Hörsaal, Übungs- und Vorbereitungsraum); Biologie (Übungs-, Unterrichts- und Vorbereitungsraum); 4 Informatikräume (davon eine mobile Einheit) und ein Selbstlernzentrum; Ausstattung aller Unterrichtsräume mit interaktiven Tafeln und aller Schüler der Stufen 5–12 mit iPads, Fachräume für Kunst, Werken und Musik; Turnhalle, Galerie für Gymnastik, Schwimmbecken 12 x 25 m und Kinderschwimmbecken; Schulkantine mit eigener Küche; große Sportanlage mit Fußballfeld, Laufbahn, Kugelstoßanlage, Weitsprunggrube; überdachter Basketball-Platz. ◂◂

Zusätzliche Informationen

Website: http//www.humboldt.ed.cr
e-mail: humboldt@colegiohumboldt.cr
Tel.: (00506) 2232–14–55
Fax: (00506) 2296–92–47
Schulleiter: Kurt Endres
kendres@colegiohumboldt.cr
ab 2015 Schulleiter: Thomas Heins
theins@colegiohumboldt.cr

Kantine



Organigramm

STUNDENTAFEL / TABLA DE HORARIO

Klasse/Sección	1	2	3	4	5	5R	6	6R	7	7R	8	8R	9	10	11	12
DaF/Alemán seg. lengua	6	6	6	6	6	8	6	7	6	7	6	6	6	6+2	6	
DaM/Alemán idioma mat.	6	6	6	6	6		6		6		6		6	6	6	6+2
Spanisch/Español	5	5	5	5	5	5	6	6	5	5	5	5	5	5	5	5
Englisch/Inglés					4		4	6	4	6	4	4	4	4	4	4
WrC/Writing Course/ Inglés por escrito													1			
WiE/Inglés en Economía														1		
Geschichte/Historia													3	3	3	3
Soz.K/Estudios Sociales	2	2	2	2	2	2	3	2	4	4	4	4	4	3	4	
Staatsbürgerkunde/Cívica														2	2	
Naturkunde/Ciencias	2	2	2	2	2	2										
M/Matemática	5	5	5	5	5	7	6	6	5	5	5	5	5	5	5	6
M125/Mat. Bachillerato															3	
Statistik/Estadística													3			
Physik/Física									2	2	2	2	2	3	3	4
Chemie/Quimíca													3	3	1	
Bio (D)/Biología en Alem.									2	2	2	2	2	3	3	4
Bio (Sp)/Biología en Esp.													2	3	3	
Hauswirtschaft/Hogar					1	1			1	1	1	1				
Werken/Taller					1	1			1		1	1				
Informatik/ Inf. en Alemán / Inf. en Español					2	2	3	3	3	3	3	3	1			
Kunst/Arte en Alemán / Arte en Español	2	2	2	2	2	2	2		2		2	2	1	2	2	2
Musik/Música	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2
Religion (ökumenisch)/ Religion Ecumenica	2	2	2	2	1	1	1	1								
Ethik/Etica									1	1	1	1				2
SportJ/Deporte masculino	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
SportM/Deporte femenino	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Kl.Std./Clase guía	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
Gesamt-Wochenstunden	**30**	**30**	**30**	**30**	**36**	**36**	**37**	**37**	**40**	**40**	**40**	**40**	**40**	**41**	**40**	**40**

H-Zug/rama H: Hochschulreifeprüfung (deutsches Abitur) Klassenstufen 9–11
B-Zug/rama B: Landesabitur (Bachillerato) Klassenstufen 9–11
9: Geschichte (H-Zug) oder Statistik (B-Zug)
Historía (Rama H) o Estadistica (Rama B)
10: Geschichte (H-Zug) oder (WiE) Wirtschaftsenglisch (B-Zug)/Kreatives Schreiben
Historia (Rama H) o Inglés en Economía (Rama B)
10 bis/hasta 11: Musik oder Kunst/Música o Arte
11: Geschichte (H-Zug) oder Math 125 = Vorbereitung des Landesabiturs (B-Zug)
Historia (Rama H) o Matemática 125 = Preparación al bachillerato (Rama B)
12: Deutsch und Szenisches Gestalten (2)/Alemán y Teatro (2)
Biologie: in deutscher (7–11 H-Zug) oder spanischer Sprache (10–11 B-Zug)
Biología: en Alemán (7–11 Rama H) o Español (10–11 Rama B)
Deutsch: DaF (Deutsch als Fremdsprache) oder DaM (Deutsch als Muttersprache)
Alemán: Alemán como segunda lengua o lengua materna
Mathematik: in deutscher (1–11H-Zug) oder spanischer Sprache (9–11 B-Zug)
Matemática: en Alemán (1–11 Rama H) o Español (9–11 Rama B)
Kl.Std.: Klassenlehrerstunde/clase guía

Chronologie der Schulgeschichte 1912–2014

Kurt Endres

Die „Gründungsväter" (v. l. n. r.): Wilhelm Niehaus Ehlers, Federico Sauter Schmid und Wilhelm Steinvorth Ulex

1912

Beginn des Unterrichts an der deutschen Schule in einem Wohnhaus im Zentrum San Josés

1914–18

Erster Weltkrieg

1915

Umzug der Schule in das deutsche Vereinshaus beim Atlantikbahnhof

1916

Vorläufige Schließung der deutschen Schule und Gründung einer Privatschule

1919

Wiedereröffnung der Schule

1932

Kauf des Schulgebäudes
Schulverein wird ins Grundbuch eingetragen
Neugründung des Kindergartens

1939–45

Zweiter Weltkrieg

1941

Schließung der Schule durch die costaricanische Regierung und Beschlagnahme des Schulgebäudes

1955

Neugründung des Schulvereins, Rückgabe des Gebäudes

1956

Beginn des Unterrichts

1964: Kindergarten, Casa Amarilla

1966

Erster Schulabschluss nach der Neugründung
Umzug nach Moravia
Erstes Oktoberfest

1971

Einweihung des neuen Gebäudes im Stadtteil Pavas
erste Wahl einer Schülervertretung

1972

Einführung der Schlussprüfung als deutscher Abschluss
Einweihung des Schwimmbeckens

1974

Einführung des Sprachdiploms

1975

Einführung des Seiteneinstiegs (re-estructuración)

1977

Besuch des Bundespräsidenten Walter Scheel

1979

Deutsch-Costarikanisches Kulturabkommen

1981

Gründung der Stiftung Pro-Humboldt, die ab 1986 jedes Jahr einen Abiturienten mit einem Vollstipendium nach Deutschland schickte

1984

Deutsche Kultusministerkonferenz bewilligt die Einführung des Abiturs

1986

Einführung der deutschen Reifeprüfung (zunächst auf Probe)
Einführung der Elternsprechtage

1987

Besuch des deutschen Außenministers Hans-Dietrich Genscher

Aus dem Jahrbuch 1978

1988: Kindergarten, Neubau

1991: Erweiterungsbau

Anerkennung als Begegnungsschule durch das costaricanische Erziehungsministerium

1988

Neubau Kindergarten

1990

Beginn des Erweiterungsbaus für die Sekundarstufe in Pavas
Schäden durch das Erdbeben am 22. Dezember 1990

1991

Erste Projektwoche
Erster Austausch mit dem staatlichen Internat in Marquartstein (Bayern)
Gründung des Pädagogischen Instituts für Zentralamerika, Aufgabe: Lehrerfortbildung an den deutschen Schulen in Zentralamerika
8. Oktober: Einweihung des Schulerweiterungsbaus

1992

Gründung der Schwimm-Mannschaft Delfines
Einführung eines Vorkindergartens
Deutsche Kultusministerkonferenz erkennt die Humboldt-Schule als „Begegnungsschule mit Hochschulreife“ an

1993

Einführung der Humboldt-Abende (Kulturabende)

1994

Besuch des Präsidenten José María Figueres

1995

Anschluss der Humboldt-Schule ans Internet

1996

Entstehung der Homepage der Schule

1997

Erster Schüleraustausch mit Gilching – Christoph-Probst-Gymnasium

1998

Einrichtung einer Lernwerkstatt

1999

Erweiterung der Computer-Ausstattung und Gründung eines Selbstlernzentrums

2000: Kunstzentrum, Neubau

2000

Schließung des Goethe-Instituts und Verlagerung des Goethe Centers an die Schule
Besuch von Franz Beckenbauer
Bau eines Kulturzentrums für den Kunst-, Musik- und Werkunterricht
Umwandlung des Pädagogischen Instituts in ein Fortbildungszentrum

2001

Neue Räume für den Kindergarten durch die Überdachung der Terrassen
erstmals eine Kleinkindergruppe mit zwei- bis dreijährigen Kindern

2003

Titel „Umweltschule 2002“ (vom deutschen Umweltminister vergeben)
Gründung des Humboldt-Clubs (Öffnung der Schulinstallationen am Wochenende)

2004

Erste Musikwoche von Schülern deutscher Schulen in Zentralamerika an der Humboldt-Schule
Einführung von Mülltrennung und Recycling an der Schule

2005

Eröffnung des Begegnungszentrums und der neuen Schulkantine Einführung European Computer Driving License (ECDL) ab der Klassenstufe 5, Zulassung der Humboldt-Schule als bisher erstes Testzentrum in Lateinamerika
Eröffnung des Neubaus des Kleinkindergartens
Einrichtung des schulischen Intranets CHISPA (Colegio Humboldt Intranet-Service para Pedagogía y Administración)
Einführung Scheffelpreis für beste Leistungen im Abitur-Deutsch

2006

Beginn der Teilnahme an der „Selbstevaluation in Schulen“ (SEIS)
Bildung der „Steuergruppe“ und der Kommission für Strategische Planung“

2007

Verabschiedung des neuen pädagogischen Leitbildes
Umwandlung des Kleinkindergartens in eine weitere Kindergartengruppe
Änderung in der Struktur der Schulleitung: Die Position der Nationalen Schulleitung wird eingerichtet

2008

Umweltkomitee führt ein neu konzipiertes Müll- und Recyclingsystem ein
Fertigstellung des Obergeschosses in dem Gebäude 200, dadurch entstehen 6 neue Klassenzimmer und ein Informatikraum
PASCH-Schule

2009: Neubau Lehrerzimmer

2009

Fertigstellung der Räume für das neue Lehrerzimmer (Unterstützung durch die Bundesregierung);
Errichtung einer Photovoltaik- und Solarthermikanlage (mit Hilfe von DENA)
Gestaltung eines Fachraums für Naturwissenschaften in der Grundschule
Vergabe der ersten 28 ECDL-Zertifikate
Wechsel bei der Englisch-Zertifizierung: von Cambridge First Certificate zu TOEFL
Besuch der Präsidentschaftskandidatin Laura Chinchilla (09.09.)

Preisauszeichnung in Erziehung durch die costaricanische Handelskammer, Preis wurde vom Staatspräsidenten Oscar Arias ausgehändigt

2010

Fertigstellung des neuen Verwaltungsbereichs (Unterstützung durch die Bundesregierung)
Vergabe des Gütesiegels „Exzellente Deutsche Auslandsschule" als Ergebnis der Bund-Länder-Inspektion im April 2010
Neue Bibliothek/Mediothek, Kinoraum, Raum für Videokonferenzen und Selbstlernzentrum (Unterstützung durch die Bundesregierung)
Einführung des elektronischen Klassenbuches
Bau der biologischen Lernecke und Eröffnung des Schmetterlingsgartens
Erteilung der ökologischen Blauen Fahne

2011

Überdachung des Basketball-Platzes mit einer Tribünenkonstruktion über dem Umkleidebereich (Unterstützung durch die Bundesregierung)
Besuch des Bundespräsidenten Christian Wulff: Einweihung der Baumaßnahme und Übergabe des Gütesiegels „Exzellente Deutsche Auslandsschule" *[s. 3/11, S. 307]*
Erteilung der Ökologischen Blauen Fahne

2011: ehemaliges Pädagogisches Institut, seit 2011 Bibliothek und Mediothek

2014: Neubau Kindergarten

2012

Sanierung des Sportplatzes und Neubau einer Laufbahn für Leichtathletik-Aktivitäten (Unterstützung durch die Bundesregierung) *[s. 3/12, S. 274]*
100-jähriges Jubiläum: Besuch von Lic. Leonardo Garnier, Minister für Erziehung
Erteilung der ökologischen Blauen Fahne *[s. 4/12, S. 398]*

2013

Auszeichnung beim 3. Internationalen Bildungsfest in Berlin für ein innovatives Lernprojekt im Schulprogramm („Schülerfirma") *[s. 2/14, S. 102 f.]*
Erstmalige Vergabe des CertiLIngua Exzellenzlabels beim Abitur
XV. Zentralamerikanische Spiele der Deutschen Schulen Mittelamerikas und der Österreichischen Schule von Guatemala in San José *[s. 2/13, S. 192 f.]*
Erteilung der ökologischen Blauen Fahne

2014

Eröffnung und Einweihung des Neubaus des Kindergartens (13.05.)
Erstmalige Durchführung des „Regionalabiturs" (mit DS Guatemala, DS La Paz, DS Lima)
Erteilung der ökologischen Blauen Fahne ◂◂

[Verweise der Schriftleitung zu früheren Beiträgen von Kurt Endres; auch noch 2/13, S. 172 zum 5-jährigen Jubiläum des PC-Führerscheins]

Unser Kindergarten

Ute Hagenlocher

Im Jahre 1932 wurde der Kindergarten „de los alemanes“ gegründet. Die Räumlichkeiten befanden sich damals neben der Schule auf der Ostseite der Hauptstadt. 1971erfolgte der Umzug in den Stadtteil Rohrmoser in das dort inmitten von Kaffeeplantagen neu erbaute Schulgebäude.

Über die Jahre wuchs unser Kindergarten langsam und kontinuierlich. Heute umfasst er acht altersgemischte Gruppen. Etwa 190 Kinder zwischen 3,5 und 6,5 Jahren spielen und lernen im „Kindergarten-Humboldt „. Ein neues Gebäude wurde im Mai 2014 fertiggestellt. Eine moderne, aktuellem Standard entsprechende und somit zukunftsweisende Einrichtung ist so entstanden. Die verwendeten Materialien wurden besonders unter den Prämissen der Schalldämpfung und Geräuschreduzierung ausgewählt. Die acht Gruppenräume, das Amphitheater, der Mehrzweckraum, die Küche und das Freigelände mit Schulteich lassen den Kindern sehr viel Raum für eine vielfältige und individuelle Entwicklung.

Unser Team wuchs ebenfalls stetig und besteht aus derzeit siebzehn Fachkräften und einer Psychologin. Die Erzieherinnen sind pädagogisch ausgebildet und kommen aus verschiedenen Ländern; alle sprechen Deutsch und Spanisch. Die Kinder werden in den jeweiligen Gruppen von zwei Erzieherinnen betreut. Pädagogikstudenten und Praktikanten aus Deutschland, Costa Rica und anderen Ländern begleiten den Alltag und unterstützen unsere pädagogische Arbeit.

Die Mehrheit der Kinder – etwa 85 % – sind Costa-Ricaner. Als Ort der Begegnung von verschiedenen Kulturen legen wir besonders viel Wert darauf, dass die Schüler die costa-ricanische und die deutsche Kultur kennenlernen sowie in ihren sozialen Kompetenzen und beim Erwerb guter Sprachkenntnisse gefördert werden.

Wir verstehen uns als ein familienergänzendes Element in der ganzheitlichen Entwicklung der Kinder. Die integrale Erziehung des Kindes wird durch pädagogische Qualifizierung und die Zusammenarbeit zwischen den Erzieherinnen sowie dem regelmäßigem Kontakt mit den Eltern erreicht. Eine Psychologin unterstützt die soziale und emotionale Entwicklung des Kindes und bietet verschiedene Programme für die Eltern an, die unsere familienergänzende Erziehung unterstützen sollen.

Kindergarten Freifläche

Kreatives Lernen

Spieletag

Unser Erziehungsziel ist es, die Kinder auf den Schuleintritt in die Humboldt-Schule hier in San José vorzubereiten, wobei unsere Schwerpunkte auf eine bilinguale und bikulturelle Erziehung gesetzt werden. Zudem verstehen wir Kindergarten-Erziehung als eine integrale Förderung des Kindes in seiner Entwicklung zur Selbstständigkeit und des richtigen Sozialverhaltens in der Gruppe.

In der Tages-, Monats- und Jahresplanung werden die Interessen und Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt. Wichtig hierbei sind Sozialisierung und Spiel. Einen besonderen Stellenwert hat ebenfalls das Erlernen der deutschen Sprache, da es für den Großteil der Kinder eine Fremdsprache ist. Wir wenden die Immersionsmethode an, das heißt, die Erzieherinnen sprechen im Gruppenraum und während des Tagesablaufs ausschließlich Deutsch. Die Zielsprache wird mit Liedern, Versen, Reimen, Kreisspielen, Unterhaltungen und mit Mimik und Körpersprache von den Erzieherinnen gefördert. Viele verschiedene Aktivitäten zur Unterstützung der Entwicklung der Kinder gehören zur Wochenplanung, wie zum Beispiel: Schwimmunterricht, Sportunterricht, Musikunterricht, Besuch der Bücherei und vieles mehr.

Spielerisches Lernen, zielausgerichtete und geplante Aktivitäten in einer freundlichen Atmosphäre des Vertrauens sind die Basis dieser ganzheitlichen Entwicklung und eine optimale Voraussetzung für die Einschulung in die Humboldt-Schule.

In unserem Kindergarten begegnen sich Kinder verschiedener Länder, Kulturen und Sprachen sowie unterschiedlicher Lebenssituationen und Familienkonstellationen. Die Altersmischung, verschiedene soziale Projekte und die multikulturellen Bedingungen vermitteln den Kindern außerdem Werte und Normen, wie Toleranz, Respekt und Empathie.

Unser Kindergarten hat eine sehr große Nachfrage im Sitzland, sodass über ein besonderes Aufnahmeverfahren nur etwa die Hälfte der Anmeldungen berücksichtigt werden kann. Unser Erfolg basiert auf einer kontinuierlichen Selbstreflektion und Qualitätsverbesserung zur pädagogischen Qualitätssicherung. Wir beteiligen uns deshalb auch gerade an einem Pilotprojekt zur Umsetzung des von der Zentralstelle neu für das Auslandsschulwesen herausgegebenen Qualitätsrahmens für Kindergärten und Vorschulen. ◂◂

Anm. d. Red.: vgl. früheren Bericht der Verfasserin in 4/13, S. 409–412

Unsere Grundschule

Irene Keller-Bachmann

Die Grundschule umfasst die Klassen 1–6 mit rund 410 Schülern. Seit 2007 werden die Jahrgänge der Klassen 1–4 dreizügig geführt. Ab der 5. Klassen und in der 6. Klasse wird mit dem Seiteneinstieg auf vier Parallelgruppen erweitert. Die Gruppen werden in einer pädagogisch empfehlenswerten Klassengröβe von gegenwärtig 19 bis zu maximal 25 Schüler unterrichtet. Hinsichtlich der Räumlichkeiten hat die Schule nun aber die Grenze erreicht.

Grundsätzlich kommen die Kinder aus dem schuleigenen Kindergarten mit 6½ Jahren in die Grundschule. Im Kindergarten haben sie sich die notwendigen Fähigkeiten für die Anforderungen der ersten Klasse angeeignet. In enger Zusammenarbeit werden Bedürfnisse der Grundschule mit dem Kindergarten ausgearbeitet, abgesprochen und umgesetzt.

Der Seiteneinstieg ist durch ein zusätzliches Angebot vor allem auf die Schüler der umliegenden Stadtviertel ausgerichtet. Interessierte Schüler werden über Werbeaktionen (Zeitungsinserate, Schulbesuche, Massenmails etc.) von dem Projekt und den daraus entstehenden besseren Zukunftsmöglichkeiten (Abitur, Studium in Deutschland, Stipendien) informiert. Die Kinder durchlaufen ein spezielles Aufnahmeverfahren und bei Bestehen dürfen sie während eines Jahres nachmittags einen kostenlosen Deutschlehrgang durchlaufen. Wer nach diesem einen Jahr die Ansprüche der Schule erfüllt, wird im folgenden Jahr an die Schule aufgenommen. Diese Gruppe ist dann die 5R. Dieser Zug wird dann in der neunten Jahrgangsstufe mit den anderen Klassen gemischt. Viele dieser Kinder haben den Ehrgeiz, das Abitur zu bestehen, und sie haben dadurch die Möglichkeit, ein Studium in Europa (Wunschziel ist für fast alle Deutschland) zu absolvieren.

Grundschule Pausenhof

In der Grundschule werden hauptsächlich folgende Fächer unterrichtet:

In deutscher Sprache: Deutsch (auf Fremd- oder Muttersprachen- Niveau), Mathematik.

In spanischer Sprache: Spanisch, Sozialkunde, Sachkunde, Musik, Sport, Kunst, Chor, Hauswirtschaft, Werken und ökumenischer Religion.

Muttertag

Nationalfeiertag

Rosenmontag

Märchentag

Bei genügend deutschem Personal werden einige dieser Fächer auch auf Deutsch unterrichtet. Englisch und Informatik werden ab der 5. Klasse unterrichtet.

Ab der ersten und bis zur dritten Klasse bietet die Schule den katholischen Kindern die Möglichkeit an, den Vorbereitungskurs für die Kommunion zu besuchen. Dies findet einmal wöchentlich im Anschluss an den normalen Unterricht, in der Zeit der Arbeitsgemeinschaften statt.

Die Unterrichtszeiten sind morgens von 7.30 Uhr bis 12.10 Uhr. In den Klassen 1–4 werden die Kinder wöchentlich 30 Stunden à 40 Minuten unterrichtet. Die 4. Klassen besuchen zusätzlich den Chorunterricht einmal wöchentlich von 12.50–14.10 Uhr. Ab der 5. Klasse gibt es an 3–4 Tagen Nachmittagsunterricht von 12.50–14.10 Uhr. Außerdem besteht ein großzügiges Angebot an Arbeitsgemeinschaften, das je nach Alter besucht werden kann und bis 14.10 Uhr dauert.

In unserer Schule gibt es ganz unterschiedliche Nationalitäten, die wir entsprechend ihrer Bedürfnisse mit zusätzlichen Mitteln und Unterrichtsangeboten fördern und schnell integrieren wollen. So gibt es ab der 2. Klasse ein besonderes Integrationsprogramm, wobei die Kinder in zwei Jahren durch eine spezielle Lehrkraft auf das spanische Niveau der jeweiligen Klassenstufe herangeführt werden. Besonders bei Kindern, die aus Europa zu uns wechseln, hat sich dieses Programm sehr bewährt.

Wir arbeiten in allen Stufen mit dem Klassenlehrerprinzip. Bei einer guten Lehrer-Kind-Beziehung ist auch ein gutes Lernklima geschaffen, welches die Entwicklung, den Willen zu lernen und das Wohlfühlen der Kinder gewährleistet. Für viele Kinder ist die Schule oft ihr zweites

GS-Projekt Mauerbau – Mauerfall

Kindertag

Kulturwoche

Theatergruppe

Umwelttag

Zuhause. Neben dem Klassenlehrer gibt es in den 1.–3.Klassen meist nur eine zweite zusätzliche Lehrkraft. Die Hauptfächer werden unter ihnen aufgeteilt, so dass jede Lehrperson möglichst viele Stunden mit den Kindern verbringen kann. Nur in Deutsch werden die Kinder vom Klassenverband getrennt, da sie entweder auf muttersprachlichem oder fremdsprachlichem Niveau unterrichtet werden.

Um den Kindern deutsche Gepflogenheiten zu vermitteln, wird deutsches Brauchtum in den Ablauf des Schuljahres integriert: angefangen mit dem Karneval, Ostern, Muttertag, Martinstag, bis hin zur Adventszeit mit Nikolausbesuch und Weihnachtsfest. Landeskundliche Besonderheiten sowie die beliebten Essensgewohnheiten zu diesen besonderen Themen fließen in den Unterricht ein. Zu gegebenem Anlass wird gemeinsam gekocht und gegessen. Natürlich wird auch der „Tag der deutschen Einheit" mit Musik und speziellen Aktivitäten gebührend gewürdigt.

Am Ende der 6. Klassen finden interne Schlussarbeiten mit stärker gewichteter Bewertung in den Fächern Deutsch, Mathematik, Spanisch und Englisch statt. In den beiden Fächern Sozial- und Sachkunde wird das letzte Semester stärker bewertet und unterschiedliche Arbeiten, wie z. B. Präsentationen u. a., eingefordert. Das Schuljahr mündet in eine besondere Schlussfeier, in der den Kindern das im Sitzland übliche Zertifikat zum Bestehen der Grundschule ausgehändigt wird, das ihnen offiziell den Übertritt in die Sekundarstufe I gestattet. ◂◂

Projekttage

Spieletag

Unsere Sekundarstufe und unser Weg zum Abitur

Sven Stößel

Die Sekundarstufe in der Humboldt-Schule beginnt mit der 7. Klasse. In der Regel gibt es zwei Gruppen pro Jahrgang, die Deutsch bereits seit dem Kindergarten der Humboldt-Schule erlernen. Hinzu kommt noch die R-Klasse – die Quereinsteiger. Hierbei handelt es sich um begabte Schüler aus anderen privaten oder öffentlichen Schulen Costa Ricas, die nach einem Aufnahmetest und einem einjährigen Probeunterricht in die 5. Jahrgangsstufe eingeschult werden. Die Sekundarstufe ist also dreizügig, bei hoher Schülerzahl in einzelnen Klassenstufen auch vierzügig. Die Klassenstärken liegen durchschnittlich bei 20–25 Schülern pro Klasse.

In der 7. und 8. Klasse werden die Schüler in den Fächern Mathematik, Deutsch, Physik, Biologie und Ethik auf Deutsch unterrichtet. Dabei wird im Fach Deutsch zwischen Muttersprachlern und Fremdsprachlern unterschieden. Weiterhin werden die Schüler im Fach Englisch und in den Fächern Spanisch, Estudios Sociales, Kunst, Sport, Musik und Informatik (Klasse 7) in ihrer Muttersprache unterrichtet. Im Rahmen des Informatikunterrichts werden die Schüler ab der 8. Klasse in deutscher Sprache auf die internetgestützten Tests des Europäischen Computerführerscheins (European Computer Driving Licence) vorbereitet.

In der neunten Jahrgangsstufe werden die Schüler der Seiteneinstiegsklasse in die anderen Klassen integriert. Ebenfalls mit dem Beginn des 9. Schuljahres gibt es in einigen Fächern eine Aufteilung der Schüler in einen B-Zweig (Schulziel: Bachillerato = Landesabitur) und einen H-Zweig (Schulziel: Hochschulreife). Im H-Zweig werden zusätzlich die Fächer Chemie und Geschichte auf Deutsch angeboten. Der Unterricht im B-Zweig findet in Mathematik auf Spanisch statt. Die Schwerpunkte der Unterrichtsinhalte sind hierbei an die Anforderungen des Landesabschlusses angelehnt. Zusätzlich wird im 9. Schuljahr des B-Zweiges das Fach Statistik und dafür in Klassenstufe 10 Wirtschaftsenglisch und der „Kreative Schreibkurs (in Deutsch)“ angeboten.

Um in den Hochschulreifezweig aufgenommen zu werden, benötigen die Schüler Durchschnittsnoten in den für den Abschluss relevanten Fächern von mehr als 80 (costa-ricanische Note). Ist diese Bedingung nicht erfüllt, so können die Schüler auf Wunsch der Eltern trotzdem aufgenommen werden. Die Schüler des B-Zweigs streben nicht die deutsche Hochschulreife an. Sollten sie dies später trotzdem wünschen, so ist ein Wechsel in den H-Zweig bis zur Klasse 10 zwar möglich, aber auf Grund der unterschiedlichen Unterrichtsinhalte und Fächer nicht einfach.

Abiturjahrgang 2010 mit Gedenktafel

Im 9. Schuljahr stellen sich all unsere Schüler den schriftlichen und mündlichen Prüfungen des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz (DSD I).

In der 10. Klasse müssen die Schüler im H-Zweig die von der KMK vorgegebenen zentralen Klassenarbeiten in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik ablegen. Die Ergebnisse der zentralen Klassenarbeiten gehen mit doppelter Wertung in die Gesamtnote des 10. Schuljahres ein. Mit bestandener 10. Klasse kann den Schülern deshalb ein dem Realschulabschluss vergleichbarer Abschluss zuerkannt werden.

Abiturtheater 2011

An unserer Schule besteht die Möglichkeit, die Prüfungen zur Deutschen Allgemeinen Hochschulreife (Abitur) zu absolvieren und damit als Schulabschluss einen international weitgehend anerkannten Hochschulzugang zu erwerben. In den letzten Jahren gingen stets ca. 15–29 Schüler erfolgreich diesen Weg und viele von ihnen setzten ihre Ausbildung an einer deutschen Universität fort.

Voraussetzungen für dieses Schulziel sind der ununterbrochene Besuch des H-Zweiges ab Klasse 10 inklusive eines zusätzlich eingerichteten 12. Schuljahres, das Bestehen des costa-ricanischen Sekundarabschlusses (Bachillerato) am Ende der Klasse 11 und das Bestehen des Deutschen Sprachdiploms II der Kultusministerkonferenz mit seiner schriftlichen und mündlichen Prüfung in der Klassenstufe 11.

Der Unterricht in der Klasse 11 im H-Zweig in den deutschsprachigen Fächern (Deutsch, Geschichte, Mathematik, Biologie und Physik), aber auch in Spanisch und Englisch, ist zuerst orientiert an den Anforderungen des Abiturs. Innerhalb des zweiten Semesters erhalten die Schüler außerdem eine intensive Vorbereitung auf die Prüfungen zum Landesabitur. Am Ende der Klasse 11 wird dann festgestellt, ob ein Schüler die notwendigen Bedingungen erfüllt hat und somit in die Klasse 12 aufgenommen werden kann. Der Unterricht in der Klasse 11 des B-Zweig ist auf den Erwerb des Landesabiturs ausgerichtet. Ein Übertritt aus dieser Klasse 11 in die Klasse 12 ist deshalb grundsätzlich nicht mehr möglich.

Das Unterrichtsprogramm im zwölften Schuljahr konzentriert sich auf die sieben wissenschaftlichen Fächer Deutsch, Spanisch, Englisch, Geschichte, Mathematik, Biologie und Physik, in denen die Hochschulreifeprüfung erfolgt, ergänzt um Ethik, wahlweise Kunsterziehung oder Musik, Sport und Darstellendes Spiel (Theater). Leistungsbewertungen werden nach einem Punktsystem vorgenommen, welches auch in der deutschen gymnasialen Oberstufe angewendet wird. Die Skala reicht von 0 Punkten (ungenügend) bis zu 15 Punkten (sehr gut).

Im September müssen die Schüler vier schriftliche Prüfungen ablegen. Prüfungen in den Fächern Deutsch, Spanisch und Mathematik sind

Abiturklassen 2012

obligatorisch. Zusätzlich wählen die Abiturienten aus den Fächern Biologie, Englisch und Physik eine weitere schriftliche Prüfung aus. Seit dem Jahr 2014 werden die gleichen schriftlichen Abiturprüfungen verpflichtend an vier deutschen Schulen Lateinamerikas Guatemala-Stadt, La Paz, Lima und San José im Rahmen des sogenannten Regionalabiturs zur gleichen Zeit geschrieben. Die dazugehörigen Aufgabenstellungen wurden pro Fach von Lehrern mindestens zweier Schulen der Region in gemeinsamer Arbeit erstellt (in den Fächern Deutsch, Englisch und Spanisch sind alle Schulen der Region beteiligt) und anschließend nach Deutschland zu dem von der KMK bestimmten Prüfungsvor-

sitzenden gesendet. Nach eventueller Korrektur und Bestätigung können diese Aufgabenvorschläge für die schriftlichen Hochschulreifeprüfungen eingesetzt werden. Der Vorsitzende entscheidet über die Auswahl, die der Schule erst am Prüfungstag durch die Öffnung des versiegelten Umschlags bekanntgegeben wird.

Im November folgt dann noch mindestens eine mündliche Prüfung. Das jeweilige Fach wird vom Prüfungsvorsitzenden in Absprache mit den Fachlehrern festgelegt. Die mündlichen Prüfungen sind Einzelprüfungen im Beisein des Fachprüfers, des Prüfungsvorsitzenden und des Protokollanten. Alle zwei Jahre reist der von der KMK bestimmte Vorsitzende zu den Prüfungen an und nimmt in dieser Prüfungswoche auch eine „Schulinspektion" vor.

Entlassfeier 2012, Schülerrede

Die Noten der einzelnen Fächer ergeben sich aus den beiden Semesternoten der Abiturklasse, aus denen die Vornote ermittelt wird, die wiederum mit der Prüfungsnote verrechnet wird. Die Abiturnote wird aus der Summe der Punktzahlen der sieben oben genannten Fächer gebildet, wobei die Fächer mit schriftlicher Prüfung doppelt gewertet werden. Das Hochschulreifezeugnis wird vergeben, wenn die Abiturnote in einem Bereich von 1,0 (ausgezeichnet) bis 4,0 (bestanden) liegt. Mit diesem Zeugnis können sich die Absolventen dann bei den deutschen Hochschulen bewerben.

Nach bestandener Hochschulreifeprüfung erfolgt die feierliche Übergabe der Zeugnisse an die Absolventen der Humboldt-Schule unter den Augen ihrer Eltern, Freunden, Verwandten und Lehrern in der Regel durch den Botschafter der Bundesrepublik Deutschland, den Vorsitzenden des Schulvorstands, den Prüfungsvorsitzenden und den Schulleiter.

Im Rahmen der Entlassfeier werden aber auch Schüler mit besonderen schulischen und außerschulischen Leistungen geehrt. Seit 2012 ist die Humboldt-Schule berechtigt, das Exzellenzlabel CertiLingua zu vergeben. Mit dem Exzellenzlabel CertiLingua für mehrsprachige, europäische und internationale Kompetenzen werden bilinguale Fachkompetenz, Sprachkompetenz und europäische bzw. internationale Handlungskompetenz nachgewiesen. Die besten Schüler in den Unterrichtsfächern Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache erhalten den Scheffel-Schulpreis des Scheffelbundes (Karlsruhe). Für herausragende mathematische Leistungen im Abiturfach Mathematik werden Schüler mit dem Abiturpreis der Deutschen Mathematiker-Vereinigung (DMV) und des Verlages Springer Spektrum ausgezeichnet. Weiterhin wird an die vielen guten Sportler das Deutsche Sportabzeichen verliehen und besonders gute Leistungen im Rahmen der „Nationalen Normen" des Sitzlandes ausgezeichnet.

Mit dem Anbringen der Ehrentafel, auf der alle Schüler des Jahrgangs verewigt sind, verabschieden sich die Schüler nach zum Teil 15 Jahren von der Humboldt-Schule. ◂◂

Certilingua-Preisträger 2012

Unser Schulabschluss im costaricanischen Bildungswesen

Ana Parrica Arroyo

Die Schulbildung ist ein Grundrecht des Menschen. Jede Regierung hat die Pflicht dieses Grundrecht zu verwirklichen, so dass die integrale Entwicklung jedes Einzelnen gewährleistet ist. Costa Rica ist keine Ausnahme, und das Land investiert nicht weniger als 6 % seines Bruttoinlandsprodukts in die Bildung seiner Bürger. Dieses Grundrecht ist in Artikel 78 der Verfassung verankert. „Die Vorschule, das Grund- und Hauptschulwesen und die erweiterte Sekundarstufe sind verpflichtend, werden im öffentlichen Bildungswesen vom Land finanziert und sind kostenfrei".

Amtsübergabe an neue SMV

Das formelle Bildungssystem besteht aus der Vorschulerziehung und drei Zyklen in der Grund- und Hauptschulausbildung, davon 6 Jahre Grundschule und drei Jahre Sekundarstufe. Der erste Zyklus dieses Schulsystems bezieht sich auf das erste, zweite und dritte Grundschuljahr, der zweite Zyklus auf das vierte, fünfte und sechste Grundschuljahr und der dritte Zyklus erstreckt sich über die ersten drei Jahre der Sekundarstufe, das heißt, das siebte, achte und neunte Schuljahr. Die erweiterte Sekundarstufenausbildung umfasst schließlich die letzten Jahre der Sekundarstufe, die mit einer Hochschulreifeprüfung abgeschlossen werden, hier: Título de Bachillerato en Educación Media. Für die erweiterte Sekundarstufe werden in Costa Rica nach den verschiedenen Bildungsinteressen und Bedürfnissen der Schüler drei Bildungszweige angeboten, die den Schwerpunkt auf eine akademische, technische oder künstlerische Ausbildung setzen.

Die meisten „traditionellen" Schulen führen das akademische Lehrprogramm, das mit der Hochschulreifeprüfung und dem Titel: „Bachiller en Educación Media" abgeschlossen wird. Damit wird der offizielle Sekundarschulabschluss bestätigt und beglaubigt. Dieser Abschluss ist für das Eintreten in die Berufswelt oder das Fortführen eines Hochschulstudiums Voraussetzung. Um diese Hochschulreife zu erhalten, müssen die Schüler zwei Voraussetzungen erfüllen: Erstens, die gesamte Schulausbildung abgeschlossen zu haben, und zweitens, die Abschlussprüfung zu bestehen. Das heißt, die Schüler müssen alle im Lehrplan der elften Klasse vorgesehenen Fächer bestanden haben. Alle Schulen, deren Schulbildung akademisch ausgerichtet ist, sind sich im Aufbau und Struktur sehr ähnlich. Sie wird vom Erziehungsministerium (MEP) festgelegt und überwacht. Die erwei-

Sozialarbeit 2011

terte Sekundarstufe umfasst folgende Fächer: Spanisch, Sozialkunde (einschließlich Erdkunde und Geschichte), Staatsbürgerkunde (Rechts- und Bürgerbildung), Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Fremdsprache (Englisch, Französisch oder Italienisch). Außerdem können Fächer wie Psychologie, Philosophie, Technologie, Sport, Kunst und Religion mit einbezogen werden. Im Durchschnitt erhalten die Schüler 45 Wochenstunden Unterricht. Vorschriftsmäßig müssen die Schüler alle lehrplanmäßigen Fächer bestehen, das heißt die akademischen, wie Mathematik, Sozialkunde, Spanisch, Biologie und Chemie, sowie Zusatzfächer wie Musik, Sport und Kunst. Nur dadurch erhält der Schüler seinen Schulabschluss. Die zweite Bedingung bezieht sich auf das Bestehen der sogenannten Nationalen Prüfungen, die vom Erziehungsministerium festgelegt werden und einmal im Jahr durchgeführt werden. Prüfungsfächer sind: Spanisch als Muttersprache, Sozialkunde (einschließlich Erdkunde, Landesgeschichte und Weltgeschichte), Mathematik, Staatsbürgerkunde (einschließlich Gesetzen, Vorschriften, Normen, Bürgerbildung), eine Fremdsprache (Englisch, Französisch oder Italienisch) und eine der drei Naturwissenschaften Biologie, Chemie oder Physik. Es handelt sich dabei um insgesamt sechs schriftliche Prüfungsfächer. Es wird jeweils nur einen Prüfungsentwurf vorgelegt und der Examensinhalt bezieht sich auf den Lehrplan des nationalen Schulprogramms, der von den Schulen am Anfang jedes Schuljahres eingereicht wird. Die Endnote setzt sich zusammen aus 60 % der Examensergebnisse und 40 % einer Vornote. Sie errechnet sich aus der Durchschnittsnote der einzelnen Zeugnisnoten der Klassen zehn und elf in den sechs Prüfungsfächern, die der Schüler am Anfang seines letzten Schuljahres wählt. Die Mindestnote für das Bestehen eines Unterrichtsfachs ist 70. Außerdem müssen die Schüler vor dem Landesabitur einen 30-stündigen Sozialdienst ableisten. Ziel ist es, dass sich die Schüler mit der Realität in ihrem Land auseinandersetzen und gemeinnützige Arbeit leisten.

Schulbildung steht in Costa Rica an erster Stelle, aus diesem Grund wird der Schulabschluss und Titel „Bachillerato por madurez“ auch extern angeboten. Personen, die bereits volljährig oder älter sind, können diesen Abschluss auch später anstreben. Voraussetzung dafür ist, dass sie das neunte Schuljahr (Grundschul- und Hauptschulwesen) bestanden haben. Für die Vorbereitung auf diese externe Reifeprüfung ist jeder selbst verantwortlich. Das Erziehungministerium setzt für diese Prüfungen zweimal im Jahr Termine fest. Zusätzlich kann die Hochschulreife auch über ein Fernstudium erlangt werden. Diese Möglichkeit ist für Jugendliche und Erwachsene gedacht, die die erweiterte Sekundarstufe aus verschiedenen Gründen nicht absolvieren konnten.

Vereidigung Entlassfeier Landesabitur

Obwohl die Schulbildung in Costa Rica von der Regierung gefördert und finanziert wird, hat das Erziehungsministerium (MEP) die schwierige Aufgabe, dafür zu sorgen, dass sich der Prozentsatz der Schulabsoventen und der Sekundarschulabschlüsse erhöhen. 90 % der Institutionen gehören dem öffentlichen Schulsystem an, etwa 10 % gehören zum Privatsektor. Private Schulen bieten in ihrem Lehrprogramm zusätzliche Unterrichtsfächer in den Sprachen, Sport und Vorbereitungskurse für Universitätsfächer, um das costaricanische Bildungswesen zu unterstützen.

Die Humboldt-Schule ist eine dieser internationalen Privatschulen. Sie versteht sich als Begegnungsschule, die das deutsche und das cos-

ta-ricanische Schulsystem gleichberechtigt nebeneinander stellt. In den Klassenstufen 9–11 hat nun die Schule einen B-Zweig, der zum Landesabitur (Bachillerato) führt, und einen H-Zweig, der die Hochschulreifeprüfung in der zusätzlichen Klasse 12 als Ziel hat. Nach Vorgaben der KMK müssen alle Schüler des H-Zweigs auch das Landesabitur in Klasse 11 ablegen. Die Klassenstufen 9–11 unterliegen deshalb hinsichtlich Aufbau, Struktur und Curricula den Vorgaben von KMK und MEP.

Seit Jahren hat die Humboldt-Schule im Landesabitur eine 100 %-Bestehensquote mit sehr guten Durchschnitten. Es darf deshalb gesagt werden, dass die Schule damit und auch hinsichtlich der Installationen zu den besten des Landes zählt. Bei einem Ranking der Handelskammer wurde die Humboldt-Schule 2010 zur besten Schule des Landes gekürt. Der damalige Staatspräsident hat die Preisübergabe vorgenommen. ◀◀

Die Autorin präsentiert die Auszeichnung „Beste Schule des Landes 2010"

Deutsch an der Humboldt-Schule

Ralf de Boer/Jens Rathjen

Mehr als 900 Kindergartenkinder und Schüler lernen Deutsch an der Humboldt-Schule. Was bewegt diese Kinder – oder vielleicht mehr ihre Eltern – dazu, diese doch vergleichsweise schwierige Sprache zu erlernen? Und das in einem Land, das den meisten Deutschen so wenig bekannt ist, dass sie vielleicht gerade einmal wissen, dass von dort die Bananen und Ananas kommen, die sie im Supermarkt kaufen. Die Frage, die sich viele Menschen stellen, ist: Wie kommen all diese Familien dazu, ihre Kinder auf die deutsche und eben nicht auf die amerikanische, französische oder britische Schule zu schicken? Schon immer schätzte man an der deutschen Erziehung Werte wie Disziplin, Ordnung und Pünktlichkeit, und spätestens seit der Fußballweltmeisterschaft 2006 – vertärkt nun 2014! – ist Deutschland der „Weltmeister der Herzen". Deutsch ist in Europa und der Welt unbestritten eine wichtige Sprache, die sich aus verschiedenen Gründen lohnt zu lernen. Deutschland ist die wichtigste Wirtschaftsmacht in Europa, außerdem ist Deutsch Wissenschaftssprache, Kultursprache und nicht zuletzt „Sprache der Bildung" und immerhin jeder 5. EU-Bürger spricht Deutsch. Also scheint es doch durchaus eine lohnende Sache, Deutsch zu lernen, wenn man seine Chancen im Berufsleben verbessern will oder die Sprache zur Begegnung mit den Deutschen nutzen möchte.

Dennoch: Das Sprichwort „deutsche Sprache = schwere Sprache" ist sicher nicht aus der Luft gegriffen. Es muss dem Spanisch sprachigen Schüler doch einige Probleme bereiten, warum *la* luna bei uns ausgerechnet *der* Mond und *el* sol *die* Sonne heißt, warum wir „die Mäuse_" aber „die Häuser" sagen und nicht etwa die Mäuser* und die Häuse* und warum es nicht gekrogen* und gefliegt* heißt, sondern richtig gekriegt und geflogen.

In der Mehrzahl der Fälle sind es die Eltern, die sich für die deutsche Schule entscheiden, und im Extremfall wählt man die Humboldt-Schule aus irgendeinem zweifellos guten Grund,

nicht weil, sondern obwohl man dort Deutsch lernt. Deutschland ist weit weg, man kennt keinen Deutschen persönlich, Englisch ist gerade in Costa Rica weit verbreitet, die Kinofilme laufen in Englisch, in den Ferien kann man schnell mal nach Orlando fliegen: eigentlich eine Menge guter Gründe sich für die britische oder amerikanische Schule zu entscheiden. In diesem Zusammenhang spielt die von der Schule und den Lehrern zu leistende Motivation der Betroffenen, nämlich unserer Schüler, eine erhebliche Rolle. Unsere nicht ganz einfache Aufgabe ist es, die Schüler trotz aller Schwierigkeiten zum Erlernen der deutschen Sprache zu bewegen, so dass ihnen dieser Prozess im Idealfall auch noch Spaß macht.

Dies zu leisten, erfordert nicht nur kompetenten Unterricht, sondern muss in ein Gesamtkonzept eingebettet sein, das die Bedeutung der deutschen Sprache für alle Beteiligten deutlich macht. Dazu wurde an der Humboldt-Schule seit 2006 ein „Konzept zur Förderung der deutschen Sprache" entwickelt, das eine Reihe von Maßnahmen beinhaltet, die die verschiedenen am Schulleben beteiligten Personenkreise, die räumlichen Gegebenheiten der Schule, den Bereich Unterricht, Prüfungen und Versetzung und den Bereich Kultur und Öffentlichkeitsarbeit betreffen und somit ein integriertes Konzept bilden, das den Spracherwerb durch die Schüler in einen Gesamtrahmen stellt, in dem die deutsche Sprache und Kultur einen festen und hervorragenden Bestandteil einnimmt. Einige herausragende Aspekte dieses Konzepts möchten wir Ihnen im Folgenden vorstellen.

1. Unterricht

Wenn man an Schule denkt, dann fällt einem natürlich zuerst der Unterricht ein, das zentrale Element, das gute oder eben auch nicht so gute Schule ausmacht. Deshalb verdient der Deutschunterricht ein besonderes Augenmerk. An den meisten Auslandsschulen wird zwischen Deutsch als Muttersprache (DaM) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) unterschieden. Das ist an der Humboldt-Schule nicht anders. Anders als an vielen Begegnungsschulen ist jedoch, dass es keine so ausgeprägte Trennung gibt. Im Deutschunterricht, der von Klasse 1 bis 12 als lehrbuchgestützter Unterricht durchgängig mit 6 Wochenstunden zu Buche schlägt, wird zwar nach DaM und DaF unterschieden (pro Klassenstufe gibt es eine DaM- und mehrere DaF-Gruppen), der deutschsprachige Fachunterricht (DFU) findet dagegen ab Klasse 1 in der Gesamtklasse statt. Hier kann man also schon von einer frühen Integration sprechen. Diese Integration nimmt mit steigender Klassenstufe zu, so dass sich in Klasse 9 ein Wechsel vieler fremdsprachiger Schüler in den „Abiturzweig" vollzieht. Dieser Zweig, um auf

Gruppenfoto vom Treffen des Regionalverbandes Schleswig-Holstein/Hamburg in Husum

die deutsche Hochschulreifeprüfung vorzubereiten, wird folglich nach muttersprachlichen Prinzipien unterrichtet. Es ist sogar für Schüler einheimischer Schulen, die bis zur 4. Klasse kein Wort Deutsch sprechen, möglich dieses hohe Ziel zu erreichen, denn die Schule bietet interessierten Familien die Möglichkeit des Seiteneinstiegs in die 5. Klasse. Dazu nehmen jährlich ca. 50–60 Kinder aus 4. Klassen einheimischer Schulen an einem ganzjährigen Vorbereitungskurs an der Humboldt-Schule teil. Aus den Bewerbern wird mit einem mehrstufigen Auswahlverfahren eine Anzahl gut geeigneter Schüler für die Aufnahme in den Seiteneinstiegszweig ausgewählt. Dieser Zweig ist von

Austausch Berlin 2012

großer Bedeutung für die Schule, denn er vereint aufgrund der Auswahlmechanismen vergleichsweise leistungsstarke Schüler, die immer wieder unter den besten Abiturienten sind. So war im Jahr 2012 beispielsweise der Schüler mit der Bestnote 1,0 ein ehemaliger Seiteneinsteiger. Nicht zuletzt drückt sich die Integration der beiden Teilbereiche Deutsch auch in der Person des Fachleiters aus, der eben die an vielen Schulen getrennten Bereiche DaM und DaF leitet.

Entsprechend den neuen Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik ist der Deutschunterricht in allen Bereichen kompetenzorientiert, im Fachbereich DaF arbeitet die Schule gemäß einem schulinternen Arbeitsplan, der eng angebunden ist an den Rahmenplan DaF der Zentralstelle und essentielle Aspekte wie Differenzierung, projektorientierten Unterricht und an die Kompetenzen angepasste Formen der Leistungsmessung berücksichtigt.

2. Schüler

Deutschunterricht ist bereits in der Kindergartenerziehung als fester Bestandteil verankert. Gemäß einem neu eingeführten Immersionskonzept findet hier der erste intensive Kontakt mit der deutschen Sprache statt. Darauf baut sich wie oben beschrieben der reguläre Unterricht in der Grundschule und Sekundarschule auf. Beginnend in der Grundschule werden an geeigneten Stellen immer wieder Wettbewerbe (wie z. B. eine „Deutsch-Olympiade“) als Anreize für die Schüler eingebaut.

Sozusagen das „Highlight“ der gesamten Schullaufbahn an der Humboldt-Schule ist für die große Mehrzahl der Schüler der Schüleraustausch in der 10. Klasse. Der gesamte Jahrgang nimmt an dem sehr vielseitigen 4-wöchigen Schüleraustauschprogramm mit vier Gymnasien in Deutschland teil, das sie individuell um zwei bis drei Wochen verlängern können. Die Schüler werden im Rahmen dieses Pro-

gramms in deutschen Gastfamilien untergebracht und lernen exemplarisch eine Region im Raum München kennen. Daran schließt sich ein umfangreiches Besichtigungs- und Kulturprogramm in Berlin an, bei dem u. a. ein Besuch im Bundestag und im Bundeskanzleramt natürlich nicht fehlen darf. Ein Informationstag an einer Hochschule dient dem Zweck, die Schüler möglicherweise für ein Studium in Deutschland zu gewinnen. Und schließlich rundet die Bearbeitung eines Deutschland-Tagebuchs während der Austauschreise das Programm ab. Dieses Tagebuch lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler gezielt auf vielseitige Aspekte der deutschen Gesellschaft.

Über dieses Programm hinaus fördert die Schule individuelle Austauschaufenthalte in Deutschland zwischen 6 und 12 Monaten und bietet Hilfestellung bei der Vermittlung an.

3. Lehrer

Auch mit Blick auf die Lehrer wird einiges getan, um ihre Affinität zur deutschen Sprache und Kultur zu fördern. So bietet die jährliche Schüleraustauschreise für viele einheimische Lehrerkollegen/kolleginnen die Möglichkeit als Begleiter Deutschland kennen zu lernen. Dadurch wird auf lange Sicht ein großer Teil der costaricanischen Lehrer an die deutsche Kultur herangeführt, ihre Sprachkompetenz wird verbessert und ganz nebenbei wird der Begegnungscharakter der Schule erheblich gestärkt.

Im Rahmen des PASCH-Hospitationsprogramms haben einheimische Kollegen/Kolleginnen die Möglichkeit zur Fortbildung an Schulen in Deutschland. Dies ist eine hervorragende Art tiefer in die deutsche Kultur einzutauchen, und der positive Effekt solcher Programme ist nicht zu unterschätzen.

Bereits im Kindergarten beschäftigen wir ein größtenteils deutschsprachiges Personal, die Deutschsprachigkeit ist hier Bedingung für eine Beschäftigung als Gruppenleiterin, und nicht zuletzt werden Dienstbesprechungen ganz selbstverständlich in deutscher Sprache abgehalten.

Ein gestaffeltes Bonusprogramm für Deutschkenntnisse bietet einen deutlichen finanziellen Anreiz zum Deutschlernen, und letztendlich findet sogar teilweise Unterricht in deutscher Sprache durch costaricanische Kollegen statt. Dies ergänzt den ohnehin recht umfangreichen Anteil deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) in einer Reihe von Fächern (Mathematik, Biologie, Physik, Chemie, Kunst, Religion, Ethik, Geschichte), der sich durch alle Klassenstufen zieht und in ganz erheblichen Maße zum großen Erfolg des Deutschlernens an der Schule beiträgt.

Die Beschäftigung von Zivildienstleistenden und Absolventen eines freiwilligen sozialen Jahres und die Ausbildung einer großen Zahl von deutschen Lehramtspraktikanten an der Schule ermöglicht einen kontinuierlichen Kontakt zu jungen deutschen Kollegen mit einer aktuellen Ausbildung. Dies wirkt sich nicht nur für die Schüler positiv aus, sondern auch mit Blick auf das Lehrpersonal, das kontinuierlich neue Impulse von frisch ausgebildeten Lehrkräften erfährt und auf diese Weise allzu eingefahrene Methoden immer wieder in Frage stellt.

4. Schulgebäude

Das Ambiente, in dem unsere Schüler Deutsch lernen, spielt gerade im Zusammenhang mit der räumlichen Distanz zu Deutschland eine enorme Rolle. So gehören eine durchgängig zweisprachige Beschilderung und eine gut sichtba-

Abiturtheater

re Deutschlandkarte in jedem Klassenraum zur Grundausstattung der Schule. Verschiedene in den Schulgebäuden verteilte Posteraktionen zeigen eindrucksvoll Deutschlands Vielseitigkeit und Attraktionen verschiedener Regionen und tragen dazu bei, die Präsenz des Deutschen in der Schule deutlicher hervorzuheben. Immer wieder sieht man interessierte Schüler vor einer Präsentation stehen, die an einer Wand im zentralen Pausenhof das persönliches Profil und die Herkunft der Deutschlehrer veranschaulicht. Auch die Einrichtung eines Deutsch-Fachraumes als Fachbibliothek und Mediathek, der als Ort für Besprechungen und Arbeitsplatz für Fremdsprachenlehrer dient, trägt zu dieser nicht zu unterschätzenden Präsenz des Deutschen in der Schule und im Bewusstsein des Kollegiums bei.

5. Kultur und Öffentlichkeitsarbeit

Unter all den Dingen, die Sprache an sich und das Deutsche an der Schule im Besonderen lebendig machen, sind vor allem die drei Theatergruppen hervorzuheben. Es gibt an der Humboldt-Schule eine deutsche Theatergruppe in der Grundschule, ein Elterntheater mit deutschen Elementen und ein deutsches Abiturtheater, das als ein sehr bedeutender Event an der Schule gilt. Die Schüler der Abiturklasse (deutsche wie einheimische gleichermaßen) bereiten sich ein knappes Jahr lang darauf vor, zum Anlass ihrer Abiturentlassung ein deutschsprachiges Theaterstück aufzuführen, das in der Regel sowohl sprachlich als auch schauspielerisch sehr hochwertig ist. Regelmäßige Humboldt-Abende, die in Zusammenarbeit mit verschiedenen deutschen Einrichtungen, Musikgruppen, Künstlern und der deutschen Botschaft vor Ort veranstaltet werden, tun ihr Übriges, um die Kulturlandschaft an der deutschen Schule zu bereichern. An diesen Kulturveranstaltungen nehmen gesamte Schülerjahrgänge teil. Auch die Begehung typisch deutscher Feste und Pflege deutscher Gebräuche, u. A. der Karneval, Mutter- und Vatertag, das Humboldt-Fest und das Oktoberfest, typisch deutsches Essen, Backen und Basteln gehören selbstverständlich in diesen Gesamtrahmen. All diese Feste und Aktivitäten treffen in der Schulgemeinde auf breites Interesse und werden dementsprechend gut besucht.

In die Feier zum 3. Oktober werden, abgesehen von dem offiziellen Festakt, die Schüler, besonders der 10. Klassen, aktiv mit eingebunden. In sehr vielseitigen Präsentationen stellen sie relevante Aspekte Deutschlands aus ihrer Sicht dar und schlagen dabei die Brücke zum Schüleraustausch, indem die Recherche und Mate-

Deutsch rockt: Gesangswettbewerb zum 3. Oktober

rialsuche für diese Präsentationen während ihres Aufenthalts in Deutschland stattfindet. Auch der deutschsprachige Anteil im Schuljahrbuch konnte durch verschiedene Maßnahmen erheblich gestärkt werden.

Das Verwaltungs- und Dienstpersonal wird – auch durch finanzielle Unterstützung – zum Deutschlernen angeregt, die deutschsprachige Verwaltungsleitung wirkt hier aktiv mit.

Die schon an anderer Stelle beschriebene konsequente Zweisprachigkeit erstreckt sich auch auf eine durchgängig zweisprachige Information der Schulgemeinde über relevante Themen des Schullebens. So begegnen die Mitglieder der Schulgemeinde 1x monatlich in einem Newsletter und ca. 4x jährlich in den Humboldt-Nachrichten auf ganz selbstverständliche Weise der deutschen Sprache. Deutschsprachige Aushänge, Durchsagen und Lehrerkonferenzen zielen in dieselbe Richtung.

6. Weitere Maßnahmen

Das „Konzept zur Förderung der deutschen Sprache" beinhaltet auch den Versuch durch verschiedene, von der Fachkonferenz Deutsch erarbeitete und in der Versetzungsordnung festgeschriebene Regelungen das Gewicht des Faches Deutsch zu stärken und die besondere Bedeutung des Faches in das Bewusstsein der Schüler zu heben.

Dazu gehören in der Grundschule z. B. eine am Ende des Schuljahres abgehaltene Klassenarbeit, die den gesamten Jahresstoff abprüft und stärker gewichtet wird, die Verpflichtung zur Lektüre von Ganzschriften sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe und Änderungen der Versetzungsordnung, die darauf abzielen Defizite im Fach Deutsch schneller abzubauen. In dem besonderen Fall des Faches Deutsch ist es beispielsweise nicht möglich, das Klassenziel in aufeinanderfolgenden Jahren immer wieder erst durch eine Nachprüfung zu erreichen. Durch die stärkere Einbeziehung prüfungsrelevanter Präsentationsmethoden in den Deutschunterricht, die auch im Zusammenhang mit den geänderten Anforderungen in den DSD-Prüfungen steht, versuchen wir den Anforderungen an einen modernen Fremdsprachenunterricht gerecht zu werden.

Deutschland in Kalenderbildern

7. Abschließende Bemerkungen

Das eingangs beschriebene „Konzept zur Förderung der deutschen Sprache" fordert einen festen und hervorragenden Platz für die deutsche Sprache und Kultur, den sie an der Humboldt-Schule dank der verschiedenen ineinander greifenden Elemente des Konzepts ganz sicher einnehmen. Es liegt in der Natur der Sache, dass der Wirkungsgrad jedes einzelnen Elements schwer messbar ist, in der Gesamtheit jedoch können wir das Konzept nicht ohne Stolz als durchaus erfolgreich bezeichnen.

Die Erfolge dieses integrierten Gesamtkonzepts zeigen sich natürlich dem einzelnen Pädagogen – sei es im Kindergarten, der Grundschule oder der Sekundarstufe – im Unterricht und im Moment der Leistungsmessung. Gesamtschulisch sprechen die überdurchschnittlich guten Ergebnisse der Humboldt-Schule bei den Sprachdiplomprüfungen der Stufen I und II und den Hochschulreifeprüfungen eine deutliche Sprache. Es ist schon beeindruckend, wenn Schüler sich in der mündlichen Abiturprüfung qualifiziert über Goethes Faust auslassen, die sich noch wenige Jahre zuvor mit dem Dativ oder Akkusativ bei den Wechselpräpositionen herumschlagen mussten. ◂◂

DFU an der Humboldt-Schule

Marc Budenz/Martin Wicke

„Nudeltiergebiss", „Scientifischer", „Ich bin eine Zygote". Übersetzung gefällig? Aber gerne: „Nagetiergebiss", „Wissenschaftler" und „Wir entstehen aus einer Zygote". Die Autoren dieser doch immer wieder erfrischenden Stilblüten sind unsere Schülerinnen und Schüler, die sich mit viel Engagement und auch meistens erfolgreich mit der deutschen Sprache in den verschiedenen Sachfächern (in diesem Fall Biologie) auseinandersetzen.

Für mich beschreibt der neudeutsche Begriff CLILiG (Content-Language-Integrated-Learning in German) sehr gut die tägliche Unterrichtsarbeit in den Sachfächern an einer Begegnungsschule wie der DS San José. Wir beziehen neben den Fachinhalten ganz selbstverständlich die Möglichkeiten der Erweiterung und Vertiefung der deutschen Sprache und Fachsprache durch die Lerner mit in unsere Unterrichtsplanungen ein. Bei inzwischen über 85 % nichtmuttersprachlichen Schülerinnen und Schülern sollte dies inzwischen eine Selbstverständlichkeit sein. Ich persönlich halte die Spracharbeit in den DFU-Fächern für sehr bedeutend bei der Sprachentwicklung der Fremdsprache Deutsch. Ohne dass es den meisten Schülerinnen und Schülern bewusst ist, beschreiben sie Abbildungen, analysieren sie Texte und lösen sie naturwissenschaftliche oder mathematische Probleme, alles in der Zielsprache Deutsch. Dadurch erweitern und wiederholen sie ihren Wortschatz, und ihre Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeiten nehmen über die Jahre zu. Neben dem DaF-Unterricht hat dies an unserer Schule zu inzwischen sehr guten Ergebnissen in beiden Sprachdiplomen geführt. Leider kann dieser Zusammenhang von mir nicht empirisch belegt werden und ich kann nur annehmen, dass es so ist. Die Integration von Spracharbeit in die Sachfächer fällt natürlich nicht vom Himmel. Um bei der Fluktuation der Lehrkräfte an Auslandsschulen für Nachhaltigkeit zu sorgen, bedarf es der jährlichen Bewusstmachung bei erfahrenen und neuen Kolleginnen und Kollegen sowie eines mittel- und langfristigen Plans und einiger Maßnahmen. Im Folgenden möchte ich Ihnen die DFU-Arbeit der vergangenen Jahre an der DS San José etwas näher bringen.

Vorbildlicher Tafelanschrieb im Fachunterricht

DFU-Fach	Klassenstufen
Mathematik Grundschule	Klassen 1–6
Mathematik Sekundaria	Klassen 7–10
Biologie Sekundaria	Klassen 7–10
Physik Sekundaria	Klassen 7–10
Chemie Sekundaria	Klassen 9–10
Geschichte Sekundaria	Klassen 9–10

Ende des Schuljahres 2009 und zu Beginn des Schuljahres 2010 berieten wir gemeinsam in der Steuergruppe und mit der Unterstützung der Schulleitung über das Vorgehen im Bereich DFU bis Ende des Jahres 2013. Unsere kurzfristigen Ziele im Jahre 2010 waren die Sichtung von Materialien für die verschiedenen DFU-Fächer und die Bewertung der Schulbücher. Außerdem klagten viele Eltern und Schüler über Schwierigkeiten im Fach Mathematik in der Grundschule (bei uns Primaria: Klassen 1–6). Über zwei regionale Fortbildungen 2009 und 2010 für die naturwissenschaftlichen Fächer der Sekundaria (Klassen 7–10) wurden die Kolleginnen und Kollegen auf den neuesten Stand gebracht und Materialien für alle Fächer angeschafft. In den

Fachschaften Physik, Chemie und Biologie wurde angefangen mit den Themenheften von Michael Maiworm zu arbeiten. Für Interessierte: Diese Arbeitshefte für Schülerinnen und Schüler findet man im Internet unter „DFU-Cockpit", wo es auch weitere interessante Materialien zu DFU gibt. Desweiteren wurden eigene Arbeitsblätter zu bestimmten Themen erstellt. Wir orientierten uns dabei am Methoden-Handbuch von Josef Leisen aus dem Jahre 2003, welches meiner Meinung nach immer noch den Standard für die DFU-Arbeit an Auslandsschulen darstellt und für jedes Fach Methoden und Ideen zur individuellen Umsetzung anbietet. Im Fach Biologie wurden alle Schulbücher bis Klasse 10 abgeschafft und beschlossen, mit eigenen Materialien zu arbeiten. Ein besonderes Projekt begann auch im Schuljahr 2010, nämlich die DFU-Betreuung der Mathematikfachschaft der Grundschule. Mit Zustimmung der Kolleginnen und Kollegen dort durfte ich mit einem Audiorekorder den Mathematikunterricht mitschneiden. Ich erstellte Zusammenschnitte und Abschriften von den Audioaufnahmen. Auf einer Fortbildung Mitte des Jahres haben dann die Kolleginnen und Kollegen ihre Unterrichtsmitschnitte angehört. Dabei kam zu Tage, dass der Sprechanteil der Lehrer bei ca. 90 % liegt, und es wurden Maßnahmen beschlossen, um den Sprechanteil der Schülerinnen und Schüler auf Deutsch zu erhöhen. Im Folgenden einmal ganz konkret, die von den Kollegen und Kolleginnen selbst verabschiedeten Vorschläge:

Zur Standardisierung der Wortschatzarbeit:
- bei Substantiven immer in folgender Form angeben: r (der), -e (die), -s (das) Substantiv – Pluralendungen und Änderungen im Stammvokal, (–) = Plural wie Singular, (x) = keinen Plural
- Vokabeln werden im Mathematikheft vermerkt und farblich hervorgehoben
- Regelmäßige Überprüfung des Vokabulars in Tests
- Tafelaufteilung (rechts: Redemittel, links: neue Vokabeln, Mitte: Inhalt)

Vorschlag zur Erhöhung des Sprachbeitrags der SuS:
- bewusste und tägliche Anwendung von DFU Methoden (Hinweis: Methodenhandbuch zur Unterrichtsvorbereitung, Leisen 2003)

Vorschlag zur kontinuierlichen Arbeit im DFU:
- regelmäßige (1x Halbjahr) Fortbildungen zur Erstellung von Unterrichtsmaterialien (Terminvorschlag: zu Beginn jeden Semesters mit den Kollegen der Klassen 4–6)
- alle Arbeitsmaterialien werden dem DFU-Fachleiter zugesendet und dann von ihm allen Kollegen online zur Verfügung gestellt.

Im zweiten Schulhalbjahr 2010 und im Schuljahr 2011 wurde dann bei den Grundschullehrer hospitiert und der Unterricht unter dem Schwerpunkt DFU-Methodik nachbesprochen. Eine Lehrerin führte besonders gestaltete Lernkarten ein, mit denen sie den Unterrichtsstoff der letzten Stunden sowohl sprachlich als auch inhaltlich zu Beginn einer jeden Stunde durch die Lerngruppe wiederholen ließ. Im Laufe des Jahres wurden so auch Themen wiederholt, die vor langer Zeit behandelt wurden. Die Lehrerin, die zu Beginn eher skeptisch gegenüber

Experimentieren in und mit Deutsch

Marc Budenz (2 de 8)

Technisches Vokabular im DFU

dem erst einmal zu erbringenden Aufwand und der Neuorientierung war, wurde durch die Erfolge ihrer Schülerinnen und Schüler aber zu einer Befürworterin des DFU. Ab dem Schuljahr 2012 hat die Schulleitung einen Mathematiklehrer als DFU-Betreuer für die Grundschule eingesetzt. Der Kollege hatte die Aufgabe, sich mit den neuen Lehrerinnen und Lehrern zu Beginn des Schuljahres zu treffen und ihnen die Fachschaftsbeschlüsse nahe zu bringen, Hospitationen in den Klassen Mathematik 1–6 durchzuführen und gemeinsam Materialien zu erstellen. Einmal im Semester trafen sich der Fachleiter DFU und der DFU-Betreuer zu einem gemeinsamen Austausch und zur Planung.

Um DFU-Methoden nachhaltig in den Unterricht der Fächer Biologie, Chemie, Physik, Geschichte und Mathematik in der Sekundaria zu integrieren und der Lehrerfluktuation Rechnung zu tragen, bekamen die Fachleiter den Auftrag, bei jeder ersten Fachsitzung eines neuen Schuljahres den Fachkolleginnen und -kollegen die Bedeutung von DFU an unserer Schule deutlich zu machen. Auf dieser Sitzung werden die fachspezifischen Materialien weiter gegeben und die Fachschaftsbeschlüsse bezüglich DFU erneuert oder bestätigt. Um diesen Bericht auch praktisch nutzbar zu machen, stelle ich ihnen eine Auswahl der aktuellen Fachschaftsbeschlüsse zu DFU zur Verfügung (zur Nachahmung ausdrücklich empfohlen!):

- DFU ist integraler Bestandteil jeder Unterrichtsstunde in den Klassenstufen 7–9 (teilweise auch Klasse 10).
- Es gibt keine Schulbücher in den Klassenstufen 7–10. Es wird mit selbst erstellten Materialien gearbeitet. Der erhöhte Kopieraufwand wurde von der Schulleitung genehmigt.
- Es werden sukzessive thematisch orientierte Wortschatzlisten und Übungen zum Wortschatz erarbeitet.
- Die DFU-Arbeitshefte für Schüler von Michael Maiworm sind den Kollegen bekannt und in der Fachschaft vorhanden. Neue Kollegen erhalten Kopien der Schullizenz.
- Bei der Einführung von neuem Vokabular wird eine Tafelseite vorgesehen. Substantive werden generell mit Artikel und Pluralform angegeben.
- Der DF-Unterricht unterstützt und vertieft generell die Kompetenzen HV, LV, MK und SK. Besonderer Wert soll im Unterricht auf den Bereich der schriftlichen Produktion gelegt werden.
- Fachvokabular soll – im Hinblick auf das einheimische Bachillerato – auch in der Muttersprache Spanisch vermittelt werden.

- Es werden in den Klassenstufen 7–9 Vokabeltests auf Basis der thematischen Wortschatzlisten geschrieben (pro Halbjahr 2–3 Tests). Die Vokabeltests werden mit max. 25 % zur mündlichen Mitarbeit gewertet.
- In den Klassenarbeiten soll die Sprachfertigkeit gewichtet werden. Dazu gibt es 1–2 Aufgaben, die zur schriftlichen Produktion in der Zielsprache Deutsch auffordern. Ein Bonus- (Klassen 7–9) und Malus-System (Klasse 10) ist im Einsatz.

Seit dem Schuljahr 2011 gibt es an der DS San José ein kollegiales Hospitationsprogramm. Im Rahmen der Hospitationen sind die Fachleiter gehalten, zweimal pro Semester eine Unterrichtsstunde unter dem Aspekt des Einsatzes von DFU-Methoden zu besuchen und nachzubesprechen. Ein kurzes Unterrichtsprotokoll sowie die verwendeten Unterrichtsmaterialien werden im Anschluss auf in eine Moodle-Datenbank auf unserer schuleigenen Moodle-Plattform eingestellt. Der Fachleiter sowie der Direktor erhalten eine kurze Hinweismail, um die Hospitationsprotokolle einzusehen und zu dokumentieren.

In den Jahren 2012 und 2013 wurde der Schwerpunkt DFU auf das Fach Geschichte in der Sekundaria gelegt. Die Betreuung durch den DFU-Fachleiter setzte wie immer am Unterricht an und führte über Hospitationen bei den Kolleginnen und Kollegen zu einer gemeinsamen Fortbildung und anschließender Materialerstellung. Eine auf das Fach Geschichte abgestimmte regionale Fortbildung zu DFU im Jahre 2012 gab uns die Möglichkeit, Methoden der Text- und Quellenanalyse, der Fehlerkorrektur, der Bewertung, der Analyse von Karten- und Bildmaterial, der Vor- und Nachbereitung von DFU-Methoden und der Integration von Fachsprache zu analysieren und anzuwenden. Die Fachschaftsbeschlüsse dieses Fachs schließen nun explizit DFU-Methoden in ihre Unterrichtskonzeption mit ein.

Zusammenfassend lassen sich für unsere Schule folgende wichtige Aspekte einer erfolgreichen und nachhaltigen DFU-Arbeit herausheben: Es ist die mittelfristige Schwerpunktbildung und Konzentration auf bestimmte Fächer empfehlenswert. Parallel dazu sollten die Einbeziehung der Fachleiter und die Einforderung von DFU in den jährlichen Fachschaftsbeschlüssen und die Einbeziehung der neuen Kolleginnen und Kollegen unter Teilnahme der Schulleitung erfolgen.

Um DFU zukünftig noch breiter zu integrieren, könnte an unserer Schule das Fach Ethik sowie evtl. Musik und Kunst in den Focus gestellt werden, vielleicht zuerst einmal durch bestimmte Projekte oder kleine Unterrichtsreihen, die sukzessive Unterrichtsvorschläge mit DFU-Methodik wachsen lassen. ◂◂

Eine Erfolgsgeschichte an der DS San José: „Seiteneinstieg und Pro-Humboldt-Stiftung“

Kurt Endres

I. Seiteneinstieg

Geschichte

Ein weitsichtiger Schulleiter und Schulvorstand setzten in den frühen siebziger Jahren zum Teil gegen heftigen Widerstand die soziale Öffnung der Schule durch. Als so genannte „Seiteneinsteiger“ sollten begabte costaricanische Schüler ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache ab der 5. Klasse die Humboldt-Schule besuchen können. Dank der erheblichen finanziellen Hilfe durch die Bundesrepublik konnten sich die überwiegend aus ärmeren Elternhäusern stammenden Schüler den Besuch der Privatschule leisten. Diese Mittelzuwendungen aus Deutschland wurden dann zwar erheblich gekürzt, aber der große Erfolg dieses Projekts – Integrationswirkung in der Schulgemeinschaft und schulische Leistungsfähigkeit dieser Schüler – führte

Erfolgreiche Seiteneinsteiger(innen) 1975 …

und … 2014 (mit Klassenleiterin Marcela Urbina)

zu einer stärkeren Kostenübernahme durch die Schule. Die Seiteneinsteiger sind heute ein fester Bestandteil des Schullebens.

Auswahl

Über Medien, Informationsveranstaltungen von Lehrern und Schülern in einheimischen Schulen und inzwischen auch viel Flüsterpropaganda melden sich jährlich etwa 150 Schüler zu einem Eingangstest. Etwa 50 der besten Schüler erhalten dann einen zweimal wöchentlich während des Spätnachmittags stattfindenden „cursillo", einen von der Schule kostenlos gegebenen Deutschkurs. Aus diesen Schülern werden am Ende des Jahres die besten 25 ausgewählt, die dann im nächsten Schuljahr die neue Klasse 5R (re-estructuración) des Seiteneinstiegs bilden.

Integration

Ein Einführungsseminar macht die Eltern mit den Besonderheiten der Schule vertraut. Schulisch werden die Klassen in den Jahrgängen 5–8 etwas besonders behandelt, indem die Stundentafel dieser Klassen mehr Deutsch und Mathematik (in deutscher Sprache) zeigt. Ab Klasse 7 kommt das Fach Physik und Biologie (in deutscher Sprache) und in Klasse 8 Informatik/ECDL hinzu. Sozial erfolgt eine Integration der neuen Schüler über den Sportunterricht, den sie gemeinsam mit den beiden anderen Klassen 5 haben. Zahlreiche Arbeitsgemeinschaften in Sport, Kunst und Musik sowie größere Schulaktivitäten (Schulfest, Oktoberfest, Aktivitäten anl. der Nationalfeiertage) bieten weitere Chancen zur Integration. Einige nutzen auch die vielfältigen Aktivitäten des Humboldt-Clubs, wobei wir am Samstag die Schule öffnen und den Schülern und Eltern eine Nutzung der schulischen Einrichtungen gestatten. Am Ende der 6. Klasse findet für alle Schüler der Jahrgangsstufe ein „campamento", ein mehrtägiger Ausflug, statt, bei dem ein enger Kontakt unter den Schülern entsteht. In der Klasse 9 mischen wir dann alle Klassen und die Seiteneinstiegsbezeichnung verschwindet. Den meisten Schülern ist dann in den letzten Schuljahren nicht mehr bewusst, aus welcher Gruppe ihre Mitschüler stammen.

Leistungsbilanz

Die schulische Erfolgsquote der Schüler des Seiteneinstiegs liegt deutlich über der Quote der anderen Schüler im Jahrgang. Das Bestehen des Sekundarabschlusses des Sitzlands erfolgt zu 100 %. Fast alle bestehen mit teilweise sehr guten Leistungen die Prüfungen zu den deutschen Sprachdiplomen I und II. Seit der Einführung der zusätzlichen Klasse 12 im Jahr 1986, in der die allgemeinen deutschen Hochschulreife erworben wird, haben bis heute durchschnittlich 23 % der in Klasse 5R aufgenommenen Schüler die allgemeine Hochschulreife erlangt. Sie bilden damit 33 % der Schüler in dieser Abschlussklasse. Diese Zahlen belegen, wie wichtig diese

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren ■ Beiträge	Heft	Seite
Antoni, Carsten/Thalmaier, Teresa ■ Jugendliche stärken und ihnen eine Stimme geben – „youthinkgreen" an der DHPS Windhuk	2	115
Breyer-Rheinberger, Hannelore ■ „Blick über den Tellerrand": Erster Praxistag „Lehramt international" an der Uni Kiel – Der VDLiA war präsent	4	284
Bosert, Ingrid ■ Herbsttagung des Regionalverbandes Schleswig-Holstein/Hamburg mit dem Vorstand des VDLiA in St. Peter-Ording am 20. September 2014	4	282
Bosert, Ingrid ■ „Wer sagt Ihnen, ob es richtig war?" Vorstandssitzung des VDLiA 1990 in Dresden	4	314
Brock, Alexander ■ Der „Biker-Bus" – ein nachhaltiges Transportprojekt an der DHPS	2	120
Brock, Beatrice ■ Das Windmühlenprojekt im Damaraland	2	123
Budenz, Marc/Hösl, Christian/Wicke, Martin ■ Zur Implementierung des DFU in der Praxis – Der bilinguale Sachfachunterricht an der Deutschen Schule San José de Costa Rica	3	226
Chahin-Dörflinger, Fatima ■ Repräsentatives Programm beim Weltkongress deutscher Auslandsschulen in Berlin	3	195
Chahin-Dörflinger, Fatima/Geisler, Johannes ■ VDLiA auf der didacta 2014 in Stuttgart	3	190
Chu, Aune/Voigtländer, Wolfgang ■ Tomatenfisch – Fischtomaten, Projekt der Deutsch-Peruanischen Schule „Beata Imelda" Chosica-Lima	2	104
Dietrich, Marcus ■ Der lange Weg zum Studium in Deutschland – Aufgaben und Probleme bei der Studienberatung an Auslandsschule	2	139
Dombois, Achim von ■ Mandela in der Erinnerung eines „Südafrikaners"	1	60
Egenhoff, Manfred ■ Es stand in der Verbandszeitschrift	4	353
Egenhoff, Manfred ■ VDLiA-Vorstand bei Herrn Manfred Lauer in der ZfA	3	184
Endres, Kurt ■ „Lady Marmelade" – eine Erfolgsgeschichte	2	102
Fecht, Günther ■ Wo bist du Süßer? Ilan Goren auf der Leipziger Buchmesse	3	252
Forth, Katharina/Schäfer, Franziska ■ Informieren, Vernetzen, Qualifizieren: Online-Lernen mit PASCH-net	2	127
Geisler, Johannes ■ „Eigentlich sind wir auch eine Demokratie!" Der Besuch des Vorstandes in Istanbul	3	179
Geissel, Anja ■ Die PASCH-Aktivitäten des Goethe-Instituts Singapur	3	244
Haataja, Kim/Wicke, Rainer E. ■ Das deutsch-englische bilinguale Programm in Edmonton, Alberta, Kanada	3	219
Haataja, Kim/Wicke, Rainer E. ■ Deutschsprachige Immersionsprogramme in den USA und Kanada – eine bedeutende Variante des Content and Language Integrated Learning in German	3	216
Haataja, Kim/Wicke, Rainer E. ■ Innovative Wege und Werkzeuge zur Förderung der fächerübergreifenden Sprach- und Kulturvermittlung in Deutsch als Fremd- bzw. Unterrichtssprache – Das Projekt INNOCLILiG	3	208
Hackenberg, Dieter ■ Aus „Geschichten, die das Leben etwas anders schrieb"	2	156
Jacht, Hans-Peter ■ Das Deutsche Sprachdiplom in Frankreich-Ein Musterbeispiel bilateraler Kooperation	2	135
Jäger, Wolfgang ■ Regionalgruppe Süd-West (Baden-Württemberg) gegründet	3	187
Jeanvré, Bettina ■ Aprender a emprender – Wirtschaft macht Schule, Projekt zur Schaffung zukünftiger wirtschaftlicher Perspektiven auf den Kanaren an der Deutschen Schule Las Palmas de Gran Canaria	2	98
Köhler, Juliane ■ Newsletter/VDLiA-Rundbrief und neuer Internetauftritt des VDLiA	2	88
Krommer, Axel ■ „Bring your own device!" Smartphones, Tablets und ein demokratisierter Beamer im Sprachunterricht	4	336
Kruth, Erdme ■ Die Geschichte des deutschen Kindergartens von 1968–2013 in Managua	1	51
Kuss, Theresa/Rottman, Karin/Wicke, Rainer E. ■ Lernort Museum. (Kunst-)Bilder als Grundlage einer kreativen Unterrichtsgestaltung	3	211
Lawin, Heike ■ Ein Rückblick – nicht nur im Zorn	4	305
Lehmann, Jürgen ■ Dreimal im Ausland – drei elementare Erfahrungen	2	157
Lehmann, Jürgen ■ So also ist das!	1	63
Liebold, Gesine ■ CDSC – zum 20-jährigen Jubiläum	3	229
Lossau, Gretel ■ Unser Reisetagebuch „Deutschlandreise": Mit Kind und Kegel nach Deutschland	4	323
Lother, Thomas ■ Zwei Berichte aus der neuen Welt: 1. A big challenge – Leben in den USA, Arbeiten an der DS Washington; 2. Soccer in den United States of America	4	346
Mägdefrau, Jutta ■ Erfolgreichere Auslandsentsendung in kulturell näher liegende Länder? – Weitere Befunde aus der Studie zu Gelingensbedingungen der Auslandsentsendung deutscher Lehrkräft	3	197
Martinez Roca, Teresa ■ Karriere einer jungen Spanierin in Deutschland	2	154
Mauritz, Rainer ■ Großer Erfolg der kanarischen Gruppe bei Jugend musiziert 2014 in Braunschweig	4	319

Autoren ■ Beiträge	Heft	Seite
Mersch, Stephanie/Kühn, Svenja Mareike ■ Das deutsche Auslandsschulwesen als neues Forschungsfeld empirischer Forschungen	1	9
Munderloh, Bernd ■ Herbsttreffen der VDLiA-Regionalgruppe Nord-West in Oldenburg	1	3
Munderloh, Bernd ■ Bericht über das Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Nord-West in Oldenburg	3	188
Peleikis, Hans-Jürgen ■ Regionalgruppe Italien – Wenn nicht jetzt, wann dann?	1	5
Petry, Ludwig ■ Der Mauerfall vor 25 Jahren und die deutsche Schule Rom	4	298
Putzer, Katharina ■ Einzelne „Lernpakete“ zu einem Wissensnetz verbinden	2	110
Quinque, Venio Piero ■ Deutsche Auslandsschulen und Technische Universitäten sind Innovationsmotoren	2	129
Rheinberger, Hanne und Lothar ■ Kurzbesuche an den DS in New York und Washington	2	87
Rosenbaum, Susanne ■ Maybebop begeistern Deutsche Schule Washington D. C.	2	138
Roth, Reinhard ■ Bilinguales Lernen an der John-F.-Kennedy Schule, Berlin. Das INNOCLILiG-Projekt besucht die größte bilinguale Schule Berlins	3	224
Schneider, Stephan ■ Einleitung zum Schwerpunkt: Innovatives Lernen	2	94
Schneider, Stephan ■ 60 Jahre Verbandszeitschrift	3	192
Schneider, Stephan ■ Nachruf auf Dr. Dieter Allgaier	4	285
Schneider, Stephan ■ Neuzugang bei PASCH-Initiative (*Pa*rtnerschaftliche-*Sch*riftleiter-Initiative)	1	64
Schneider, Stephan ■ Papa, schreib' deine Lebensgeschichte doch einfach mal auf! Eine Warnung	4	355
Schumann, Jürgen ■ „Der alte Winter zog sich in raue Berge zurück“ – Durch den Mauerfall vor 25 Jahren änderte sich auch das deutsche Auslandsschulwesen	4	289
Schumann, Jürgen ■ Mut zur Zukunft: Gesamtstaatliche Verantwortung fürdas deutsche Auslandsschulwesen – Interview mit Maja Oelschlägel (BLASchA)	4	294
Schumann, Jürgen ■ Lust auf Berlin?	2	159
Schult, Volker ■ 1. Preis beim IHK-Auslandsschulwettbewerb für das Istanbul Lisesi	3	228
Spindler, Thomas ■ „Feste feiern“ – Der Deutsche Tag 2014 am Sprachzentrum des MOE Singapore	3	248
Szewczyk, Michael ■ Die deutsche Schule Rom stellt sich vor	1	21
Unterberg-Ogalla Rodriguez, Tanja ■ Wie eine erfolgreiche Marsexpedition – Der unaufhaltsame Raketenstart der Assel Askarova von der DSD Schule 46 in Astana/Kasachstan	4	343
Unterberg-Ogalla Rodríguez, Tanja ■ Selbstbewusstsein schulen durch das Debattieren	2	147
Wehr, Jürgen ■ Homestory: Wie die deutsche Bürokratie fast meine Ehe ruinierte	1	61
Weisse, Ekkehard ■ Fall der Mauer und VDLiA – ein sehr persönlicher Lebensbericht	4	309
Wicke, Martin ■ 100 Jahre Erster Weltkrieg – Schulfernsehen mal anders	4	334
Wicke, Martin ■ „Zurück in die Vergangenheit“: Die Kinderzeitmaschine – Eine webquestbasierte, virtuelle und interaktive Zeitreise im Rahmen des DFU-Geschichte und der regionalen DFU-Lehrerfortbildung	2	150
Wicke, Martin ■ „Schüler als DFU-Autoren“: Kennzeichen G – Der kooperative Geschichtsblog der deutschen Auslandsschulen	3	239
Wicke, Martin ■ „Warum ist die Banane krumm?“ – Wenn an einer deutschen Auslandsschule der Mathematiklehrer zum Zeitzeugen im Geschichtsunterricht wird	2	143
Wicke, Rainer E. ■ Begegnung mit einem Flötenspieler	1	54
Wicke, Rainer E. ■ Das Auslandsschulwesen und seine neue Aufgaben nach dem Fall des Eisernen Vorhangs	4	301
Wicke, Rainer E. ■ Deutsche Feste feiern in Singapur	3	244
Wicke, Rainer E. ■ Gedankensplitter zum Mauerfall 1989	4	317
Wicke, Rainer E. ■ Landeskunde live – ein Kunstprojekt als Auslöser interkultureller Beobachtungen	4	321
Wiechmann, Thorsten ■ Auf Umwegen durch Dschungel und Wüste zurück nach Deutschland – Chemnitz – Singapur – Riad – Reichenbach	4	312
Wittal, Tanya/Tromm, Friedhelm ■ „Exzellenzinitiative innovatives Lernen 2013“ – iDSB gewinnt Hauptpreis und initiiert erfolgreiche Schülerfirma „B-YO“	2	94
Wörz, Judith ■ Abenteuer Israel 2013/14	4	351
Wolfmeyer, Albrecht ■ Standortbestimmung in der Gesellschaft	3	204
Zeidler, Joachim ■ Gemeinsamer Aufbruch im vereinten Deutschland. Auswirkungen der Einheit Deutschlands auf das Auslandsschulwesen	4	290
Žunić, Bahira ■ Geschichten erzählen	2	145

Verzeichnis der Beiträge innerhalb der Rubriken

Titel	Heft	Seite
Der Vorsitzende berichtet	1 ■ 2	2 ■ 86
	3 ■ 4	178 ■ 278
Persönliche Nachrichten / Verbandsnachrichten und Anschriften der Mitarbeiter/innen	1 ■ 2	6 ■ 91
	3 ■ 4	193 ■ 287

Rezensionen

Autor: Titel ■ *Rezensenten*	Heft	Seite
Abdel-Samad, Hamed: Der islamische Faschismus. Eine Analyse ■ *Manfred Egenhoff*	3	266
Akutagawa, Ryunosuke: Die Fluten des Sumida ■ *Juliane Köhler*	3	270
Alexijewitsche, Swetlana: Secondhand-Zeit. Leben auf den Trümmern des Sozialismus ■ *Ludwig Petry*	3	263
Bator, Joanna: Wolkenfern ■ *Peter Stoldt*	1	78
Beuster, Frank: Problemfall „Jungen". Wie Sie Ihre Jungs unterstützen und stark machen ■ *Günther Fecht*	2	161
Biederstädt, Wolfgang (Hrsg.): Bilingual unterrichten – Englisch für alle Fächer ■ *Rainer E. Wicke*	3	256
Blume, Georg/Hein, Christoph: Indiens verdrängte Wahrheit. Streitschrift gegen ein unmenschliches System ■ *Peter Stoldt*	3	267
Brisou-Pellen, Évelyne: Ein schreckliches Geheimnis. Jugendroman ■ *Hans-Martin Dederding*	4	363
Bründel, Heidrun/Freitag, Christine/Michels, Inge/Schubarth, Wilfried/Stecher, Ludwig/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Schüler 2012: Wissen für Lehrer – Gewalt ■ *Rainer E. Wicke*	2	162
Byron, Robert: Der Weg nach Oxiana ■ *Maria Baier*	3	264
Chirbes, Rafael: Am Ufer ■ *Heinz Weischer*	3	273
Clark, Christopher: Der Schlafwandler, Wie Europa in den ersten Weltkrieg zog ■ *Jürgen Schumann*	1	72
Clausing, Peter: Die grüne Matrix. Naturschutz und Welternährung am Scheideweg ■ *Nora Lucidi*	4	368
Das Hanse-Hörbuch-Geschichte und Kultur der Hansezeit (Audio CD) ■ *Johannes Geisler*	1	73
Decour, Jaques: Philisterburg ■ *Stephan Schneider*	3	260
Deutscher, Guy: Im Spiegel der Sprache. Warum die Welt in anderen Sprachen anders aussieht ■ *Manfred Egenhoff*	4	360
Dirschedl, Carlo et al.: Berufsdeutsch ■ *Rainer E. Wicke*	4	360
Esterházy, Péter: Esti. Roman ■ *Nora Lucidi*	1	77
Flashar, Hellmut: Aristoteles. Lehrer des Abendlandes ■ *Ludwig Petry*	2	167
Fried, Johannes: Karl der Große. Gewalt und Glaube. Eine Biographie ■ *Ludwig Petry*	3	258
Fülbier, Henning: Lächle Brasilien!Du wirst gerade gefilmt. Entdeckungen am Rande des Alltags ■ *Johannes Geisler*	4	373
Graefen, Gabriele/Moll, Melanie: Wissenschaftssprache deutsch: lesen – verstehen – schreiben. – Ein Lehr- und Arbeitsbuch ■ *Rainer E. Wicke*	4	358
Grisham, John: Das Komplott ■ *Heinz Weischer*	1	81
Gstrein, Norbert: Eine Ahnung vom Anfang ■ *Hans-Martin Dederding*	4	366
Gu, Xuewu: Die große Mauer in den Köpfen. China, der Westen und die Suche nach Verständigung ■ *Manfred Egenhoff*	3	268
Günther, Frank: Unser Shakespeare. Einblicke in Shakespeares fremd-verwandte Zeiten ■ *Hanne Breyer-Rheinberger*	4	368
Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch bilingualer Unterricht – Content and Language Integrated Learning ■ *Rainer E. Wicke*	2	163
Illies, Florian: 1913, Der Sommer des Jahrhunderts ■ *Jürgen Schumann*	1	72
Ilmberger, Hans: Sonne, Mond und Balthasar ■ *Christian Wendt*	4	367
Jakob, Dieter/Werner, Johannes (Hrsg.): Wilhelm Hausenstein-Lesebuch ■ *Stephan Schneider*	3	260
Jerofejew, Viktor: Die Akimuden ■ *Heinz Weischer*	2	173
Kapuscinski, Ryszard: Meine Reisen mit Herodot ■ *Maria Baier*	3	264
Kershaw, Alex: Der Befreier. Die Geschichte eines amerikanischen Soldaten im 2. Weltkrieg ■ *Lothar Rheinberger*	3	261
Körber, Sebastian/Langer, Andreas: Musik für zwischendurch ■ *Rainer E. Wicke*	1	70
Kriegskinder erzählen, 1939–1945. Zwischen Sirenengeheul und Granatsplittern ■ *Stephan Schneider*	2	169
Lang, Bernhard: Die 101 wichtigsten Fragen. Die Bibel ■ *Eckehart Knop*	1	75
Lee Hyun Su: Die letzte Gisaeng ■ *Manfred Egenhoff*	2	172
Lidegaard, Bo: Die Ausnahme. Oktober 1943: Wie die dänischen Juden mithilfe ihrer Mitbürger der Vernichtung entkamen ■ *Nora Lucidi*	2	169
Mauer-Passagen, Grenzgänge, Fluchten und Reisen 1961–1989 ■ *Stephan Schneider*	4	365

Autor: Titel ■ *Rezensenten*	Heft	Seite
Mora, Terézia: Das Ungeheuer ■ *Heinz Weischer*	3	272
Padrok, Stefan: Kunst für zwischendurch ■ *Rainer E. Wicke*	1	70
Pérez-Reverte, Arturo: Dreimal im Leben ■ *Heinz Weischer*	4	372
Piper, Annelotte (Hrsg.): Kaum berührt, zerfällt die Mauer der Nacht ■ *Juliane Köhler*	3	271
Precht, Richard David: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern ■ *Ludwig Petry*	1	67
Ranko, Anette: Die Muslimbrüderschaft. Porträt der mächtigen Verbindung ■ *Manfred Egenhoff*	3	266
Reich, Hans/Krumm, Hans-Jürgen: Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht ■ *Rainer E. Wicke*	3	254
Rondholz, Eberhard: Griechenland. Ein Länderportrait ■ *Maria Baier*	1	76
Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung ■ *Stephan Schneider*	2	165
Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik ■ *Martin Wicke*	2	165
Schulte, Jan-Erik/Wala, Michael (Hrsg.): Widerstand und Auswärtiges Amt. Diplomaten gegen Hitler ■ *Ludwig Petry*	4	362
Schwarz über die grüne Grenze. 1945–1961. Als Flucht noch möglich war ■ *Stephan Schneider*	4	365
Seidel Jürgen: Das Paradies der Täter ■ *Ludwig Petry*	1	80
Taniguchi, Jiro: Der Kartograph ■ *Juliane Köhler*	3	271
Taniguchi, Jiro: Der spazierende Mann ■ *Juliane Köhler*	3	271
Taschner, Rudolf: Die Zahl,die aus der Kälte kam. Wenn Mathematik zum Abenteuer wird ■ *Harald Krause-Leipoldt*	4	368
Trojanow, Ilija (Hrsg.): Hinter der roten Sonne. Die schönsten Abenteuergeschichten ■ *Annemarie Berger*	1	78
Trümmerkinder. Zeitzeugen erzählen aus der Nachkriegszeit 1945–1952 ■ *Stephan Schneider*	3	262
Vogel, Walter: Innovative Schule. Von den besten Schulen Europas lernen ■ *Rainer E. Wicke*	1	68
Vogelsang, Kai: Geschichte Chinas ■ *Johannes Geisler*	2	171
Von der Grenze zur Mauer ■ *Stephan Schneider*	4	365
von Petersdorff, Dirk: Wie schreibe ich ein Gedicht? Kreatives Schreiben: Lyrik ■ *Stephan Schneider*	1	70
Winnemuth, Meike: Das große Los. Wie ich bei Günther Jauch eine halbe Million gewann und einfach losfuhr ■ *Eckart Weisse-Coronado*	4	371
Wolfrum, Edgar: Die Mauer. Geschichte einer Teilung ■ *Johannes Geisler*	4	364
Zao, Jie: Kleiner Phönix. Eine Minderheit unter Mao ■ *Ulrich Mattern*	1	74

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 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.

Schüler, ganz abgesehen von der sozialen Öffnung, für die schulische Leistungsbilanz sind.

Nachhaltigkeit

Viele Schüler des Seiteneinstiegs sehen sich am Ende ihrer Schulzeit fast als „Deutsche", sie haben sich an die deutsche Sprache, an das deutsche Erziehungssystem, an die deutsche Mentalität und an die deutsche Kultur gewöhnt. Kennzeichnend ist der Wunsch, in Deutschland zu studieren, der sich leider oft aus finanziellen Gründen nicht verwirklichen lässt. Seit den letzten Jahren studieren aber mit einem DAAD-Stipendium nun sechs Seiteneinsteiger, die Besten ihres Jahrgangs, an deutschen Universitäten (alle mit technischer Ausrichtung).

Aber auch nach der Schulzeit bleiben viele Seiteneinsteiger der Schule verbunden. Mehrere arbeiten inzwischen an der Schule als Lehrerinnen und Erzieherinnen. Viele ehemalige Seiteneinsteiger bringen nun ihre Kinder wieder an die Schule.

II. Pro-Humboldt-Stiftung

Geschichte

Die Pro-Humboldt-Stiftung ist die konsequente Fortführung des Projektes, das mit dem Seiteneinstieg begonnen wurde. Um zu vermeiden, dass die begabtesten, besten und zugleich oft bedürftigsten Schulabgänger, nachdem sie das anspruchsvolle – und teure – bikulturelle Bildungsprogramm der Schule durchlaufen hatten, zum Studium in andere Länder abwandern, wurde im Jahr 1981 der Stipendienfonds Pro-Humboldt gebildet. Initiatoren waren Frau Gabriele Niehaus, Frau Ursula Scholl und Heide Wendland, deren Ehemänner als Außenminister von Costa Rica, Botschafter und Schulleiter gute Hilfestellung leisten konnten. Bis heute ermöglicht die Stiftung vor allem Schülern des Seiteneinstiegs mit einem Stipendium ein Studium in Deutschland.

Zweck

Pro-Humboldt will die berufliche und akademische Ausbildung von begabten und bedürftigen Absolventen der Deutschen Schule San José/Costa Rica fördern. Zu diesem Zweck werden Voll- und Teilstipendien zum Besuch von Universitäten, Fachhochschulen oder ähnlichen Einrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland vergeben. Der zukünftige Beruf muss für die weitere Entwicklung von Costa Rica von Interesse sein und muss auch hier ausgeübt werden. Die Leitung liegt in den Händen des Komitees Pro-Humboldt, einer unabhängig arbeitenden, ehrenamtlich verwalteten Körperschaft des deutschen Kulturvereins. Die costaricanischen Finanzbehörden haben die Gemeinnützigkeit des Projektes akzeptiert.

Finanzierung

Zur Finanzierung des Projekts besteht ein Fonds, der aus Spenden und anderen Einnahmen gebildet wird. Das Startkapital stiftete neben den Initiatoren in großzügiger Weise der Verein Deutscher Christlicher Damen in Costa Rica sowie einige alteingesessene deutsche Kaufleute. Wohltätigkeitsunternehmungen (Verlosungen, Konzerte, Kunstauktionen, Verkäufe deutscher Kinderbücher, Verkauf des jährlichen Schulkalenders, Erlöse von Schulfesten) und Spenden (u. a. durch Herrn Hans Sievert, deutscher Honorarkonsul für Costa Rica in Niedersachsen) sorgten für die Aufstockung des Kapitals. Spenden und inzwischen auch Rückzahlungen bilden gegenwärtig die Finanzbasis.

Nachhaltigkeit

Von 1986 bis heute haben 14 Absolventen der Schule mit Hilfe der Stiftung in Deutschland studieren können. Wir betrachten dies inzwischen auch als Weg, den Bedarf der Schule an deutschsprachigen Lehrkräften teilweise decken zu können. Leider ist aber für unsere Stipendiaten der „deutsche Lehrermarkt" sehr interessant. So haben zwei Lehrerinnen nach Beendigung ihrer Ausbildung mit dem 1. und 2. Staatsexamen die Angebote einer Beschäftigung an deutschen Schulen angenommen und mit der Rückzahlung des gewährten Stipendiums begonnen. Seit dem Wintersemester 2008/09 finanziert die Stiftung einem „Seiteneinstieger" das Lehramtsstudium in Potsdam! ◂◂

Unsere Arbeitsgemeinschaften

Bärbel Passeyer

Ajedrez Mixto

Catequesis

Die Humboldt-Schule bietet ihren Schülern ein Angebot an Kursen zur Entwicklung und Förderung von körperlichen, intellektuellen, geistigen und künstlerischen Fähigkeiten an. Die Schule verfolgt damit das Ziel, das Lehrprogramm zu bereichern und eine integrale Erziehung der Schüler zu gewährleisten. Durch die jahrelange Mitarbeit fest eingestellter und freiberuflich tätiger Lehrer für die Arbeitsgemeinschaften beläuft sich das Angebot auf halbjährlich zwischen 60 und 70 Kursen (zusätzlich haben wir noch etwa 15 Stützkurse, um akademische Schwächen zu beseitigen) zu unterschiedlichen Zeiten am Nachmittag an fünf Schultagen der Woche.

Unsere Kinder im Kindergarten üben sich in Bastelarbeiten, Gymnastik, Fußball, Karate, Kochen, Literatur, Schach, Spielen, Tanz und Theater.

Ab der 1. Klasse nimmt dann das Angebot an weiteren Sport- und anderen AGs stetig zu. Dazu gehören: Basketball, Computer, Fußball, Gymnastik, Karate, Kommunionsunterricht, Leichtathletik, Lese-AGs in Spanisch und Deutsch, MUN, Robotik-AG, Schach, Schwimmen, Tanz (Ballett, Break-Dance, Jazz-Dance, moderner Tanz, Flamenco), Theater in Spanisch und Deutsch, Volleyball, Zeltlager-AG. Unsere älteren Schüler können neben den Sport-AGs weitere Disziplinen, wie z. B. Handball und Amerikanischen Fußball, wählen. Für

Break Dance Primaria

Baloncesto masculino 00-97 juegos centroamericanos

Balonmano femenino secundaria

Robotica

Jugando y construyendo

die eher musisch und künstlerisch talentierten Schüler/innen werden AGs angeboten, wie z. B. Malen mit Acryl- und Ölfarben, Wandmalerei, und seit 2013 freuen wir uns sehr über das neu eingerichtete Orchester mit entsprechendem Instrumentenunterricht in Geige, Violoncello, Kontrabass, Trompete, Klavier, Querflöte, Gitarre und Schlagzeug. Die Schüler/innen haben durch dieses Angebot die Möglichkeit, einmal in der Woche von einem Lehrer Instrumentalunterricht zu erhalten und einmal in der Woche an der Orchesterprobe teilzunehmen. Am Ende jeden Semesters können die einzelnen Arbeitsgemeinschaften ihre gelernten Fähigkeiten während der in der letzten Woche stattfindenden Kulturwoche darstellen. Die künstlerischen Werke werden in regelmäßigen Ausstellungen der Schulgemeinde vorgestellt. Unsere „Sportkanonen" bereiten sich alle zwei Jahre auf die Zentralamerikanischen Spiele vor, die die Deutschen Schulen und die Österreichische Schule in Zentralamerika veranstalten, um sich sportlich messen zu können, ihren Schülern/innen einen kulturellen Austausch zu ermöglichen und sie im Teamgeist zu fördern.

Eine seit Jahren geführte Statistik beweist, dass insbesondere die Kindergarten- und Grundschulkinder für Arbeitsgemeinschaften zu motivieren sind. Die über 500 in Arbeitsgemeinschaften eingeschriebenen Kinder und Schüler/innen nehmen zwischen 1100 und 1200 Plätze in den Arbeitsgemeinschaften ein. ◂◂

Club de Campamentos 7 a 9

Flamenco primaria

Futbol prepa

Die Humboldt-Schule auf dem Weg in die nahe Zukunft (2006–2011)

Der Schulvorstand

Im Jahr 2006 wurde die Kommission für Strategische Planung gebildet, die sich aus Dozenten, Verwaltungspersonal, Mitglieder des Vorstands und Eltern zusammensetzt. In der ersten Etappe wurde die Vision der Humboldt-Schule definiert und 2007 veröffentlicht.

In der zweiten Etappe arbeitet die Kommission in diesem Jahr an der Formulierung der Strategie zur Erfüllung der Ziele dieser Vision im Jahr 2011 und an der Festlegung von spezifischen Vorhaben im Rahmen dieser Vision. All dies geschieht im Einklang mit der Initiative, den Qualitätsstandard für Deutsche Schulen im Ausland, der vom Bund und den Bundesbehörden festgelegt wurde, zu erfüllen.

Zuerst wurde in diesem Zusammenhang die Beziehung der Vision der Schule und der Kriterien des Qualitätsstandards für Deutsche Schulen im Ausland und SEIS überprüft und diskutiert. Aus der Überprüfung dieser Beziehung kristallisierten sich Themen heraus, die für das Erreichen der Ziele der Vision wichtig sind.

Nachdem man die wichtigen Themengebiete festgelegt hatte, wurden sie den Abweichungen in der durch Umfrage erhobenen Visionsvorstellung der Eltern, Dozenten, Schüler und des Verwaltungspersonal gegenübergestellt sowie den Ergebnissen einer Vergleichsstudie von Methoden zur Qualitätsmessung und Lehrerbeurteilung, die 2006 durchgeführt wurde. Aus der Gesamtheit der Abweichungen und Differenzen, die daraus hervorgingen, wurden Hindernisse und Möglichkeiten zu deren Überwindung definiert.

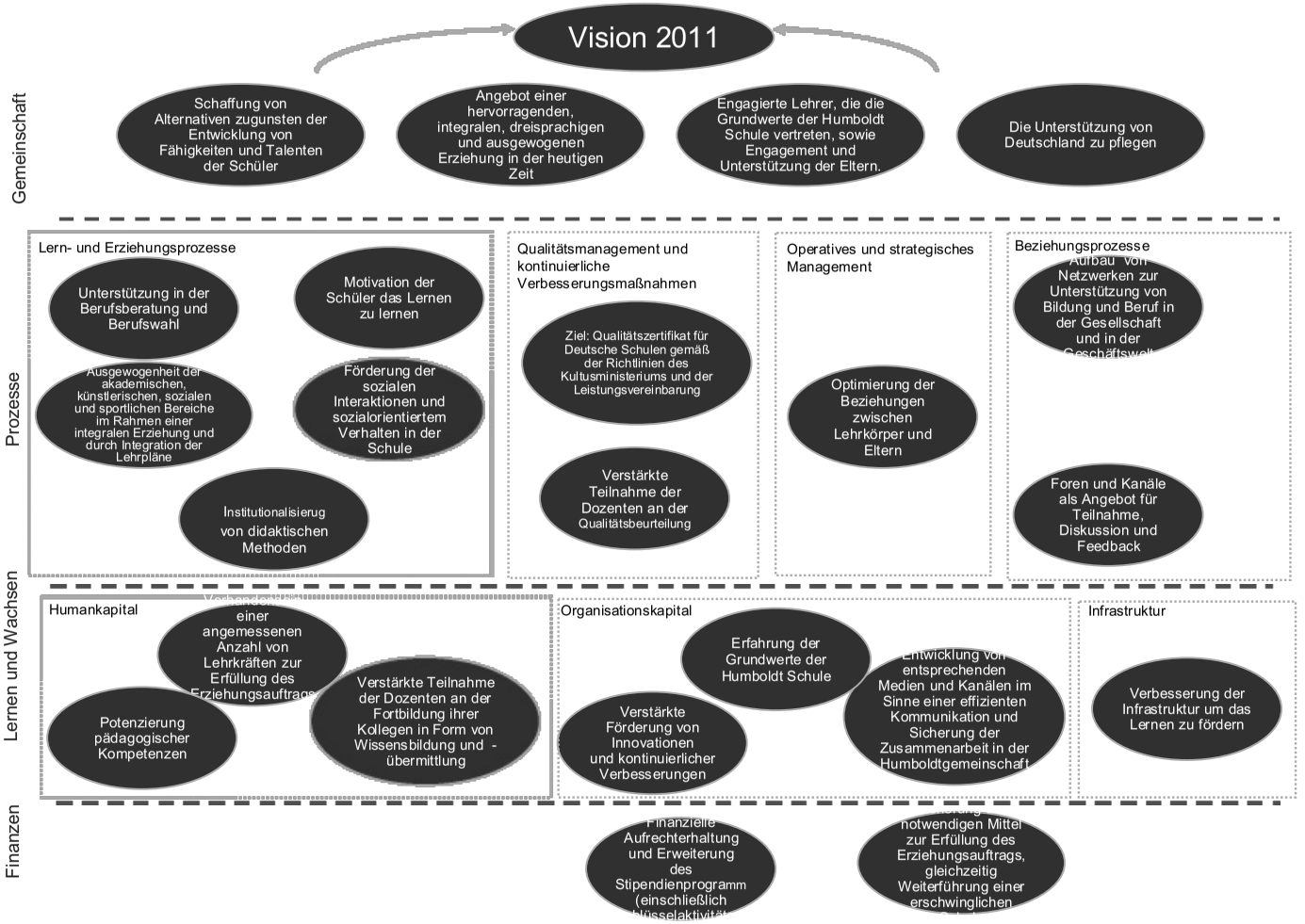
Nach Festlegung und Bestätigung der Hauptthemen, der Hindernisse und der Möglichkeiten soll die Humboldt-Schule ihre Vision bis zum Jahr 2011 durch folgende Strategie erfüllen:

- Kontinuierliche Überprüfung der Lehrpläne und der didaktischen Methoden und Lehrerfortbildungsmöglichkeiten, um eine integrale und hervorragende Erziehung zu gewährleisten
- Förderung einer positiven Haltung und einer effizienten Kommunikation
- Institutionalisierung von Qualitätsmanagement und kontinuierlicher Verbesserungsmaßnahmen zur Förderung der Qualität
- Sicherung und Diversifizierung der Finanzierungsquellen
- Aufbau einer soliden sozialorientierten Humboldt-Gemeinschaft.

Abschließend wurden die Ziele dieser Strategie identifiziert und in Form eines strategischen Plans dargestellt.

Mit Beginn des Schuljahres 2008 wurden bereits bestimmte strategische Veränderungsmaßnahmen durchgeführt. Diese Veränderungen sind auf neue Strategien zurückzuführen, die zwischen den verschiedenen Parteien vereinbart wurden, wie zum Beispiel die Änderungen des Inhalts von Lehrplänen und die Form des Unterrichts. Diese Veränderungen haben ein gutes Resultat ergeben. Neue Vorhaben werden bis zum Jahr 2011 graduell durchgeführt werden und dienen der Erfüllung der Ziele der Institution. Wir hoffen, bei Beendigung dieses Prozesses wichtige Verbesserungen in unserer Schule erreicht zu haben. ◂◂

Bundespräsident 2011 Übergabe Gütesiegel



Konsolidierte strategische Karte

Unser Pädagogisches Qualitätsmanagement (PQM)

Kurt Endres

Seit dem Jahre 2006 wird unser PQM systematisch vorangetrieben. Am Anfang stand die Schaffung einer Steuergruppe für den pädagogischen Bereich und die Bildung einer Kommission für Strategische Planung auf der Ebene des Schulvorstands: Gemeinsam wurde die weitere Entwicklung der Schule geplant, iniziert und begleitet.

Im Herbst 2006 erfolgten zwei große Online-Befragungen (SEIS = „Selbstevaluation in Schulen" und eine durch PricewaterhouseCoopers) aller am Schulleben Beteiligten: Schülern, Eltern, Lehrer, Verwaltung. Die Ergebnisse wurden in allen Gremien diskutiert, evaluiert und ein besonderer Schulentwicklungsplan erstellt, an dessen Umsetzung in den folgenden Jahren intensiv gearbeitet wurde. 2007 konnte dann auch die Arbeit am neuen schulischen Leitbild abgeschlossen werden.

Steuergruppe 2013

Neben der Arbeit an den Entwicklungsschwerpunkten wurden 2008 auch schon zwei Kollegen für den nächsten Schritt des PQM-Prozesses, den Peer Report, ausgebildet. Sehr positiv hat sich hierbei der neu für Zentralamerika von der Zentralstelle beauftragte Prozessbegleiter für das Qualitätsmanagement Uwe Ries mit Sitz in San José bewährt.

Die „Schweinegrippe" verzögerte dann den nächsten Schritt unseres PQM-Prozesses: Der Peer-Report, also der Besuch eines Teams von „kritischen Freunden" aus Mexiko-Stadt, konnte deshalb erst im Oktober 2009 durchgeführt werden. Die Auswertung des Berichts und die Arbeit an schulischen „Schwachpunkten" zogen sich somit in das nächste Schuljahr hinein.

Im Mai 2010 erfolgte dann die Bund-Länder-Inspektion (BLI), in welcher drei Inspektoren anhand von 72 Qualitätskriterien das Schulprofil und die Leistungsfähigkeit der Schule prüften. Das gute Endergebnis berechtigte die Schule zum Erhalt des Gütesiegels „Exzellente Deutsche Auslandsschule". Hiermit kam der erste Durchgang eines pädagogischen und administrativen Entwicklungsprozesses, der im Jahre 2006 seinen Anfang genommen hatte, zu einem erfolgreichen Abschluss. Sichtbaren Ausdruck fand dies dann ein Jahr später, als der Bundespräsident Christian Wulff bei einem Schulbesuch das Gütesiegel direkt vor der versammelten Schulgemeinde dem Schulleiter aushändigte.

Im Jahre 2010 ging der PQM-Prozess dann auch in einen neuen zweiten Durchgang: Auf der Basis der BLI-Ergebnisse wurden in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) neue schulische Entwicklungsschwerpunkte festgelegt. Der Stand der Umsetzung dieser Arbeitsschwerpunkte überprüfte im September 2012 im sogenannten Bilanzbesuch eine Vertreterin der ZfA.

Im Jahre 2013 bildete dann die Schule wieder zwei Kollegen zu „Peers" aus, damit der nächste „Pflichtschritt" in der zweiten Runde der Zertifizierung, der Peer Report, in den Schulen der Region 2014/2015 durchgeführt werden kann. Für die Humboldt-Schule ist dieser im Mai 2015 vorgesehen. Die genannten standardisierten Elemente strukturieren den Prozess und das Gütesiegel ist sicher auch sehr außenwirksam. Der große Nutzen für die Schulen ist aber das Prozesshafte: das beständige Hinterfragen der pädagogischen Arbeit und das andauernde Ringen um Verbesserungen! ◂◂

Unsere (Computer-)Technologie

Kurt Endres

Seinen ersten Auftritt an der Schule hatte der Computer im Jahr 1985. In einer außerordentlichen Sitzung diskutierte der Schulvorstand intensiv darüber, ob die Schule eine Computer-Ausrüstung erwerben sollte. Die ersten Anträge bildeten dann auch eine Computer-Arbeitsgemeinschaft.

Mobile Laptopeinheiten

1989 wurde in der Klassenstufe 7 Informatik als neues Schulfach eingeführt. Mit dem Neubau von 1991 verbesserten sich die technischen Ausgangsbedingungen für den Unterricht: Der neue Informatikfachraum umfasste siebzehn 386er Computer – ein Modell, das uns heute wie aus der informationstechnologischen Steinzeit erscheint, damals aber einen wichtigen Fortschritt darstellte. Der Sprung ins World Wide Web folgte in den nächsten Jahren. 1995 wurde eine feste Internetverbindung installiert: die Kosten – 30 Dollar für 30 Stunden im Monat.

1997 gab es einen weiteren Sprung nach vorn, als erstmalig eine auf Informatik spezialisierte Lehrerin den Unterricht übernahm. Inzwischen war die Computerausstattung auf über 40 PC in drei Räumen angewachsen.

Mit dem Jahr 2004 begann der Sprung ins 21. Jahrhundert durch eine Erneuerung und Neustrukturierung der IT-Strukturen: Die Schule erhielt eine leistungsfähigere Internetverbindung, eine neue Webseite, eine Standardisierung der Ausstattung und Strukturen einer Teilung von Verwaltungsinformatik und Informatikunterricht. Auch wurde jedes Klassenzimmer mit einem internetfähigen Computer ausgestattet. Neben Arbeitsgemeinschaften wie die „Roboter-AG“ und „Einfache Tastatur mit Garfield“ (Maschineschreiben mit 10 Fingern) wurden innovative Strategien für den IT-Unterricht gesucht: die Geburtsstunde des Europäischen Computer Führerscheins (ECDL) an der Humboldt-Schule!

ECDL (European Computer Driving License) ist die internationale und europäische Zertifizierung genügender Computerbasiskenntnisse für Normalbenutzer. Die Zertifizierung wurde von der ECDL Foundation ins Leben gerufen, genießt bedeutendes Ansehen in ganz Europa und ist im Rest der Welt mit dem Kürzel ICDL (International Computer Driving License) bekannt. Die ECDL Foundation ist eine gemein-

iPad-Lernhilfe

iPad Schulung Lehrer

nützige Stiftung, die aus einer Initiative des europäischen Konzils informationstechnischer Berufsverbände entstanden ist. Sie sichert die internationalen Standards des ECDL, garantiert die Gültigkeit und kontrolliert die gleichartige Durchführung der Prüfungen in allen Ländern.

Der „Führerschein" wird als Gesamttest nach der Ablage von sieben Teilprüfungen (Modulen) bestanden. Wir erfüllen alle Bestimmungen und sind seit 2005 die erste und bislang einzige deutsche Schule in Lateinamerika, die als autorisiertes Test Center die ECDL-Zertifizierung für Schüler, Lehrer, Eltern und andere Interessierte anbietet.

Nach dem „neuen" IT-Unterricht in den entsprechenden Jahrgangsstufen haben dann ab 2008 unsere Schüler die sieben Teilprüfungen abgelegt, so dass dann 2009 erstmalig 27 Zertifikate vergeben werden konnten. Bis Ende des Schuljahres 2014 konnten insgesamt über 150 Zertifikate ausgestellt werden.

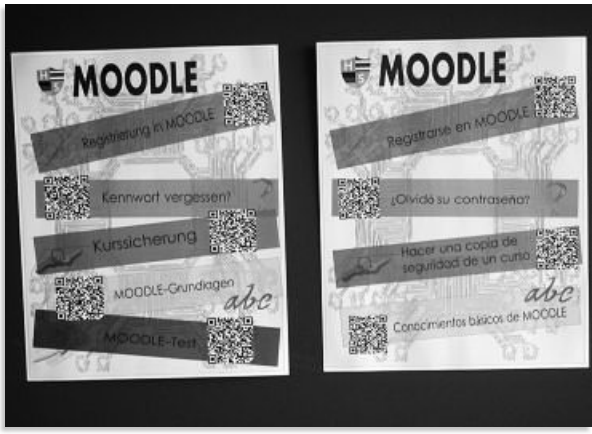
Der verstärkte Informatikunterricht führte zu weniger Nutzungsmöglichkeiten der IT-Fachräume durch andere Fächer. Die Schule hat deshalb 2006 zwei mobile Laptop-Einheiten zur Nutzung in den Klassenzimmern angeschafft.

In dem folgenden Jahr erhielten dann alle Fachräume von Chemie, Biologie und Physik interaktive Tafeln.

Im Jahr 2009 wurde dann ein weiterer Computer-Fachraum notwendig, um die Prüfungsbedingungen für die ECDL-Prüfung zu erfüllen. Dieser Fachraum erhielt auch die Ausstattung, um die internetgestützten TOEFL-Prüfungen abzulegen (die Schule ist auch zertifiziertes TOEFL-Zentrum).

2010 stellte die Schule auf ein elektronisches Klassenbuch um und erstellte eine gemeinsame Datenbank für die Notenverwaltung und den ganzen administrativen Bereich.

Ab 2011 begann in der Schule die Umstellung/Schulung aller Mitglieder auf das Lernmanagement-System MOODLE (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment). Somit besteht für die ganze Schulgemeinde die Möglichkeit, die ganze Palette interaktiver und kollaborativer Elemente des Internets zu nutzen.



Moodle-Lernhilfe

In den Jahren 2013 und 2014 erfolgte die Ausstattung aller Unterrichtsräume mit interaktiven Tafeln und mit iPads für alle Lehrer und für alle Schüler ab der 5. Klassenstufe. Für 2015 werden noch für die Klassenstufen 1–4 zwei mobile iPad-Einheiten zur Nutzung im Klassenzimmer angeschafft.

Diese Entwicklung stellt die Schule vor Herausforderungen, damit die neue Vielfalt technischer Möglichkeiten sinnvoll und zum Nutzen der Schüler eingesetzt und der Unterricht bereichert werden kann. ◂◂

Unser Humboldt-Club

Egon Koch

Seit November 2003 besteht der Humboldt-Club (HC) an der Humboldt-Schule von San José. Die grundlegende Idee dabei war, die hervorragenden Einrichtungen der Schule optimaler zu nutzen und vor allem den Kontakt innerhalb der „Humboldt-Familie“ zu stärken und zu fördern. Wir wollten so den Schülern, Eltern, Lehrern und Ehemaligen die Möglichkeit geben, an sportlichen und kulturellen Aktivitäten teilzunehmen oder sich einfach nur vom Alltagsstress zu entspannen. Nicht alle Mitglieder der Humboldt-Schule haben ja die Möglichkeit, ihre Freizeit in Sportclubs oder anderen Vereinen der Stadt zu verbringen. Ein wesentliches Ziel meiner Idee war aber auch, dass sich die Identifikation aller mit der Schule verstärkt

Wasserfest

und sich ein noch größeres Gemeinschaftsgefühl entwickelt. Außerdem müssen heute durch den Wandel in der Gesellschaft die Schulen immer mehr Aufgaben übernehmen, die früher von der Familie und den Vereinen geleistet wurden. Ein weiteres Ziel war auch, die Schule zu einem Treffpunkt der deutschen Kolonie mit der einheimischen Bevölkerung werden zu lassen.

So organisierten wir sehr viele nicht nur sportliche Veranstaltungen auf dem Fußballplatz, im Schwimmbad und in der Sporthalle der Schule. Die in der Schule seit vielen Jahren übliche Abnahme des deutschen Sportabzeichens unter der langjährigen Führung von Dieter Sachs wurde dann ebenfalls in das Samstagsprogramm des HC einbezogen und motivierte ganze Familien, sich sportlich in lockerer Atmosphäre zu betätigen.

Mit der Absicht, Aktivitäten für jedes Alter und jeden Geschmack anzubieten, veranstaltete der HC auch Back- und Kochkurse, Tanzkurse, Abende mit deutschen Filmen, Sternenbeobachtungen, Computerkurse für Eltern, Vorträge zum Tier-und Umweltschutz und vieles mehr. Auch die Kleinsten hatten ihren Spaß beim Ostereier-Bemalen, beim Drachen-Basteln (und dann den ersten Flugversuchen mit Papa auf dem Sportplatz!), beim Puppentheater oder auch bei Wanderungen oder Fahrradtouren in der Umgebung.

Alles stand und steht immer noch unter dem Motto „Humboldt macht Spaß“!

Dass der Humboldt-Club zu einer Erfolgsgeschichte wurde und nicht mehr aus dem Schulleben wegzudenken ist, hängt natürlich ganz stark mit dem Engagement von vielen Schulmit-

Radtour

gliedern zusammen, die oft Samstag für Samstag die Aktivitäten organisieren.

„Personen der ersten Stunde" waren Stefan Nordmann, Theo Blum, Ruby Reales, Melba Steinvorth, Erik Steinberg, Hans-Peter Schürer, meine Frau Bärbel und natürlich noch viele weitere Helfer, die mit tollen Ideen und viel persönlichem Aufwand das Projekt förderten. Stefan und Ruby sind ja die ganzen Jahre nun schon federführend und unermüdlich dabei und für mich die Garanten dafür, dass es weiter geht: Herzlichen Dank den beiden und allen anderen Helfern des HC für die Fortführung und Weiterentwicklung der tollen Idee!

Nicht vergessen werden soll dabei, dass der Schulvorstand von Beginn an und jederzeit dem Projekt gegenüber sehr offen war, es auch bedingungslos unterstützt und jährlich einen nicht unerheblichen Finanzbeitrag zum Kauf von Geräten und Materialien zur Verfügung stellt! ◂◂

Zum Autor

Herbert Koch war Grundschulleiter an der Humboldt-Schule San José.

Schluss- und Dankeswort der Schriftleitung

Ich kann mir lebhaft vorstellen, dass in einer Dienstbesprechung/Konferenz die Begeisterung im Kollegium einer x-beliebigen Auslandsschule keine hohen Wellen schlägt, wenn der Schulleiter den TOP „Schulvorstellung für die Auslandslehrerzeitschrift" bespricht und darüber abstimmen lässt. Dafür hat jeder engagierte Kollege genug andere und wichtigere Verpflichtungen zu erledigen. Ich habe auch Verständnis für Schulleiter, die daher solch einen TOP lieber erst gar nicht wagen.

Umso mehr bedanke ich mich als Schriftleiter der Verbandszeitschrift des VDLiA bei allen Autoren und Autorinnen dieses Schwerpunktes „Schulvorstellung der Humboldt-Schule San José" für ihre Zeit und ihre gute Arbeit, genauso wie ich dies nochmals für die Schulleitungen und Autorenteams der DS Rom (1/2014), der DS Windhoek (1/2013), der DS Shanghai (1/2012), der DS Puebla/Mexico (1/2010) und der DS Bilbao (1/2008) öffentlich wiederholen möchte. Diese Rubrik möchte ich auch im Zeitalter der Homepages und anderer wesentlich schnellerer Informationsmöglichkeiten zu den DS für unsere Leser nicht mehr missen.

Ich bin mir ziemlich sicher, dass das Verfassen eines Beitrags für unsere Verbandszeitschrift für die Autoren an den Auslandsschulen keine verlorene Zeit darstellt. Im Gegenteil: Dieser Beitrag wird erfahrungsgemäß häufiger gelesen als der routinemäßig abzuliefernde Erfahrungs- und Tätigkeitsbericht. Und selbst wenn das die eigene Karriere nicht spürbar und unmittelbar befördern sollte, bleibt doch das befriedigende Gefühl, anderen von der eigenen Arbeit und der Begeisterung über unseren tollen Beruf an den Auslandsschulen berichtet zu haben. ◂◂

Blende auf: Die Welt sieht DEINE

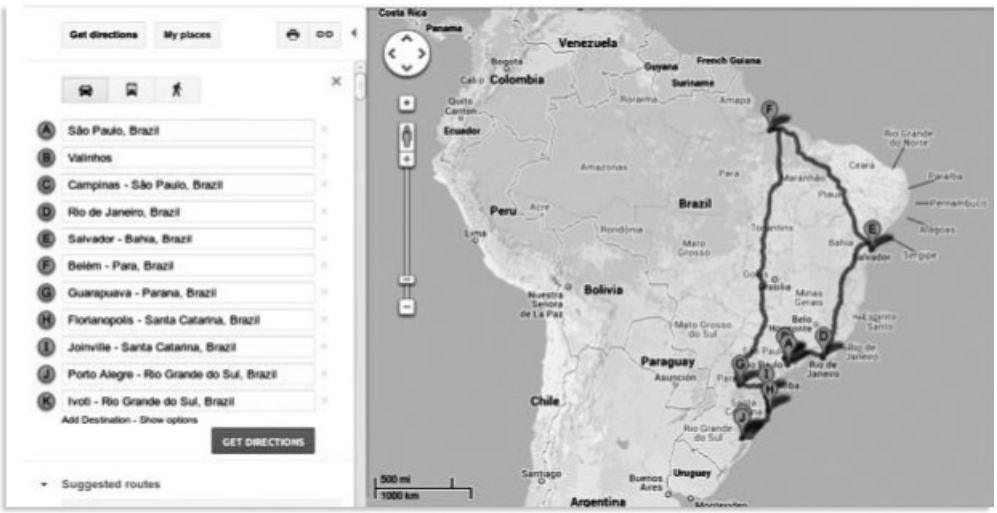
Werner Schreiber

Der Jugendfotopreis in Deutschland ist eine Institution mit Geschichte. 1962 verlieh das damalige Bundesjugendministerium zum ersten Mal den Preis. Wer einen Einblick in die damalige Zeit haben möchte, dem bietet das Bundesarchiv mit seinem früheren Filmspiegel einen schönen Einblick in die damalige Bilderwelt von Jugendlichen (http://www.filmothek.bundesarchiv.de/video/589680?set_lang=de).

Über die 50 Jahre des Bestehens hinweg öffnet der Preis den Blick auf das, was Kindern und Jugendlichen wert war, fotografisch festzuhalten und ggf. zu bearbeiten. Heute ist der Wettbewerb auch offen für digitale Montagen oder Bilderfindungen. Leitidee des Preises: „Mehr als auf eine technisch perfekte Umsetzung kommt es darauf an, dass das Bild lebt; dass es eine Geschichte erzählt und eine starke Stimmung vermittelt." So fördert der Jugendfotopreis Kreativität von Kindern und Jugendlichen. Mehr als 50.000 Kinder und Jugendliche haben sich bislang an diesem Wettbewerb beteiligt.

Vor zwei Jahren im Vorfeld des Deutschland-Brasilienjahres kam die Idee auf, den Wettbewerb nach Brasilien zu holen. Zwei Themen des Wettbewerbs schienen dafür nachdrücklich geeignet: „Dreamteams" und „Wir sind Fußball". Dreamteam meinte hier nicht die Basketballer aus den USA, sondern die Menschen, die einen stützen und die einem helfen. „Wir sind Fußball" meinte hier vor allem Frauen und Fußball. In Deutschland startete der Wettbewerb im Vorfeld der Frauenfußball-Weltmeisterschaft.

Schulleiter mit Preisträgerinnen



Die Macher(innen) des Jugendfotopreises erwiesen sich als ausgesprochen unkompliziert. Sie boten an, die Ausstellung kostenlos auf die Reise nach Brasilien zu schicken. Die Transportkosten, die von den Schulen getragen werden sollten, fielen aber recht hoch aus. Die zweite Idee ließ sich einfacher realisieren. PDF-Dateien mit den Fotos wurden nach Brasilien gesandt und konnten als Vorlagen zum Drucken von 42 DIN-A1-Plakaten genutzt werden, 3 mm dick, eingeschweißt in Poliestreno.

Der damalige Schulleiter der Porto Seguro Schule in Sao Paulo, Matthias Holtmann, erreichte eine Förderung durch die ZfA. Alles in allem eine preiswerte Ausstellung. Auf Grund der großen Nachfrage brasilianischer Schulen wurden jeweils zwei Plakatserien hergestellt. Kosten: weniger als 2000 Euro. Die Schule stellte mit Lara Kadocsa auch eine Referentin für das Deutschland-Brasilienjahr ein, die mit langem Atem den Jugendfotopreis, aber auch andere Projekte des Jahres begleitete.

Sie koordinierte die Reise, die die Ausstellungen durch Brasilien absolvierten. Die erste Route umfasste elf Schulen. Die Vereinbarung war simpel: In jeder Schule machte die Ausstellung rund zwei Wochen Halt und wurde dann von dieser Schule weitergesandt. Die logistische Unterstützung durch Lara Kadocsa war trotzdem erforderlich.

Rasch stellte sich heraus, dass die Nachfrage seitens der Schulen größer war. 21 Schulen hatten Interesse an der Ausstellung, so dass der zweite Druck erforderlich wurde. Vom September 2013 bis zum August 2014 konnten rund 25.000 Schüler(innen) die Ausstellung in Brasilien zumindest sehen. Letzte Station bildete die Escola da Comunidade, das Solidarprojekt der Porto Seguro Schule, wo 1600 Kinder und Jugendliche aus zwei großen Armensiedlungen kostenlos lernen.

Für die Arbeit mit den Schüler(inne)n gab es eine umfangreiche Didaktisierung mit Anregungen für die Lehrer(innen). Sie wurde per Dropbox zur Verfügung gestellt und im Unterricht fleißig genutzt.

Die Ausstellung wurde mit einem Wettbewerb verbunden, der drei Altersgruppen von der Grundschule bis zur Oberstufe ansprach. Eine Jury aus von der ZfA entsandten Lehrer(inne)n, der zuständigen Pasch-Beauftragten des Goethe-Instituts Lucia Alt und dem renommierten Fotografen Valdemir Cunha wählte die Preisträger aus. Die Preisverleihung durch Herrn Dr. Czoske in Sao Paulo fand am 4.11. in der Porto Seguro Schule in Sao Paulo statt. Für Herrn Dr. Czoske, den Schulleiter der Porto Seguro Schule, war die Ausstellung ideal, „ein sehr persönliches aktuelles Bild Deutschlands“ zu vermitteln und der Wettbewerb die

Das große Thema 2014

Die Ausstellung

Auf die Sonne warten wir

Fußball unter uns

Beste Freundinnen, unsere Bücher

Formulierung einer ebenso persönlichen „brasilianischen Antwort" darauf. 14 Siegerfotos wurden auch auf DIN A1 vergrößert und werden im neuen Schuljahr die Reise durch die beteiligten Schulen antreten.

Das neue Wettbewerbsthema des Jugendfotopreises bietet sich für ähnliche Aktivitäten an Auslandsschulen gut an. Wie heißt es auf der Seite des Jugendfotopreises – www.jugendfotopreis.de? „Alle reden von 25 Jahren ‚Mauerfall' oder 25 Jahren ‚Wiedervereinigung'. Wir aber blicken nicht zurück, sondern fragen: Wie sieht DEIN Deutschland HEUTE aus?" Ein Thema – attraktiv für Auslandsschulen! ◂◂

Zum Autor

Werner Schreiber verlässt nach neun Jahren die Porto Seguro Schule, wo er für die DaF-Lehrerausbildung, ReFo und den Schüleraustausch der Porto Seguo Schule (mit seinem Kollegen Werner Barkowski) verantwortlich war.
Die von ihm verfasste Didaktisierung kann man bei ihm bestellen: weasch@gmx.de.

„Sprung in den Himmel"

Das deutsche Perfekt

Stephan Schneider

Bei der Lektüre des Beitrags der Kollegen de Boer und Rathjen aus Costa Rica zu bestimmten Schwierigkeiten der deutschen Grammatik für (spanischsprachige) Muttersprachler aus Costa Rica (vgl. S. 34) fielen mir wieder meine eigenen DaF-Stunden ein.

Wir hatten zwei Austauschschülerinnen aus Puebla/Mexico bzw. Barranquilla/Kolumbien an meiner Schule, denen ich einmal pro Woche eine Stunde DaF zur Vorbereitung ihrer Sprachdiplomarbeiten gab. Das letzte Kapitel vor ihrer Rückkehr in die jeweilige Heimat war das PERFEKT des deutschen Verbes. Am besten lässt man ja Schüler erst einmal drauflos sprechen und korrigiert sie anschließend. So kommen sie dann nach und nach von ganz alleine zur richtigen Sprachanwendung.

Ich habe nach meiner Erinnerung diesen Nachhilfeunterricht (etwas zugespitzt) sinngemäß rekonstruiert:

Daniela aus Puebla erzählte Ana Milena und mir: „Wir waren gestern auf einer Party und wir haben viel tanzt* und lacht*." (bailado, reido).

Erste Korrektur meinerseits: „Es heißt getanzt und gelacht …"

„Ok, wir haben viel getanzt und gelacht und uns sehr geamüsiert*."

Zweite Korrektur meinerseits: „Nein, für Fremdwörter gilt das natürlich nicht. Ich habe mich amüsiert, die Zeitung ist illustriert, die Lehrer haben wieder viel zu viel kopiert, der Fußballclub hat sich blamiert …"

„Bueno, wir haben uns sehr amüsiert und der Vater der Freundin hat alles filmt*."

Dritte Korrektur meinerseits: „Nein, gefilmt, denn filmen empfinden wir im Deutschen nicht mehr als Fremdwort …"

„Madre mía, also der Vater hat alles gefilmt, aber dann haben wir noch einen Freund gebesucht*."

Vierte Korrektur meinerseits: „Arme Daniela, ich muss leider schon wieder unterbrechen. Wenn ein Verb schon eine Vorsilbe hat, bekommt es als Partizip natürlich kein zusätzliches Präfix ‚ge'. Es heißt z. B. ich habe verloren, ich habe bewiesen, er hat entwickelt, sie hat begonnen, der Chef hat entschieden, er hat befohlen, sie sind verbrannt … Es tut mir leid, wenn ich dich immer unterbreche."

„Nein, nein, wir müssen uns ja auf ein Examen vorbereiten. Es ist prima, wenn wir gut anleitet* werden und ich bin nicht böse, wenn meine Geschichte deswegen etwas aufhaltet* wird."

Fünfte Intervention meinerseits: „Oh weh: angeleitet und aufgehalten, denn ‚an' und ‚auf' sind Präpositionen und keine Präfixe wie ‚be', ‚ent', ‚ver' … Es heißt also erhalten, aber aufgehalten, es heißt verleitet, aber angeleitet …"

[Seit meinen Jahren als DaM/DaF-Leiter an der DS Las Palmas bildete ich mir ein, ich sei bei solch kniffligen Details unschlagbar, durfte ich mir doch damals bei SCHILF vor den Kollegen nicht die geringste Blöße geben!]

„No problema, profesor: Es muss also immer genau übergelegt* und untergeschieden* werden …"

Sechste Unterbrechung wegen einer weiteren notwendigen Erklärung: „Nein, pobre Daniela, hier heißt es ‚überlegt' und ‚unterschieden', da hier die Präpositionen ‚über' und ‚unter' nicht in eigentlicher Bedeutung, sondern im übertragenen Sinn gebraucht werden. Zum Beispiel: Die Fähre hat die Touristen nach Dover übergesetzt, aber Harry Potter wurde vom Englischen ins Deutsche übersetzt!"

„Díos mío, zum Glück habe ich mir rechtzeitig vornommen*, noch etwas Grammatik zu lernen!", seufzte Daniela und schaute dabei aber verstohlen auf ihre Armbanduhr.

Siebte unvermeidliche Korrektur: „Nein, vorgenommen: Die feine Unterscheidung konkret – abstrakt wird nur bei gewissen Präpositionen gemacht wie bei ‚über', ‚unter' und ‚durch'. Bei den anderen eben nicht, also heißt es vorgenommen, aufgetragen, ausgerichtet, ausgeblasen …"

Den Mädchen reichte es verständlicherweise, obwohl oder gerade weil ich mir so viel Mühe

gab. „In zwei Minuten ist Pause. Zum Glück haben wir das Perfekt jetzt ausgestudiert*."

Achte verzweifelte Berichtigung: „Leider heißt es ‚ausstudiert' und ‚ausradiert', weil wenn Fremdwörter und deutsche Präpositionen … oder auch gerade deswegen nicht …" Zum Glück hörten Daniela und Ana Milena meine Stammelei nicht mehr, weil sie fluchtartig den Raum verlassen hatten.

Mich ließ das ungeklärte Problem aber nicht in Ruhe schlafen, so dass ich gegen 3:15 Uhr anfing, meine Bücherregale zu durchwühlen, denn das Internet war vor 15 Jahren für solche Fragen noch nicht zu gebrauchen. Nach etwa zwei Stunden wurde ich endlich im hintersten Winkel fündig: In einem alten, verstaubten spanischen Schulbuch zur deutschen Grammatik, das ich bei meinem ersten Vorbereitungslehrgang in Valencia 1979 antiquarisch für 50 Pesetas erstanden hatte, stand:

> „GE wird gesetzt, wenn im Präsens die erste Silbe betont wird.
>
> GE wird nicht gesetzt, wenn eine andere Silbe betont wird."

Das Erstaunlichste: Diese simple, pragmatische Regel funktioniert immer, denn sie hat noch nicht einmal – wie sonst in der Grammatik üblich – Ausnahmen.

Probieren Sie es an einigen Beispielen aus:

- Betonung auf der 1. Silbe:
  ich puste – habe gepustet,
  ich antworte – habe geantwortet
- dagegen Betonung nicht auf 1. Silbe:
  ich blamiere – habe blamiert,
  ich verstecke – habe versteckt.

Wenn Sie als DaF-Lehrer Ihren Schülern diese simple Regel beibringen, ersparen Sie sich und ihnen unnötigen Grammatikunterricht. Die so gewonnene Zeit können Sie bestimmt für spannendere Aktivitäten verwenden. ◂◂

AB 2015 Überweisungen nur noch mit SEPA (Single European Payment Area)

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert, (tiffert@vdlia.de) bei einem Wechsel Ihrer Bank oder Sparkasse unbedingt folgende Angaben mit:

IBAN (International Bank Account Number)
BIC (Bank Identifier Code) und

Auch alle anderen Änderungen Ihrer persönlichen Daten (Anschrift, E-Mail-Adresse) sind für uns von Interesse und ersparen dem Verband enorme Kosten.

Vielen Dank!

Aufgeklärte Geschichtsdetektive

Webquests im DFU-Unterricht

Martin Wicke

Das infolge beschriebene Projekt basiert auf einem Projekt meines Kollegen Karsten Golze, der im Rahmen seines Geschichtsunterrichts wiederum an einer Schule in Deutschland mit seinen Schülern bereits ein Webquest zum Thema „Zeitalter der Aufklärung" durchgeführt hatte und deshalb schon über hilfreiche Erfahrungen verfügte. Da Karsten Golze gleichzeitig auch den entsprechenden Parallelkurs Geschichte in der 9. Jahrgangsstufe sowie die gesamte 9. Jahrgangsstufe im Fach Informatik betreut, entstand gemeinsam die Idee, dieses Unterfangen auch einmal im Rahmen des DFU-Unterrichts an einer Deutschen Schule im Ausland zu erproben. Während die Schüler in Deutschland als Endprodukt eigens formulierte Webbeiträge zu ihrem Teilthema erstellten, entschieden wir uns hier vor Ort für die Erstellung von Präsentationsvideos zu den jeweiligen Teilthemen. Dieses geschah insbesondere vor dem Hintergrund, im Rahmen des DFU-Unterrichts nicht nur Schreib-, sondern eben auch Sprech- und Höranlässe zu schaffen, und den Schülerinnen und Schülern so einen haptischeren Zugang zu einem geschichtlichen Thema mit hohem Abstraktionsgrad und erhöhten sprachlichen Anforderungen zu ermöglichen.

Infolge zunächst kurz zur Definition und pädagogisch-didaktischen Absicht eines Webquests:

„Der Begriff WebQuest (engl. ‚quest' = Suche) steht für Aufgaben, die mit Hilfe von Informationen aus dem Internet bearbeitet werden sollen. Dies bedeutet, dass bei WebQuests nicht die Vermittlung von Internetkompetenz im Vordergrund steht. Vielmehr geht es darum, die Informationen und Materialien, die das Internet bietet, und die Möglichkeiten zur Bearbeitung von digitalen Informationen, die durch Computer eröffnet werden, für problem- und handlungsorientiertes Lernen zu nutzen. Bei dieser in den USA entwickelten Methode erhalten Schüler nach einer Einführung in ein reales Problem eine Aufgabenstellung, die sie mit Hilfe vorgegebener authentischer Informationsquellen in Gruppen bearbeiten. In erster Linie sind diese Quellen aus dem Internet zugänglich und wer-

den dort abgerufen. Es kann jedoch auch weiteres Material z. B. aus Büchern oder Zeitschriften herangezogen werden. Im Gegensatz zum klassischen Frontalunterricht steht hier die eigenständige Arbeit der Lernenden im Vordergrund, die zur selbständigen Konstruktion von Wissen führen soll." (http://de. m.wikipedia.org/wiki/WebQuest, http://www.siglodelasluces.de.vu)

Begonnen wurde dieses Unterfangen von uns zunächst mit der Einrichtung eines Webquest-Auftritts durch Karsten Golze (http://www.siglodelasluces.de.vu) und einer gemeinsamen Aufteilung des Themas in sieben für die Schüler zu bewältigende Unterthemen: 1. Philosphie, 2. Naturwissenschaften, 3. Politik, 4. Gesellschaft, 5. Kirche und Religion, 6. Aufgeklärter Absolutismus und 7. Alexander von Humboldt. Das letztgenannte Thema wurde vor allem vor dem Hintergrund ausgewählt, für die Schüler einen Bezug zur eigenen Schule sowie einen Regional- bzw. Lokalbezug herzustellen.

Anschließend wurden von uns die entsprechenden Aufgabenblätter zu diesen Unterthemen nach zuvor vereinbarten Standards bzw. Kriterien erarbeitet. Diese Aufgabenblätter umfassten neben einem allgemeinen, klar definierten und produktorientierten Arbeitsauftrag auch näher auf das jeweilige Unterthema zugeschnittene Rechercheaufträge, dazu nützliche Linktipps und einen thematischen Stichwortkatalog, der den Schülern bei ihrer Suche in den Weiten des Internets behilflich sein sollte. Der für alle Schülergruppen gleichlautende Arbeitsauftrag lautete: „Erstellt mit den Apps Keynote und iMovie auf eurem iPad ein Präsentationsvideo zu eurem Thema und ladet dieses anschließend in das dafür vorgesehene Youtube-Account hoch". Diese digital erstellten Arbeitsblätter wurden dann – auch in Betracht der in ihnen enthaltenen Internet-Hyperlinks – auf dem eingerichteten Webquest-Auftritt für die Schüler zum Download verfügbar gemacht.

Nach einer einführenden Veranstaltung zur Epoche der Aufklärung und deren Zielsetzungen, die sich unter anderem an dem auf der Hauptseite des Webquest-Auftritts vorhandenen Verfassertext orientierte, wurden die Schüler in entsprechende Arbeitsgruppen eingeteilt. Bei der Zuteilung der entsprechenden Arbeitsthemen wurde im Sinne der Binnendifferenzierung vor allem darauf geachtet, dass die inhaltlich und sprachlich anspruchsvolleren Themen wie beispielsweise „Philosophie", „Politik" und „Aufgeklärter Absolutismus" vor allem Schülergruppen mit entweder einem überdurchschnittlichen Leistungsvermögen oder einem hohen muttersprachlichen Schüleranteil zugeteilt wurden, während Schülergruppen mit einem eher als schwächer einzuschätzenden Leistungsvermögen oder sprachlichen Schwierigkeiten die sprachlich wie inhaltlich einfacher zu bearbeitenden Themenfelder erhielten. Bei der Zuteilung des Unterthemas „Alexander von Humboldt" wurde, zumal es an der Schule zu die-

Webquest zur „Aufklärung"

Thema 2: „Naturwissenschaften"

Arbeitsauftrag: *Erstellt mit „Keynote" und „iMovie" auf eurem iPad ein Präsentationsvideo zu eurem Thema. Ladet dieses anschließend in das dafür vorgesehene Youtube - Account hoch.*

Rechercheaufträge:

- Astronomie / Mathematik / Medizin / Physik: Welche wichtigen Entdeckungen wurden zur Zeit der Aufklärung auf diesen Gebieten gemacht?
- René Descartes / Edward Jenner / Nikolaus Kopernikus / Johannes Keppler / Isaac Newton / James Watt: Was kannst du zu diesen berühmten Naturwissenschaftlern und Forschern Interessantes bzw. Wichtiges berichten?
- Inwieweit veränderten diese Erfindungen und Entdeckungen die Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft?

Zusammengesetztes Mikroskop (um 1700)

Linktipps:
Präsentation: Aufklärung in den Naturwissenschaften
Kinderzeitmaschine: James Watt
Kinderzeitmaschine: Isaac Newton
Kinderzeitmaschine: Kopernikus
Planet Wissen: Kopernikus
Was ist Was?: Johannes Kepler

Stichworte:
Dampfmaschine, analytische Geometrie, Gravitation (Schwerkraft), Impfung, Mikroskop, Naturphilosophie, Planetenlaufbahnen, Spiegelteleskop, heliozentrisches Weltbild

© Martin Wicke, DS San José (Costa Rica)

Das Zeitalter der Aufklärung

WebQuest

Beobachtungsbogen

1. Philosophie

a) Kreuze an: Wer war kein berühmter *philosophischer* Aufklärer?
○ John Locke (1) ○ Immanuel Kant (2) ○ René Descartes (3) ○ Isaac Newton (4)
○ François-Marie Arouet (Voltaire) (5) ○ Jean-Jacques Rousseau (6)

b) Ordne die folgenden Stichpunkte den obigen Aufklärern mit Nummern zu!
Vordenker des Sozialismus ( ) Vater des Liberalismus ( )
Erfinder der analytischen Geometrie ( ) „Der Mensch ist von Natur aus gut" ( )
Kritik an der reinen Vernunft ( ) Begründer des Rationalismus ( )

2. Naturwissenschaften

a) Was wurde aus der Dampfmaschine weiterentwickelt? _____
b) Nenne 3 Beiträge von Descartes! _____
c) Wie viele Umdrehungen macht die Erde? _____
d) Wo – dachte man – wurde das Blut vor der Entdeckung des Blutkreislaufes produziert? _____
_____
e) Nenne einen Gegenstand, der von Newton entwickelt wurde! _____

3. Politik

a) Gewaltenteilung bedeutet: ○ Mindestens zwei Präsidenten/Könige haben die Macht
○ Die Verteilung der Macht im Staat auf drei Organe
○ Das Volk und der Herrscher teilen sich die Macht

b) Ordne mit Pfeilen zu:

Legislative	ausführende Gewalt und Verwaltung
Exekutive	Richterliche Gewalt
Judikative	Gesetzgebende Gewalt

c) Ergänze die Sätze:
John Locke: „Eine Regierung ist nur dann rechtmäßig, wenn _____
_____."

ser Zeit auch einige Gastschüler gab, im Sinne des interkulturellen und mitunter zweisprachigen Austausches zudem auf eine starke Durchmischung von Gastschülern, Muttersprachlern und Fremdsprachlern aus beiden Parallelklassen geachtet.

Nach der Themenzuteilung gingen die entsprechenden Arbeitsgruppen mit den auf ihren jeweiligen Webquest-Arbeitsblättern aufgeführten Rechercheaufträgen in die Recherchephase. Mittels ihres iPads durchstöberten die Schüler das Internet auf der Suche nach für ihr Thema relevanten Informationen und Details sowie diese entsprechend illustrierendem Bildmaterial. Bei ihrer Recherche wurden die Schüler, um einem Herumirren in den – oft auch unsachlichen – Weiten des Internets vorzubeugen, durch die vorhandenen Linktipps und thematischen Schlagwörter begleitet bzw. geleitet.

Nach einer mehrstündigen Recherchephase gingen die Schüler nunmehr dazu über, mittels der iPad-App Keynote illustrierte Präsentationsfolien zu ihrem Teilthema zu erstellen. Die meisten der Schülergruppen neigten dabei dazu, das Teilthema zur Aufklärung erneut unter sich aufzuteilen, was bei den Schülern nicht nur die Kompetenzen der Selbstorganisation und Strukturierung von Beiträgen weiter schulte, sondern auch eine einigermaßen ausgewogene Einbeziehung aller Schüler in den Recherche- und Produktionsprozess gewährleistete und somit auch für einen sprachlichen Anteil aller Schüler am Gesamtprodukt sorgte.

Die einzelnen Keynote-Präsentationsfolien wurden dann anschließend per Screenshot-Funktion von den Schülern auf ihrem jeweiligen iPad abfotografiert und mittels der iPad-Funktion Airdrop an das iPad eines Mitschülers in der Arbeitsgruppe versendet. Dieser hat diese Präsentationsfolien dann auf seinem iPad zentral für alle Gruppenmitglieder in der App iMovie importiert. Mittels dieser sehr benutzerfreundlichen App haben die beteiligten Schüler der Arbeitsgruppe dann ihre importierten Präsentationsfolien anhand der in ihr enthaltenen Sprachfunktion entsprechend vertont. Alleine der in der App fest integrierte (und somit nicht zu deaktivierende) sogenannte „Ken Burns"-Effekt, der für ein ständiges Schwenken der Präsentationsfolie (und somit auch der auf ihr aufgeführten Präsentationspunkte) sorgt, erwies sich als so irritierend bzw. störend, dass mittels einem auf dem Webquest-Auftritt beschriebenes Tricks nach einer Lösung zu dessen Umgehung gesucht werden musste.

Anschließend wurde das fertig vertonte Präsentationsvideo von den Schülern in ein gesondert dafür eingerichtetes Youtube-Konto hochgeladen; die Schüler erhielten dazu den notwendigen Benutzernamen und vorübergehend auch das entsprechende Kennwort. Nach dem Hochladen aller Videos wurde das Kennwort des Youtube-Kontos aus Gründen des möglichen Missbrauchs erneut von den Lehrkräften abgeändert. Von Karsten Golze wurden die Präsentationsvi-

deos dann noch auf dem Webquest-Auftritt verlinkt bzw. eingebettet.

Zwecks Auswertung der jeweiligen Präsentationsvideos wurden die Arbeitsgruppen zudem von den Lehrkräften aufgefordert, fünf profunde Fragen zu ihrem jeweiligen Thema bzw. Präsentationsvideo zu stellen. Diese Fragen wurden dann von den Lehrkräften in Gestalt eines dreiseitigen digitalen Beobachtungsbogens gebündelt und den jeweiligen Schülern erneut auf der Webquest-Seite zur weiteren Bearbeitung zur Verfügung gestellt. In Gruppen, Partner- bzw. Einzelarbeit suchten die Schüler nun unter Verwendung der jeweiligen Präsentationsvideos (und Kopfhörern!) Antworten auf die jeweiligen thematischen Fragestellungen zu finden. Anschließend überprüften sie diese dann anhand eines ihnen zugesandten Lösungsbogens. Diese Fragen bzw. Antworten wurden dann wiederum zum Bestandteil der nächsten Klassenarbeit zu den Themen „Aufklärung" und „Amerikanische Revolution".

Rückblickend betrachtet muss man zugestehen, dass bei Projekten derlei Art – zumal es sich eben um allein durch Schüler erstellte Produkte handelt – die Qualität der Endprodukte mitunter stark bis sehr stark variiert. Eine noch stärkere Steuerung der Schüler erscheint und erschien unter diesem Gesichtspunkt für die Lehrkräfte zwar verlockend, würde jedoch dann dem Anspruch von Webquests nicht mehr gerecht, die beim Lernenden ja gerade die „eigenständige Arbeit" fördern und so zur „selbstständigen Konstruktion von Wissen führen" sollen. Dennoch seien an dieser Stelle besonders die Arbeitsresultate der Arbeitsgruppen „Naturwissenschaften", „Kirche und Religion" sowie „Aufgeklärter Absolutismus" hervorgehoben. Abgesehen von den eigentlichen Zielprodukten hatte das Webquest-Projekt aber auch noch andere Zielfunktionen und war auch aus diesen Gründen lohnenswert: nämlich im Rahmen des DFU Sprech-, Hör- und Leseanlässe zu schaffen, die Schüler im Umgang mit den modernen Medien – hier besonders dem Umgang mit dem iPad und entsprechenden Apps – zu schulen, Recherche-, Präsentations- und Strukturierungstechniken bei den Schülern zu fördern, diese zur Selbstorganisation, Kooperationsfähigkeit und Arbeitsteilung anzuhalten, und vor allem: sie in handlungsorientierter Form für ein Thema zu begeistern, welches im Rahmen des Geschichtsunterricht – besonders jedoch im DFU – mitunter als sehr schwierig zu vermitteln gilt. ◂◂

In eigener Sache

Vorschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 2/15 Lehrerfortbildung im Auslandsschulwesen**
- **Heft 3/15 Bericht über die 32. Hauptversammlung in Leipzig**
- **Heft 4/15 [Machen Sie Vorschläge!]**
- **Heft 1/16 Eine DS auf dem asiatischen oder afrikanischen Kontinent wird noch für unsere Rubrik der Schulvorstellungen gesucht.**

Schicken Sie mir aber bitte auch unaufgefordert Beiträge zu allen Themen, die Sie bewegen!

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Ein spannender und erkenntnisreicher Besuch in der Karibik

Hermann-Josef Droste

Kennen Sie die Karibik?

Natürlich kennen wir die Karibik! Immer mehr Kreuzfahrtschiffe steuern mit immer mehr Menschen die Häfen der Karibik an. Da wir Deutschen Reiseweltmeister sind, kennen wir natürlich die Karibik.

Die wunderschöne Kolonialstadt Cartagena haben wir zu Fuß erkundet. Zu den Islas de Rosario sind wir gefahren. Doch Kolumbien bleibt das Land des Pablo Escobar und der Kokainproduktion. Wer hat schon von den Friedensgesprächen zwischen der revolutionären FARC und der Regierung gehört? Wer weiß schon, dass die jungen Kolumbianer an die Friedensgespräche große Hoffnungen knüpfen? Die ältere Generation glaubt jedoch, dass der jetzige Präsident die Gespräche vor der Wahl nur begonnen hat, weil er gewählt werden wollte. Sie schimpfen, dass die Guerillachefs es sich in Kuba gut gehen lassen.

Natürlich kennen wir die Karibik. In den Häfen der bekanntesten und wichtigsten Inseln sind wir ausgestiegen und haben sie besucht.

Auch DomRep ist uns selbstverständlich vertraut. Punta Cana, der tolle „all inklusive" Ferienort mit tollen Stränden. Gut geschützt. Aber der Rest der Insel? Gefährlich! Es wird von Überfällen und Diebstählen erzählt.

In dieses für mich unbekannte und schrecklich gefährliche Land wurde ich vom SES in Bonn als Senior Experte eingeladen, einem staatlichen Lehrerausbildungsinstitut beim Aufbau eines Biologielabors und -praktikums beratend zur Seite stehen. Als rüstiger Pensionär, für den ich mich halte, nahm ich das Angebot gerne an und flog ab Mitte September für gut vier Wochen nach Santo Domingo.

Erster Eindruck nachts um 02:00 Uhr: heiß!! nur heiß!! Luftfeuchtigkeit 90 %!! Als der Chauffeur und ich das Auto auf dem Parkplatz endlich gefunden hatten, hatte ich schon das erste Mal das Bedürfnis zu duschen. Doch klimatisierte Autos und auch Hotelzimmer eingestellt in der Regel auf maximal 18 °C bringen einen bald zum Zittern. Es bedarf schon der intensiven Nachfrage und der Aussage, dass in Deutschland keiner bei 18 °C und dünner Bekleidung leben möchte, um die Klimaanlagen zu drosseln. Biologielabore sind da keine Ausnahme. Doch im Institut hatten sie nach der lauten Frage: „Wer möchte mich hier einfrieren?" ein Einsehen mit mir. Doch schnell begreift man, warum die Dominikaner bei einer Hitze von 35 °C und mehr und einer unglaublich hohen Luftfeuchtigkeit mit Jackett und langen Ärmeln unterwegs sind. Die Energie, die wir in Europa durch Isolierung der Häuser einsparen, werfen die Caribeños mit ihrer „aire acondicionado" mit vollen Händen zum Fenster hinaus.

Mein Arbeitsplatz war nicht nur in Santo Domingo (S. D.) im „Instituto superior de formación docente Salomé Ureña" = ISFODOSU, sondern auch in weiteren Dependenzen, Recintos genannt, in San Juan de la Maguana, San Pedro de Macorís und in Santiago de los Caballeros verteilt über das ganze Land. So sah ich die Reisernte im Hochland der dominikanischen Republik in San Juan und die riesigen landwirtschaftlichen Anbaugebiet rund um Santiago. Beide Ebenen sind von hohen Bergen umgeben.

Die zeitlichen Entfernungen von S. D. zu den Recintos in einem Auto betragen 3,5 bzw. 2,5 Stunden. Die angestellten Chauffeure fahren so schnell sie können, aber mit einer unglaublichen Sicherheit. Dabei hilft ihnen das „Vater unser", das „Ave Maria" und einige Gebete mehr, die sie beim Einlegen des ersten Ganges laut mit den Fahrgästen beten. Auf den wenigen Autobahnkilometern wird rechts oder links überholt. Der, der am schnellsten unterwegs ist und eine laute Hupe hat, hat Vorrecht. Die anderen schauen in den Seitenspiegel und zucken zurück. Fußgänger werden von der Straße gehupt. Am gefährlichsten aber sind die Motorradfahrer, die aus allen möglichen Löchern unerwartet auf die Straße schießen.

Kursteilnehmer in Santo Domingo suchen den blinden Fleck in der Netzhaut.

Kursteilnehmer in Santiago de los Caballeros experimentieren arbeitsteilig in fünf Gruppen.

Das Fahrverhalten in der Stadt ist völlig anders. Hier wird mit einer sehr kontrollierten Frechheit und den exakten Kenntnisse der Ausmaße des Autos gefahren. Ampeln sind ein Vorschlag, nicht mehr. Viele Straßenkreuzungen, auch bei breiten zweispurigen Straßen, haben keinerlei Hinweisschilder. Jeder fährt hinein mit einer Vorsicht, aber auch mit einer Frechheit, die seinesgleichen sucht. Vier, fünf oder sechs Autos stehen umeinander dicht an dicht auf der Kreuzung und jeder möchte sie in einer anderen Richtung verlassen. Es geht! Ohne Schimpfen und mit freundlichem Hupen! Ich habe nicht einen einzigen Unfall gesehen.

San Pedro liegt auf dem Weg nach Punta Cana. Die Straße führt an der Küste entlang mit wunderbaren Ausblicken auf die Karibik, allerdings auf eine Steilküste. Der erste, wunderschöne Strand mit weißem Sand und glasklarem Wasser findet man in San Pedro. Es ist einer der Hausstrände von S. D.

Leider musste ich in San Pedro arbeiten. Wie in allen Abteilungen des Instituts machte ich eine zweitägige Aus- und Fortbildung für Dozenten und Studenten. Sie bestand darin, ihnen Experimente zu zeigen und sie selbst durchführen zu lassen. Es waren einfache Versuche für die Primaria, d. h. Schüler bis zur Klasse 8 eingeschlossen. Selbst Studenten im achten Semester hatten zwar sogenannte Praktika gemacht, aber noch nie wirklich einen Versuch durchgeführt. Pipetten kannten sie nur vom Sehen oder Hörensagen.

Die Labore hatten Tische, manchmal auch Wasser oder Gas. Glasgefäße gab es genug. Pipetten wenige. Nachweisreagenzien kaum. Die Materialbeschaffung im Land war schwierig. Mit anderen Worten es war eine Herausforderung. Alle „Talleres", so heißen die Veranstaltungen, waren Improvisation pur. Zum Glück hatte ich so etwas vor langer Zeit als Entwicklungshelfer schon einmal erlebt. Aber, wie das in der Karibik und in Lateinamerika ist, zum Schluss ist zwar alles ein Küchenlabor, aber irgendwie läuft es doch und wenn, dann eben mit Leitungswasser. Aber auch so eine Fortbildung halte ich für absolut erforderlich, da in den Schulen auf dem Lande eben nur mit Haushaltsmitteln und Reagenzien, die in der Apotheke zu erhalten sind, gearbeitet werden kann. Nur so lässt sich auch die Arbeitsweise der Lehrer, die manchmal nicht einmal 400 US-$ verdienen, auf Dauer durchbrechen. Nur auswendig lernen ist auch für Schüler schrecklich. Eine junge Bedienung im Hotel bestätigte mir das, ohne dass ich direkt danach gefragt hatte. Sie erzählte mir, wie

Das Ergebnis eines Osmose-Experiments wird erklärt.

sie sich aus ärmsten Verhältnissen hochgearbeitet hat, und der Meinung war, dass sie im Hotel gut verdienen würde und ihre Eltern stolz auf ihren Erfolg seien.

Nicht alle jungen Frauen schaffen das. Viele werden schon in den letzten Schuljahren oder in den ersten Semestern schwanger; denn Aufklärung und Geburtenkontrolle werden von der katholischen Kirche behindert. Es ist dann schon bitter, das der oberste katholische Kirchenfürst des Landes wegen Kindesmissbrauchs seines Amtes enthoben wurde.

Das Vertrauen einiger Studenten hatte ich, warum auch immer, gewonnen. Mir wurden viele Lebensgeschichten erzählt, traurige und ermutigende. Eine Studentin hatte schon mit 16 gegen den Willen ihrer Eltern geheiratet, dann zwei Kinder bekommen, die inzwischen 8 und 10 Jahre alt sind. Irgendwann hatte sie begriffen, dass sie ihr Leben auf dem Lande vergeuden würde. Sie trennte sich von ihrem Mann und ging nach S. D. auf eben dieses Institut. Sie steht kurz vor dem Examen, arbeitet aber gleichzeitig in einem Projekt, das Frauen in schwierigen Situationen Mut machen und Hilfen an die Hand geben soll, aus dem Schlamassel herauszukommen. Sie selbst kann da als gutes Beispiel dienen. Aber nicht allen gelingt das.

Lebensgeschichten kenne ich nur von Frauen. 97 % der Studenten des ISFODOSU sind Frauen. Die Männer haben nach dem Schulabschluss, dem „Bachillerato", keine Lust mehrweiter zu lernen und suchen sich irgendeine Arbeit, mit der sie dann recht oder schlecht durchs Leben kommen.

Taxifahrer sind auch sehr auskunftsreich. Der Dominikanische Staat ist der größte Arbeitgeber im Land. Er hält die Arbeitslosenquote auf einem bestimmten Niveau. Dabei hat er den „Beruf" der „botellas" (= Flaschen) erfunden. So heißen sie im Volksmund. Das sind Staatsangestellte, die keine Stelle haben und auch nicht zur Arbeit gehen, aber regelmäßig ihren Lohn erhalten. Das wurde mir von zuverlässiger Seite bestätigt.

Es gibt viel Geld in der Dominikanischen Republik. Ein großer Teil des Reichtums wird im Land produziert. Aber ein weiterer Teil unbekannter Größe wird im Durchgangs-Import-Export-Geschäft von Kolumbien in die USA erzielt. Der Wohlstand ist sehr ungleich verteilt. Doch nicht alle dicken Fahrzeuge gehören Reichen. Der Dominikaner möchte sich nach darstellen. Dafür braucht er Außenwirkungen und Autos sind hierfür willkommene Gegenstände. Dass sie der Bank gehören, weiß doch keiner.

Zu meinem Glück wohnte der Sohn einer kolumbianischen Freundin, die meine Frau und ich vor 34 Jahren am Karibikstrand kennengelernt hatten, mit seiner Familie in S. D. Sie flogen ihre Mutter ein und so fand nach 20 Jahren ein erneutes Wiedersehen statt. Ein Wochenende nutzten wir, um einen wunderschönen, ruhigen und von Touristen fast verschonten Strand auf der Nordseite der Insel zu besuchen. Las Terrenas ist traumhaft schön. Sollte ich als Tourist wiederkommen, werde ich eine Wohnung hier anmieten.

S. D. dagegen mit seinen 2 Millionen Einwohnern ist hektisch. Die Altstadt, die „Zona Colonial", ist dagegen mit ihren Kolonialbauten, dem Parque Colón und der Plaza España ruhig und sehenswert. Die älteste Kathedrale Amerikas steht in S. D. und auch das Haus des Sohnes von Cristobal Colón, Diego. Leider gab es während meiner Aufenthaltszeit fast überall Straßenarbeiten.

Ein weniger angenehmer Aspekt der Altstadt und auch an den Stränden sind die „viejos verdes“ (= die „grünen“ Alten, besser übersetzt als die „geilen“ Alten). Viele europäische und nordamerikanische Rentner nutzen die Armut der hiesigen Bevölkerung aus und suchen sich eine hübsche 20-Jährige, mit der sie den Urlaub verbringen. Ich selber wurde auch am helllichten Nachmittag mehrmals unverhohlen um einen Kaffee gebeten. Ein Italiener, den ich am Pool traf, hat sich auf diese Weise in S. D. verheiratet. Auch wenn es zynisch und sarkastisch klingt, könnte man hier sogar von einer Win-Win-Situation sprechen.

Doch das ist nicht ganz S. D. Im Institut und im Hotel informierte ich mich über die Linien besonderer „Taxis“, der Guaguas, in der Stadt. So lebte ich einen Tag die „lucha dominicana“ (= dominikanischer Kampf). Die Guaguas kosten pro Fahrt, egal wie lang, 25 Pesos (= 40 Eurocent). Dafür werden aber so viel Personen mitgenommen wie reinpassen, vorne auf jeden Fall zwei und hinten bis zu vier. Eng aber direkt an der Bevölkerung besuchte ich so an einem Samstag den Botanischen Garten, den Zoo, das Aquarium und die „Tres Hoyos“, sogenannte Tropfsteinhöhlen. Es war einfach toll! Von wegen gefährlich. Die Taxifahrer sind hilfsbereit und auskunftsfreudig. Die Menschen freundlich und fröhlich, wie die Dominikanos halt sind.

Eine beim Touroperator gebuchte Tour an einem Sonntag zur Insel Saona toppte dieses Erlebnis. In dem engen Bus fast nur Dominikaner und 5 Ausländer: ein Kanadier, ein Pole, ein Kolumbianer, ein Italiener und ein Deutscher. Natürlich fuhr der Bus verspätet ab. Wegen einer Stunde streitet doch kein Dominikaner. Trotzdem wurde gestichelt und zurückgefrotzelt. Als es dann losging, war die Stimmung schon positiv aufgeheizt. Der Tourmanager musste viele Sprüche bei lautem Jubel ertragen. Merengue, Bachata und Salsa wurden gespielt. Merengue spiegelt die Lebensfreude und die Lebensart der Dominikaner wieder. Viele Lieder haben einen erotischen Text. Diese werden besonders laut mitgesungen und die entsprechenden Tanzbewegungen dürfen nicht fehlen. Drei Stunden Busfahrt waren pure Lebensfreude. Die wurde während der Überfahrt auf die Insel Saona mit einem Katamaran bei ausgelassenem Tanz noch getoppt.

Die Insel ist ein Paradies, wovon es nur noch wenige gibt. Weißer Sand, glasklares, blaues Wasser, grüne Palmen, strahlende Sonne in einem wolkenfreien, blauen Himmel und wenige Versorgungshütten, was will man mehr? Ein Sonnenbad hier ist besser als jede Sauna in Deutschland. Spätestens nach 10 Minuten beginnt der Körper nach Transpirationskälte zu schreien.

Die Rückfahrt am Abend nach S. D. verlief ruhig. Am Strand hatten sich auch die Aktivsten völlig verausgabt.

Fahrten zu den Recintos auf dem Land, Experimente und Konferenzen brachten mich wieder zur arbeitenden Bevölkerung. Sie besteht zum größten Teil aus Farbigen. Jeder auch noch so hellhäutige Dominikaner „tiene un moreno detras de sus orejas“, sagen die Einheimischen; will sagen: Jeder Dominikaner hat unter seinen Vorfahren einen Farbigen. Es gibt nur wenige „morenos“, die es in die besseren Arbeitspositionen gebracht haben. Hier machen es sich die Hellhäutigen bequem, im wahrsten Sinne des Wortes; denn die Mottos eines Dominikaners sind:

Der Verfasser erklärt den Kursteilnehmern in San Juán de la Maguana das Auftragen einer Chlorophyll-Lösung für die nachfolgende Papierchromatographie.

- Lade dir nicht zu viel Arbeit auf.
- Das Leben ist so schön, lass es uns genießen.
- Kleide dich wie ein Italiener.

Meine Beobachtungen bestätigen, was die Einheimischen von sich selber behaupten.

Ich erlebte vier Wochen, die es in jeder Hinsicht in sich hatten. Ich habe mit den Einheimischen als Einzelkämpfer gearbeitet und an den freien Tagen die Insel erlebt und gelebt.

Kannten Sie die Dominikanische Republik? Mir ist die Insel Hispaniola jetzt ziemlich gut vertraut. ◂◂

Zum Autor

Dr. Hermann-Josef Droste (Bio, M)

- 1980–1984 Medellín/Kolumbien (CIME-Einsatz an der Universidad de Antióquia in Medellín; Aufbau eines tierphysiologischen Instituts)
- 1990–1997 DS Tenerife; hier 1994–1997 stellv. Schulleiter
- 2001–2008 Schulleiter DS La Paz Bolivien

Senior Expert Service

Claus Frank

Nicht nur das Ende des Schuljahres rückte näher, sondern auch das Ende einer vierzigjährigen Unterrichtstätigkeit, von der mehrere Jahre an deutschen Auslandsschulen verbracht wurden. Was tun, wenn man ohne eigenen Verdienst noch relativ fit ist, burn out nur vom Pfeiferauchen bekannt ist und man gerne länger unterrichten möchte – allerdings ohne die in Deutschland um sich greifende Gschaftlhuberei. Sollte es nicht ganz ohne gehen, dann wenigstens in Meeresnähe.

Wo gibt es Bedarf? Wie erfährt man davon? Die Auslandsschulen, die ich anschrieb, brauchten gerade niemanden oder antworteten nicht, der VdLiA konnte nicht weiterhelfen und auf der didacta in Stuttgart fiel dem freundlichen Kollegen vom BLASchA auch nichts dazu ein.

Die Lösung des Problems war dann relativ einfach. Das ZfA führt eine Kartei für Ortskräfte, dort konnte ich mich aufnehmen lassen, erhielt dann relativ schnell Anfragen von interessierten Auslandsschulen und unterrichte jetzt als Ortskraft im Süden Portugals.

Bevor man sich vertraglich bindet, sollte man sich aber bei seinem Dienstherrn ganz genau erkundigen. Mich überraschte z. B. völlig, dass man in seinem Bundesland völlig regulär pensioniert worden sein kann, aber trotzdem das gesetzliche Renteneintrittsalter noch nicht erreicht haben kann. Und bis zu diesem Zeitpunkt sind Höchstgrenzen beim Zuverdienst zu beachten. ◂◂

Tiefgründiges – Hintergründiges für den Kontakt mit Behörden

„Das Feuer der Begeisterung lässt sich mit Formularen schnell löschen."

(Hans-Jürgen Quadbeck-Seeger, deutscher Chemiker)

Erfolgreicher Start für „Jojo 3“

Barbara Syring

Die dritte Staffel der Deutschlerner-Telenovela „Jojo sucht das Glück“ feierte am Donnerstag, 11. Dezember, Premiere. Das Publikum war begeistert von den neuen, aufregenden Episoden.

Insgesamt rund 150 Gäste waren dabei, als am 11. Dezember 2014 die dritte Staffel des mehrfach preisgekrönten Video-Lernformats „Jojo sucht das Glück“ Premiere feierte. Die Telenovela (www.dw.de/jojo) gibt es seit 2010. Die neuen Episoden sind jedoch so spannend und actionreich wie noch nie und Jojo stößt auf ihrer Suche nach dem Glück emotional und körperlich an Grenzen.

Jojo ist erwachsener geworden und mit ihr die Dinge, die sie bewegen. Nach WG-Leben und Studium geht es in „Jojo 3“ daher insbesondere auch um Themen wie Arbeit, Beruf und Familie. Bei ihrem Job in der Event-Agentur gerät sie in große Gefahr, sie hilft einer Freundin durch eine schwere Zeit – und trifft eine alte Liebe wieder, die alles auf den Kopf stellt.

Prominente Besetzung

In den neuen Episoden gibt es auch einige neue Gesichter zu sehen. So übernimmt Renée Weibel ab sofort die Rolle der Jojo, Florian Reiners und Verena Zimmermann spielen ihre Arbeitskollegen Lukas und Franziska, Nadine Menz komplettiert als Rezas jüngere Schwester Dena den aktuellen Cast.

Sie alle haben bereits Erfahrung als Darsteller bekannter deutscher Soaps gesammelt und mit Begeisterung die Produktion unterstützt. „Das Drehbuch war schön, die Szenen waren toll … Es hat von vorne bis hinten Spaß gemacht“, betonte Verena Zimmermann, vielen deutschen Zuschauern als Nicola von Lahnstein aus der Serie „Verbotene Liebe“ vertraut.

V. l. n. r.: Elisa Thiemann (Lotta), Alexis Schvartzman (Reza), Florian Reiners (Lukas), Renée Weibel (Jojo), Christian Singh (Regie), Verena Zimmermann (Franziska), Shirin Kasraeian (Projektleitung), Michael Behrendt (Mark)

Die Telenovela für Deutschlerner – so spannend wie noch nie!

Vielfältige Begleitmaterialien erleichtern den Einsatz der Serie im Unterricht.

Nebenbei lernen

Zu jeder Episode gibt es interaktive Übungen und für Deutschlehrer zahlreiche Vorschläge und Begleitmaterialien, die den Einsatz der Telenovela im Unterricht erleichtern. Projektleiterin Shirin Kasraeian sagt über das Lernformat: „Die Internetserie ist sprachlich auf die Niveaus B1 und B2 ausgerichtet und eignet sich insbesondere, um Hörsehverstehen und kommunikative Kompetenz zu üben."

Wer sehen will, in welche Abenteuer sich Jojo in der dritten Staffel stürzt, kann sich jeden Donnerstag eine der insgesamt 33 neuen Episoden auf den Internetseiten der DW anschauen. Und wer dann noch nicht genug von „Jojo" bekommt, hat die Möglichkeit, auf Facebook (www.facebook.com/dw.jojo) mit der Serienheldin in Kontakt zu treten, ihr Beziehungstipps zu geben oder einfach über Alltägliches zu plaudern. Wer hätte gedacht, dass auch Deutsch die Sprache der Liebe sein kann?

Die Telenovela für Deutschlerner – so spannend wie noch nie! ◂◂

Kontakt

mailto: barbara.syring@dw.de

**Besuchen Sie unsere neue Homepage im Internet: www.vdlia.de.
Hier finden sie übrigens auch einen Link zur DW.**

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)!

Ein Tee-Nachmittag in der Bergvilla von Herrn Shotaro Kaga am 12. Mai 1934

Ein Bericht von Frau Hertha Schwanebeck[1]

Aus dem literarischen Nachlass des im September 2013 verstorbenen Jürgen Lehmann

„Ich kann Euch einfach nicht beschreiben, wie alles war. Herr Krüger[2] sagte nur, er sei jetzt über 10 Jahre in Japan, aber dies sei einer der schönsten und interessantesten Nachmittage gewesen, die er in Japan verlebt habe.

Dass es überhaupt so etwas gibt, hier, ist unfassbar! Und so viel Reichtum, so unermesslich viel Geld, und so gut angelegt! Und so vorbildlich in der Gastfreundschaft, liebenswürdig japanisch! (*Aber wie man denkt, das verrät man im Grunde doch nicht*.) Jedenfalls ist dieser Herr Kaga ein Menschenfreund, der andere gewöhnliche Sterbliche teilhaben lässt an seinem Wohlstand, und zwar auf eine sehr feine, dezente Weise; trotz des unglaublichen Reichtums war nichts protzig, sondern alles sehr ungezwungen.

Also: Wir trafen uns alle hier in Kobe auf der Station, der Zug nach Kyoto führte für uns einen Extra-Wagen. Wir waren wohl so an hundert Damen und Herren aus der „Kolonie". Drei Stationen vor Kyoto stiegen wir aus, und eine Reihe von Personenautos wartete dort auf uns. Und nun ging es eine Bergstraße hinauf, durch dichten Bambuswald hindurch, hinauf zur Bergvilla, besser gesagt zu einem „Bergschloss"!

Am Einfahrtstor standen in einer Reihe Diener in schwarzem Frack mit himmelblauen Aufschlägen, dazu der schöne strahlende Frühlingshimmel, das Eingangstor ganz umsäumt von Blüten …

Ich ging an allem vorbei, durch alles hindurch wie in einem Traum, so, als ob man einen Film an sich vorbeirollen sieht – unfassbar schön, exotisch, feenhaft! Wir wurden ins Haus geführt, der Hausherr begrüßte uns, stellte uns sein Frau und den Adoptivsohn vor, und dann schritten wir durch riesige Hallen, gänzlich europäisch eingerichtet und eigentlich doch nicht, denn das Japanische gab die Stilrichtung an. (*Das verstehen die Japaner fabelhaft: Sie übernehmen nur das, was sie in ihren japanischen Stil übertragen können. Man sieht keinerlei Stillosigkeiten!)*

Wir kamen auf die große Terrasse des Hauses. Dort trafen wir mit Japanern und Europäern zusammen, auch mit Freunden des Deutsch-Japanischen Vereins, die schon vor uns aus Kyoto herübergekommen waren. Gegen 150 Personen waren wir wohl, und ein ganzer Schwarm von Dienern versorgte uns. Auch eine Bar befand sich dort, und da schieden sich die Gemüter: Hier Orangensaft, dort Reiswein – und großer Andrang bei dem Biersiphon! Und die vielen kleinen Herrlichkeiten, Imbisse, die dort auf uns warteten! Es gibt doch – weiß der Himmel! – so viel, was unsereiner gar nicht kennt, so kleine Appetithappen! Weiß der Kuckuck, was ich da alles gegessen habe: panierte Algen, Haifischflossen, junge Bambussprösslinge, kleine geröstete Forellen, so groß, wie bei uns die Sar-

1 Hertha Schwanebeck (1899–1989) war von 1933 bis 1941 Lehrerin an der Deutschen Schule Kobe. Dieser Bericht ist einem Brief entnommen, den sie am 13. Mai 1934 an ihre Eltern geschrieben hat.

2 Ein in Kobe lebender Bekannter von Hertha Schwanebeck.

dinen … Alles war herrlich und erstklassig, alle seelischen, geistigen und leiblichen Genüsse!

Von der Terrasse aus hatte man einen großartigen Blick auf das breite, weite Tal von Kyoto. Ganz deutlich konnte man die großen Pagoden sehen, die Tempelbezirke erkennen – für mich besonders interessant, weil ich am Sonntag zuvor gerade dort war. Ein breiter Fluss zieht sich durch die Ebene, zu beiden Seiten steigen die Berge hoch auf. Der Fluss war voll zum Überlaufen, da es seit fast acht Tagen geregnet hatte. Große Eukalyptusbäume, für Japan typisch, säumten die Flussufer, und ich wurde unwillkürlich an das Niltal erinnert. Ja, und nach der anderen Seite bot sich ein wunderschöner Blick auf eine riesige Wiese mit bunten Zelten, Tischen, Buden mit allerlei Essgerichten für uns hergerichtet.

Zunächst besichtigten wir die Orchideen-Gewächshäuser, so viele, dass man sich darin verlaufen konnte: So ein kleiner botanischer Garten wie in Berlin-Dahlem. Was gab es doch für Wunderblumen, bizarre Gebilde! Da war auch eine Ausstellung: „Eine Orchidee von der Keimung bis zur Blüte", und alles auf deutsch und japanisch beschrieben und erklärt: „Der Samen ist so fein wie Staub, und die Pflanze ist nach einem Jahr noch so klein, dass der Gärtner sie beim Verpflanzen mit einer Pinzette anfassen muss. Noch nach 3 Jahren ein kleines Ding, blüht sie, wenn es gut geht, erst nach acht Jahren zum ersten Mal."

Dann erging man sich im Garten. Ich sah in Italien, dem Musterlande für die Gartenkunst, wirklich schöne Anlagen; ich denke gerade an die königlichen Gärten in Florenz, die Giardine Boboli. Aber uns erstaunt so ein japanischer Garten eben mehr durch das Fremdartige: die gebeugt stehenden Kiefern, die Zwergpinien, die Steingrotten, aus dem Stein heraus die exotischsten Pflanzen, Riesenbüsche von Azaleen, und in den kräftigsten Farben Fischteiche, mehr Fisch-Teichlein, so zierlich! Und dazwischen die Japanerinnen in ihren farbenfreudigen Kimonos! – Ich hatte das Gefühl, ich gehöre da nicht hin, ich verderbe die Landschaft!

Die vornehme Japanerin ist etwas ganz Reizendes zum Ansehen: so fein, so graziös, biegsam, diese fabelhaften Haoris und Kimonos! So etwas von Seide und Feinheit in den Farben! Geschmackvoll! Wie im Traum ging ich durch diesen Garten: In einer Ecke standen japanische Töpfer, da war eine ganze Porzellan-Manufaktur aufgebaut mit allerlei Vasen, Tellern und Bechern in Rohporzellan, ganze Reihen von Tuschnäpfen, und die Gäste konnten nach Herzenslust Porzellan bemalen. Das gab man dann einem Diener, der schrieb den Namen auf, und fix und fertig gebrannt bekommen wir es nachher als Andenken zugeschickt. – Ich bemalte – mein Talent – eine Vase mit Bambus und schrieb in japanischer Schrift meinen Namen darauf. Außerdem bemalte ich noch einen Sakebecher; das sind so kleine Gefäßchen, aus denen man den Reiswein trinkt. (*Vater würde so etwas bloß als Schnapsglas anerkennen, aber nicht als Weinbecher.)*

Ich begab mich auf die Festwiese, wo schon alles schwelgte: Dort wurden japanische Gerichte von den Köchen vor aller Augen zubereitet und dann auch gleich frisch verspeist. Diese Wiese war umsäumt von einer Azaleenhecke, dunkellila, in einer Höhe von mindestens zwei Metern – ich hätte nie gedacht, dass es so etwas gibt!

Und nun der Hauptclou: In den Gärten standen japanische Teehäuser, und darin fanden Tee-Zeremonien statt! Davon macht Ihr Euch keinen Begriff und kann ich Euch auch schriftlich nicht geben: Man nimmt auf einem seidenen Kissen Platz. Ich setzte mich neben einen Japaner, der vor mir in der Bedienung an der Reihe war, und ich passte scharf auf, was und wie er alles machte: Mindestens sechsmal eine tiefe Verneigung, bis auf den Boden. Dann kommt eine junge, sehr zierliche, allerdings auch sehr geschminkte Japanerin in kleinen Schritten heran, heißt dich willkommen, wobei sie vor dir niederkniet und sich vor dir bis auf die Erde verbeugt. Du machst mit ernster Miene dasselbe. Dann kommt eine zweite Geisha und bringt dir Tee und Bohnenkuchen auf silbernen Schälchen. Diese Haarfrisuren! Unglaublich! Wundervoller Goldschmuck in dem schwarzen Haar! Schleppende, enganliegende Kimonos, trippelnde Schritte! Dir gegenüber sitzt eine ganze Reihe von Geishas, die nichts weiter tun, als dich mit unbeweglicher Miene

anzusehen. Das ist alles so merkwürdig, und das Allerungewohnteste ist eben für uns Neuangekommene, dass alles auf Strümpfen einhergeht; denn in einem japanischen Haus muss man die Schuhe ausziehen.

Inzwischen hatte man sich in der großen Festhalle versammelt: Das ist ein großes japanisches Haus, gänzlich auf Pfählen am Berghang gebaut, so dass man quasi in der Luft sitzt, mit einem freien Blick nach allen Seiten. Der Hausherr hatte die beiden besten Tänzerinnen aus Osaka und noch viele andere für diesen Tag engagiert. Und da sah ich Schwert- und Dolch-Tänze. Was die Japaner doch für eine andere Art des Tanzens haben, aber dieser Rhythmus in den Bewegungen, diese einfache und doch kunstvolle Vollendung in den Bewegungen! Alles vorgeschrieben und einstudiert bis in die Bewegung der Zehen hinein!

Alle Geishas und Tänzerinnen hatten für diesen Tag – das ist die größte Ehrung, die man Gästen zuteil werden lassen kann – von dem Hausherrn Kimonos und Haoris, mit seinem Wappen eingewebt, geschenkt bekommen. Das muss ein Vermögen gekostet haben – all diese Brokate und kostbaren Seiden! Und da oben wurde dann auf der Galerie gegessen: Sandwiches, Crematorien …

Und einen schönen Rosen-Blumenstrauß brachte ich noch heim; jede Dame bekam einen vom Hausherrn überreicht.

Ja, so feiert man in Japan Feste!“ ◂◂

(2012 zur Veröffentlichung durch Jürgen Lehmann von der Tochter Hertha Schwanebeck freigegeben)

32. Hauptversammlung

in Leipzig von Mittwoch, dem 05.08. bis Samstag, dem 08.08.2015

Goethe-Denkmal am Naschmarkt

Mendelssohn-Denkmal am Dittrichring

(beide Fotos: Andreas Schmidt)

REZENSIONEN

Schule und Bildung – national bis global

▶ S. 75

Paul Michel
Die deutschen Auslandsschulen in der Zeit von 1933–1945

▶ S. 76

Stephan Schneider
„Morgens haben sie recht und mittags frei“

▶ S. 77

Rainer E. Wicke
Ein erster wichtiger Schritt zur Begleitforschung

▶ S. 79

Rainer E. Wicke
Den Fachunterricht verbessern und Schule entwickeln

Geschichte – erfahren und erforscht

▶ S. 80

Ulrich Mattern
Wie riechen Menschen?

▶ S. 81

Peter H. Stoldt
Vergessene Künstler

▶ S. 82

Peter H. Stoldt
Ein weiterer großer Wurf

Japan

▶ S. 84

Manfred Egenhoff
Schlaglichter auf Japans neuere Geschichte

Autorinnen – Autoren

▶ S. 86

Karlheinz Wecht
Der lange Weg ins Licht

▶ S. 87

Stephan Schneider
Wandern auf der größten Insel der Glückseligen

Spruch des Heftes zum bereits begonnenen Jahr 2015

„Ich denke niemals an die Zukunft. Sie kommt früh genug.“

(AlbertEinstein, Physiker)

Schule und Bildung – national bis global

Die deutschen Auslandsschulen in der Zeit von 1933–1945

Paul Michel

Die deutschen Auslandsschulen – Materialien zur Außenpolitik des Dritten Reiches
Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder), vorgelegt von Diplom-Archivar Jens Waibel 2010; veröffentlicht unter http://opus.kobv.de/euv/volltexte/2012/65/

Die Aufarbeitung der Zeit der nationalsozialistischen Diktatur hat mit dieser Dissertation nun auch den Bereich des deutschen Auslandsschulwesens erreicht.

Eine umfassende Darstellung zum Auslandsschuldienst für den Zeitraum von 1933 bis 1945 hat bisher nicht vorgelegen. Der Zeitraum findet allenfalls Erwähnung im Kontext von Übersichten zur Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens (z. B. bei H. Werner in „Deutsche Schulen im Ausland"). Die Dissertation gibt damit erstmals einen systematischen Überblick zum Auslandsschulwesen für diese Zeit. Das besondere Verdienst des Autors ist dabei die Erschließung von Akten des Schulreferats des AA, Akten der Auslandsvertretungen sowie Materialien anderer Ministerien und der politischen Organisationen (s. dazu die zahlreichen Literaturhinweise).

Die zentrale Fragestellung der Untersuchung: Wie hat sich das NS-System auf die deutschen Auslandsschulen ausgewirkt.

Dazu gliedert sich die Arbeit entsprechend der zeitlichen Entwicklung des Nationalsozialismus in drei Abschnitte: Die Machtübernahme und Phase der Gleichschaltung (1933–1935), Konsolidierung des NS-Systems (1936–1939) und den Zeitraum des Krieges (1939–1945).

Hier wird einerseits deutlich, wie das Auslandsschulwesen im Kontext der faschistischen Ideologie und deren Kultur- bzw. Bildungspolitik steht und wie andererseits deren Durchsetzung im Ausland durch die staatlichen/räumlichen Besonderheiten des Auslandes nicht ohne Widersprüche ist.

Die dargestellten zeitlichen Abschnitte entsprechen damit in etwa den Entwicklungen im Innern Deutschlands.

Die Phase der Machtübernahme und Gleichschaltung im Auslandsschulwesen ist geprägt von den Entwicklungen in den staatlichen Institutionen (beteiligte Ministerien) und den Parteiorganisationen. Im Hinblick auf letztere wird deutlich welche hervorragende Stellung die NSDAP mit seinem Gau Ausland (NSDAP/AO) und der Nationalsozialistische Lehrerbund ebenfalls mit seinem Gau Ausland (NSLB/AO) haben. Der NSLB organisiert die Übernahme von Publikationen und vereinnahmt bestehende Organisationen wie den Verband deutscher Auslandslehrer (VDA). Im Einvernehmen mit der Partei erfolgen Säuberungen und Stellenbesetzungen. Es werden gesonderte Schulberichte abverlangt oder ausgewertet. Die ideologische Schulung der Lehrkräfte und der Schüler wird organisiert. In gleicher Weise verläuft die Entwicklung in den staatlichen Institutionen.

Das gilt sowohl für das Auswärtige Amt (AA) wie auch für das Reichserziehungsministerium, die im Übrigen untereinander in einem ständigen Kompetenzgerangel stehen. Im Versuch die Kompetenzen des AA zu beschneiden, muss dieses deutlich machen, dass Auslandsschulen nur im Rahmen von auswärtiger Politik erhalten werden können.

Die Auslandsschulen selbst sind in dieser Phase insbesondere den ideologischen Anforderungen der NSDAP/AO ausgesetzt und werden unter Androhung von Mittelkürzungen zu strukturellen und personellen Veränderungen gezwungen. Dies gilt auch für die Auswahl der Lehrkräfte und der Schulleitungen. Jüdische Lehrkräfte oder Lehrkräfte mit abweichenden Auffassungen werden aus dem Schuldienst entfernt. Die Entsandten wie auch die deutschen Ortlehrkräfte sollen dem Idealbild eines Auslandslehrers im Nationalsozialismus entsprechen.

In gleicher Weise verläuft die Entwicklung bei der Schülerschaft, die regelmäßig multiethnisch oder multikonfessionell zusammengesetzt ist. Jüdische Schüler werden schon bald zum Verlassen der Schulen gedrängt.

In der Phase der Konsolidierung des NS-Systems (1936–1939) hat sich in den Schulvorständen das „Führerprinzip" durchgesetzt.

Der Unterricht wird nach den Vorgaben der NS-Pädagogik gestaltet. Das beinhaltet zum Beispiel rassekundlichen Unterricht. Der Schulalltag wird geprägt von typischen Ritualen, wie zum Beispiel Flaggenhissen und entsprechenden Feiern. Die außerunterrichtlichen Aktivitäten werden von HJ und BdM organisiert und gestaltet.

Die Lehrkräfte werden nach politischer Zuverlässigkeit ausgewählt, so dass im Ergebnis von einem politisch unbedenklichen Lehrerkollegium auszugehen ist.

Die dritte Phase – in der Gliederung des Autors – zeigt den Niedergang des Auslandsschulwesens infolge der Kriegsereignisse. Diese Entwicklung erfolgt unterschiedlich, je nach Standort der Schule in Ländern der Verbündeten, in neutralen Ländern oder in Ländern der Kriegsgegner.

Es gibt Einschränkungen bei der Finanzierung infolge Devisenmangels. Die personelle Situation sowohl bei Lehrern wie bei Schülern wird durch Einberufungen, Militäreinsätze usw. bestimmt. Schulgründungen oder Neubauten werden abgelöst durch Schulschließungen oder durch gänzliche Verlagerung ins Inland.

Im Ergebnis stellt der Autor fest, dass die Schulen innerhalb kurzer Zeit durch das NS-System maßgeblich beeinflusst und bis 1936 gleichgeschaltet sind. Dieses Ergebnis wird erreicht durch die Verbreitung der NS-Propaganda, die im wesentlich durch NSDAP/AO, NSLB, die politisch zuverlässigen Lehrer sowie die entsprechenden Fachpublikationen erreicht wird. Das AA als wichtige staatliche Stelle konnte und wollte diesen Einfluss nicht verhindern, sondern vollstreckte, was NS-Stellen vorgaben. Erstaunlich ist, in welch umfassender Weise die faschistische Ideologie im Ausland um- bzw. durchgesetzt werden konnte.

Viele der in der Untersuchung angesprochenen Aspekte könnten weiter vertieft werden.

Eine interessante Untersuchung wäre beispielsweise, wie sich das Verhältnis von offizieller Politik zu möglichen Abweichungen in der Schulrealität gestaltet. Von Bedeutung könnte auch sein, welche institutionellen bzw. personellen Kontinuitäten es in der Fortentwicklung des Auslandsschulwesens nach 1945 gegeben hat.

Der besondere Wert dieser Dissertation besteht darin, dass hier erstmals das deutsche Auslandsschulwesen in dem Zeitraum von 1933–1945 Gegenstand einer wissenschaftlichen Untersuchung ist. Insofern sollte sie in der interessierten Öffentlichkeit bekannt sein. Die Arbeit enthält ein umfangreiches Literaturverzeichnis und Hinweise auf Quellen in den Archiven, welche die Grundlage weiterer Untersuchungen sein können. ◂◂

„Morgens haben sie recht und mittags frei"

Stephan Schneider

Guten Morgen, Herr Lehrer. 1959–2002. Drei Dorfschullehrer erzählen. Unterhaltsame und heitere Erinnerungen an die einklassige Dorfschule im Nachkriegs-Deutschland

Zeitgut Verlag, Berlin 2014, 256 S. mit vielen Abbildungen, Ortsregister, ISBN 978–3–86614–225–1, € 10,90

In den letzten Bänden aus dem Zeitgut Verlag, die ich besprochen habe, kamen zirka 30 bis 40 Zeitzeugen zu Wort. In diesem Band sind es nur drei und zwar drei ehemalige Lehrer, die in einklassigen Dorfschulen, sog. Zwergschulen, Anfang der 60er Jahre in der Bundesrepublik ihre Laufbahn begannen.

So erfährt der Leser, dass der Junglehrer vom Bürgermeister seine Dienstwohnung beim Dienstantritt in oder neben der Schule zugewiesen bekam, die er von seinem Vorgänger meist samt Mobiliar übernahm. Der „Herr Lehrer" war neben dem Pfarrer und dem Bürgermeister die dritte Respektsperson in dem Dorf, u. z. im wortwörtlichen Sinn: Schüler und Eltern respektierten ihn. Das war für eine erfolgreiche Unterrichtstätigkeit auch unerlässlich, unterrichtete doch z. B. einer der Autoren nach Ablegung der Prüfungen für das „Lehramt an Volksschulen" als Junglehrer in einem kleinen Dorf in Rheinland-Pfalz 50 Kinder in einem einzigen Schulraum und zwar die 1. bis 8. Klasse zusammen, aber natürlich nach Lerngruppen getrennt. Das war Binnendifferenzierung. Die Älteren und/oder Schnelleren halfen selbstverständlich den Jüngeren und/oder Schwächeren, da der Lehrer sich nicht gleichzeitig um jede Lerngruppe kümmern konnte. Das war Teamarbeit vor mehr als 50 Jahren.

Manfred Wenderoth erkannte schnell, dass „das Lehrerdasein außer Erzieher und Stoffvermittler … noch bedeutete: (Kampf-)Richter, Schlichter, Ratgeber, Notengeber und Programmgestalter, Dirigent, Entertainer, Schauspieler, Regisseur und Sanitäter – und manchmal auch Seelentröster." (S. 56)

Richtig Freizeit gab es für ihn also nicht: Man erwartete, dass er bei Bedarf in der Kirche Orgel spielte, den Kirchenchor leitete, die Jugendlichen auf dem Fußballplatz trainierte oder sich auf andere Weise für „sein" Dorf engagierte. Da der Herr Lehrer dergestalt zur Dorfgemeinschaft gehörte, wurde er selbst-

verständlich aber auch zu jeder Hochzeit eingeladen oder zu Ostern und Weihnachten (mit Naturalien) beschenkt.

Besonders unterhaltsam ist dieses Taschenbuch wegen einiger Anekdoten und Geschichten aus dieser Zeit der Dorfschulen, die ab 1968 nach und nach geschlossen wurden, sodass dann die Kinder mit öffentlichen Verkehrsmitteln in mehrklassige Schulzentren gefahren werden mussten. Undenkbar z. B. in der heutigen Zeit, dass ein Schulrat bei einer unangekündigten „Revision" die Schüler bei der Stillarbeit im Klassenraum vorfand, während ihr Lehrer auf dem Birnbaum vor dem Schulhaus Obst pflückte. Mit dem Spitznamen „Birnbaumpädagoge" musste der sich nach dieser Episode abfinden … Oder wenn der Lehrer mit dem Aufsatzthema „Der Maulwurf – ein nützlicher Insektenfresser" gegen den Jagdtrieb seiner Schulkinder anging, die für jeden toten Maulwurf 10 Pfennige vom Bürgermeister eines Ortes im Westerwald bekamen.

Vielleicht wecken diese Geschichten bei den Lesern Erinnerungen an ähnliche Episoden aus der eigenen Schulzeit oder man vergleicht sie mit dem eigenen beruflichen Werdegang. Unübersehbar und aus jeder Seite herauszulesen ist die Tatsache, dass die drei Autoren ihren Beruf gern ausgeübt und ihre Schülerinnen und Schüler gemocht haben.

Ein erster wichtiger Schritt zur Begleitforschung

Rainer E. Wicke

Kiper, Hanna/Dwertmann, Franz (Hrsg.): Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt – Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit. Dokumentation der gleichnamigen Fachtagung vom 11.–13.10.2014 in Bremen, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)
Frankfurt/Main 2014, ISBN 978–3–944763–04–0, 144 S., € 5,00, Einzelbestellungen unter: broschueren@gew.de

Bei dieser Publikation handelt es sich um eine Bestandsaufnahme der oben erwähnten Tagung, die von der Arbeitsgruppe AuslandslehrerInnen (AGAL) gemeinsam mit der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg organisiert und durchgeführt wurde. Die beiden Herausgeber weisen in ihrer Einleitung deutlich darauf hin, dass die derzeitigen Globalisierungsprozesse sicherlich auch Auswirkungen auf die Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland und somit auch auf die deutsche Schul- und Bildungsarbeit im Ausland haben. Weiterhin heben sie hervor, dass es bisher wenig wissenschaftlich gesichertes empirisches Wissen über die deutschen Auslandsschulen (DAS) und kaum nennenswerte Begleitforschung dazu gibt (S. 9). Dies ist insofern bedauerlich, als die DAS – wie aus der Lektüre des Bandes hervorgeht – eine Vielzahl von Möglichkeiten für entsprechende Begleitforschungsprojekte bieten, die bisher nicht genutzt wurden, was nicht bedeuten muss, dass dies auch weiterhin der Fall sein muss.

Die einzelnen Beiträge des Bandes ergänzen sich gegenseitig, indem zunächst Grundbegriffe geklärt, anschließend aber auch Desiderate und Möglichkeiten veranschaulicht werden, wohin eine Begleitforschung führen kann und sollte. Dies wird schon durch die vorgenommene Zuordnung der Beiträge zu den Kapiteln *Globalisierung und Globalisierungsprozesse, Schulen in der Weltgesellschaft zwischen internationalen, nationalen und transnationalen Entwicklungen, vergleichende Erziehungswissenschaft und die Kultur- und Bildungspolitik im Ausland* und schließlich *Lehren und Lernen der deutschen Sprache angesichts von Internationalisierungsprozessen* deutlich. In diesem Sinn definiert Reinhard Wendt zunächst den Begriff der Globalisierung und geht anschließend auf verschiedene Ansätze der historischen Forschung zu entsprechenden Vernetzungen ein. Interessanterweise stellt er fest, dass diese Entwicklung mitunter keineswegs als eine große Chance für die Erfahrung von Interkulturalität, sondern als Bedrohung wahrgenommen wird, die die vermeintliche Überschaubarkeit und die Geschlossenheit bestehender Systeme in Frage stellt (S. 21).

Auch Annette Scheunpflug beschreibt kurz die Entwicklung der Bildung in der Weltgesellschaft und kommt zu dem Schluss, dass sich diese in rasantem Tempo *hinter dem Rücken ihrer Subjekte ereignet* bzw. die Entwicklung ohne deren Zustimmung erfolgte (S. 29). Diese rapide Weiterentwicklung zieht eine immense Beschleunigung des sozialen Wandels nach sich, der unter anderem auch die Bildungspolitik vor große Herausforderungen stellt. Plötzlich sind neue Kompetenzen notwendig, die aus gesellschaftlicher Sicht erworben werden müssen (S. 31). Sie geht auch davon aus, *dass die Auslandsschulen nicht allein durch ihre Existenz zur weltbürgerlichen Bildung beitragen. Vielmehr sollten sie sich – ebenso wie Inlandsschulen – aktiv um weltbürgerliche Bildung bemühen* (S. 32). Statt ausschließlich auf die Sicherheiten einer nationalen Kultur zurückzugreifen, plädiert sie dafür, dass diese Schulen sich auch der Mehrsprachigkeit öffnen und die Schulen zu Stätten weltgesellschaftlichen Lernens werden (S. 33, 35). Wer die DAS kennt, weiß,

dass diese gerade für den Mehrsprachigkeitsansatz gute, vielleicht schon ideale Voraussetzungen bieten.

In seinem Aufsatz *Schule in der Weltgesellschaft, Anregungen für den Diskus um Auslandsschulen* widmet sich Gregor Lang-Wojtasik einem wichtigen Thema, das in Folgeveranstaltungen, die von der AGAL geplant sind, sicherlich weiter behandelt werden muss. Bedauerlich ist, dass sich der Verfasser im weiteren Verlauf sehr einseitig an der so genannten Paulus-Studie zur *Untersuchung einer ehemaligen Kolonie- oder Missionsschule, heute Begegnungsschule genannt* (2011) orientiert. Diese Untersuchung, die dem Verfasser bekannt ist, bezieht sich nur auf eine einzige Schule dieser Art am Wohnort der Autorin. Darüber hinaus liegen Informationen vor, dass eine verlässliche Datenerhebung unter Beteiligung der Schulleitung und der Schulgemeinde nicht erfolgte, so dass die Validität im Hinblick auf „die Begegnungsschule allgemein" angezweifelt werden darf. Es ist daher beruhigend, aus dem Beitrag von Christel Adick an späterer Stelle zu erfahren, dass die Teilnehmer der Tagung die in dem Papier enthaltenen tendenziösen Verallgemeinerungen ebenfalls kritisierten (S. 113). Da ich die besagte Schule, die nur ungenügend anonymisiert wird, von mehreren dienstlichen Aufenthalten gut kenne, sei mir an dieser Stelle gestattet, festzustellen, dass viele der von Christiane Paulus beschriebenen Sachverhalte in dieser Form nicht akzeptiert werden können. Es darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass bisher seriöse Untersuchungen der Begegnungsschulen nicht vorliegen, vielleicht erklärt sich so die Ausschließlichkeit, mit der der Beitrag von Christiane Paulus so bereitwillig als Grundlage verwendet wird. Daher besteht hier ein immenser Nachholbedarf.

Thilo Klingebiel nimmt in seinem Aufsatz eine Begriffsbestimmung der Deutschen Auslandsschulen vor und erläutert ausführlich deren Modell von Public Private Partnership.

An dem Fallbeispiel der Deutschen Schule Mexico begeben sich Anne Weiler und Esther Hahm auf den Weg zum transnationalen Bildungsraum. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die DAS ein interessantes Forschungsfeld aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive bilden (S. 73).

Auch Sabine Hornberg, die sich verstärkt einer Darstellung der IB-Schulen widmet, kommt zu dem Ergebnis, dass der Abschluss mit einem IB für viele Schüler an den von der BRD geförderten Schulen immer attraktiver wird.

Interessant ist auch Wolfgang Hörners Veranschaulichung des französischen Auslandsschulwesens. Allein die Zahlen, die er zu den von Frankreich geförderten Schulen und Schülern weltweit nennt, sind beeindruckend. Es versteht sich von selbst, dass seine Ausführungen zur Verwaltung und Finanzierung ebenfalls einen interessanten Einblick geben.

Den Blick darauf, wie „es die anderen machen", ermöglicht Iris Köhler-Fritsch ebenfalls. Sie zeigt auf, wie die Länder Spanien, Portugal, Niederlande, USA und Großbritannien bei der Förderung ihrer Auslandsschulen vorgehen.

Christel Adick bestätigt in ihrem Aufsatz, dass das Deutsche Auslandsschulwesen bisher ein blinder Fleck in der Wissenschaft ist. Jedoch sieht sie Möglichkeiten zur Veränderung dieses Status quo im Hinblick auf mögliche Forschungen zur Lehrerausbildung, zur Didaktik, Schulpädagogik, Geschichte der Schulpädagogik, Schul(system)entwicklung und Organisationspädagogik.

Im letzten Beitrag stellt Marianne Schöler die sprachlichen Erfahrungen Jugendlicher dar und zeigt auf, dass es das Ziel der Schule sein muss, nicht nur die Alltagssprache, sondern auch die Bildungssprache Deutsch neben der Schulsprache und der Fachsprache in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen. Es ist allerdings schon verwunderlich, dass Josef Leisen, der sich diesem Thema in seinen Veröffentlichungen sehr erfolgreich widmet, nicht in die zitierte Literatur einbezogen wurde.

Wie geht es weiter? fragen sich die Herausgeber am Schluss des Bandes. Das ist beruhigend, denn offensichtlich wollen sie dieser Bestandsaufnahme weitere Tagungen folgen lassen. Viele der in der Publikation enthaltenen Ideen sind sicherlich wertvoll und verdienen es weiter verfolgt zu werden, von daher kann man diesen nur zustimmen. Jedoch gibt es weitaus mehr Betätigungsfelder, die ebenfalls Erwähnung finden müssen. Dazu gehört z. B. eine Untersuchung des Stellenwerts der deutschen Sprache, inklusive des fächerübergreifenden DaF-Unterrichts, an den DAS und es wäre wichtig festzustellen, ob und wie der Erwerb entsprechender (fachlicher) Sprachkenntnisse dazu führt, dass die Absolventen dieser Schulen die derzeit in der Fachliteratur geforderte fachbasierte und berufsorientierte Diskursfähigkeit erwerben, die ihnen die interkulturelle Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ermöglicht. Interessant wäre auch festzustellen, inwieweit der DFU bessere fachliche Kenntnisse als in Vergleichsgruppen ohne diesen Unterricht erzielt. Weiterhin gäbe es an den DAS genügend Möglichkeiten zur Einführung und Begleitforschung des Ansatzes zur Mehrsprachigkeit. Konkrete Vorschläge zur Einführung eines neuen Faches „Interkulturelle Studien" liegen bereits vor, ganz gleich, ob man den Hinweisen zu Britta Hufeisens Gesamtsprachencurriculum oder denen zu Hans Reichs und Hans-Jürgen Krumms Mehrsprachencurriculum folgt.

In diesem Zusammenhang lassen sich sicherlich zahlreiche weitere mögliche Themenfelder benennen, zu denen eine interessante empirische Forschung möglich wäre. Wichtig dafür ist, dass diese sowohl von den Schulen, als auch von der Zentral-

stelle für das Auslandsschulwesen begrüßt und wohlwollend aktiv unterstützt wird. Die exzellente Arbeit, die an diesen Schulen geleistet wird, ist es sicherlich wert, solchen Begleitmaßnahmen unterzogen zu werden.

Wie aus dieser Rezension hervorgeht, ist es den Organisatoren der besagten Tagung gelungen, deutlich hervorzuheben, wie bedeutend die Arbeit der Auslandsschulen ist und dass es sich bei diesen um einen wichtigen Bestandteil der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik handelt, um die andere Länder die Bundesrepublik beneiden. Der Stellenwert der Schulen ist unbestritten. Nun gilt es aber, die Qualität der Schulen durch eine entsprechende Begleitforschung hervorzuheben und nach dem Prinzip *Das Bessere ist der Feind des Guten* zu intensivieren. Es wäre schön, wenn Forschungsvorhaben dieser Art, die sich aufgrund der Existenz eines Wissenschaftlichen Beirats der ZfA und der Möglichkeit der engen Kooperation mit mehreren Universitäten schon anbieten, realisiert werden könnten. Und Tagungen, wie sie die AGAL durchgeführt hat, eignen sich wunderbar für die Diskussion der Ergebnisse. ◂◂

Den Fachunterricht verbessern und Schule entwickeln

Rainer E. Wicke

Klinger, Udo: Kooperative Unterrichtsentwicklung. Mit Fachgruppen auf den Weg zum Schulcurriculum, in: Priebe, Botho (Hrsg.): Reihe Schule entwickeln – Unterricht verbessern
Klett-Kallmeyer-Verlag, Seelze 2013, 206 S., ISBN 978–3–7800–1090, € 24,95

Eines wird dem Leser bei der Lektüre dieses Buches schnell deutlich: es wurde von einem Autor verfasst, der die schulische Praxis ebenso kennt, wie Zusammenhänge der Lehrerfortbildung und der Schulentwicklung. Es handelt sich hier um einen wertvollen Ratgeber für die Fachkonferenz, aber auch für die Förderung von Schulentwicklungsmaßnahmen. Es macht Spaß, das Buch zu lesen, schon allein deshalb, weil viele der unterbreiteten Vorschläge im Bereich des Machbaren liegen und somit zum Nachvollzug anregen.

Dem Vorwort des Herausgebers ist interessanterweise zu entnehmen, dass gegenwärtige Schulentwickler – unter ihnen Hans-Günter Rolff – inzwischen eine „neue Trias" der Schulentwicklung propagieren, bei der die Unterrichtsentwicklung Maßnahmen zur Personal- und zur Organisationsentwicklung an einer Schule nach sich ziehen. Man bekennt sich inzwischen zu der Wichtigkeit des Kerngeschäftes Unterricht, von dem die Entwicklungsmaßnahmen ausgehen müssen, wie schon 2010 gefordert wurde.* Offensichtlich hat man sich eines Besseren besonnen und die alte Trias, die sich an einem Top-Down-Modell orientierte, endgültig verabschiedet.

Von daher handelt es sich – wie eingangs angedeutet – bei der vorliegenden Publikation keineswegs um ein theoretisches Werk, sondern um eine *hoffentlich hilfreiche und anregende Unterstützung für den schulischen Alltag*, so der Autor im Vorwort. Es soll schon hier bestätigt werden, dass es dem Verfasser zweifellos gelungen ist, dieses Ziel einzulösen.

Der Inhalt wird durch neun Kapitel bestimmt: *Einführung, Grundlagen, Fachgruppen – eine besondere Gemeinschaft, Fachgruppen arbeiten in einer Curriculumwerkstatt, Elemente der Werkstattarbeit, Fachcurriculum – das Produkt oder was gehört hinein, vom Fachcurriculum zum Schulcurriculum, Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung* und *Mit auf den Weg*. Wie zu erwarten werden in der Einführung die Ziele des Buches verdeutlicht, zu denen unter anderem die Abkehr vom Einzelkämpferdasein des Lehrers hin zur kollegialen Zusammenarbeit in der Fachkonferenz gehört. Besonders betont wird der Stellenwert der Unterrichtsentwicklung. Im Kapitel *Grundlagen* werden unter anderem Begriffe wie Bildungsstandards, Kompetenzen und Kerncurricula ausführlich und vor allen Dingen nachvollziehbar erläutert. Die Ausführungen stellen – wie im Rest des Buches – sicherlich sprachliche Anforderungen an nicht muttersprachliche Leser, dennoch kann davon ausgegangen werden, dass die Lektüre diese nicht überfordern wird und ein gewisses Grundverständnis vorausgesetzt werden kann. Dieses wird durch die enthaltenen Grafiken, Aufgaben und Illustrationen entsprechend unterstützt. Hilfreich in diesem Kapitel sind die unterschiedlichen fachlichen Kompetenzmodelle, die vorgestellt werden. Diese können die Arbeit der einzelnen Fachkonferenzen gut unterstützen. Den praxisorientiert denkenden Autor zeichnet es aus, dass er die Notwendigkeit für Lehrer *Unterricht lernseits* zu denken deutlich hervorhebt und die Konzeption *respektvoller Aufgaben* für die Schüler anmahnt (S. 44). Im dritten Kapitel wird deutlich, dass Fachgruppen nur dann in Curriculumwerkstätten erfolgreich arbeiten können, wenn sie sich an dem Prinzip einer professionellen Lerngemeinschaft orientieren. Unterrichts- und Schulentwicklung sind eben stark mit Teambildungsprozessen verbunden. Es versteht sich von selbst, dass ein

Kriterienkatalog für erfolgreiche Zusammenarbeit angeboten wird, der als Checkliste verwendet werden kann. Praktische Hilfen für die Arbeit in einer Curriculumwerkstatt bestimmen das vierte Kapitel. Leitung und Moderation solcher Prozesse werden ebenso angesprochen wie die Notwendigkeit von Diskursregeln und die Einplanung von Reflexionsphasen, die Ergebnisorientierung der Arbeit und dafür förderliche Rahmenbedingungen. Die Elemente der Werkstattarbeit werden ausführlich im fünften Kapitel erläutert, indem aufgezeigt wird, wie Fachgruppensitzungen effektiv gestaltet, Fragestellungen für die Facharbeit entworfen und z. B. Regeln für eine positive Kommunikation und Arbeitsgestaltung entworfen werden können. Troubleshooting bei Störungen spielt ebenfalls eine große Rolle, wie Anleitungen zur Reflexion und Evaluation. In Ergänzung des Buches werden im Internet viele der enthaltenen Arbeitsmaterialien als Download angeboten, was die praktische Verwendung in eigenen Zusammenhängen erheblich erleichtert – gerade in diesem Kapitel enthaltene Listen, Regeln und Leitfragen bieten sich dafür an. Sehr anschaulich ist das sechste Kapitel, in dem es um die Fachcurricula geht. Die Bildungspläne einzelner Bundesländer werden zitiert und durch hilfreiche Grafiken ergänzt. Das dort gezeigte Formular zur Auftragsklärung (ebenfalls als Download) bringt die Arbeit von Fachgruppen auf den Punkt, wobei es jederzeit ergänzt oder modifiziert und somit den jeweiligen Anforderungen angepasst werden könnte. Das Buch leistet hier wertvolle Hilfe zur Planung von Unterrichtssequenzen, zur Hinterfragung von Aufgaben und Experimenten im naturwissenschaftlichen Unterricht. Darüber hinaus leitet das Kapitel detailliert dazu an, was in einem Fachcurriculum enthalten sein muss.

Im Sinne der neuen eingangs erwähnten Trias zeigt das siebte Kapitel auf, wie die Arbeit der Fachgruppen auch im Hinblick auf die gesamte Schulentwicklung genutzt werden kann. Abschnitte wie z. B. *Kooperationsformen quer zu den Fächern, gemeinsame Ziele – gemeinsame Projekte* und *die Arbeit der Fachgruppe im Rahmen der Schulentwicklung* illustrieren den Stellenwert des Bottom-up-Verfahrens der notwendigen Entwicklungsmaßnahmen, bei denen einzelne Lehrer und Fachgruppen ernst genommen und als wichtige Stützen von Innovationsprozessen eingestuft werden. Die Rolle der Lehrkräfte und die schulischen Strukturen bei der Unterrichtsentwicklung hin zur Schulentwicklung werden genauer im achten Kapitel analysiert. Die ständige Weiterentwicklung der Lehrerprofessionalität wird dort ebenso erläutert wie die Schaffung notwendiger Schulstrukturen. Bei dem neunten Kapitel handelt es sich eigentlich eher um ein kurzes Schlusswort des Autors, der hier überzeugend aufzeigt, dass sich der Weg zur Innovation trotz vieler zu überwindender Hindernisse lohnt und man gut beraten ist, sich als Fachkollege in Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse einzubringen.

Ein großer Vorteil der vorliegenden Publikation ist, dass man sich nicht sklavisch an das Inhaltsverzeichnis halten und Seite um Seite, Kapitel für Kapitel lesen muss. Es kann durchaus im Sinne eines Handbuches verwendet werden, in dem interessierte Leser sich vor einer Fachgruppensitzung zu bestimmten Schwerpunkten informieren und Hilfestellung holen können. Die zahlreichen praktischen Aufgaben, Listen und Informationen erleichtern die Anwendbarkeit in eigenen Zusammenhängen, denn ihre Gestaltung und ihre präzisen Aussagen lassen eindeutig erkennen, dass viele der Dinge – wenn nicht alle – in der schulischen Praxis erprobt wurden. Die Anschaffung für Lehrer, Fachgruppen und Lehrerbibliotheken ist zu empfehlen. ◂◂

* Wicke, Rainer E.: Unterricht gestalten – Unterricht entwickeln, in: Goethe-Institut (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch, Heft 43: Deutschunterricht gestalten – Beispiele der Unterrichtsentwicklung, Hueber-Verlag, Ismaning 2010, S. 5–12, hier S. 6.

Geschichte – erfahren und erforscht

Wie riechen Menschen?

Ulrich Mattern

Szép, Ernő: Zerbrochene Welt. Drei Wochen 1944
Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2014,238 S., ISBN 978–3–423–26026–8, € 14,90; auch als Hörbuch erhältlich

„Es ist der 20. Oktober [1944], Tag sechs der Szálasi-Diktatur, […] früh um sechs […]". „Nichts Schlimmes, Ernő", meinen die Schwestern zur erneuten „Judenmusterung". Sie irren.

Sechzig Jahre nach dem Ereignis erscheint Széps (1884–1953) autobiografische Erzählung „Emberszag" (Menschengeruch) erstmalig für ein größeres deutschsprachiges Publikum.

„Drei Wochen" von Oktober bis November 1944: Budapest wird von der Willkür der Pfeilkreuzler Ferenc Szálasis beherrscht. Noch residiert dort auch Eichmann.

Am 20. Oktober werden morgens um sechs Uhr die Männer der „Judenhäuser" in der Pozsonyi-Straße überraschend zum Abmarsch versammelt. Überladen mit hastig zusammengesuchten Lebensmitteln und Kleidung in untauglichen Rucksäcken und Aktentaschen – Medikamente und Wasser hatten viele vergessen – werden sie ca. 40 km in die nordöstliche Peripherie von Pest getrieben: Die Marschgruppe wächst immer weiter an. Szép schätzt schließlich 20 Tausend. Über 70-Jährige, auch Kranke, werden vorwärts geprügelt. Das noch bürgerliche gute Benehmen der Getriebenen steht in komischem Kontrast zu den proletenhaften und exzessiven Rüpeleien der Begleitmannschaft. Széps Ironie entlastet gelegentlich, bis ein pensionierter Oberregierungsrat, zuckerkrank, ohnmächtig, nicht „bis drei" auf die Beine kommt. Er wird kaltblütig erschossen.

Dem jetzt tödlichen Ernst des Marsches und der Ungewissheit seines Ziels stellt Szép das Beschauliche und Schöne am Wegesrand gegenüber: auch die Ziegelsteine (später in der Ziegelei, dem Ort der Zwangsarbeit) haben eine „Seele", sind „schön", „[…] von blassrosa Farbe, wie die Wangen junger Mädchen. Oder? Sollten sie keine haben, so verleihe ich sie ihnen."

Die jüdische Selbstorganisation der Zwangsarbeit (in der Ziegelei und beim Ausheben von Panzergräben) erleichtert das Chaos nur wenig, mildert nicht Hunger, Durst, Regen und Kälte. Rücksichtsloser Egoismus und Diebstähle breiten sich aus. Doch auch unter den Bewachern gibt es Mitleid und Hilfe. Viele Facetten menschlichen Verhaltens notiert Szép. Wiederum ist Szép der sprachbegabte Psychologe.

Er darf, weil er über 60 ist und zuhause ein „Schutzbrief" liegt, nach drei Wochen zurück nach Budapest ins Judenhaus, auf eigene Kosten mit der Eisenbahn (3. Klasse), vom Westbahnhof mit der Straßenbahn. Seine Chronik endet am 9. November, sie fortzuführen verbiete sich, meint er. Kommt jetzt erst das selbst für den versierten Erzähler Unbeschreibliche?

Eine Dekade zuvor, 1934 reflektiert Szép (in „Die Liebe am Nachmittag" – *Ádámcsutka)* im Rahmen einer amüsanten Gesellschaftssatire ausführlich seine midlife crisis: Wichtig ist ihm die Sicherung des Mittagsschlafs, den eine ihn, den Endvierziger, verfolgende Studentin regelmäßig zu rauben gewillt ist, wodurch er nun täglich zwei Rendezvous unterbringen muss.

1944 wird am Rande des Todes Schlafentzug zur schlimmsten Qual.

1934 analysiert Szép die Leichtigkeit derer, die – nichtwissend – auf einem Vulkan tanzen. Die Parfums stimmen. Zehn Jahre später, 1944, ist der Vulkan schon lange aktiv. Jetzt riechen die Menschen, wie sie wirklich sind. Den ungarischen Originaltitel hat man dem deutschen Leser nicht zumuten wollen; der deutsche Titel ist spontan zu verstehen, wenngleich nicht ganz korrekt: die Welt war längst „zerbrochen".

Vergessene Künstler

Peter H. Stoldt

Kösters, Klaus: „Geschichtsbilder. Deutsche Geschichte im Spiegel der Kunst"
Aschendorff Verlag, Münster 2014, 166 S., ISBN 978–3–402–13047–6, € 22,80

Der Autor legt eine Untersuchung vor, die seine Studien- und Berufserfahrungen bündeln: Historiker, Kunsthistoriker (außerdem Romanist) im Schuldienst, danach als Museumspädagoge und wissenschaftlicher Referent im LWL-Museumsamt für Westfalen tätig.

Geschichte im Spiegel der Kunst. „Ein Gang durch die deutsche Geschichte von der Reichsgründung bis zur Wiedervereinigung Deutschlands anhand von ausgewählten Kunstwerken" (Vorwort) mit dem Ziel, „den eigenständigen, und manchmal auch eigenwilligen Beitrag der ‚Geschichtsbilder' zum Verständnis der neuesten deutschen Geschichte deutlich zu machen".

Kunst besitzt ein anderes Verhältnis als die Geschichtswissenschaft zur Wirklichkeit. Kösters Herangehensweise besteht aus begleitenden Texten der Künstler zu ihren Bildern, eigenen Bildanalysen des Autors sowie Erläuterungen zur Verbindung der Bilder mit dem politischen und gesellschaftlichen Hintergrund – letztere recht ausführlich und für Unterrichtszwecke dienlich.

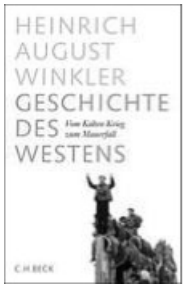
Eine große Anzahl der Bilder stammt aus Ausstellungskatalogen; Nebenprodukt aus der täglichen Museumsarbeit. Zahlreiche andere sind reproduziert aus *Wikimedia commons http* oder stammen von eigenen Fotos. Insgesamt erscheinen sie im Buch (Format 21 × 21 cm) in angemessener Größe, Qualität und Farbwiedergabe. Das Titelbild stellt Jörg Immendorffs Café Deutschland, I, 1978, aus dem Kölner Museum Ludwig dar.

Die letzten 20 Seiten des Buches gelten Anmerkungen, Literatur und Abbildungsnachweisen.

Kösters Auswahl prioritiert den seit über 100 Jahren lebendigen Streit um die „richtige" Kunst. Ideologische Grabenkämpfe darüber hat es bereits vor und dann auch nach der Zeit des Nationalsozialismus gegeben. Grabenkämpfe, in denen zahlreiche Künstler unterdrückt wurden. Diesen „vergessenen Künstlern" gilt Kösters besonderes Augenmerk.

Die Kapitelüberschriften verdeutlichen Kösters Schwerpunktsetzungen: *Auf dem Weg ins 20. Jahrhundert – Kunst und Kultur im Kaiserreich – Die expressionistische Revolte – Der Schock des Ersten Weltkrieges – Konfrontationen. Kunst und Kultur der Weimarer Republik – Das Ende der Weimarer Republik – Nationalsozialismus. Kunst zwischen Anpassung und Widerstand – Kriegsende und Kalter Krieg – Kunst und Gesellschaft in DDR und BRD.*

Sein kurzes 10. Kapitel *Die langen Schatten der Vergangenheit* widmet er Hans Haackes Ausgestaltung des Deutschen Pavillons auf der 1. Biennale nach der Wiedervereinigung in Venedig 1993. Ein überraschender, durchaus gelungener Abschluss des Buches. ◂◂



Ein weiterer großer Wurf

Peter H. Stoldt

Winkler, Heinrich August: Geschichte des Westens, Band 3: Vom Kalten Krieg zum Mauerfall. 1945–1989
C. H. Beck Verlag, München 2014, 1258 S., ISBN 978–3–406–66984–2, € 39,95

Wie schafft Winkler das? So kurz nach dem 2. Band nun der dritte mit dem Epochenjahr 1989/91 als Endpunkt. Da denkt man natürlich weiter: 2014 als Epochenjahr für das Ende des 4. Bandes? Ukraine, China, ISIS-Angriff auf das Projekt des Westens. So dachte ich vor dem Erscheinen des Winkler-Artikels „Was nicht zerbricht" in der ZEIT vom 1. Oktober. Also: Er arbeitet kräftig am vierten und letzten Band. 2014 wird vermutlich als ein Jahr der weltpolitischen Zäsuren, vielleicht als ein Epochenjahr in die Geschichte eingehen, notiert Winkler und verrät bereits einige Gedanken aus seiner Arbeit.

Doch halt! – Ich habe ja einen Bericht über den 3. Band zugesagt.

Der umfasst gut 1100 Seiten Text; dazu Abkürzungsverzeichnis, Personen- und Ortsregister sowie 65 Seiten umfangreicher Quellen- und Literaturhinweise zu den fünf Kapiteln; bescheiden „Anmerkungen" überschrieben.

Die 1100 Seiten Text sind gegliedert in

- Kapitel 1 und 2: Konfrontation 1945–1963 (mit ca. 370 S.) und
- Kapitel 3: Ära der Entspannung 1963–1973 (mit ca. 330 S.),
- gefolgt vom Kapitel 4 mit neuer Konfrontation seit Mitte der 70er Jahre (ca. 180 S.) und
- dem Schlusskapitel 5: Abschied vom Kalten Krieg 1985–1989 (ca. 120 S.).

Am Beispiel des 1. Kapitels möchte ich zeigen, wie Winkler mit prägnanten Überschriften seiner Teilabschnitte Kernaussagen pointiert:

- „Die Ausgangslage: Die Weltmächte in Europa nach dem Zweiten Weltkrieg" – sehr sachdienlich der Vergleich mit der Lage nach dem 1. Weltkrieg,
- „Zerfall einer Zweckallianz: Die Entstehung des Ost-West-Konflikts" – mit der Folge der Einsicht der USA, „in einer Allianz mit westeuropäischen Demokratien einen unabdingbaren Beitrag zur Verteidigung Amerikas dort [zu leisten], wo seine Interessen, seine Werte und damit seine Weltgeltung am stärksten bedroht schienen: in Europa",
- „Jenseits von Ost und West: Die Kolonialmächte geraten in Bedrängnis" – Erster Akt der Entkolonialisierung. Englands Aufgabe des Völkerbundmandats für Palästina, Rückzug aus Indien, Birma, Ceylon; Frankreich, das sich viel schwerer tat mit seinem Kolonialreich; holländischer Abgang aus Indonesien,
- „Kraftproben: Jugoslawienkrise, Berliner Blockade, Gründung der NATO",
- „Gewichtsverlagerungen: Stalins Atombombe, Maos Revolution und der Westen am Ende der 40er Jahre",
- „Die Renaissance der Menschenrechte": Reform des Völkerrechts durch die UN und Völkermord-Kommission als Basis für den Internationalen Strafgerichtshof (2003).

Anhand einiger Abschnitte des *2. Kapitels „Vom Koreakrieg zur Kubakrise 1949–1963"* will ich versuchen, die Vielschichtigkeit von Winklers *synchronoptischer* Berichtsart – den Begriff habe ich einer ZEIT-Rezension entnommen – nachvollziehbar zu machen.

Im *Abschnitt 2 „Von Truman zu Eisenhower: Die USA 1950–1956"* werden diese Themen behandelt: Gigantische Rüstungsaufträge und großzügige öffentliche Ausgaben – McCarthys *Internal Security Act* und antikommunistische Massenhysterie – Partnersuche im Äußeren: NATO-Erweiterung, ANZUS-

Pakt, SEATO, westdeutscher Verteidigungsbeitrag im Werden – Eingriffe in Persien (Mossadegh), Ägypten (Nasser), Vietnam, Lateinamerika (Bolivien, Guatemala).

Im zeitlich parallelen *Abschnitt 3 „Von Stalin zu Chruschtschow: Die SU und der Ostblock 1949–1955"* sind es diese Themen: Antisemitische Kampagnen – Moskauer Deutschlandnote 1952 (mit Bewertungen aus sowjetischer, deutscher, Westmächte-Sicht) – Entwicklung in den Satellitenstaaten Ostmittel- und Südosteuropas – Stalins Tod, Erhöhung der Arbeitsnormen und Aufstand in der DDR, Sturz Berijas – allmähliche Entstalinisierung innen und außen – Warschauer Pakt gegen NATO-Beitritt der BR Deutschland, Aussöhnung mit Tito, Vorbereitung des Österreich-Vertrages, Rückgabe des Flottenstützpunktes Porkkala an Finnland.

Der *Abschnitt 4 „Beginn eines Booms: Die westeuropäischen Demokratien 1950–1955"* behandelt Europas anhaltenden Wirtschaftswachstum (Kondratieff und andere Wirtschaftstheoretiker). „*Die anhaltende Auseinandersetzung mit dem Kommunismus war für den Westen notwendig, weil er sich immer wieder bewusst werden musste, was ihn im Innersten zusammenhielt und was er zu verteidigen hatte*". „*Eben deshalb war der Kommunismus, anders als der Nationalsozialismus, eine Herausforderung an die westlichen Demokratien, die eigene Ordnung so weiterzuentwickeln, daß der Neigung zum sozialen Umsturz der Boden entzogen wurde*" (190). – Westintegration der BR Deutschland, darin die Rolle Frankreichs mit der traumatischen Belastung durch seine koloniale ‚Verabschiedung' – Beginn europäischer Verträge – Moskaureise Adenauers – Abseitshaltung Großbritanniens und Skandinaviens.

Der *Abschnitt 5 „Entscheidungsjahr 1956: Entstalinisierung, Ungarnkrise, Suezkrise"* behandelt: Niederschlagung der Ungarnrevolution und gleichzeitige Militäraktion Suez 1956. „*Daß die westliche Welt zur gleichen Zeit, in der Großbritannien, Frankreich und Israel ihre Pläne abstimmten, ihre Aufmerksamkeit ganz der bisher schwersten Krise innerhalb des Ostblocks widmete, war den Verschwörern wohl bewußt. Das Zusammentreffen schien sie aber nicht zu stören.*" (226) – Fiasko der USA in der Schweinebucht und Mauerbau in Berlin 1961 – Die Oktoberwochen der Kubakrise 1963 in dramatischer Erzählung – politische Einordnung Kennedys und Bewertung der Verschwörungstheorien.

Kapitel 3 „Von der Konfrontation zur Entspannung 1963–1975" und *Kapitel 4 „Von der Entspannung zur Konfrontation 1975–1985"* mit insgesamt ca. 500 Seiten umfassen Jahre, die ich nicht mehr als Schüler und Student, sondern – zumindest zur Hälfte – als Geschichtslehrer vor der Klasse miterlebt habe.

Besonders eindringlich ist die Lektüre von „1968: Die transnationale Revolte" in einem der längsten Abschnitte im Buch überhaupt. „*Der Kampf gegen den Vietnamkrieg war das Moment, das mehr als jedes andere aus den Protesten der Neuen Linken eine internationale Bewegung machte*" (486). „*Die transnationale Revolte von 1968 forderte alle überkommenen Autoritäten heraus, aber sie konnte das nur tun, weil die mächtigste von ihnen dabei war, durch ihre politische und militärische Praxis sich selbst die Legitimation zu entziehen*" (487).

Winkler arbeitet staatenspezifische Unterschiede heraus, erklärt, warum die Arbeiterschaft in Frankreich eine Allianz mit den Studenten einging, was zur Staatskrise führte. Beschleuniger der Revolte werden behandelt (Ermordung M. L. Kings, Robert Kennedys und Dutschkes, Notstandsgesetze), Relativierungen – auch kritische – werden angesprochen: „*Ihr Protest war oft von extremer Intoleranz*" (501), „*vor allem in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern eine linke, häufig vulgär-marxistische Ideologisierung der Lehre*" (520); aufklärerische Motive „*gingen einher mit der selbstbewußten Verkündung neuer Gewißheiten, die nur selten einer kritischen Überprüfung standhielten*" (525). Den Abschluss bildet ein klug-abwägender Vergleich der 1968er mit der 1848er Bewegung! (482, 525/526).

Aus der 2. Hälfte der 70er Jahre greife ich exemplarisch die Ära Carters heraus, wobei übrigens die Einbeziehung Argentiniens im Eingangsabschnitt „Der transatlantische Westen 1975/76" verwundert. „*Wo immer vitale Wirtschaftsinteressen der USA ins Spiel kamen, pflegte der Moralist Carter vor dem Realisten zurückzuweichen*" (741). Der bestimmende Einfluss seines Sicherheitsberaters Brzezinski mit dem tiefen Misstrauen gegen die Sowjetunion brachte die amerikanische Außenpolitik in heftige Konflikte mit europäischem und vor allem deutschem Entspannungswillen. Der NATO-Doppelbeschluss und die amerikanischen Niederlagen im Mittleren Osten in ihren Interdependenzen werden nachgezeichnet. „*Der Mangel an Realismus, den Kritiker Carter schon bei der Menschenrechtskampagne vorgehalten hatten, kennzeichnete auch sein Verhalten, als er sich unter dem Eindruck der Doppelkrise im Mittleren Osten […] zum Militär- und Machtpolitiker wandelte*" (789). Zwei Abschnitte weiter folgt Winklers ausführliche kritische Behandlung der Regierungsjahre Reagans in der 1. Hälfte der 80er Jahre.

Nach Abhandlung der Jahre mit Thatcher, Mitterand, Kohl, Schmidt und Craxi beeindruckt besonders die Behandlung der Versuche in der 1. Hälfte der 80er Jahre, die sogenannte ‚Eurosklerose' zu überwinden. In diesem Zusammenhang werden die Bremser Großbritannien und Dänemark mit ihren Sonderinteressen beschrieben und in schonungsloser Offenheit die Defizite Griechenlands in allen Bereichen angeprangert. Auch bei den griechischen Einwänden gegen die spanischen und portugiesischen

Beitrittsgesuche lässt Winkler durchblicken, dass die Aufnahme Griechenlands ein Fehler war. Das Entwicklungsgefälle in der Gemeinschaft und der Vorrang nationaler Interessen bei den meisten Mitgliedern ließ eine Weiterentwicklung bedauerlicherweise nicht zu.

Im *Kapitel 5 „Abschied vom Kalten Krieg 1985–1991"* liegt das Hauptaugenmerk natürlich auf den Vorboten bis zum Sommer 1989 und den *„zehn Wochen, die die Welt veränderten"*, den Umwälzungen in der SU und in den ostmittel- und südosteuropäischen Staaten; darin eingebettet in erzählerischer Eindringlichkeit die spannende Geschichte der deutschen Einheit. Wie unterschiedlich die Regierungen auf Glasnost und Perestrojka reagierten, bringt Winkler detailliert, anschaulich und in Zusammenhänge einordnend uns Lesern nahe, die wir diese Entwicklung miterlebt haben, ohne jeweils alle Ereignisse und Zusammenhänge durchschauen zu können. Was noch stärker für die rasanten Entwicklungen in der SU und den baltischen Republiken zutrifft.

In seinem *Abschluss-Abschnitt „Das Scheitern eines Großversuchs: Rückblick auf den Sowjetkommunismus"* durchbricht Winkler seine synchronoptische Methode, um die Gründe des Scheiterns thematisch zusammenhängend zu erörtern.

Im 2. Abschluss-Abschnitt „Welt ohne Gleichgewicht: die Jahre 1989–1991 als globale Zäsur" setzt sich Winkler mit dem amerikanischen Philosophen Fukuyama, dem Politikwissenschaftler Huntingdon und dem britischen Publizisten Robert Cooper auseinander, was ihn zu geschichtstheoretischen Anmerkungen zu Begriffen wie „Post-Moderne" und „Globalisierung" veranlasst.

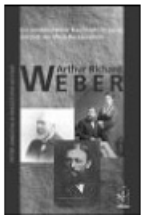
Man ist erschöpft nach der Lektüre des großartigen Werkes. Aber kein Mensch wird es natürlich in einem Zuge lesen wollen oder müssen. Erleichtert wird die Lektüre durch die klare, verständliche Sprache dieses Meisters der historischen Erzählung; treffsicher, pointiert und besonders in den Bewertungen oft so überraschend formuliert, dass man sie zwei- oder dreimal lesend genießt. Winklers eingängige Erzählweise wird hervorragend gestützt durch die vielen geschickt eingesetzten Zitate besonders aus Reden.

Seine synchronoptische Erzählweise mag kritisch gesehen werden können, weil sie zu einer gewissen Zerrissenheit von thematischen Entwicklungen führen kann. Ich hätte mir in Abschnitten, die wegen ihrer Gleichzeitigkeit zahlreiche Themen oder Staaten behandeln, vielleicht die Verwendung des Fettdrucks für einzelne Namen/Begriffe/Staaten zu Beginn von etwas Neuem vorstellen können – zur Erleichterung des Unterscheidens und Wiederfindens. Doch Winklers Entscheidung für die synchronoptisch-globale Sichtweise ist richtig.

Nicht unerwähnt lassen will ich mein kleines Unbehagen über die Ablehnung der Rechtschreib-Neuregelungen durch den Beck-Verlag. Das Buch soll schließlich seinen Platz in jeder Schul- und anderen Bibliothek finden! Mein Stolpern ist zu ertragen; bei Schülern aber muss das zu Verunsicherungen führen.

Doch solches kann nicht die Bewunderung für diesen weiteren Band der Winklerschen Reihe schmälern, ebenso wenig die Vorfreude auf den vierten. ◂◂

Japan



Schlaglichter auf Japans neuere Geschichte

Manfred Egenhoff

Janocha, Peter/Aoyagi, Masatoshi: Arthur Richard Weber. Ein norddeutscher Kaufmann in Japan zur Zeit der Meiji-Restauration
Iudicium Verlag, München 2014, 123 S., ISBN 978–3–86205–392–6, € 18,00

Nakai, Akio: Preußen, die Schweiz und Deutschland aus japanischer Sicht. Modernisierung, Politik, Krieg und Frieden
Iudicium Verlag, München 2014, 167 S., ISBN 978–3–86205–395–7, € 19,80

Miura, Ayako: Mein Sohn Takiji
Iudicium Verlag, München 2014, 155 S., ISBN 978–3–86205–391–9, € 14,00

Der Iudicium Verlag hat jüngst mehrere Bücher herausgebracht, welche interessante Schlaglichter auf die neuere Geschichte Japans werfen, wenn auch aus ganz unterschiedlicher Perspektive. Unter „neuerer Geschichte Japans" ist hier die Zeit seit der Öffnung des Landes kurz nach der Mitte des 19. Jh.s zu verstehen; denn bis dahin war das Land unter dem Shogunat von Edo über zwei Jahrhunderte lang hermetisch von der Außenwelt abgeschnitten. Erst der amerikanische Admiral Perry erzwang mit seinen Kriegsschiffen 1853 die Öffnung des Landes, und nach einer kurzen Periode des Bürgerkriegs begann die Herrschaft des Tenno, die Meiji-Restauration.

Die Zustände kurz nach der Öffnung, als europäische Staaten und die USA diplomatische Beziehungen mit Japan aufnahmen und zwischenstaatlicher Handel begann, beleuchten zwei Bücher: einmal die Lebensgeschichte eines Hamburger Kaufmanns, der den entscheidenden Teil seines beruflichen Lebens in den 1860er und 1870er Jahren in Japan verbrachte, und zum anderen eine Aufsatzsammlung zu den Beziehungen zwischen Japan und Preußen sowie zwischen Japan und der Schweiz seit der Öffnung des Landes nach dem Ende des Shogunats.

Das Buch über *Arthur Richard Weber* zeichnet dessen Lebensgeschichte nach. Sie ist teilweise bekannt aus dessen eigener Darstellung seines Japanaufenthalts, die Weber nach seiner Rückkehr aus Japan verfasste und 1886 unter dem Titel „Kontorrock und Konsulatsmütze – Eine Erzählung aus dem überseeischen Leben" veröffentlichte. Da autobiographischen Darlegungen, zumal wenn sie als „Erzählung" apostrophiert werden, generell mit Vorsicht zu begegnen ist, begnügen sich der Verfasser des angezeigten Buches und sein Ko-Autor nicht einfach mit den Angaben aus Webers Selbstdarstellung, sondern sie forschen in Japan und Deutschland nach, finden Dokumente, werten sie aus und geben schließlich eine Doppeldarstellung der Lebensgeschichte Webers. Und so folgt dann etwa dem Kapitel „Webers Aufenthalt in Niigata aus seiner persönlichen Sicht" ein weiteres mit dem Titel „Weber in Niigata nach historischen Quellen". Niigata, eine Stadt am Japanischen Meer, ist der Ort, an dem Weber als Kaufmann und Vertreter einer Hamburger Firma und zeitweilig auch als konsularischer Vertreter Preußens bzw. des Norddeutschen Bundes den größten Teil seines Aufenthalts in Japan lebte. Das Buch stellt minutiös nicht nur die 14 Jahre Webers in Japan dar, sondern gibt auch Auskunft über seine Herkunft, seine Familie sowie sein Leben in Deutschland vor und nach der Zeit in Japan, und das alles garniert mit zeitgenössischen Fotos, Karten und Dokumenten.

Akio Nakais Aufsatzsammlung *„Preußen, die Schweiz und Deutschland aus japanischer Sicht"* beginnt mit zwei Beiträgen über die Zeit, in der Arthur Richard Weber seine persönlichen Erfahrungen in Japan machte: „Vom Beginn der Beziehungen zwischen Japan und Deutschland im Jahre 1861" und „Das Japanische Preußen-Bild in historischer Perspektive", die dementsprechend das Hintergrundwissen zu Webers Japan-Erfahrungen liefern. Hier finden sich denn auch – für den Rezensenten z. T. überraschende – Ausführungen zum „‚Goldenen Zeitalter' der deutsch-japanischen Beziehungen" (S. 18) in den zwei Jahrzehnten von 1870 bis 1890, „als Preußen-Deutschland auf vielen Gebieten zum Lehrmeister [Japans] geworden war" (S. 13). Nakai führt aus: „Die Beiträge der Deutschen sind neben Gebieten wie Medizin, Naturwissenschaften, Forstwirtschaft, Musik und Schulwesen besonders in der Armee und im Staatsrecht zu finden." (S. 15)

Dass die Beziehungen zu Deutschland sich danach abkühlten, Japan nach dem Sieg über Russland 1905 zur anerkannten Großmacht wurde und in der Zeit des 1. Weltkriegs sich schließlich auf der Seite der Gegner des Deutschen Reiches wiederfand, wird in weiteren Aufsätzen dieses Buches dargestellt, das sich in der Tat zum größten Teil der Politik und Geschichte Japans vor, während und nach dem 1. und 2. Weltkrieg widmet; die entsprechenden Kapitel tragen die Titel: „Deutsche und schweizerische Beobachter auf dem Schlachtfeld – 100 Jahre nach dem Russisch-Japanischen Krieg" (S. 39 ff.), „Otfried Nippolds Betrachtung über die Modernisierung in Japan und die Friedenswahrung vor dem Ersten Weltkrieg" (S. 54 ff.), „Japan vor dem Beginn des Zweiten Weltkrieges – Unter besonderer Berücksichtigung der japanischen Deutung des Nationalsozialismus" (S. 96 ff.) und „Die Haltung Japans gegenüber dem europäischen Konflikt am Vorabend des Zweiten Weltkrieges" (S. 110 ff.). Die Ausführungen sind mit Quellen belegt, aus denen vielfach auch zitiert wird. Und immer wieder vergleicht der Autor die Situation Japans mit der in Deutschland, wobei sicher der für uns Deutsche spannendste Vergleich die Darstellung der Situation in beiden Ländern nach dem 2. Weltkrieg ist. Dieser aufschlussreiche Beitrag trägt den Titel „Die ‚Entmilitarisierung' Japans und die ‚Entnazifizierung' Deutschlands nach 1945 im Vergleich" (S. 138–158). Ein kurzer Artikel mit dem Titel „Die Kraft des Gruppenindividualismus – Japan und seine Modernisierung" schließt das Buch ab.

Das dritte Buch, das in dem gegebenen historischen Kontext vorgestellt werden soll, ist nach der Biografie Webers und den geschichtlichen Abhandlungen Nakais ein Roman: *„Mein Sohn Takiji"* von Ayako Miura. Es ist die Lebensgeschichte des Takiji Kobayashi, eines Mannes aus ärmlichen Verhältnissen im Norden Honshus, den seine Anlagen zum Schriftsteller und die Lebensumstände zum Kommunisten machen, was ihm in dieser Kombination zum Verhängnis wird und ihn schließlich im Alter von nur 30 Jahren 1933 das Leben kostet.

Miura, eine in Japan bekannte christliche Schriftstellerin (1922–1999) erzählt das Leben des Takiji aus der Sicht und mit den Worten seiner Mutter: Die 88jährige Frau blickt aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf die Geschichte ihrer Familie zurück, und es ist ihre gesprochene Sprache, in der sie ihrer jüngsten Tochter das Leben ihres toten Sohnes erzählt, – sie, die ungebildete Mutter eines Schriftstellers, die weder lesen noch schreiben kann, sich aber durchaus ihrer mangelnden Bildung bewusst ist. Doch gerade wegen dieser einfachen Sprache der Einfalt klingt ihre Erzählung überzeugend – so etwa, wenn sie von der Armut und dem armseligen Leben

in Nord-Honshu spricht und vom täglichen Kampf ums Überleben in Hokkaido. Doch auch sehr anrührende Stellen finden sich, etwa die Geschichte vom Foto ihrer Kinder in geliehenen Kleidern (S. 53: „Die Leute können sich gar nicht vorstellen, was das für ein Leben ist, wenn man sich in geliehenen Kleidern photographieren lassen muss.“) oder die Episode vom für die Hochzeit der Schwester ausgeliehenen und dann verlorenen kostbaren Ring, mit dessen Verlust die ganze Zukunft der Braut in Frage steht, den die Mutter aber schließlich doch noch aus einer Kloake fischt (S. 57 f.).

Das Buch gibt einen guten Einblick in die Lebensverhältnisse der einfachen Leute in Japan in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts und stellt in seiner Weise ein Stück konkreter Geschichte des Landes dar.

Autorinnen – Autoren

Der lange Weg ins Licht

Karlheinz Wecht

Rückert, Horst: Das Blendwerk – Von der Colonia Dignidad zur Villa Bavaria
A1 Verlag, München 2014, 256 S., ISBN 978–3–940666–56–7, € 17,80

Was würden Sie hinter dem Namen „Gesellschaft für Wohltätigkeit und Erziehungsanstalt der Würde“ vermuten? Einen Wohltätigkeitsverein oder vielleicht eine Schule mit reformpädagogischen Ansatz? Die „Sociedad Benefactora y Educacional Dignidad“ oder besser bekannt unter der Kurzbezeichnung „Colonia Dignidad“ war weder das eine noch das andere, sondern ein grauenvolles Beispiel menschlicher Abgründe, verborgen unter dem Mantel von Rechtschaffenheit, Ordnung und sozialem Engagement. Lange bevor in Deutschland die Odenwaldschule und andere Internate zum Skandal wurden, geschahen in der deutsch-chilenischen Colonia Dignidad ähnliche Verbrechen, die derart gut getarnt waren, dass nur wenige Insider wirklich wussten, was dort geschah. Als ich mit meiner Familie bei einer Chile Rundreise 1990 die deutsche Auswandererkolonie besuchte, waren wir beeindruckt von der Tüchtigkeit der deutschstämmigen Bewohner. Im Restaurantzelt grüßten Franz Josef Strauß und die Geschwister Scholl von Plakaten am Eingang. Uns wurden bayerische Gerichte von blonden Bedienungen serviert, und damit es in der großen Sommerhitze im Zelt angenehm temperiert war, wurde das Zeltdach mit kaltem Wasser bespritzt.

Der ehemalige Schulleiter der Deutschen Schule Concepción Horst Rückert nannte das Ganze „Blendwerk“. In seinem hervorragend recherchierten Buch beschreibt er ein unglaubliches Drama, die Verblendung einer naiven Gemeinschaft bescheidener, fleißiger und genügsamer Menschen, die den Missbrauch von Jugendlichen tolerierten, die die Unterwerfung und Versklavung unter den skrupellosen Führer Paul Schäfer schweigend hinnahmen.

Der Wert dieses Buches liegt nicht nur in der Beschreibung des Entsetzlichen oder in der gut lesbaren Sprache. Ich habe bisher noch keine Veröffentlichung, auch nicht in den Beiträgen im deutschen Fernsehen zu diesem Thema gesehen, die so präzise die Genese der Colonia Dignidad nachzeichnet. Die Vorgeschichte des Wanderpredigers Paul Schäfer im Nachkriegsdeutschland, bei dem schon damals seine pädosexuellen Neigungen zu einem Haftbefehl führten, die Auswanderung nach Chile, um dem Gerichtsverfahren zu entgehen, und der Aufbau der Colonia Dignidad werden für den Leser in sich schlüssig und nachvollziehbar erläutert.

Dem Teufelspakt mit der Militärdiktatur unter Pinochet und den damit verbundenen Menschenrechtsverletzungen bis hin zu Folterungen in der Colonia ist ein weiteres dunkles Kapitel gewidmet. Das Ende des Buches beschreibt den Übergang Chiles zur Demokratie und den dadurch eingeleiteten Verlust an politischem Einfluss der Auswandererkolonie und die Flucht Schäfers nach Argentinien. Inzwischen wurde aus der Colonia Dignidad die Touristenattraktion „Villa Bavaria“. Noch immer ist der Schein wichtiger als die Aufarbeitung der Vergangenheit. Das Schweigen der Lämmer dauert an. Die traumatische Konfrontation mit der Wirklichkeit und die Erkenntnis, Teil des Grauens gewesen zu sein, wird dieses wunderschöne Tal im Süden Chiles noch lange verfolgen.

Für alle, die über das Blendwerk Colonia Dignidad mehr wissen möchten, ist das Buch von Horst Rückert überaus empfehlenswert. ◂◂

Wandern auf der größten Insel der Glückseligen

Stephan Schneider

Droste, Barbara und Hermann-Josef:
Teneriffa Atlas. Wandern, Hiking, Caminar
78 S., ISBN 978–3–00–046592–51273–6, € 14,95,
E-Mail: info.droste@yahoo.de

Neben den drei Nationalflaggen von Deutschland, Spanien und Großbritannien ist es der Untertitel, mit dem das Ehepaar Droste die Zielgruppe ihres Teneriffa Atlasses anspricht: Internationale Gäste, die auf Teneriffa nicht Massentourismus „all inclusive" vorzugsweise am Strand und/oder an der Hotelbar, sondern sportlichen Aktivurlaub betreiben wollen. Egal wo Sie Ihren Standort gewählt haben oder von wo Sie Ihre Tour starten wollen, um die landschaftlichen Reize dieser Kanareninsel zu erwandern, mit den Karten dieses Führers können Sie individuell ausgelegte Ausflüge minutiös planen.

Das DIN-A4-Querformat erlaubt dank der Spiralfassung, dass die aufgeschlagene Karte in ganzer Breite obenauf liegt. So wird das bekannt lästige Phänomen verhindert, dass sich wie bei den gebundenen Reiseführern und Atlanten ausgerechnet der gesuchte Kartenausschnitt immer im Knick versteckt.

Ausgehend von der Gesamtübersicht gelangt das Kartenwerk über sechs Detailkarten schließlich zu solchen im Maßstab 1 : 25 000, der uns von den heimischen topographischen Karten der Vermessungsämter vertraut ist. Der ohnehin nur schwer zu erfüllende Anspruch auf Vollständigkeit bei der Auswahl der vorgeschlagenen Routen wird nicht erhoben, aber dank dieses Maßstabes, auf einer DIN-A4-Seite mehr als achtmal größer dargestellt als auf einer Wander-App des Smartphonebildschirms, steht Ihnen dieser Vorbereiter und/oder Begleiter bei der „Inbesitznahme" der Kanareninsel zu Fuß oder stellenweise schon per Mountainbike hilfreich zur Seite. Der Appell an den eigenen Entdeckerdrang ist bestimmt auch so vom Ehepaar Droste gewollt.

Ein analoges Angebot zur mindestens genauso interessanten Nachbarinsel Gran Canaria stünde auf meinem Wunschzettel. ◂◂

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.

Altes Rathaus bei Nacht
(Foto: Andreas Schmidt)

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: .....

.....

.....

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:

.....

LEIPZIG
STADT DER JUBILÄEN

- Am 14. Dezember 2014 feierte man in Leipzig das Jubiläum der Ersterwähnung vor 1000 Jahren.
- Im Jahr 2015 begeht Leipzig das Jubiläum „850 Jahre Leipziger Messen".
- Anfang August 2015 trifft sich der VDLiA zu seiner 32. Hauptversammlung in Leipzig und feiert ein weiteres Jubiläum: 10 Jahre lenkte Karlheinz Wecht die Geschicke des VDLiA als Vorsitzender, nachdem er bereits 12 Jahre als Schatzmeister im Dienste des Verbandes stand.

Die Teilnehmer der HV können im Eingangsbereich der berühmten Stadt- und Pfarrkirche St. Nikolai die Büste jenes berühmten Zeitgenossen bewundern, dem es nunmehr seit Jahrzehnten erfolgreich gelungen ist, die Geschicke des VDLiA zu lenken und leiten.

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. 2 | 62. Jahrgang · Mai 2015

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLiA

Schwerpunkt: Lehrerfortbildung an Auslandsschulen

60-jähriges Bestehen der DBSAA in Äthiopien

Dorothée Bauni aus RP ist neue BLASchA-Vorsitzende

Deutsche Lehrer im Ausland

62. Jahrgang – Mai 2015

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 max. 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:
Puneet Kaur

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 2013–2015 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 2/2015

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 90

VERBAND

Anträge an die 32. Hauptversammlung in Leipzig vom 5.–8. August 2015 91
Ein Gespräch mit Fachberatern auf der FB-Tagung am 4. Februar 2015 in Berlin ▪ *Manfred Egenhoff* 93
Präsenz des VDLiA auf der didacta in Hannover 94
Persönliche Nachrichten 95
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 96

AUSLANDSSCHULWESEN

Die neue BLASchA-Vorsitzende aus Rheinland-Pfalz stellt sich vor ▪ *Dorothée Bauni* 97

SCHWERPUNKT: Lehrerfortbildung

Einleitung zum Schwerpunkt ▪ *Rainer E. Wicke* 99
Anforderungen an eine zeitgemäße Lehrerfortbildung – Struktur und Prinzipien ▪ *Rainer E. Wicke/ Karin Ende* 100
Implikationen für eine zeitgemäße Lehrerfortbildung aus der Sicht des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV) ▪ *Marianne Hepp/Puneet Kaur* 116
Lehrkompetenzen für den Umgang mit Mehrsprachigkeit in Schule und Hochschule ▪ *Hans-Jürgen Krumm* 122
Blended Learning in der Lehrerfortbildung – am Beispiel von Deutsch Lehren Lernen ▪ *Imke Mohr* 127
Fortbildung als Notwendigkeit für die Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums ▪ *Britta Hufeisen* 131
10 Grundsätze des neuen Vorbereitungs- und Fortbildungskonzepts der ZfA ▪ *Wilfried Janßen/ Wilhelm Krüsemann/Sandra Luthe* 133
Wie müssen Lehrkräfte für den Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) fortgebildet werden? ▪ *Josef Leisen* 137
Wirksame Lehrerfortbildung – ein Modell zur Neuorientierung der Regionalen Lehrerfortbildung (ReFo) an den Deutschen Auslandsschulen ▪ *Hermann Maier* 143
Inhalte, Flexibilität und Kontinuität der Weiterbildung im Auslandsschulwesen durch Nutzung des Medien-Mix ▪ *Jörg Roche* 146
Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch – Herausforderungen und Chancen für die Lehrer(fort)bildung ▪ *Kim Haataja* 149
Lehrerfortbildung und außerschulische Lernorte – wie Museen Sprach- und Fachunterricht unterstützen können ▪ *Karin Rottmann/Rainer E. Wicke* 153
Jugendliche lernen anders! Konsequenzen für die Lehrerfortbildung ▪ *Dorothé Salomo* 157
Der Einsatz von Literatur vom Anfangsunterricht bis zur Klasse 12 – Implikationen für die Lehrerfortbildung ▪ *D. Çigdem Ünal* 159
Wer lehren will, muss (Medienkompetenz) lernen: DaF-Lernen mit Videomaterialien und Social Media – Konsequenzen für die Lehrerfortbildung ▪ *Ute Friederich/André Moeller* 163

EUROPA / AFRIKA

„Aber sie wollen auch gar nichts ändern …". Projekt zum Zusammenleben von Roma, Mantaken und Slowaken in Medzev/Metzenseifen (Slowakei) ▪ *Frank Steffen* 167
Deutsche Schule Algarve – Auslandsschule oder PASCH-Schule? ▪ *Claus Frank* 170
„60 Jahre Begegnen" in Addis Abeba ▪ *Hartmut Lieske* 174
130 Jahre Deutsche Internationale Schule Kapstadt ▪ *Christian Wendt* 178

UNTERRICHT

Tagung „Sprachen lernen – kreativ, aktiv, handlungsorientiert" an der Universität Kassel ▪ *Maria Hummel/Astrid Lange* 180

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Die Nibelungen als Helden digitaler Spiele – Schüler der Porto Seguro Schule entwickeln mit modernen Medien Spiele ▪ *Frances Tupy Gomes Correia* 184

VERSCHIEDENES

Leserbrief zum Artikel von Claus Frank im Heft Nr. 1/2015, S. 68 ▪ *Dietrich Voigt* 187

REZENSIONEN 188

Der Vorsitzende berichtet

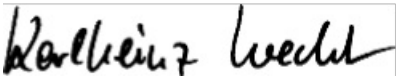
Liebe Kolleginnen und Kollegen,
gleichzeitig mit diesem Heft erhalten Sie die Einladung und das Tagungsprogramm unserer Hauptversammlung im kommenden August. Die arbeitsintensive Vorbereitung der Tagung hat wieder sehr viel Freude bereitet und uns im Vorstand erneut vor Augen geführt, wie viele interessante Facetten das Auslandsschulwesen bietet. In diesem Jahr wollen wir die schulische Arbeit in Europa in den Mittelpunkt stellen. In den Vorträgen und in den Diskussionen sollen u. a. folgende Fragen behandelt werden.

- Welchen Beitrag können die Deutschen Schulen für das Zusammenwachsen in Europa leisten?
- Welches sind die Grundzüge einer europäischen Kulturpolitik und welche Bedeutung hat in diesem Zusammenhang die schulische Bildung?
- Was sollte ein gemeinsamer europäischer Bildungsbegriff beinhalten?
- Welchen Beitrag können die Deutschen Auslandsschulen auf dem Weg zu einem vereinten Europa leisten?

Als Festrednerin konnten wir Frau Linn Selle gewinnen. Frau Selle wurde im vergangenen Jahr von der Europäischen Bewegung Deutschland mit dem Preis „Frau Europas“ 2014 für ihr ehrenamtliches Engagement bei den Jungen Europäischen Föderalisten (JEF) ausgezeichnet.

Mit Leipzig haben wir wieder einen sehr attraktiven Tagungsort gewählt, der Ihnen neben kulturellen Höhepunkten auch viele touristische Anreize bieten wird. Über unsere Internetseite können Sie das komplette vorläufige Tagungsprogramm einsehen und sich online anmelden. Außerdem können Sie bei frühzeitiger Anmeldung aus unserem Zimmer-Kontingent im Tagungshotel (siehe letzte Umschlagseite) Ihr Zimmer zu günstigeren Konditionen buchen.

Große Sorge bereitet uns und den Kolleginnen und Kollegen im aktiven Auslandsschuldienst zurzeit der dramatische Wertverlust des Euro gegenüber dem US-Dollar. Wir sind zwar sicher, dass der Kaufkraftausgleich den Verlust nachträglich ausgleicht, bei der Bestreitung des täglichen Lebensunterhalts vor Ort wird aber seit einigen Wochen der dünnere Geldbeutel immer deutlicher wahrgenommen. **Wir fordern deshalb mit Nachdruck von den maßgeblichen Stellen**, dass den betroffenen Kolleginnen und Kollegen zumindest durch eine zeitnahe und großzügig bemessene **Abschlagszahlung** bei der Überbrückung des finanziellen Engpasses bis zur definitiven Berechnung des neuen Kaufkraftausgleiches geholfen wird. Bei der derzeitig sehr guten finanziellen Lage der Bundesrepublik geht es nicht an, dass den Auslandslehrern aus Gründen, die sie nicht zu verantworten haben, zugemutet wird, sich womöglich verschulden zu müssen.

Herzliche Grüße, Ihr 

Anträge an die Mitgliederversammlung der 32. HV des VDLiA in Leipzig vom 5.–8. August 2015

Antrag Nr. 1 an die Mitgliederversammlung des VDLiA 2015

Antragsteller:

Deutsche Schule Washington D. C.

Betreff:

Vergütung der Auslandsdienstkräfte nach dem Bundesbesoldungsgesetz: 5. Auslandsdienstbezüge

„Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Dienststellen (Auswärtiges Amt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen etc.) sowie bei politischen Entscheidungsträgern dafür ein, dass Auslandsdienstkräfte wie alle übrigen ins Ausland entsandten Beamten behandelt und vergütet werden."

Begründung:

Berufssoldaten und Soldaten auf Zeit, Diplomaten und sonstige Mitarbeiter des Auswärtigen Dienstes, aber auch Mitarbeiter der Goethe-Institute, deutscher historischer oder archäologischer Institute, Rundfunk- und Fernsehkorrespondenten sowie Mitarbeiter von Einrichtungen der wirtschaftlichen Zusammenarbeit (z. B. GIZ) werden als so genannte „Besoldungsfälle" behandelt und erhalten im Auslandseinsatz nach dem Bundesbesoldungsgesetz gemäß Kapitel 5 Auslandsdienstbezüge und nach § 55 einen Auslandszuschlag.

Wir sind der Auffassung, dass vermittelte deutsche Auslandsdienstlehrkräfte gemäß dieser Definition in dieselbe Kategorie einzuordnen sind und im Sinne der Gleichbehandlung ebenfalls nach Bundesbesoldungsgesetz entlohnt werden müssen.

Das bisherige Zuwendungsrecht ist ungerecht und koppelt die ADLK (beurlaubte Beamte und angestellte Lehrkräfte) von einer fairen Besoldung, wie es die oben genannten Berufsgruppen erfahren, ab.

Die systematische finanzielle Schlechterstellung der ADLK gefährdet die Sicherstellung der schulischen Qualität der deutschen Auslandsschulen, da es unter solchen Konditionen immer schwieriger wird, hochqualifizierte Lehrkräfte für den Auslandsschuldienst zu gewinnen, insbesondere an Standorten mit extrem hohen Lebenshaltungskosten.

Antrag Nr. 2 an die Mitgliederversammlung des VDLiA 2015

Antragsteller:

Dr. Thomas Lother, Deutsche Schule Washington D. C.

Betreff:

Gleichstellung von Kindern vermittelter deutscher Auslandsdienstlehrkräfte mit Kindern im Inland

„Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Dienststellen (Auswärtiges Amt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen etc.) sowie bei politischen Entscheidungsträgern dafür ein, dass für Kinder vermittelter deutscher Auslandsdienstlehrkräfte, die in Deutschland studieren oder eine Ausbildung absolvieren, Kindergeld und Ortszuschläge gezahlt werden, wie es bei Kindern von im Inland verbliebenen Kolleginnen und Kollegen üblich und rechtens ist."

Begründung:

Es widerspricht jeder Logik und verstößt gegen das Gleichbehandlungsgebot im Grundgesetz, dass Kinder von ADLK (welche im Übrigen in Deutschland Steuern und Sozialabgaben zahlen) schlechter gestellt werden, als die von inländischen Kolleginnen und Kollegen, welche studieren oder eine Ausbildung absolvieren und nicht mehr im elterlichen Haushalt wohnen.

Antrag Nr. 3 an die Mitgliederversammlung des VDLiA 2015

Antragsteller:

Vorstand

Betreff:

Inklusion an Deutschen Auslandsschulen

„Der VDLiA bekennt sich aus pädagogischen und sozialen Gründen mit Überzeugung für die Einführung/die Praktizierung von Inklusion an den Deutschen Auslandsschulen.

Der Vorstand wird beauftragt, sich bei den verantwortlichen innerdeutschen Stellen für eine sehr gute personelle und fachliche Ausstattung der Schulen einzusetzen, an denen die Inklusion praktiziert werden soll. Diese Ausstattung sollte mindestens so gut sein wie an innerdeutschen Schulen, die die Inklusion mit Erfolg praktizieren. Darüber hinaus ist unbedingt eine Zusammenarbeit mit den Experten, Instituten und Behörden des Gastgeberlandes vorzunehmen."

Begründung:

- Die Deutschen Auslandsschulen sind Schaufenster von Deutschland. Ein neues Projekt sollte deshalb ein erfolgreiches Projekt werden. Damit zeigen die Deutschen Auslandsschulen ihre Sozialkompetenz, ihre Gelingensstärke und ihre Gelingensbereitschaft.
- Nur der Standard und die Ausstattung der besten innerdeutschen Schulen garantiert eine erfolgreiche Einführung und Umsetzung der Inklusion.
- Neben den Forderungen im Inland müssen weitere Aspekte beachtet werden, die sich aus den interkulturellen Unterschieden ergeben.
- Die Erwartungen der behinderten Kinder und ihrer Eltern dürfen nicht enttäuscht werden. Deshalb verbietet es sich, bekannte Erkenntnisse und Niveaus aus Spargründen wissentlich zu unterschreiten.

Jahrbücher

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

Schicken Sie Ihre Jahrbücher an:
Manfred Egenhoff, Kleine Wehe 26, D-26160 Bad Zwischenahn

oder bringen Sie sie einfach mit, wenn Sie an der 32. HV 2015 in Leipzig teilnehmen!

Deutsche Nationalbibliothek: Lesesaal (Foto Andreas Schmidt)

Ein Gespräch mit Fachberatern auf der FB-Tagung am 4. Februar 2015 in Berlin

Manfred Egenhoff

Im Rahmen der einwöchigen Fachberatertagung Anfang Februar in Berlin war für den Spätnachmittag am Mittwoch um 18 Uhr im Europa-Saal des Auswärtigen Amtes ein „Gesprächsangebot der GEW und VDLiA" vorgesehen.

Mit Franz Dwertmann von der AGAL/GEW einigte ich mich auf einen gemeinsamen Auftritt, und wir besprachen dazu die uns vordringlich zu behandelnden Fragen, entwarfen ein Ankündigungsblatt mit dem Hinweis auf unsere Veranstaltung und Themenvorschlägen für die Besprechung und legten das Blatt dann am Mittwochmorgen auf den Stehtischen im der Vorhalle zu den Konferenzsälen aus.

Unsere Veranstaltung konnte allerdings nicht pünktlich beginnen, sondern erst mit etwa einer Viertelstunde Verspätung, weil eine Arbeitsgruppe den Europa-Saal noch über die für sie vorgesehene Zeit hinaus besetzt hielt. Das wäre kein großes Problem gewesen, wenn nicht während unseres Gesprächs mit den zwölf teilnehmenden Fachberatern die Leitung des Hauses uns überraschend mitgeteilt hätte, dass wir um 19 Uhr unsere Veranstaltung zu beenden und das Haus zu verlassen hätten.

Damit konnte nur der erste von drei vorgesehenen Themenkomplexen, nämlich der die Situation der BPLK betreffende, behandelt werden. Doch ergab sich daraufhin aus der Mitte der Teilnehmer die Forderung, auf der FB-Tagung im nächsten Jahr den Auftritt der Verbände auf einen akzeptablen Zeitpunkt zu legen, am besten auf den Vormittag, jedenfalls nicht später als vier Uhr am Nachmittag. Diese Forderung sollte von beiden Verbänden den Veranstaltern in der ZfA nachdrücklich vorgetragen werden.

Die Diskussion anstehender Fragen und Probleme wurde von den Fachberatern, von denen alle bis auf eine Kollegin dem VDLiA angehörten, sehr engagiert geführt. Die wichtigsten der in diesem Gespräch formulierten Forderungen sind:

- Die Pauschale für die BPLK, die seit einem Jahrzehnt gleich geblieben ist, ist deutlich zu erhöhen.
- Fortan ist die Bezahlung für die BPLK an die tarifliche Entwicklung anzupassen.
- Für unattraktive Standorte oder Länder müssen finanzielle Anreize, z. B. in Form von Zulagen, geschaffen werden.
- Es muss auch für BPLK eine einheitlich geregelte standortbezogene Mietzulage geben.

Von den weiteren für das Gespräch vorgesehenen Themen, die aus Zeitgründen nicht mehr behandelt werden konnten, sollen hier zwei zumindest erwähnt werden:

- Bei der Neuordnung der Vorbereitungskurse sollten der interkulturelle Aspekt und die Sprachvorbereitung stärker Berücksichtigung finden.
- Eine Beförderung im Ausland sollte, einheitlich für alle Bundesländer geregelt, grundsätzlich möglich sein.

Am späteren Abend trafen sich dann etliche der Kollegen aus der Gesprächsrunde noch zu einem geselligen Beisammensein in einem nahe gelegenen Lokal, wo man weiter diskutierte und Erfahrungen und Erlebnisse aus dem Auslandslehrerleben austauschte. ◂◂

Der VDLiA auf der didacta Hannover

Der VDLiA zeigte in der Person des Vorstandsmitglieds Juliane Köhler tagtägliche Präsenz bei der diesjährigen didacta in Hannover. Damit wurde die vor einem Jahr in Stuttgart erfolgreich begonnene Praxis fortgesetzt, unseren kleinen Verband in der Schul- und Bildungsöffentlichkeit bekannter zu machen.

Ein Messestand, möge er noch sein klein sein, bedarf eines guten Gesamterscheinungsbildes. Der Vorstand hat sich auf der Vorstandsitzung in Leipzig entschieden in mobile Aufsteller so genannte „roll ups" zu investieren, mit denen man schnell und unkompliziert an den unterschiedlichsten Orten eine kleine VDLiA-Beratungsstelle aufbauen kann. In Hannover kamen sie das erste Mal zum Einsatz, zwischen den dicht gedrängten Ständen im Bereich der Auslandsschulen waren wir damit auch auf Distanz sehr gut uns sichtbar.

„Ich wusste gar nicht, dass es den VDLiA gibt", war ein nicht selten geäußerter Satz, denn jenes Laufpublikum, welches sich allgemein für einen Auslandseinsatz interessierte und über die Messe schlenderte, gehörte zu einer unserer wichtigsten Zielgruppen, die teilweise mit sehr großem Interesse auf uns zu kamen.

Mit unserer Präsenz auf der diesjährigen didacta haben wir einen weiteren Schritt unternommen, unsere Verbandsaktivitäten einer breiteren Lehrerschaft vorzustellen und dem geringeren Bekanntheitsgrad vor allem unter jüngeren Lehrkräften offensiver zu begegnen. Denn der Verband braucht junge Mitglieder und möchte sich diesen stärker zuwenden. Am Ende des letzten Messetages waren alle Flyer verteilt: Ein sehr gutes Zeichen für den VDLiA.

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Elke Balster ▪ Siedlungsweg 3a, 38889 Blankenburg
Andreas Elbe ▪ Am Jägergarten 21, 73577 Ruppertshofen
Jens Faselt ▪ Im Hohlweg 10, 32425 Minden
Kerstin Finkler ▪ St. Mergener Str. 12, 54290 Trier
Petra Kolberg ▪ Am Oberbrunnen, 55585 Norheim
Johanna Kunze ▪ Uhlandstr. 31, 76135 Karlsruhe
Michael Kurzbach ▪ Am Wiesenhang 16, 54318 Mertesdorf
Olaf Licht ▪ Schöneberger Str. 12, 10963 Berlin
Bianca Lippel ▪ Moltkeplatz 11, 30163 Hannover
Silke Quast ▪ Loignystr. 14, 23566 Lübeck
Johannes Schinzel ▪ Steinstr. 2, 97080 Würzburg
Rolf Schlag ▪ Gorzer Weg 2, 64653 Lorsch
Sabine Schramm ▪ Ottmarshauserstr. 9, 86356 Neusäß
Juliana Schwerdtfeger
Jennifer Weisenseel ▪ Setzbergstr. 6, 83607 Holzkirchen

Neue Mitglieder (Ausland)

Heidrun Blume ▪ Timisoara
Stephan Demuth ▪ Bischkek
Andreas Grüderich ▪ DS Ballester
Tanja Olbrich ▪ LBI Santiago
Lisa Reelsen ▪ Colegio Alexander Humboldt
Marcus Schawe ▪ DS La Paz
Volker Stender-Mengel ▪ DS La Paz

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Kristin Eichholz ▪ DS Windhoek
Jaan Grigull ▪ DS Bogota
Stefan Hebele ▪ DS Lima

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Wolfgang Dietrich (DS New York) ▪ Victoria-Wolff-Weg 5, 74072 Heilbronn
Ulla-Ruth In der Stroth (Winnipeg Kanada) ▪ Schelverstr. 22, 49080 Osnabrück
Wolfgang Ismaier (DS Valencia) ▪ Industriestr. 38, 91353 Hausen
Jens Krowka (DS Quito) ▪ Königsstr. 4a, 21244 Buchholz
Olaf Peleikis (DS Lima) ▪ Cusanusstr. 25, 56073 Koblenz
Richard Reinhold (DS Istanbul) ▪ Wilhelmshöher Allee 25, 34117 Kassel
Werner Schreiber (Sao Paulo) ▪ Rotlintstr. 13, 60316 Frankfurt
Bernd Stein (DS Windhoek) ▪ Grünschiebel 8, 35041 Marburg
Barbara Stock (DS Bogota) ▪ Eingang Untermühlenweg, 88079 Kressborn
Michael Stumpe (DS Windhoek) ▪ Am Külzer Pfad 5, 55471 Kümbdchen
Jörg Thiele (DS Santiago) ▪ Arminstr. 51a, 23564 Lübeck
Kai Ulmer (DS Lima) ▪ Thüringer Str. 21, 91456 Diespeck

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

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Bauni, Dorothée ▪ MBWWK, Mittlere Bleiche 61, 55116 Mainz
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Ende, Karin ▪ Goethe Institut Zentrale, Dachauer Str. 122, 80637 München
Frank, Dr. Claus ▪ Schröder Str. 6, 69120 Heidelberg
Gomes Correia ▪ Frances Tupy, Colégio Visconde de Porto Seguro, rue Floriano Peixoto Santos 55, 05658–080 São Paulo/Brasilien
Haataja, Dr. Kim ▪ Universität Tampere, (RULE), Pajakatu 11/2, Fin–33100 Tampere
Hepp, Prof. Dr. Marianne ▪ Università di Pisa, Via S. Maria 36, I–56126 Pisa
Hufeisen, Prof. Dr. Britta ▪ TU Darmstadt, Sprachenzentrum, Hochschulstr. 1, 64289 Darmstadt
Hummel, Maria ▪ FB 2 der Uni Kassel, Kurt-Wolters-Str. 5, 34125 Kassel
Janßen, Wilfried ▪ BVA-ZfA, Referat ZfA 4, Husarenstr. 32, 53117 Bonn
Kaur, Puneet ▪ Indo German Teachers Association, 9, Sector 37, Arun Vihar – Noida – 201303 Indien
Krause-Leipoldt ▪ Harald, Insterburger Str. 4, 26127 Oldenburg
Krumm, Prof. Dr. Hans-Jürgen ▪ Kirchengasse 34/9, A–1070 Wien
Krüsemann, Wilhelm ▪ BVA-ZfA, Referat ZfA 4, Husarenstr. 32, 53117 Bonn
Lange, Astrid ▪ FB 2 der Uni Kassel, Kurt-Wolters-Str. 5, 34125 Kassel
Leisen, Prof. Josef ▪ Südallee 44a, 56068 Koblenz
Lieske, Hartmut ▪ Fürstenrod 56, 65232 Taunusstein
Luthe, Sandra ▪ BVA-ZfA, Referat ZfA 4, Husarenstr. 32, 53117 Bonn
Maier, Hermann ▪ Amt für Schule und Bildung, Berliner Allee 1, 79114 Freiburg-Betzenhausen
Moeller, André ▪ Deutsche Welle, Kurt-Schumacher-Str. 3, 53113 Bonn
Mohr, Dr. Imke ▪ Goethe Institut Zentrale, Dachauer Str. 122, 80637 München
Petry, Ludwig ▪ Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
Roche, Prof. Dr. Jörg ▪ Ludwig Maximilians Universität München, Institut für Deutsch als Fremdsprache, Schönfeldstr. 13, 80539 München
Rottmann, Karin ▪ Lennéstr. 33, 53113 Bonn
Salomo, Dr. Dorothé ▪ Arndtstr. 35, 04275 Leipzig
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Schumann, Dr. Jürgen ▪ Kunkelstr. 1, 14437 Berlin
Steffen, Dr. Frank ▪ Nernststr. 4, 04159 Leipzig
Stoldt, Dr. Peter H. ▪ Gaußstr. 2, 21335 Lüneburg
Ünal, Dr. D. Cigdem ▪ Hacetteppe Üniversitesi, Egitim Fakültesi, Yabanci Diller Egitimi Bölümü Alman Dili Egitimi Anabilim Dali, TR–06800 Beytepe Ankara
Voigt, Dietrich ▪ Birkenweg 3, 64409 Messel
Weischer, Heinz ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
Wendt, Christian ▪ Bramkampredder 142, 22949 Ammersbek
Wicke, Dr. Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal

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

Die neue BLASchA-Vorsitzende aus Rheinland-Pfalz stellt sich vor

Dorothée Bauni

„Wenn man die Veränderung zum Besseren für unmöglich hält, wird sie auch nicht kommen." *(Noam Chomsky)*

Die Auslandsschulen können inzwischen mit Fug und Recht als Leuchttürme in der Bildungslandschaft angesehen werden. Keineswegs bedeutet dies aber, dass nicht noch eine Veränderung zum Besseren möglich wäre. Hier möchte ich an die verdienstvolle Arbeit meiner Vorgängerin, Frau Hildegard Jacob, anknüpfen und den von ihr eingeschlagenen Weg fortsetzen. Gemeinsam mit allen Akteuren des Auslandsschulwesens und den Schulen selbst gilt es den folgenden Herausforderungen zu begegnen:

- die Einführung der neuen Prüfungsordnung für die Deutsche Internationale Abiturprüfung
- die Angleichung der Kerncurricula Deutsch, Englisch und Mathematik an die Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife und damit einhergehend auch die Anpassung der jeweiligen Schulcurricula

Beruflicher Werdegang und Tätigkeiten im Auslandsschulwesen

- Abitur in Speyer im Jahr 1977 und Aufnahme eines Studiums an der Fachhochschule für Touristik und Hotellerie CERIA in Brüssel. Mehrjährige Berufstätigkeit in Frankfurt und Paris, danach Studium der Romanistik und Germanistik für das Lehramt an Gymnasien (erstes und zweites Staatsexamen).
- Mehrjährige Unterrichtserfahrung und Abiturprüfungserfahrung an einem Gymnasium in Rheinland-Pfalz, dann Wechsel als ADLK an die Deutschsprachige Abteilung am Tallinna Saksa Gümnaasium in Estland. Maßgeblich am Aufbau der Deutschsprachigen Abteilung beteiligt. Abnahme der Abiturprüfungen im Fach Deutsch für die ersten drei Jahrgänge. Parallel dazu Studium und Abschluss als M. A. des Fernstudiengangs Schulmanagement an der Universität Kaiserslautern.
- Rückkehr aus Estland und Wechsel in das rheinland-pfälzische Bildungsministerium 2004. Zuständig u. a. für die Dienst-und Fachaufsicht einer pädagogischen Serviceeinrichtung, Entwicklung eines Beratungssystem für Lehrkräfte und Betreuung von Modellversuchen. In dieser Zeit ebenfalls Mitwirkung in der Arbeitsgruppe „Bildungsstandards Fremdsprachen Englisch und Französisch für die Allgemeine Hochschulreife".
- Übernahme des Referats Auslandsschulen und Vertreterin des Landes Rheinland-Pfalz im BLASchA 2011, seither Mitglied des „Zentralen Ausschusses" und der Berichterstattergruppe „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung" sowie Vorsitzende der Berichterstattergruppe „Mittel-Ost-Europa/GUS" seit 2012. Zahlreiche Inspektionen im ersten BLI-Zyklus sowie Erfahrungen als EVADaF-Evaluatorin im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Als Fachexpertin für Deutsch auch Ansprechpartnerin für Fragen zum Kerncurriculum und für die Aufgaben der zentralen Prüfungs- und Vergleichsarbeiten in der Sekundarstufe I.

- die Evaluation des Regionalabiturs
- Inklusion
- die Einführung und Fortführung von Projekten zur beruflichen Bildung an einzelnen Standorten
- ein wichtiges Thema ist und bleibt weiterhin die Stärkung des Studienstandortes Deutschland und die Vorbereitung von Absolventinnen und Absolventen auf ein Studium in Deutschland
- Stärkung des Marketings der Deutschen Auslandsschulen einschließlich einer nachhaltigen Alumniarbeit.

Das Interesse an Deutsch als Fremdsprache und dem Deutschen Sprachdiplom der KMK steigt weltweit. In diesem Zusammenhang kommt den sogenannten Länderprojekten eine wachsende Bedeutung zu, die sich dadurch vom üblichen Verfahren unterscheiden, dass die DSD I Prüfungen von Lehrkräfte vor Ort in eigener Verantwortung durchgeführt und korrigiert werden.

Eine der wesentlichen Voraussetzungen, diesen und anderen Herausforderungen professionell begegnen zu können, besteht darin, dass alle Akteure auch in Zukunft vertrauensvoll und eng zusammenarbeiten. Im Abgleich verschiedener Perspektiven, in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ansätzen sowie in der konstruktiven Zusammenführung von Erfahrungen und Zuständigkeiten lassen sich die Auslandsschulen gemeinsam inhaltlich weiterentwickeln. Nach meinen bisherigen Erfahrungen im BLASchA bin ich zuversichtlich, dass es uns auch in Zukunft gelingen wird, konstruktive Lösungen für die anstehenden Herausforderungen zu erarbeiten. ◂◂

Kontakt

dorothee.bauni@mbwwk.rlp.de
www.mbwwk.rlp.de

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 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.

Die Verbandszeitschrift des VDLiA, die ich seit nunmehr 10 Jahren herausgebe, hat im Vergleich zu den vorangegangenen 50 Jahren ihren Auftritt verändert. Damit ist freilich nicht nur die bunte Titelseite gemeint. In einer Zeit, in der alle gewünschten Daten rund um die Uhr am heimischen Rechner und auf dem mobilen Smartphone abrufbar sind, so auch Informationen über alles, was im Entferntesten mit dem Auslandsschulwesen zusammenhängt, sollen die vier Hefte der Auslandslehrerzeitschrift im Jahresverlauf unseren Mitgliedern und interessierten Lesern Gedankenanstöße anbieten, die ich in Form von Schwerpunkten präsentiere. Neben den ausführlichen Schulvorstellungen aus aller Welt bietet Ihnen unsere Zeitschrift in zunehmendem Maße profunde Einblicke in die unterschiedlichsten Fachgebiete an, angefangen beim Kindergarten über die Sprachdiplome bis zur Dualen Ausbildung. Selbst im Zusammenhang mit unseren Hauptversammlungen beschränkt sich die Verbandszeitschrift nicht wie früher auf den Abdruck der Anträge und deren Abstimmung, sondern veröffentlicht hoch interessante Fest- und Fachvorträge, die ihresgleichen in anderen Publikationen suchen. Nachdem ich Ihnen in den letzten Jahren immer im 2. Heft des Jahrgangs auslandsschulrelevante Themen präsentieren konnte (2011: Nachhaltigkeit, 2012: moderne Medien, 2013: MINT, 2014: innovatives Lernen), bin ich den Autorinnen und Autoren äußerst dankbar für ihre Mitarbeit am aktuellen Schwerpunkt „Lehrerfortbildung", die sie unserer Verbandszeitschrift – ohne Honorar – zur Verfügung stellen.

Einleitung zum Schwerpunkt

Rainer E. Wicke

Lehrerfortbildung kann und darf niemals statisch sein, indem Seminare, Lehrgänge und Workshops sich organisatorisch und inhaltlich schablonenhaft über Jahre hinweg an Modellen orientieren, die – einmal eingeführt – den Charakter des Unantastbaren annehmen. Im Gegenteil – häufig haben die Entwicklungen im methodisch-didaktischen Bereich einen äußerst dynamischen Charakter, der nicht ohne Einfluss auf die Gestaltung von Lehrerfortbildungsmaßnahmen bleiben kann. Bei genauerer Analyse der Entwicklung und Umsetzung des kommunikativ (interkulturellen) Ansatzes im Fremdsprachenunterricht in den achtziger Jahren wurde dies besonders deutlich. Die schulische Praxis wurde hier teilweise radikalen Veränderungen unterzogen, die heftige Diskussionen in Wissenschaft, Bildungsadministration und Schule auslösten. Dennoch konnte nach einigen Jahren festgestellt werden, dass die schulische Praxis der Theorie davoneilte, indem z. B. das aufgaben- und projektorientierte Lernen, die erlebte Landeskunde und erste Ansätze zu einem fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht (weiter-)entwickelt wurden und somit sogar zur Theoriebildung beitrugen (Wicke, 2012, S. 268). Entsprechend veränderte sich auch die Lehrerfortbildung, indem sie sich den neuen Gegebenheiten stellte und praktische Hilfestellung zur Umsetzung anbot. Auch die Erarbeitung von Curricula und Rahmenrichtlinien beeinflusste die schulische Praxis erheblich.

Bei genauerer Betrachtung der gegenwärtigen Entwicklung wird deutlich, dass es durchaus ernst zu nehmende Veränderungen in der Fachwissenschaft des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, aber auch zum sprachsensiblen deutschsprachigen Fachunterricht gibt, die es eigentlich verdienen, Einfluss auf die Praxis zu nehmen.

Entsprechende Beispiele dazu werden im folgenden Grundsatzartikel veranschaulicht, daher verzichtet diese Einführung bewusst auf eine genauere Auflistung der zahlreichen Innovationen.

Ein Einblick in die gegenwärtige Praxis der Lehrerfortbildung zeigt jedoch ebenfalls deutlich auf, dass diese Weiterentwicklung der Theorie nur zögerlich Einfluss auf die Praxis ausübt. Es kann mit gutem Gewissen behauptet werden, dass heute die Theorie der Praxis voraus ist und es eigentlich an der Zeit wäre, Umgestaltungen vorzunehmen. Wenn sich Theorie und Praxis zu weit voneinander entfernen, verringern sich auch die Möglichkeiten der gegenseitigen Beeinflussung und Bereicherung. Die Praxis benötigt die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Forschung ebenso, wie die Theorie der kritischen Rückmeldung über das Machbare bzw. die Modifikation von Konzepten in der schulischen Realität bedarf. Diese Interdependenz gilt es zu bewahren.

Daher sollen die folgenden, von anerkannten Expertinnen und Experten erstellten Beiträge zu wichtigen Aspekten der neueren Fremdsprachendidaktik dazu beitragen, der (institutionalisierten) Lehrerfortbildung nicht nur die Anforderungen an eine zeitgemäße und moderne Fort- und Weiterbildung ihres Personals, sondern ansatzweise auch Möglichkeiten zur zukünftigen Umsetzung aufzuzeigen. Für diese Umsetzung ist ein entsprechender (organisatorischer) Rahmen notwendig, mit dessen Hilfe adäquate Fortbildungsmaßnahmen im Sinne der emanzipatorischen Beteiligung der Kolleginnen und Kollegen ausgerichtet werden müssen. Daher befasst sich der Grundsatzbeitrag mit den allgemeinen Determinanten für eine erfolgreiche Lehrerfortbildung, die in der Hektik des pädagogischen Alltags leicht in Vergessenheit zu geraten drohen. ◂◂

Literatur

Wicke, Rainer-E.: Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung, iudicium-Verlag, München, 2012.

Anforderungen an eine zeitgemäße Lehrerfortbildung – Struktur und Prinzipien

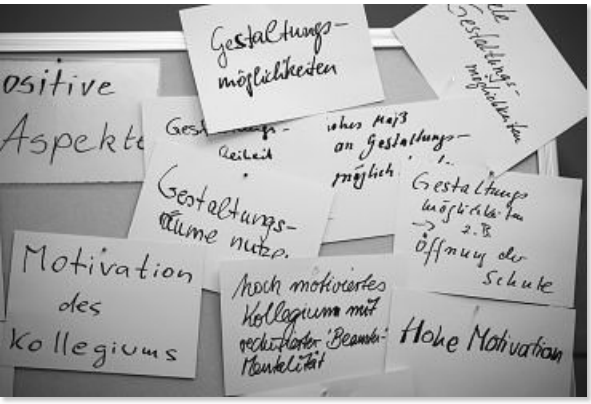
Rainer E. Wicke und Karin Ende

Bereits vor einiger Zeit stellte ein wissenschaftliches Autorenteam um den Pädagogen und Soziologen Michael Brater fest, dass erhebliche Veränderungen in der globalen Welt den Arbeitenden heutzutage verstärkt unbefangene Wahrnehmung, Offenheit für Neues und Überraschendes, Gefühl und Gespür, Fantasie, Ideenreichtum, die Kraft, etwas Neues zu tun, und die Fähigkeit zum dialogischen Handeln abverlangen (Brater et al., S. 18). Wie den Ausführungen weiterhin zu entnehmen ist, zieht die ständige und mit hohem Tempo erfolgende Veränderung der Gesellschaft und der entsprechenden Arbeitsbedingungen nicht nur die Bildung von flachen Hierarchien in der Arbeitswelt nach sich, auch das selbständige und lebenslange Ler-

nen der Menschen wird immer wichtiger, um gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen gewachsen zu sein (a. a. O., S. 20 und 29).

Diesem Veränderungsprozess konnte sich der schulische Fremdsprachenunterricht nicht entziehen, auch hier lässt sich ein teilweise radikal erscheinender Wandel erkennen.

Im Hinblick auf die Ziele des Fremdsprachenunterrichts hat es in den letzten Jahren in vielen Ländern grundlegende Veränderungen und Neuorientierungen gegeben. Dabei ist ein wichtiger Einflussfaktor die didaktisch-methodische Fachdiskussion, die sich zunehmend von globalen und starren vermittlungsmethodischen Konzepten entfernt und sich eher an sogenannten didaktisch-methodischen Prinzipien orientiert. Vor allem spielt jedoch in Europa und zunehmend weltweit ein Dokument eine zentrale Rolle, und zwar der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) (Ende, Grotjahn, Kleppin, Mohr, 2013, S. 8).



Fortbildung

Erlebte Landeskunde am PC

Es ist unbestritten, dass der GER die Diskussion um die Neuorientierung eines standardisierten und kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts wesentlich beeinflusst hat. Bildungspolitisch hebt er unter anderem den Wert schulischer Fremdsprachenkenntnisse für Europa hervor, in dem die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern unterschiedlicher Muttersprachen erleichtert wird und dadurch wieder die Mobilität und die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Nationen gefördert werden (Europarat, 2001, S. 15). Somit hat der GER auch einen utilitaristischen Charakter, indem er die Fremdsprachenkenntnisse funktionalisiert. Es darf hier nicht verschwiegen werden, dass die gesellschaftspolitische Betrachtung der schulischen Arbeit, die die pädagogischen Ziele zeitweilig in den Hintergrund rücken lässt, inzwischen auch kritisch gesehen wird (Maier, 2014, S. 6).

Neben dem GER haben weitere neuere Entwicklungen die Fachdiskussion beeinflusst. Man denke hier nur an den Einfluss elektronischer Medien auf den schulischen Unterricht und somit auch auf die Lehrerfortbildung. Gute Beispiele für das mediengesteuerte Lernen sind die Blended Learning – Programme Deutsch Lehren Lernen (DLL) des Goethe-Instituts und Global Online Deutsch Lernen (GOLD) der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA).

Aber auch das eigenständige, implizite Lernen durch die Medien ist inzwischen Realität geworden, da den Lernern durch das Internet vielfältige fremdsprachliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Weiterhin bestimmen derzeit neue pädagogische Ansätze wie das Content and Language Integrated Learning (CLIL), der Mehrsprachigkeitsansatz oder die Entwicklung eines Gesamtsprachencurriculums die Fachdiskussion. Dabei konnte dieser Wandel nicht nur in der Bundesrepublik, sondern auch in anderen europäischen und nicht europäischen Län-

dern registriert werden (Würffel, Padros, 2011, S. 11).

Von diesen Veränderungen können Maßnahmen der Lehrerfortbildung nicht ausgenommen werden, im Gegenteil: Die veränderte Fachdiskussion zieht ebenfalls eine stärkere Berücksichtigung neuer wissenschaftstheoretischer, aber auch fachdidaktischer Erkenntnisse und Inhalte nach sich. Nimmt man das Recht und die Pflicht der in der Praxis tätigen Lehrer zur persönlichen Fortbildung ernst[1], so muss über eine Neugestaltung von Lehrerfortbildungsmaßnahmen im organisatorischen, aber auch im inhaltlichen Bereich nachgedacht werden. Daher widmen sich sowohl dieser Einführungsartikel, aber auch die folgenden Beiträge diesem Thema sehr ausführlich.

Lehrerfortbildung muss neue wissenschaftstheoretische und fachdidaktische Erkenntnisse berücksichtigen, wenn sie zeitgemäß sein und bleiben will.

Lehrerfortbildung – notwendiges Übel oder Chance zur Verbesserung schulischer Qualität?

Bei einem Rückblick auf die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts bzw. dessen Fachdidaktik wird deutlich, wie diese sich in den letzten vierzig bis fünfzig Jahren verändert haben. Auf diese Entwicklung wird im Abschnitt 5, in dem es um die Übernahme bewährter Lehr- und Lerntraditionen geht, ausführlicher eingegangen. An dieser Stelle soll jedoch deutlich hervorgehoben werden, dass die teilweise beträchtlichen Veränderungen im schulischen Unterricht stets nicht ohne zusätzliche Lehrerfortbildungsmaßnahmen möglich waren. Entwicklungen wie den kommunikativen oder kompetenzorientierten Ansatz konnte und kann man nicht individuell und ohne zusätzliche Instruktion und Schulungen aufarbeiten, dies käme einer Überforderung gleich – von daher sind (institutionalisierte) Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ein unerlässliches Begleitinstrument der praktischen Unterrichtsgestaltung.

Aus vielen Diskussionen mit (stellvertretenden) Schulleitern im In-, aber auch im Auslandsind uns die Irritationen nur zu gut bekannt, die mit der Wahrnehmung von Seminaren und Lehrgängen durch einzelne Lehrer der jeweiligen Schule verbunden sind. Der mehrtägige Unterrichtsausfall wird in diesen Gesprächen ebenso beklagt, wie die Tatsache, dass Elternbeschwerden über das Fehlen der Lehrer eintreffen usw. Aber wer die Qualität des Unterrichts verbessern will, muss akzeptieren, dass Weiterqualifizierungsmaßnahmen dringend notwendig sind. Die gängige Praxis, den Kolleginnen und Kollegen, die an einer Fortbildung teilnehmen wollen oder sollen, zusätzlich umfangreiche Vorbereitungsarbeiten für den anfallenden Vertretungsunterricht abzuverlangen und die Teilnahme somit zusätzlich mit Mehrarbeit zu verbinden, ist kritisch zu sehen. Nur zu häufig fanden und finden diese Materialien keine Verwendung. Die Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen, wird erfahrungsgemäß geringer, wenn diese an Formen der Mehrarbeit und des Mehraufwandes gekoppelt werden.

Wenn Peter Gauweiler, der ehemalige Vorsitzende des Unterausschusses für Kultur und Auswärtige Bildungspolitik, sich lobend über die Qualität der in den Auslandsschulen angebotenen Bildung äußert (Krath, 2014, S. 9), so ist diese erreichte Qualität auch ein Produkt der Fortbildung, die den Standard des Erreichten erhält und Weiterentwicklungen fördert.

Frank-Walter Steinmeier bekennt sich ebenfalls zu den neuen Anforderungen, die eine sich verändernde Welt an die schulische Bildung im Ausland stellten wird, indem er den Stellenwert der Kultur und Bildung in der Außenpolitik betont und gleichzeitig die Vision von zukünftigen Absolventen der (Deutschen) Schulen im Ausland als Vermittler und Brückenbauer mit interkultureller Sensibilität zur Verständigung vorstellt (Petersen, 2014, S. 28). Um diesen Ansprüchen zu genügen, wird sicherlich ebenfalls eine intensivierte Lehrerfortbildung – z. B. im CLIL-Bereich – benötigt, um die so genannte fach- und berufsorientierte Diskursfähigkeit der

1 Siehe die entsprechenden Bestimmungen unter http://www.gew-publikationen.de

Schüler in der Fremdsprache erreichbar werden zu lassen, die eine wesentliche Voraussetzung für interkulturelle Verständigungsprozesse ist (Hallet, 2013 S. 60 und Frederking et al., 2013, S. 132).

Um noch einmal auf die mangelnde Bereitschaft mancher Schulleitungen, Kolleginnen und Kollegen die Teilnahme an Fortbildungen zu ermöglichen, zurückzukommen, soll an dieser Stelle ausdrücklich hervorgehoben werden, dass motivierende Veranstaltungen immer das Resultat der Verbesserung des Unterrichts einer Schule mit sich bringen. Voraussetzung dafür ist, dass die Ergebnisse der Veranstaltung nicht nur dem Teilnehmer selbst, sondern – durch geregelte Verfahren – dem gesamten (Fach)Kollegenkreis zur Verfügung gestellt werden. Lehrer benötigen diese Form der Auffrischung ihrer Expertise. Und es darf nicht vergessen werden, was Kerstin Meier in einem Leitartikel zur Bildungsmisere schrieb:

Schule ist nur so gut wie ihre Lehrer. Der Rest nett zu haben, mehr nicht (Meier, 2013, S. 4).

Dem ist nichts hinzuzufügen.

Strukturen und wohlwollende Unterstützung

Eine effektive Lehrerfortbildung, die nicht nur an einzelnen zentralen Orten, sondern auch in den Ländern und Regionen stattfindet, in denen die Endabnehmer (Lehrer und Schüler) tätig sind, sind benötigt Strukturen, sowie Unterstützung. Das Hessische Institut für Lehrerfortbildung (HILf) verfügte z. B. bis weit in die neunziger Jahre hinein zwar über eine gewichtige Zentrale in Fuldatal, gleichzeitig existierten jedoch viele Außenstellen in diesem Bundesland, in denen die ortsansässigen Kolleginnen und Kollegen ohne langwierige Anreise und Mühe Lehrgänge besuchen, Materialien beziehen und Ergebnisse schnell im eigenen Unterricht umsetzen konnten. Somit wurden die Bedürfnisse der Lehrer in der jeweiligen Region respektiert, indem ihnen die Möglichkeit der Fortbildung in unmittelbarer Nähe ihres Arbeits- und Wohnortes gegeben wurde.

Service und Beratung vor Ort verhelfen Auslandslehrern zur Teilnahme am Fachdiskurs.

Nicht umsonst haben die Mittlerorganisationen, z. B. das Goethe-Institut, vor einigen Jahren im Rahmen der Regionalisierung den im Ausland tätigen Mitarbeitern und/oder Institutionen die Planung und Durchführung regionaler Fortbildungsmaßnahmen überantwortet. Ähnlich verfuhr auch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, indem sie weltweit dreiundzwanzig Regionale Fortbildungszentren einrichtete. Wurden früher Fortbildungsthemen und -inhalte weitgehend von den Zentralen bestimmt, verlagerten sich Bedarfsermittlung, Planung und Ausrichtung verstärkt nach außen, um den Bedürfnissen vor Ort gerecht zu werden. Dennoch waren und sind diese Institute und Zentren im Außendienst nach wie vor auf die Begleitung und Mitwirkung der Zentralen – im Goethe-Institut wird der Begriff Service und Beratung dafür verwendet – angewiesen. Die entsprechenden Abteilungen oder Referate der zentralen Institution in der Bundesrepublik können z. B. die wissenschaftliche und methodisch-didaktische Entwicklung im Fremdsprachenunterricht in Deutschland und Europa aufgrund ihrer räumlichen Nähe wesentlich besser begleiten und bewerten und am Fachdiskurs teilnehmen, als dies vielen im Ausland tätigen Kolleginnen und Kollegen möglich sein dürfte. Das Goethe-Institut entwickelt z. B. Materialien mit wissenschaftlicher Begleitung von DaF-Lehrstühlen in der Bundesrepublik.

Auch das in der Vergangenheit für die Fortbildung verantwortliche Referat VI A 5 in der ZfA widmete sich ausschließlich der Fortbildung – wenn auch in beschränkterem Umfang wie das Goethe-Institut – ebenso, wie heute der Fachbereich ZfA 4.

Diese (ständig weiter zu entwickelnde) Expertise der in der Zentrale tätigen Fortbilder muss entsprechend genutzt werden, um neue Konzepte zu planen und entsprechende Impulse an die Außenmitarbeiter weiterzugeben (Krüsemann, 2014, S. 37). Der von der Zentralstelle in Auftrag gegebene Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache, das Online Fortbildungsprogramm DSD Gold können hier ebenso als rich-

tungsweisend angeführt werden, wie z. B. auch der in Kooperation mit dem Goethe-Institut entwickelte Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschule nebst Handreichungen. Wesentliche Impulse gehen derzeit auch von der neuen Fort- und Weiterbildungsreihe Deutsch Lehren Lernen (DLL) des Goethe-Instituts aus, das DaF-Lehrstühle in Deutschland in der Konzeption fachlich begleitet haben und dessen Einheiten von namhaften DaF-Expertinnen und Experten verfasst wurden.

Diese neuen Pläne, Curricula und Materialien müssen durch weitere Unterstützungsmaßnahmen bei der Implementierung begleitet werden, um die Umsetzung zu gewährleisten. Dafür gibt es mehrere Möglichkeiten:

Es hat sich bewährt, Neuentwicklungen dahingehend zu fördern und zu beschleunigen, indem themen- und inhaltsgebundene Fortbildungsveranstaltungen auch von den Zentralen in den Regionen angeboten und durchgeführt werden, in denen demonstriert wird, dass und wie sich neuere Entwicklungen im Unterricht umsetzen lassen. Gerade solche so genannten „Kick-off" oder Startseminare sind auch von großer Bedeutung, da die in den jeweiligen Zentralen eingesetzten Koordinatoren unbedingt den Kontakt zu den Außenmitarbeiten halten müssen, um diese bedarfsgerecht beraten und begleiten zu können. Unter anderem waren die Seminare zur Umsetzung des Rahmenplanes Deutsch als Fremdsprache, die weltweit ausgerichtet wurden, hilfreich, um die Implementierung voranzutreiben. Ebenso nützlich waren die Pilotierungen des DLL-Programmes an vielen Goethe-Instituten in den Regionen, die die Kolleginnen und Kollegen mit dessen neuen Anforderungen vertraut machten und die zur Ausbildung von regionalen Multiplikatorenteams geführt haben, die die Umsetzungsmöglichkeiten vor Ort prüften.

Mit gutem Beispiel voran – von den Zentralen ausgehende fachliche Impulse motivieren zur Innovation.

Bei genauerer Analyse des Fortbildungsangebotes und dessen Ergebnissen in unterschiedlichen Regionen wird ebenfalls deutlich, dass dort bestimmte Referenten erfolgreich eingesetzt werden und wertvolle Materialien entstehen, die auch in anderen Zusammenhängen gewinnbringend eingesetzt werden können. Im Rahmen der ständigen Begleitung der Fortbildung ist es daher geboten, entsprechende Informationen an alle Zentren oder Institute weiterzuleiten, so dass der Informationsfluss und der Material- und Erfahrungsaustausch gewährleistet sind.

Im Rahmen der Unterstützung der externen Fortbildungsarbeit bietet es sich daher an, die Entwicklung von der Zentrale aus ständig zu eruieren und die Zentren stets mit entsprechenden Informationen zu versorgen. Nichts spricht dagegen, Strukturen zu verändern und/oder zu modifizieren, jedoch sollten diese Veränderungen zu einer Verbesserung, nicht aber zu einem qualitativen Rückschritt des Angebotes an effektiven Fortbildungsmaßnahmen führen.

Bottom-up statt Top-down – eine Absage an verordnete Maßnahmen

Wird im schulischen Fremdsprachenunterricht immer wieder die Forderung erhoben, die Schüler als Partner am Lernprozess und dessen Gestaltung zu beteiligen (Wicke, 2012, S. 42), so hat dieses Prinzip der Mitbestimmung ebenfalls Gültigkeit für die Lehrerfortbildung. Diese muss sich an den eigenen Stärken und Schwächen orientieren, die die Lehrer – unter anderem aufgrund von so genannten kollegialen Hospitationen – erkennen und somit ihren Fortbildungsbedarf registrieren.

Die Praxis dagegen, notwendige Fortbildungsmaßnahmen aus einer top-down-orientierten Schulinspektion oder einem Audit abzuleiten und nach dem Prinzip „Das und das ist zu machen" (Egenhoff, 2014, S. 185) anzuordnen, dürfte mehr oder weniger zum Scheitern verurteilt sein, da in diesem Fall die Beteiligung des Kollegiums ausbleibt. Sicherlich hat die entsendende Institution ein berechtigtes Interesse daran, dass ein möglichst effektiver, zeitgemäßer und moderner Unterricht erteilt wird, jedoch lässt sich dieser nicht anordnen:

Häufig sind Veränderungsanforderungen an Schule mit der Illusion verbunden, dass ein Er-

lass genüge, um Veränderungen sicherzustellen (Höfer, Madelung, 2006, S. 58).

Viele Lehrer, die zu einer obligatorischen Fortbildung „zitiert" werden, neigen dazu, sich bei der Mitarbeit zu verweigern, ihre Zeit abzusitzen und in die so genannte innere Immigration zu gehen, wenn sie sich unter Druck gesetzt fühlen. Nach Martinek und Hoffmann wird Druck erlebt, wenn Lehrpersonen entgegen ihrer Überzeugungen und Wertvorstellungen handeln sollen oder Tätigkeiten übernehmen müssen, mit denen sie sich nicht identifizieren können (Martinek/Hoffmann, 2014, S. 220). Positive Veränderungen des Unterrichts lassen sich kaum auf diese Art und Weise erreichen, da die Bereitschaft der Teilnehmer an einer solchen Veranstaltung gering sein dürfte, die Ergebnisse zu kommunizieren. Vielmehr gilt es in Betracht zu ziehen, ob entsprechende Entwicklungsmaßnahmen sich nicht effektiver und zielgerechter direkt vom (Fremdsprachen-) Unterricht aus realisieren lassen:

Die „neue" Trias der Schulentwicklung – dringend notwendige Rückkehr zum Kerngeschäft Unterricht.

Geht man vom konkreten Deutschunterricht und den Bedürfnissen von Lehrenden und Lernenden aus, so wird sich deutlich herauskristallisieren, welche Entwicklungen, Veränderungen und Innovationen dadurch auch im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung notwendig werden (Wicke, 2010, S. 6).

Wer den Unterricht verändern will, muss gleichzeitig auch über Qualifizierungsmaßnahmen, zu denen die Lehrerfortbildung gehört, reflektieren und die Schulorganisation entsprechend ändern. Dies bedeutet, dass die Unterrichtsentwicklung die zentrale Aufgabe sein muss, diese jedoch automatisch Organisations- und Personalentwicklungsmaßnahmen nach sich zieht (Höfer, Madelung, 2006, S. 71). Ein solcher Ansatz nimmt die in der Praxis tätigen Kollegen ernst und sorgt zugleich für die entsprechende Hilfestellung. Interessanterweise befasst sich die didaktische Literatur inzwischen mit der so genannten neuen Trias der Schulentwicklung, die von der schulischen Kernaufgabe des Lehrens und Lernens ausgeht und die zu einer Umkehr Unterrichtsentwicklung – Personalentwicklung – Organisationsentwicklung führen soll, wie sie oben bereits erwähnt wurde (Priebe, 2013, S. 7). Auch Hans-Günter Rolff, der jahrelang die Trias Organisationsentwicklung – Personalentwicklung – Unterrichtsentwicklung vertreten hat, bekennt sich inzwischen zu der „neuen" Abfolge und stellt somit das alte Modell in Frage (a. a. O.). Hat man sich inzwischen daran erinnert, dass der Unterricht das Arbeiten in der Schule weitgehend bestimmt und sich daher eines Besseren besonnen? In diesem Zusammenhang weisen Fichten und Meyer auf das Demokratisierungspotenzial der dringend notwendigen Praxisforschung durch Lehrerinnen und Lehrer hin:

Die Praxisforschung könnte genutzt werden, um die Machtbalance zwischen der aktuell dominanten Top-down – Steuerung der Schulentwicklung und der lokalen Entwicklung hin zu eigenständigen Schulen zumindest ein Stück weit zugunsten der Akteure vor Ort zu verschieben (Fichten/Meyer, 2014, S. 16).

Nicht umsonst hat man in Finnland die Schulinspektion bereits vor einigen Jahren abgeschafft und Modelle der kollegialen Beratung und Unterstützung durch Opetushallitus, die für die Schulen verantwortliche ministerielle Behörde, an deren Stelle gesetzt (Domisch, Klein, 2012, S. 96). Sobald eine der Schulen Beratungsbedarf hat, kann sie sich jederzeit an die Behörde mit der Bitte um entsprechende Hilfestellung wenden. Allerdings wird erwartet, dass diese zu bereits im Vorfeld durch das Kollegium selbst festgestellten Problemen und Defiziten erfolgt. Ursache für diese Neuorientierung war unter anderem auch, dass der Unterricht selbst bei der Schulinspektion zu kurz kam. Verfolgt man die Diskussion um die Schulentwicklung in der Bundesrepublik, so fallen sofort Parallelen auf:

Die Arbeit nimmt zu, der Anpassungsdruck wächst, die Freiheit nimmt ab – und zugleich rückt die eigentliche pädagogische Kernaufgabe aus dem Blick (Krautz, 2010, S. 337).

Effektive teilnehmerorientierte Fortbildung muss die Lehrer nach dem immer wieder zitier-

ten Spruch da abholen, wo sie stehen und vor allen Dingen ihre Selbststeuerungsfähigkeiten fördern (Martinek/Hoffmann, 2014, S. 223). Mit anderen Worten: Sie muss sich am Unterricht selbst orientieren, Probleme der Lehrenden, die von ihnen erkannt werden, aufgreifen und Hilfestellung bei der Neuausrichtung geben:

Wenn Lehrkräfte zur Veränderung ihres Unterrichts motiviert werden sollen, müssen sie die Erfahrung machen können, dass es ihnen etwas nützt, sie müssen die Erwartung einer Verbesserung damit verbinden (Höfer/Madelung, 2006, S. 59).

Man kann sogar noch einen Schritt weiter gehen: Wirklich effektive teilnehmerorientierte Fortbildung muss lokale Kontexte und vor allem lokales Lehrerwissen mit einbeziehen.

Innovative Konzepte müssen er- und gelebt werden – sie lassen sich nicht verordnen.

Dies kann dann gelingen, wenn die Unterrichtenden ihr lokales Wissen, d. h. ihre Sichtweisen und Interpretationen der täglichen Praxis sowie ihre Wertvorstellungen den Diskurs entscheidend mitbestimmen. Fortbildung muss demnach einen gleichberechtigten Dialog über den je konkreten Unterricht ermöglichen, der einerseits den unterschiedlichen Perspektiven Rechnung trägt (der Lehrerinnen und Lehrer, der Fortbildenden, der fachdidaktischen Forschung) und der anderseits über die einzelne Fortbildung hinausreicht, indem er die Lehrenden zum Weiterdenken und Erkunden der eigenen Praxis motiviert sowie zum Erproben von Neuem ermutigt und befähigt. Erst die konkreten Angebote und Maßnahmen können den Beweis liefern, wie und mit welchen Ergebnissen es Lehrerfortbildung unter Berücksichtigung der lokalen Bedingungen möglich macht, dass Lehrkräfte ihre eigene Praxis diskursiv und erkundend weiterentwickeln (Legutke/Mohr, 2014).

Natürlich tragen nach wie vor Impulse aus den Zentralen zu dem Entwicklungsprozess bei, jedoch sollte die Steuerung je nach Sachlage mehr oder weniger hierarchisch erfolgen, um die selbständige Lösung vorhandener Probleme in den Fokus der Fortbildungsarbeit zu rücken:

Sich als Führungskraft überflüssig zu machen, nicht mehr gebraucht zu werden heißt, die Mitarbeiter in die Selbständigkeit zu führen, sie zu befähigen, ihre Aufgaben zu ergreifen, ohne dass sie dazu angewiesen werden müssen (Brater et al., 2011, S. 25).

Wenn die oben erwähnte Selbständigkeit der Lehrenden im Ausland bei der Neugestaltung von Unterrichtsprozessen und – inhalten ernst genommen wird, gilt es, die Arbeit an der Basis nicht durch überdimensionale zentrale Steuerungen zu beeinflussen. Offene Prozesse, in denen die Lehrer selbst Verantwortung übernehmen, ziehen den Verzicht auf Routinen und Standards nach sich und man muss sich etwas Neues einfallen lassen, man muss ausgetretene Pfade verlassen und Neues realisieren (Brater et al., 2011, S. 71). Gerade in der Lehrerfortbildung ist das Vertrauen von Führungskräften in die verantwortlichen Kolleginnen und Kollegen vor Ort von großer Wichtigkeit, die selbst ein Interesse an der positiven Unterrichtsgestaltung haben:

Das neue Führungsverhältnis muss auf einer Vertrauensbasis beruhen und dem Mitarbeiter zugestehen, dass er sich selbst führen kann. Wenn Neues entstehen soll, müssen auch die Führungskräfte Ungewissheiten ertragen und ihre Kontrollbedürfnisse einschränken (Brater et al., 2011, S. 217).

Die Implementierung von DLL führte z. B. an einzelnen (Regional-)Instituten zu der Bildung von Multiplikatorenteams, die sich mit der Umsetzung dieses neuen Programmes befassten. Zwar wurden diese Gruppen von der Zentrale bei dieser Arbeit begleitet und beraten, dennoch basierte die Pilotierung hauptsächlich auf dem oben erwähnten Vertrauensverhältnis bzw. wurde den Gruppen weitgehend freie Hand bei der Umsetzung der formulierten Standards in ihrer Arbeit gelassen.

Erfolgreiche Lehrerfortbildung benötigt Zeit

Der Zeitfaktor, der bei der Einführung neuer Bildungspläne und Curricula berücksichtigt werden muss, soll an dieser Stelle ausdrücklich hervorgehoben werden. Leider ist die An-

sicht immer noch weit verbreitet, dass ein neues Konzept ohne weiteres in den Schulen und Instituten ohne entsprechende – über mehrere Jahre angesetzte – Begleitmaßnahmen umgesetzt werden kann. Wenn ein neuer Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache, ein Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschule oder ein neues Fernstudienprogramm wie DSD Gold oder Deutsch Lehren Lernen implementiert werden, dann stehen mehrere Jahre begleitender Arbeit an, die sowohl von den Verantwortlichen in der Region, aber auch von den Zentralen mitgetragen werden müssen. Bei den ersten beiden Dokumenten handelt es sich um so genannte generische Curricula oder Lehrpläne, die in dieser Form per se nicht im Unterricht angewendet werden können. Vielmehr lassen Sie die Erstellung schulinterner Arbeitspläne notwendig werden, die sich an den Dokumenten orientieren und in denen die Prinzipien umgesetzt werden. Aber dafür benötigen die Lehrerinnen und Lehrer Hilfestellung durch entsprechende Fortbildungsangebote. Im weiteren Verlauf werden auch Seminare notwendig sein, in denen exemplarisch Materialen entworfen werden, die im Unterricht rahmenplangemäß eingesetzt werden können.

Weiterhin muss ebenfalls bedacht werden, dass ein Curriculum oder ein Rahmenplan nach der Verabschiedung keinesfalls in seiner Erstfassung über mehrere Jahre hinweg als eine"in Stein gemeißelte" Grundlage für die Arbeit in der schulischen Praxis Verwendung finden kann. Bei der derzeitigen rasanten Entwicklung der Fremdsprachendidaktik muss ein Rahmenplan ständig revidiert, modifiziert und unter Einbezug aktueller Entwicklungen auf den neusten Stand gebracht werden. Auch für diese Adaption wird nicht nur viel Zeit, sondern auch die Begleitung durch ein Expertengremium benötigt. Gleichzeitig wird es Aufgabe aller Beteiligten sein, diese Weiterentwicklungen in der Lehrerfortbildung zu berücksichtigen.

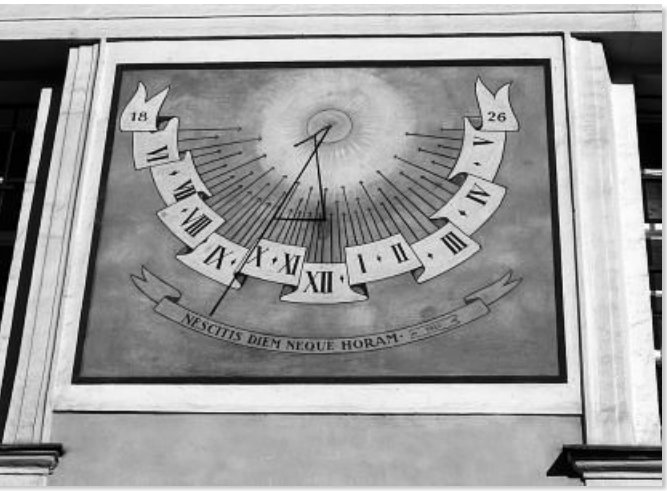
DSD Gold und DLL basieren auf einem Konzept des Blended Learning (BL), bei dem sowohl Online-Phasen der Arbeit im Internet, aber auch Präsenzphasen eingeplant werden, in denen die Arbeit im Seminarraum stattfindet. Auch hier ist es notwendig, die Politik der kleinen Schritte zu verfolgen, bei der die Kolleginnen und Kollegen behutsam mit dem neuen Konzept vertraut gemacht und an diese neuen Anforderungen herangeführt werden. Diese wichtige Arbeit kann und muss von erfahrenen Teams und auch vor Ort in den Schulen und Instituten vorgenommen werden, um die Praxisnähe der neuen Anforderungen gewährleisten zu können.

Es darf nicht vergessen werden, dass der kommunikative Ansatz, der die Fremdsprachendidaktik in den achtziger/neunziger Jahren wesentlich beeinflusste, anfänglich nur sehr zögerlich in der Unterrichtspraxis realisiert wurde. Daher ist es kein Wunder, dass die Entwicklung – trotz aller Rahmenrichtlinien und Unterrichtsmaterialien, die parallel konzipiert wurden – den bereits zuvor erwähnten Zeitraum von mehr als zehn Jahren in Anspruch genommen hat. Diese Zeiträume wird man auch bei den exemplarisch oben aufgeführten neuen Entwicklungen ansetzen müssen.

Eine dringende Notwendigkeit – permanente Revision und Aktualisierung von Curricula und Rahmenplänen.

Die Zeit spielt jedoch in der Lehrerfortbildung in anderer Hinsicht ebenfalls eine bedeutende Rolle, nämlich bei der Durchführung einzelner Seminare. Um den Unterrichtsausfall möglichst gering zu halten, werden Veranstaltungen öfter leider in einem möglichst kurzen Zeitraum von zwei bis drei Tagen ausgerichtet. Häufig werden auch Wochenenden aus den oben genannten Gründen einbezogen. Diese Terminierung zieht in der Regel einen sehr eng getakteten Ablaufplan nach sich und somit bleibt keine Zeit für die Erprobung von Seminarergebnissen im Unterricht.

Des Weiteren muss erwähnt werden, dass in den Regionen die Teilnehmer immer häufiger nach einem arbeitsreichen Unterrichtstag am Abend eingeflogen werden und das Seminar sofort am nächsten Morgen beginnt und somit keine Zeit zur Eingewöhnung am Seminarort bleibt. Um weitere Kosten zu sparen, erfolgt die Abreise am letzten (halben) Seminartag direkt



Mehr Zeit für Seminare

im Anschluss, so dass hier ebenfalls Termindruck entsteht. Die Effektivität solcher Maßnahmen, bei denen den Teilnehmern weder die Zeit zur Eingewöhnung am Seminarort und zur Gruppenfindung, noch die Gelegenheit zu einem intensiven Informationsaustausch und zur gemeinsamen Erprobung von Seminarinhalten in der Praxis gegeben werden, ist anzuzweifeln. Für die gewinnbringende Arbeit ist es sicherlich notwendig, entsprechende längere Zeiträume einzuplanen.

Es spricht nichts dagegen, die Teilnehmer an einem Wochenende anreisen zu lassen. Man sollte ihnen jedoch an einem Tag Gelegenheit zum gemeinsamen Kennenlernen im Rahmen einer (landeskundlichen) Exkursion geben, bevor die eigentliche Arbeit beginnt. Weiterhin sollte sich die Arbeit nicht nur auf die theoretische Erstellung von Konzepten und/oder Materialien beschränken, sondern es sollte genügend Zeit vorhanden sein, diese auch im Anschluss an die Erarbeitungsphase direkt im Unterricht gemeinsam – in welcher Form auch immer – erproben zu lassen. Die Gelegenheit, Lehrer aus unterschiedlichen Schulen zusammen Unterrichtsstunden entwerfen und durchführen zu lassen, kann die Fortbildung nicht versäumen. Wann hat man schon einmal diese Gelegenheit der kollegialen Kooperation, die keiner Bewertung ausgesetzt ist?

Selbstverständlich muss im Anschluss an solche Unterrichtsversuche noch genügend Zeit zur Evaluation derselben zur Verfügung gestellt werden. Somit kann und sollte die Abreise der Teilnehmer keinesfalls am letzten Seminartag, sondern deutlich von diesem getrennt, am besten am nächsten Tag, erfolgen.

Ein gestresster Lehrer, der gerade noch sein Unterrichtspensum absolviert und ggf. sogar noch einen ausführlichen Vertretungsplan und Materialien für eine Vielzahl von Stunden erstellt hat, dürfte kaum dazu in der Lage sein, sich entspannt und engagiert sofort auf die mitunter hohen Anforderungen eines Seminars einzulassen. Vielmehr muss ihm die Zeit gegeben werden, sich umzustellen und zunächst einmal abzuschalten, bevor er auf die neuen Anforderungen reagieren kann. Von daher ist ein großzügigeres Zeitmanagement bei der Planung von Fortbildungsveranstaltungen empfehlenswert. Die gemeinsame Erprobung erreichter Ergebnisse im Unterricht ist insofern von großer Bedeutung, da die Erfahrung einer erfolgreichen Anwendung die Teilnehmer an einem Seminar dazu motiviert, neue Dinge in ihr eigenes Unterrichtsrepertoire aufzunehmen, sich neuen Herausforderungen zu stellen und neue Wege zu beschreiten. Um dieses zu erreichen benötigt man vor allem eines bei der Seminargestaltung: mehr Zeit.

Anerkennung und Integration von bewährten (landesüblichen) Lehr- und Lerntraditionen

Ein Rückblick auf die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik in den letzten vierzig bis fünfzig Jahren führt zu der Erkenntnis, dass diese zum Teil scheinbar sehr radikalen Veränderungen unterzogen wurde. Dem audiovisuellen folgte der so genannte kommunikativ-pragmatische und handlungsorientierte Ansatz, derzeit bestimmt seit einigen Jahren die Kompetenzorientierung den Fremdsprachenunterricht. Curricula und Rahmenpläne, auf denen die jeweiligen Ansätze basierten, vermittelten den Eindruck, dass es sich immer wieder um Neuentwicklungen im Sinne einer traditionslosen Didaktik handelte und dass die Schulaufsicht, die Schulen selbst und vor allem die unterrichtenden Lehrer gut beraten waren, sich stets neu

zu orientieren und bisher bewährte Lehr- und Lerntradition in Frage zu stellen. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch offensichtlich, dass jeder dieser Ansätze keineswegs den traditionslosen Neuanfang nach sich zog, vielmehr verschoben sich lediglich die Parameter, grundsätzlich behielten jedoch einzelne Aspekte ihre Bedeutung und bestimmten das Lehren und Lernen weiterhin, wenn auch unter anderen Bedingungen (Wicke, 2014, S. 58). Wenn der Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache das Prinzip der funktionalen, lernerseitig begründeten Einsprachigkeit betont (Zentralstelle, 2009, S. 14), so wurde hier lediglich eine neue Bezeichnung für die aufgeklärte Einsprachigkeit gefunden und verwendet, die Hans-Eberhard Piepho schon zu Zeiten des pragmatischen Ansatzes erwähnte (Wicke, 2012, S. 41–42). Im Rahmenplan ist weiterhin von komplexen aufgabenbezogenen Lerngelegenheiten die Rede (Zentralstelle, 2009, S. 12); DLL 4 erwähnt ebenfalls komplexe Lernaufgaben (Funk et al., 2014, S. 126). Dahinter verbirgt sich nichts anderes als das so genannte Task Based Learning, das aufgaben- und projektorientierte Lernen, das Piepho bereits 1982 als Task Oriented Language Learning (TOLL) bezeichnete (Zentralstelle, 1982).

Ähnlich verhält es sich bei Bereichen wie dem ganzheitlichen und komplexen Lehr- und Lernbegriff und der interkulturellen Orientierung (Zentralstelle, 2009, S. 8 und 14), die ebenfalls schon im kommunikativen Ansatz Berücksichtigung fanden, wenn auch unter teilweise anderen Bezeichnungen.

Von daher ist man auch als Lehrerfortbilder gut beraten, mit scheinbaren neuen Dogmen gelassen umzugehen und zu prüfen, inwieweit diese nicht mit bewährten Lehr- und Lerntraditionen in Einklang gebracht werden können. Hans Hunfeld hat sich in dieser Hinsicht 2004 ähnlich geäußert:

Es gibt keine traditionslose Fachdidaktik – nur eine Verschiebung der Parameter.

Der hermeneutische Sprachunterricht begrüßt alle Methoden, die die Mündigkeit des einzelnen Sprechenden unterstützen und die Normalität ihrer Andersheit respektieren (Hunfeld 2004, S. 71).

Hunfeld bekennt sich in diesem Zusammenhang eindeutig zur Sinnhaftigkeit von traditionellen Lehrverfahren wie dem Auswendiglernen, dem Frontalunterricht, von Schreib- oder Wortschatzübungen an der Tafel, um nur einige dieser Dinge zu nennen (a. a. O., S. 70). Wichtig ist für ihn – analog zu Piepho – dass diese Kenntnisse zur direkten Verständigung und nicht per se erworben werden.

In diesem Sinne muss eine Teilnehmer- und praxisorientierte Lehrerfortbildung, neue didaktische Entwicklungen in Einklang mit bewährten, praxisorientierten Lehr- und Lernverfahren bringen und ausgehend von diesen Veränderungen oder Innovationen anstreben. Die in vielen Ländern und Regionen vorhandenen traditionellen Unterrichtsverfahren können nicht einfach ignoriert oder übergangen werden, vielmehr gilt es, diese zu respektieren und zu prüfen, inwieweit sie in neuere Ansätze und Entwicklungen integriert werden können. Darauf wurde im Abschnitt 3 bereits ausführlicher eingegangen.

Dass manche Entwicklungen nicht immer unkritisch auf- und übernommen werden müssen, belegte die Diskussion um das so genannte Methodentraining, das von Heinz Klippert die Lehrerfortbildung im In- und Ausland weitgehend bestimmte, aber in letzter Zeit verstärkt der Kritik ausgesetzt ist:

Die geforderte Neuorientierung der schulischen Didaktik besteht in einer Verstärkung der Methodenorientierung und einer Schwächung der Bedeutung der Inhalte oder Fächer. Das in den Schulen vielfach implementierte „Methodentraining“ des Heinz Klippert oder der Siegeszug des Präsentierens als Methode stellen paradigmatische Beispiele für den bereits veränderten Unterricht dar. Das Lernen von Methoden geschieht weitgehend abgekoppelt von den spezifischen Fachmethoden, auf denen die jeweiligen Wissensbestände in den Fächern aufbauen und die beachtet werden müssen, will man denn überhaupt verstehen, was Wissen zum Wissen macht. Nicht also die Methoden werden gelernt und angeeignet,

Planung der Kooperation

die zum Verstehen der Inhalte führen, sondern diejenigen, die es erlauben, übergreifende Bearbeitungsweisen vorgegebener Wissensbestände einzuüben (Klein, 2010, S. 359).

Ähnlich äußerte sich auch Lothar Bredella, der in Frage stellte, ob dieses Methodentraining zum Mitdenken und zur Selbständigkeit führt, wenn die Inhalte der Texte weitgehend ausgeklammert werden, um eine bestimmte Methode einzuüben (Bredella, 2010, S. 72/73).

Vorbehalte lassen sich z. B. auch zu dem so genannten Kooperativen Lernen äußern, zu dem vor einigen Jahren zahlreiche Fortbildungsseminare weltweit ausgerichtet wurden. Trotz des hohen Anspruches auf eine völlig neue Entwicklung konnte man berechtigt hinterfragen, ob diese scheinbar neuen Prinzipien nicht bereits im kommunikativen Ansatz unter dem lapidaren Titel der Gruppenarbeit viel besser berücksichtigt wurden (Wicke, 2009, S. 42).

Eine Lehrerfortbildung, die nicht nur schematisch Methoden und unter einem anderen Titel subsumierte Sozialformen vermitteln, sondern darüber hinaus auch Inhalte und ein Problembewusstsein für unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten berücksichtigen will, muss daher kritisch prüfen, inwieweit solche Strömungen sinnvoll sind und notfalls auch auf die Berücksichtigung solcher angeblich fortschrittlicher Modelle verzichten.

Didaktische Werkstätten, Teams und Tandems statt Einzelkämpfer

Die Steigerung der Qualität des (Fremdsprachen-)Unterrichts kann nach Höfer und Madelung dem einzelnen Lehrer nicht zugemutet werden (Höfer/Madelung, 2006, S. 61). Daher trägt daher das entsprechende Kapitel von Lehren und Lernen für die Zukunft den treffenden Titel Vom Einzelkämpfer zum Teamarbeiter (a. a. O.). Sicherlich können von einzelnen Lehrern im Sinne von Vorreitern wertvolle Impulse für Innovationen ausgehen, aber positive Veränderungen des schulischen Unterrichts bedürfen einer systematischen Zusammenarbeit in Fach- oder fächerübergreifenden Konferenzen in Absprache mit der Schulleitung. Diese Kooperation beinhaltet den Konsens in methodisch-didaktischen Fragen, der sicherlich mitunter zu Kontroversen, aber auch zu Kompromissen in der Diskussion um anstrebenswerte Veränderungen führen wird. Diese Diskussion ist einerseits sinnvoll, um einen gemeinsamen Informationsstand über Neuerungen in der Fach-

didaktik herzustellen. Andererseits aber muss in dieser Diskussion ebenfalls gemeinsam geprüft werden, welche Veränderungen notwendig sein und welche bewährten Lehr- und Lernverfahren übernommen werden können.

Ähnlich wie Höfer und Madelung plädieren Debiasi und Gasser für die kollegiale Zusammenarbeit in einer so genannten didaktischen Werkstatt als ein zentrales Instrument der Implementierung von Innovationen. Für die Autorinnen ist die Werkstatt Ort einer selbstorganisierten, berufsbegleitenden, teamorientierten Lehrerfortbildung (Debiasi/Gasser, 2004, S. 27). Dabei spielt die Tatsache eine wichtige Rolle, dass die eigene Sicht der Dinge respektiert wird und gleichzeitig als Impuls für den gemeinsamen Entwicklungsprozess in der Werkstattgruppe verstanden wird (a. a. O., S. 24). Hier wird deutlich, dass es letztendlich das Team ist, das den Gedanken der Innovation gemeinsam trägt.

Für das Funktionieren einer solchen didaktischen Werkstatt oder einer professionellen Lerngemeinschaft ist es jedoch wichtig, dass auch der eigene Unterricht der Lehrer auf den Prüfstand gehoben wird:

Von bloßen Lehrerteams unterscheiden sich professionelle Lerngemeinschaften darin, dass ihr ultimativer Bezugspunkt die Entwicklung des Unterrichts ist. Sie teilen Haltungen und Werte, die für ihre Arbeit relevant sind, begreifen sich selbst als lebenslange Lerner und sind professionell in dem Sinne, dass sie zielorientiert arbeiten, ihre Praxis deprivatisiert haben und sich ständig in einem reflektierenden Dialog befinden (Höfer/Madelung, 2006, S. 62).

Kollegiale Zusammenarbeit als zentrales Instrument für die Implementierung von Innovationen.

Gerade im Hinblick auf diese Deprivatisierung des Unterrichts, deren Stellenwert auch in der neueren didaktischen Literatur betont wird (Fichten, Meyer, 2014, S. 34), existieren große Vorbehalte unter Fachkollegen und mitunter ist es keineswegs einfach, sie von der Notwendigkeit der Öffnung der Klassenzimmer und des Unterrichts zu überzeugen. Aber es ist die Aufgabe der Fachkonferenz, diesen Konsens herzustellen und entsprechend zu verfahren.

In der institutionell angebotenen Fort- und Weiterbildung existieren bereits Modelle, die es ggf. wert sind, ausgebaut zu werden. So ist es z. B. Usus in den Auslandsteilen der Vorbereitungslehrgänge für neue Lehrer, die von der ZfA vereinzelt angeboten werden, zunächst im Unterricht einer Auslandsschule zu hospitieren, bevor der Unterricht im Sinne der didaktischen Werkstatt gemeinsam geplant und durchgeführt wird. Das Verfahren kann z. B. auch auf Veranstaltungen der regionalen Lehrerfortbildung übertragen werden, wenn – wie oben erwähnt – der zeitliche Rahmen eines Seminars entsprechend erweitert wird.

Es steht außer Frage, dass die in einer didaktischen Werkstatt oder in einer professionellen Lerngemeinschaft aktiven Lehrkräfte nicht nur ihre bisherige Berufspraxis selbstkritisch sehen, sondern dass sie auch hinzulernen. Die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer tragen positiv zur Arbeit bei, indem sie eigene Konzepte (modifiziert) vorstellen und zur Adaption durch andere Lehrer ermuntern (Wicke, 2010, S. 11).

Fichten und Meyer schlagen in ihrer Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrerbildung vor, berufserfahrene Lehrer in diesen professionellen Lerngemeinschaften an der Praxisforschung zu beteiligen. Diese soll nach dem Prinzip Weniger ist mehr ausgerichtet werden, indem einzelne Aspekte des Unterrichts untersucht werden sollen. Erhofft wird eine experimentelle Einstellung zur eigenen Unterrichtspraxis durch den reflektierenden Didaktiker (Fichten, Meyer, 2014, S. 24–25). Es versteht sich von selbst, dass die Lehrer, die sich an der Praxisforschung beteiligen, durch Wissenschaftler unterstützt werden müssen.

Lehrerfortbildung zwischen Wissenschaft und Praxis

Der Einfluss der Wissenschaft bzw. neuerer didaktischer Ansätze im Fremdsprachenunterricht auf die Fortbildung und somit die schulische Unterrichtspraxis ist zweifellos vorhanden und gerade in der Lehrerfortbildung von großer Bedeutung:

Lehrerfortbildung, so die Annahme, kann dann zur Verbesserung der Qualität des Lehrens und Lernens beitragen, wenn sie zwischen Wissenschaft und Schulpraxis vermittelt, d. h. wenn sie quasi als „dritter Ort" definiert wird, an dem eine produktive Auseinandersetzung von Fremdsprachendidaktik und Unterrichtspraxis stattfinden kann (Legukte, Schocker v. Ditfurth, 2003, S. 18).

Beim Rückblick auf die Entwicklung des kommunikativ-pragmatischen Ansatzes konnte jedoch festgestellt werden, dass die Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis andere Auswirkungen als erwartet zeigte. Der Modellcharakter mancher für den praktischen Fremdsprachenunterricht entwickelter Materialien und Projekte war zeitweilig so weit fortgeschritten, dass die Praxis ihrerseits zur Theoriebildung beitrug, indem die Wissenschaft diese Impulse wahrnahm (Wicke, 2012, S. 57, S. 69 und S. 97). Speziell auf den DaF-Unterricht kann hier exemplarisch die Entwicklung der Lehrbucharbeit in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts (a. a. O., S. 268) erwähnt werden, bei der die Prinzipien der vorhandenen Rahmenrichtlinien und Curricula sicherlich eine wertvolle Rolle spielten, diese jedoch beträchtlich erweitert wurden.

Steigerung der Unterrichtsqualität – eine ständige Herausforderung für das ganze System Schule.

Diese Entwicklung ist gegenwärtig rückläufig, da es eine Reihe von Neuentwicklungen gibt, die jedoch nur zögerlich Einfluss auf die schulische Praxis des DaZ-/DaF-Unterrichts ausüben. Dies wurde z. B. besonders bei der Gewinnung von Autoren aus dem Kreis der Auslandsschulen für ein Fremdsprache Deutsch Themenheft Mehrsprachigkeit deutlich. Die ausbleibende Resonanz, sowie die Fehlbedarfsmeldungen demonstrierten, dass das Prinzip der Mehrsprachigkeit, das in dem Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache der ZfA an prominenter Stelle erwähnt wird, bisher im schulischen Alltag keine Berücksichtigung findet (Zentralstelle, 2009, S. 13). Dies dürfte ebenso für die Realisierung eines Gesamtsprachencurriculums, aber auch für die Umsetzung des fächerübergreifenden Unterrichts und oder idealtypischen Formen des CLILiG zutreffen.

Abhilfe kann eine (noch) bessere Form der Zusammenarbeit mit Experten aus der Wissenschaft leisten, indem diese an Maßnahmen der Lehrerfortbildung entsprechend beteiligt werden und somit Gelegenheit erhalten, die von ihnen zum Teil mit entwickelten innovativen Konzepte in diese einfließen zu lassen. Da viele dieser Hochschullehrer und -lehrerinnen in den Beiräten der Mittlerorganisationen und der ZfA tätig sind, dürfte deren Beteiligung an Fortbildungsprozessen nicht schwierig sein.

Der Erfolg des fortbildungsdidaktischen Ansatzes des reflektierenden Erfahrungslernens in DLL des Goethe-Instituts, ist bemerkenswert, denn es wurde an einzelnen Instituten von den dortigen Arbeitskreisen einheimischer Lehrerinnen und Lehrer enthusiastisch aufgenommen und umgesetzt.

Das Rad muss nicht immer wieder neu erfunden werden – Netzwerkbildung

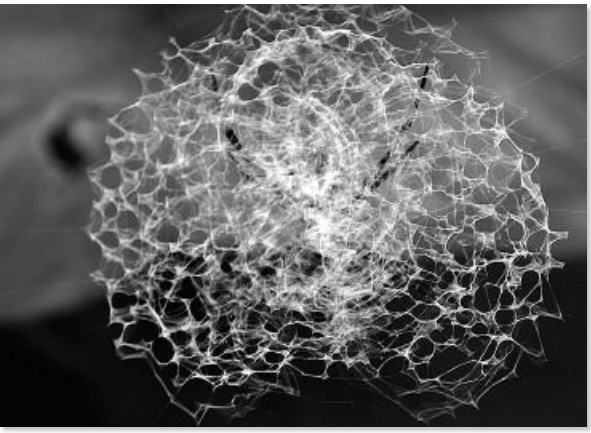
Die Netzwerkbildung, d. h., der Zusammenschluss von Kollegen, die gemeinsam an der Verbesserung des DaF-Unterrichts arbeiten, die zusammen Materialien erstellen und diese (auch elektronisch) austauschen, beginnt bereits an der einzelnen Schule in den Fach- und fächerübergreifenden Konferenzen:

Die Steigerung der Unterrichtsqualität kann nicht allein die Aufgabe einer einzelnen Lehrerin oder eines einzelnen Lehrers sein, sondern eine Schule muss sich als ganzes System von Lehrenden, Lernenden und Erziehenden auf den Weg machen. Fortbildungen sind in diesem Sinne nicht effizient, wenn sie sich nur an einzelne Lehrerinnen und Lehrer wenden (Höfer, Madelung, 2006, S. 71).

Ein (fächerübergreifendes) Netzwerk von Kolleginnen und Kollegen, wie es Höfer und Madelung fordern, bietet bereits ideale Möglichkeiten der schulinternen Lehrerfortbildung. Es lässt sich kaum vermeiden, dass Lehrer voneinander lernen, sofern sie zu einem gegensei-

tigen Austausch von Erfahrungen und Material bereit sind.

Aber auch die Kooperation mit anderen Schulen lohnt sich in vielfacher Hinsicht. Der Einblick in die Programme der Regionalen Lehrerfortbildungszentren der ZfA und der PASCH-Schulen, die das Goethe-Institut betreut über mehrere Jahre hat gezeigt, dass in unterschiedlichen Regionen und Schulen häufig parallel zu verschiedenen DaF-, DFU oder Schulentwicklungsthemen gearbeitet wurde. Der Wert einer



Ein funktionsfähiges Netzwerk

intensiveren Kooperation – unterstützt durch den oder die Koordinator(inn)en in den Zentralen – ist offensichtlich:

Netzwerke kooperierender Personen und Institutionen, die sich aus persönlichen Kontakten entwickelt haben, ermöglichen einen breiten Erfahrungsaustausch, der durch die überregionale Kooperation zu einer Professionalisierung der Fortbildungsarbeit beiträgt (Legutke, Schocker v. Ditfurth, 2003, S. 25).

Eine solche Kontaktaufnahme der Schulen untereinander ist gerade in den Zeiten der elektronischen und sozialen Medien jederzeit möglich.

Die Zusammenarbeit kann weiterhin durch Kontaktaufnahme mit den Mittlerorganisationen selbst intensiviert werden. Sowohl die Zusammenarbeit z. B. mit dem Goethe-Institut oder der Deutschen Welle (DW) bieten sich in dieser Hinsicht an, da auf den entsprechenden Websites wie http://www.pasch-net.de/ oder Deutsch Lernen – DW.de Ergebnisse aus der praktischen Unterrichtsarbeit oder Materialien für die Verwendung in der Lehrerfortbildung angeboten werden.

Eine solche Netzwerkbildung ist jedoch ebenfalls von Seiten der Zentralen der jeweiligen Institutionen geboten. Das parallele und konkurrierende Arbeiten zu bestimmten Themen und Inhalten, wie es in der Vergangenheit registriert werden konnte, lässt sich durch engere Kooperation im Rahmen eines Netzwerkes vermeiden. Irritationen und Kompetenzstreitigkeiten in diesem Zusammenhang kann man sich im Rahmen der gemeinsamen Arbeit im Ausland nicht leisten. Von daher wäre eine engere Verzahnung und Kooperation der Arbeit dringend notwendig, wie sie in verschiedenen Projekten bereits erfolgte. Wie der Broschüre Die Förderung von Deutsch als Fremdsprache im Ausland zu entnehmen ist, werden gerade die Bildung von Synergien und der Abbau von Überlappungen bei der Wahrnehmung bestimmter Aufgaben durch die (Mittler-)Institutionen als wesentliche Schwerpunkte der Zusammenarbeit gesehen (Auswärtiges Amt, ohne Jahreszahl, S. 5).

Bei der Zusammenarbeit mit dem GI wären hier die gemeinsame Erstellung des Qualitätsrahmens für Kindergarten und Vorschule sowie die von ZfA und GI in Auftrag gegebenen Filmaufnahmen zum DaF- und DFU-Unterricht ebenso zu nennen, wie die hervorragende Kooperation bei der Einrichtung des Auslandsschulforums im Rahmen der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) in Bozen 2013. Gerade bei dieser siebentägigen Veranstaltung, an der über 30 Schulen beteiligt waren, war die harmonische Kooperation dringend notwendig. Bei näherer Betrachtung gibt es eine Reihe von Berührungspunkten, zu denen die Kooperation ausgebaut werden könnte. Bei dem DLL-Programm handelt es sich z. B. um eine Vertiefung der Themen, die in GOLD nur ansatzweise behandelt werden. Hier bietet sich eine Intensivierung der Zusammenarbeit an. Aber auch Seminaren in Deutschland zu Landeskunde und Methodik-Didaktik, die das Goetheinstitut durchführt und an denen Lehrende an Schulen

im Ausland teilnehmen, könnten verstärkt Kollegen aus der Schulpraxis der ZfA als Referenten mitwirken.

Bei der Zusammenarbeit mit der DW sind Erstellung und Einsatz der Materialien zu der Telenovela „Jojo sucht das Glück" zu nennen, mit denen die DW die Fachberater und Schulen großzügig ausgestattet hat. Darüber hinaus hat sich die Mitwirkung des Teams um André Moeller an den Vorbereitungs- und Fortbildungsmaßnahmen der ZfA zweifellos bewährt. Aber auch hier gibt es weitere Möglichkeiten einer intensivierten Kooperation. ◂◂

Literatur

Auswärtiges Amt: Deutschförderung im Ausland – Wer macht was im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP)?, in: Auswärtiges Amt, Referat 600 (Hsg.): Die Förderung von Deutsch als Fremdsprache im Ausland – Wer macht was im Rahmen der AKBP? Berlin, ohne Jahreszahl, S. 5.

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

Bredella, Lothar: Das Verstehen des Anderen, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 2010.

Debiasi, Verena/Gasser, Dorothea: Werkstatt als hermeneutischer Dialog, in: Cristofolett, Walter/Weber, Alois (Hsg.): Hermeneutisches Lehren und Lernen, alpha beta Verlag, Meran, 2004.

Domisch, Rainer/Klein, Anne: Niemand wird zurückgelassen – Eine Schule für alle, Carl Hanser-Verlag, München, 2012.

Ende, Karin/Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin/Mohr, Imke: in: Goethe-Institut (Hsg.): Deutsch Lehren Lernen 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung, Langenscheidt-Verlag, München, 2013.

Egenhoff, Manfred: VDLiA-Vorstand bei Herrn Joachim Lauer in der ZfA, in: Deutsche Lehrer im Ausland, Aschendorff-Verlag, Münster, 2013, S. 185.

Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Langenscheidt-Verlag, München, 2001.

Fichten, Wolfgang/Meyer, Hilbert: Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung, in: Feyerer, Ewald/Hirschenhauser, Katharina/Soukup-Altrichter, Katharina (Hsg.): Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung, Waxmann-Verlag, Münster, 2014, S. 11–42.

Frederking, Volker/Gerner, Volker/Brüggemann, Jörg/Albrecht, Christian/Henschel, Sofie/Roick, Thorsten/Meier, Christel/Rieder, Adelheid: Literarästhetische Kommunikation im Deutschunterricht, in: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Sg.): Sprache im Fach, Waxmann-Verlag, Münster, 2013, S. 131–147.

Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Skiba, Dirk/Spaniel-Weise, Dorothea/Wicke, Rainer-E.: Aufgaben, Übungen, Interaktion, in: Goethe-Institut (Hsg.): Deutsch Lehren Lernen (DLL), Band 4, Langenscheidt-Verlag, München, 2014.

Hallet, Wolfgang: Generisches Lernen im Fach, in: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Sg.): Sprache im Fach, Waxmann-Verlag, Münster, 2013, S. 59–75.

Höfer, Christoph/Madelung, Petra: Lehren und Lernen für die Zukunft – Unterrichtsentwicklung in selbständigen Schulen, Bildungsverlag Eins, Troisdorf, 2006.

Hunfeld, Hans: Methode als Haltung – Interview mit Hans-Martin Dederding, in: ders.: Fremdheit als Lernimpuls, Alpha-beta-Verlag, Meran, Italien, 2004, S. 65–77.

Krath, Stefany: Interview mit Dr. Peter Gauweiler, in: Begegnung – Deutsche schulische Arbeit im Ausland, Heft Europa, coplanar, Köln, 2014, S. 9.

Klein, Hans Peter: Bildungsstandards auf dem Prüfstand – Der Bluff der Kompetenzorientierung, in: Bildungsstandards auf dem Prüfstand, Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, 2010, Schöningh-Verlag, Paderborn, 2010, S. 359–362.

Krautz, Jochen: Die Kompetenz des homo oeconomicus, in: Böhm, Winfried/Frost, Urusla/Ladenthin, Volker/Mertens, Gerhard (Hsg.): Bildungsstandards auf dem Prüfstand, Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, 2010, Schöningh-Verlag, Paderborn, 2010, S. 332–345.

Krüsemann Wilhelm: Denkanstöße, in: Deutsche Auslandsschularbeit – Bildungswelten, Jahrbuch der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Bundesverwaltungsamt, Köln, 2014, S. 37.

Legutke, Michael/Schocker v. Ditfurth, Marita: Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Bilanz und Perspektiven. Eine Einführung, in: Legutke, Michael/Schocker v. Ditfurth, Marita: Kommunikativer Fremdsprachenunterricht – eine Festschrift für Christoph Edelhoff, Gunter Narr-Verlag, Tübingen, 2003, S. 1–40.

Maier, Hans: Alles Lernen war mir Leben, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Gegenwart, Frankfurt am Main, Montag, 15.09. 2014, S. 6.

Martinek, Daniela/Hoffmann, Franz: Welche Rolle spielt beruflicher Druck bei Lehrpersonen? in: Feyerer, Ewald/Hirschenhauser, Katharina/Soukup-Altrichter, Katharina (Hsg.): Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung, Waxmann-Verlag, Münster, 2014, S. 219–226.

Meier, Kerstin: Es kommt auf die Lehrer an, in: Kölner Stadt-Anzeiger, Meinung, Köln, 25.02.2013, S. 4.

Legutke, Michael/Mohr, Imke: Brücken zwischen Theorie und Praxis: Nachhaltige Fortbildung mit „Deutsch Lehren Lernen". In: Hoffmann, Sabine/Stork, Antje (Hrsg.): Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik, Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag, Tübingen (erscheint).

Petersen, Anna: Zu Gast zu Hause – 4. Weltkongress Deutscher Auslandsschulen, in: Begegnung – Deutsche schulische Arbeit im Ausland, Heft Europa, coplanar, Köln, 2014, S. 28–29.

Priebe, Botho: Vorwort des Reihenherausgebers, in: Klinger, Udo: Kooperative Unterrichtsentwicklung – Mit Fachgruppen auf dem Weg zum Schulcurriculum, Klett-Kallmeyer, Seelze, 2013, S. 7–9.

Wicke, Rainer-E.: Alter Wein in neuen Schläuchen? Wie heißt das nun wirklich – Kooperatives Lenen oder Gruppenarbeit? in: Goethe-Institut (Hsg): Fremdsprache Deutsch, heft 41: Kooperatives Lernen, Hueber-Verlag, Ismaning, 2009, S. 41–44.

Wicke, Rainer-E.: Unterricht gestalten – Unterricht entwickeln, in: Goethe-Institut (Hsg.): Fremdsprache Deutsch, Heft 43: Deutschunterricht gestalten – Beispiele der Unterrichtsentwicklung, Hueber-Verlag, Ismaning, 2010, S. 5–12.

Wicke, Rainer-E.: Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung, iudicium-Verlag, München, 2012.

Wicke, Rainer-E.: Grammatik im handlungs- und kompetenzorientierten DaF-Unterricht, in: Babylonia, 02/14 Erscheinungstermin Oktober 2014, S. 58–63.

Wicke, Rainer-E./unter Mitarbeit von Adriana Svraka: Lehrerfortbildung planen und gestalten, Goethe-Institut Sarajevo, Sarajevo, Bosnien-Herzegowina, 2014.

Würffel, Nicola/Padrós, Alicia (Hsg.): Schule im Wandel: ein Überblick, Einleitung, in: Würffel, Padros: Fremdsprachenlehrende aus- und fortbilden im Blended-Learning-Modus, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Narr-Verlag, Tübingen, 2011, S. 10–28.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: unveröffentlichtes Dokument: Brief Hans-Eberhard Piephos an K. H. Bieler, Archiv des Bundesverwaltungsamtes, Kön, 1982.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen, Bundesverwaltungsamt, Köln, 2009.

Karin Ende

ist Fortbildungsbeauftragte des Goethe-Instituts und mitverantwortlich für „Deutsch Lehren Lernen".

Implikationen für eine zeitgemäße Lehrerfortbildung aus der Sicht des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV)

Marianne Hepp/Puneet Kaur

1. Deutschlehrerfortbildung im Wandel: erhöhte Nachfrage auf internationaler Ebene

Die Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache (DaF) steigt gegenwärtig in vielen Regionen der Welt erneut oder neuerdings wieder an, teilweise sogar überraschend stark. In Regionen, in denen vor einigen Jahren noch ein Rückgang im schulischen Bereich beklagt wurde, erfolgt inzwischen nicht selten eine kompensierende Umgewichtung von Deutsch als ehemaliger Erst- zur Zweit- oder Drittfremdsprache. Insgesamt gesehen lässt sich heute auf globaler Ebene eine entschiedene Aufwärtskurve für DaF feststellen. Die Nachfrage nach qualifizierten

Der IDV-Vorstand bei der Vorbereitung auf die Internationale Deutschlehrertagung 2017 in Fribourg

Deutschlehrenden wird von dieser Kurve mitgetragen, so wie gleichzeitig auch die Forderungen nach einer guten Lehrerbildung. Neben der Vermittlung von fachlichem Wissen soll auch die Umsetzung von Fachtheorien in Unterricht vermittelt und Lehrkompetenz entwickelt werden.

Betrachtet man das gegenwärtige Panorama des Deutschlernens weltweit, so lässt sich ein Wandel feststellen, der auf geographischer wie bildungspolitischer Ebene abläuft und entschiedene Auswirkungen auf die moderne Lehrerbildung zeitigt:

a) Auf geographischer Ebene treten Länder und Regionen, die das Deutschlernen in der jüngsten Zeit neu oder verstärkt für sich entdeckt haben, weiterhin in den Vordergrund: beispielsweise China, Indien, Teile Afrikas, einige Arabische Länder, Argentinien, Mexiko, Chile, Vietnam, Indonesien, die Philippinen, Zypern. In Europa, in dem sich traditionell der größte Teil der Deutschlerner befindet, setzt sich die quantitative Verschiebung der Deutschlernerzahlen von den nördlichen DaF-Ländern – beispielsweise Dänemark, Holland, Schweden und Norwegen – in die südlichen DaF-Länder – vor allem Italien, Griechenland, Spanien und Portugal – fort. Solche Beispiele für den gegenwärtigen geographischen Wandel im Bereich des Deutschlernens ließen sich beliebig fortsetzen, wobei sich die Welle weiterhin verlagern kann, je nach gesellschaftlich-kulturellen, wirtschaftlichen, bildungspolitischen und bildungssprachlichen Interessen.

b) Die schulisch-institutionelle Ebene ist in diese Woge des Wandels mit einbezogen: Es wird inzwischen nicht mehr nur im Bereich der außerinstitutionellen Erwachsenenbildung eine Erhöhung der Deutschlernerzahlen weltweit vermerkt. Anwachsende Zahlen im Rahmen dieses geographischen Wandels können vielmehr auch die institutionellen Bildungsorte, die Universitäten und neuerdings besonders die Schulen verbuchen.

2. Lehrerfortbildungsmaßnahmen als logische Konsequenz und notwendiger Bestandteil der Unterrichtsentwicklung in den einzelnen Regionen

Sobald sich bildungspolitisch die Gelegenheit für schulischen Deutschunterricht auf globaler Ebene ergibt, müssen alle Hebel in Bewegung gesetzt werden, um diese Chance zu nutzen und Deutsch als Bestandteil schulischer Curricula einzurichten und dabei auch längerfristig abzusichern. Dafür ist ein qualitativ hochwertiger Unterricht eine unabdingbare Vorausset-

Eine Schülerin in der Bibliothek Obala, Sarajewo

Einsatz von Whiteboards – Lehrerfortbildung in Bosnien-Herzegowina

zung, was wiederum mit einer (vorausgehenden oder begleitenden) qualitativ hochwertigen Lehrerbildung verbunden sein muss. Dass eine solche existiert, mag als selbstverständlich erscheinen, ist es aber längst nicht, beziehungsweise längst nicht immer, denn das Fremdsprachenstudium bereitet nicht allerorten auf das Lehramt vor. Fachdidaktische wie pädagogische Kursangebote fehlen vielmehr im universitären Fächerkanon vieler Länder völlig oder sie sind bestenfalls auf dem Weg ihrer Entwicklung inbegriffen.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass auch in Ländern mit traditionell gewachsener und ausdifferenzierter Lehrerbildung der Praxisschock für viele Lehramtsstudierende beim Berufseinstieg nicht vermieden werden kann, wie beispielsweise von Studierenden aus Deutschland und Österreich oft beklagt wird. Selbst mehrfach reformierte Studiengänge und die Einführung der erfolgreichen Schools of Education (seit 2009, mit Beginn an der Technischen Universität München) können keine Garantie für einen völlig sorglosen Übergang vom Studium zur Unterrichtspraxis bieten. In Ländern mit völlig fehlender oder höchstens ansatzweise vorhandener institutioneller Lehrerausbildung an den Hochschulen gilt es dagegen nicht selten, eine regelrecht bestehende Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überwinden. Fehlende Qualifikationen für den Lehrerberuf in der Lehrerausbildung gilt es hier a posteriori zu vermitteln: durch eine fundierte fachdidaktische und methodische Lehrerfortbildung.

3. Deutschlernen im Aufwind

Ein im Rahmen der vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und dem Goethe Institut (GI) Ende 2014 ausgerichteten Tagung „Berufsfeld Deutschunterricht" eingerichteter, frei zugänglicher Weblog hat das weltweit steigende Interesse an einer guten Deutschlehrerbildung neulich besonders eindrücklich gezeigt. In kurzer Zeit meldeten sich hier Fachexpert/inn/en aus fast 30 Ländern mit reichhaltigen Informationen zu Wort (vgl. https://www.berufsfeld-deutschunterricht.de).

Auch wenn – wenigstens bisher – noch Berichte und Stellungnahmen aus einigen Ländern fehlen, ist dieser Blog rasch zu einem globalen Spiegel der gegenwärtigen Situation der Deutschlehrerbildung geworden, in den es sich einen Blick zu werfen lohnt: Allgemeine Übereinstimmung herrscht in sämtlichen Beiträgen darüber, dass der Bedarf an Deutschlehrkräften steigt, was für sämtliche Unterrichtsstufen und -formen (Sekundarstufe I und II, Grundschule, auch Erwachsenenbildung, studienbegleitender Deutschunterricht, Fachsprachenunterricht usw.) gilt. Gleichzeitig herrscht Konsens in der Forderung nach einer zunehmenden Systematisierung und Modernisierung der gegenwärtigen Deutschlehrerbildung – eine Forderung, die interessanterweise auch in Ländern mit eta-

Szenen aus dem Deutschunterricht am Gymnasium Obala in Sarajewo

blierter Lehrerbildung erhoben wird (z. B. Österreich, Deutschland, Frankreich, Schweden). Ein Gutteil der Blogverfasser (darunter aus China, Japan, Indien) unterstreicht, dass ihre Region bestenfalls vereinzelte Lehrveranstaltungen zur Einführung in die Didaktik und Methodik von DaF anzubieten hat, während ein für die künftigen Deutschlehrer konzipierter, abgerundeter Studiengang nunmehr dringlich wäre. Als gemeinsamer Wunsch der Teilnehmenden fällt insbesondere auch der Ruf nach mehr Praxisorientierung auf (z. B. Griechenland, Spanien), verbunden mit der erwünschten Einrichtung eines Referendariats (vorgebracht etwa aus Indonesien), ähnlich wie es in Deutschland ausgeführt wird. Vor allem aber wird Hoffnung in eine künftig bessere Hospitation und Unterrichtserprobung unter Anleitung von Fachexperten gelegt.

Lehrerfortbildung beim Deutschlehrerverband Bosnien-Herzegowina

Trotz der fehlenden Studiengänge und des zu verstärkenden Berufsbezugs in der Ausbildung ist für viele Germanistikstudentinnen und -studenten der Deutschlehrerberuf weiterhin die höchste berufliche Wunschvorstellung. Sie lassen sich dabei auch keineswegs entmutigen, weder durch ungünstige Arbeitsbedingungen noch durch schlechte Bezahlung oder fehlende gesellschaftliche Anerkennung, auch wenn sie die berechtigte Hoffnung auf eine Verbesserung dieser Voraussetzungen natürlich aussprechen. In diesem Zusammenhang wird aus vielen Ländern gemeldet, dass bildungspolitisch (endlich) genehmigter institutioneller DaF-Unterricht auf Grund von fehlenden Lehrkräften oft nicht umgesetzt werden kann.

Was ist also in dieser problematischen Ausgangslage der Motor für das angestrebte Lehramt? Im Blog geht es nicht um die bekannten, als hoch zu achtenden Motive für die Wahl des Lehrberufs: mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten oder Menschen etwas beizubringen. Es geht vielmehr um eine Erfassung der Ausgangslage für eine künftige gemeinsame Suche nach global gültigen Lösungen für die Lehrerbildung. Möglichkeiten dafür werden von den Blog-Ver-

fassern ebenfalls vorgestellt, wobei vor allem in der zunehmenden Vernetzung, verbunden mit Unterstützung und Beratung, die Zukunft gesehen wird. Alle Formen der Zusammenarbeit mit den deutschsprachigen Ländern, mit den Mittlerorganisationen des Auswärtigen Amts, dem Goethe-Institut, dem DAAD, den Deutschen Auslandsschulen werden als besonders wichtige, möglicherweise noch auszubauende Stützen für die Lehrerfortbildung gesehen.

Als Beispiel, wie moderne Lehrerfortbildung auch beim Bestehen der eingangs erwähnten Kluft zwischen (rein fachphilologisch ausgerichtetem) Studium und darauf anschließender Unterrichtspraxis funktionieren kann, soll ein Blick auf ein Land geworfen werden, das als „neuere" DaF-Region betrachtet wird, obwohl Deutsch immerhin vor genau 101 Jahren, Anfang 1914, an der Universität Pune eingeführt wurde: Indien.

4. Deutschunterricht in Indien – ein Fallbeispiel

Fortbildungen im DaF-Bereich sind unentbehrlich in Ländern, in denen das örtliche Landessystem den angehenden Fremdsprachenlehrern keine Möglichkeit für eine Lehrerausbildung bietet. Diese Ausbildung muss sowohl sprachlich als auch inhaltlich auf die Bedürfnisse der Lehrer zugeschnitten sein und das Angebot muss für alle, in Großstädten wie auch in abgelegenen Gebieten, zugänglich sein.

Die Zahl der Germanistikstudenten in Indien steigt bekanntlich laufend an, aber eine Deutschlehrerausbildung für Schullehrer gibt es an indischen Universitäten nicht. Die einzige Deutschlehrerausbildung wird vom GI ausgeführt und sie ist vor allem für Lehrer in der Erwachsenenbildung konzipiert.

Durch das Fehlen einer institutionellen DaF-Lehrerausbildung sind Fortbildungen der einzige Weg für die Vermittlung von methodisch-didaktischer Fachkompetenz im schulischen Bereich. Eine besondere Herausforderung ist dabei, ein Fortbildungskonzept zu entwickeln, das den Bedürfnissen von unterschiedlichen Lehrkräften entgegenkommt und den Realitäten des Schulsystems im Lande Rechnung trägt.

Geht man von den (angehenden) Lehrkräften selbst aus, so ist für sie der Unterricht, den sie selbst als Schüler erlebt haben, die prägende Grundlage. Unbewusst haben sie Lehrerbilder im Kopf, haben sich Lerntraditionen bei ihnen eingeprägt. Wie aber sehen diese Lerntraditionen aus? Die traditionelle Vermittlungsform an den indischen Schulen ist der Frontalunterricht. Die Lehrperson ist eine Respektperson und es wird viel Wert auf die Weitergabe von informationsschweren Inhalten gelegt.

Auf dieser Grundlage muss nun ein moderner kommunikativer Deutschunterricht vermittelt

Lehrerfortbildung für Deutschlehrerinnen und -lehrer an einer staatlichen Schule in Amritsar

werden. Die Inhalte einer Lehrerfortbildung bestehen also zuvorderst darin, die festgefahrenen Lerntraditionen in Frage zu stellen. Der Übergang vom traditionellen Bild einer Lehrperson als Respektperson zum Bild einer Lehrperson als Vermittler und Ansprechpartner muss angebahnt werden. Es handelt sich dabei um einen reflektiven Ansatz, bei dem die Lehrperson in einem ersten Schritt angeregt wird, anhand bestimmter Kriterien über den eigenerlebten Unterricht nachzudenken, dessen Schwächen und Stärken zu analysieren und daraus Schlüsse zu ziehen.

Im folgenden zweiten Schritt wird gemeinsam überlegt, wie fachliche Inhalte am besten vermittelt werden können. Dabei gilt es eine Voraussetzung zu beachten: Um die Lehrerfortbildung konsequent auf Deutsch zu gestalten und die künftigen Deutschlehrer von vornherein in der Zielsprache in die Lektüre von DaF einsteigen zu lassen, ist es ratsam, Inhalte der Fremdsprachendidaktik in möglichst vereinfachter Sprache aufzubereiten und auch die wichtigste Fachterminologie propädeutisch einzuführen.

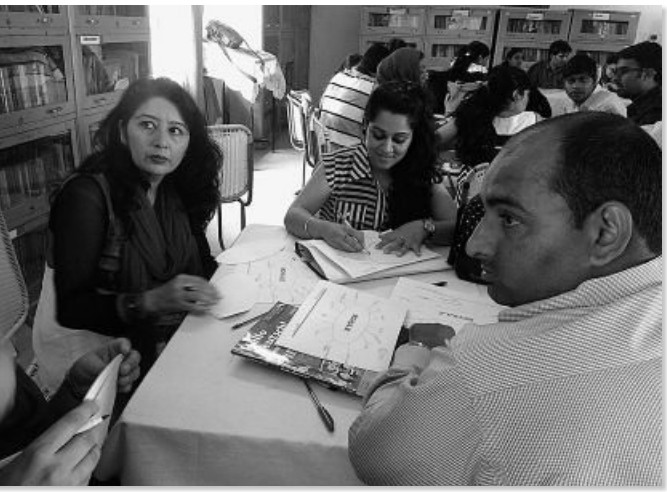
Was die Fortbildungsinhalte selbst betrifft, spielten bis vor Kurzem für die Fachinhalte besonders die Fernstudienkurse des GI eine Rolle, während neuerdings insbesondere das Programm Deutsch lehren lernen (DLL) eingesetzt wird. Es gibt zudem ein eigens für eine Fernuniversität in Indien entwickeltes Programm, das für indische Lehrer von indischen und deutschen Autoren entwickelt wurde und den Gegebenheiten in der Region Rechnung trägt.

In der Deutschlehrerfortbildung spielen zudem die Hinweise auf die Möglichkeiten, die die neuen Medien bieten, eine wichtige Rolle. Insbesondere der Umgang mit interaktiven Tafeln gehört heute zu einer modernen Lehrerfortbildung. Sprachlehrkräfte sollen aber auch dafür sensibilisiert werden, aktuelle authentische Texte und landeskundliche Informationen aus dem Netz auszuwählen und für den Unterricht aufzubereiten, sowie online-Projekten mit muttersprachlichen Partnerklassen einzurichten.

4.1. Art der Vermittlung

Da die Deutschlehrkräfte verstreut über die ganze Region arbeiten, ist für die Fortbildung ein Onlinekurs eine gute Lösung. Aber oft ist die Online-Bearbeitung der Lerninhalte und Aufgaben wegen der schlechten Internetverbindungen, besonders in abgelegenen Gebieten, noch schwierig. Nach bisherigen Erfahrungen hilft es, die Inhalte auf CDs zur Verfügung zu stellen. So können Lehrer die Lektüre offline bearbeiten und die Lösungen zu den Aufgaben per Mail zusenden.

Außer den theoretischen Inhalten brauchen die Kandidaten auch einen praktischen Teil. Hospitationskurse mit Modellunterricht mit Vor- und Nachbesprechung sind hier eine bewährte Lösung. Bei diesen Kursen können sie selbst beobachten, wie der praktische Deutschunterricht gestaltet wird. Welche Überlegungen fließen in die Vorbereitung ein? Wie werden Lehrmaterialien ausgesucht, didaktisiert und nachbereitet? Warum sind bestimmte Sozialformen für bestimmte Aufgaben geeignet? Diese und viele andere Fragen können besprochen und analysiert werden. Die Hospitationen, gekoppelt mit Vor- und Nachbesprechungen, können Lehrern, die kein pädagogisches Stu-



Lehrerfortbildung für Deutschlehrerinnen und -lehrer an einer staatlichen Schule in Amritsar

dium hinter sich haben, sehr viele praktische Tipps mit auf dem Weg geben, die zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen. Außerdem bieten die Hospitationsphasen den Lehrern die Möglichkeit, ihre Erfahrungen mit anderen Kollegen zu teilen.

5. Welche Möglichkeiten für eine zeitgemäße Lehrerfortbildung gibt es aus der Sicht des IDV?

Aus der eingangs erwähnten Umfragequelle auf internationaler Ebene, verbunden mit der exemplarisch dargestellten Fortbildung in Indien (auch das Projekt „Deutsch an 1000 Schulen" könnte hier erwähnt werden) und den Rückmeldungen zum Thema der über hundert IDV-Mitgliedsverbände aus 86 Ländern aller Kontinente, sollen hier einige Schwerpunkte für eine mögliche künftige Verstärkung der Lehrerfortbildung zusammengestellt werden. Dies geschieht auch unter Einbezug der Ergebnisse einer Anfang März 2015 online abgehaltenen IDV-Podiumsdiskussion zum Thema „Deutschlehrerbildung international".

- Die globale Vernetzung und Unterstützung soll systematisch ausgebaut werden, sowohl durch die Auslandsschulen vor Ort, als auch durch die Mittlerorganisationen GI, DAAD usw. Von Bedeutung sind auch die Fortbildungsmöglichkeiten im Rahmen von Tagungen, Publikationen und des ständigen Informationsaustauschs, den diese Einrichtungen, sowie auch die Deutschlehrerverbände, weltweit bieten.
- Der Einsatz von neuen, gut konzipierten Fort- und Weiterbildungsreihen, in erster Linie derzeit „Deutsch Lehren Lernen (dll)" des GI, soll allen Interessenten ermöglicht werden.
- Gleichzeitig müssen die Lehrkräfte aber auch dazu angeregt werden, eigene Materialien zu entwerfen, die auf die Voraussetzungen ihrer Schüler und die besonderen kulturellen Gegebenheiten ihres Landes eingehen.
- Ein gutes Gleichgewicht soll eingehalten werden zwischen Fachwissen und pädagogischen Lehrkompetenzen.
- Die Situation der Mehrsprachigkeit in den Schulklassen einer zunehmend globalisierten Welt soll keinesfalls als Nachteil, vielmehr als Chance für einen modernen Unterricht genutzt werden, wofür die Kenntnisse der modernen Mehrsprachigkeitskonzepte für DaF grundlegend sind.
- Auf internationaler Ebene sollten allgemeine Standards für die Lehreraus- und Fortbildung entwickelt werden; dies könnte beispielsweise durch internationale Moodle-Projekte geschehen.
- Internationale Sommercamps für angehende Deutschlehrkräfte verschiedener Länder könnten eingerichtet werden, in denen die bestehende überwiegend fachphilologische Lehrerausbildung durch berufsbildende Module ergänzt wird. ◂◂

Zu den Autorinnen

- Marianne Hepp ist Präsidentin des IDV.
- Puneet Kaur ist Generalsekretärin des IDV.

Fotonachweis:
S. 116–118: Benjamin Hedzic
S. 119–120: Puneet Kaur

Spruch des Heftes zum zum aktuellen Schwerpunkt und zum Ort der HV 2015

„Wer seine Schüler das ABC gelehrt, hat eine größere Tat vollbracht als der Feldherr, der eine Schlacht geschlagen hat."

(Gottfried Wilhelm Freiherr von Leibniz, geboren 1646 in Leipzig)

Lehrkompetenzen für den Umgang mit Mehrsprachigkeit in Schule und Hochschule

Hans-Jürgen Krumm

Mehrsprachigkeit der Gesellschaft ist, wo auch immer wir in Europa, in Asien, in Afrika und in Amerika hinschauen, durchweg der Regelfall. Überall wachsen Kinder in eine lebendige, lebensweltliche Mehrsprachigkeit hinein: Die Sprachen der Großeltern und Eltern, Urlaubsreisen und das Internet, ihre Mitschülerinnen und Mitschüler oder eigene Migrationsbiographien, gleich ob im Zusammenhang mit Wirtschafts-, Armuts- oder Flüchtlingsmigration, der beruflichen Mobilität der Erwachsenen, all dies prägt den Umgang mit Sprachen außerhalb der Klassenzimmer.

Das Bildungswesen aber greift diese lebensweltliche Mehrsprachigkeit nur unzureichend auf. Die Hamburger Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin hat schon 1994 den ‚monolingualen Habitus' einer in Wahrheit längst multilingualen Schule auch für Deutschland zum Thema gemacht. Es gibt viele Gründe, weshalb sich das Bildungswesen trotz zahlreicher Schulversuche und Modellprojekte mit Mehrsprachigkeit schwer tut – einer ist in jedem Fall die unzureichende Vorbereitung von Lehrkräften auf den Umgang mit sprachlicher Vielfalt – und das hängt wiederum zum einen mit der gesellschaftlichen Akzeptanz bzw. Diskriminierung verschiedener Sprachen, zum andern aber auch mit unserem Verständnis von Sprachen als voneinander isolierten „Fächern" zusammen.

Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht – eine Frage der gesellschaftlichen Akzeptanz.

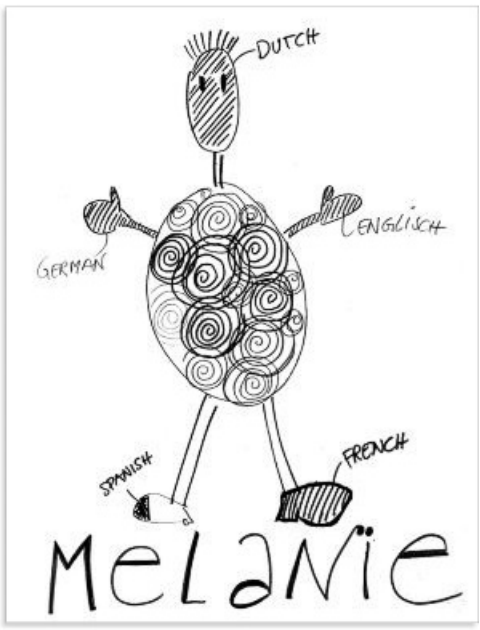
Auch die Schule unterscheidet zwischen den lernenswerten Elitesprachen – Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch gehören in jedem Fall dazu –, die wir als wichtiges Kapital für den Arbeitsmarkt betrachten, und den weniger lernenswerten Sprachen, zu denen in Deutschland und Österreich etwa die östlichen Nachbarsprachen Polnisch und Tschechisch, aber auch Migrantensprachen wie Türkisch gehören.

Was das Sprachenlernen in der Schule betrifft, ist die Perspekive durchweg additiv: Erst die Muttersprache, dann die Fremdsprachen säuberlich gereiht als erste, zweite dritte Fremdsprache usf.; bei Kindern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch wird sorgsam zwischen dem Herkunftssprachen- und dem Deutsch als Zweitsprache-Unterricht unterschieden. Hier reicht dieses isoliert additive Verständnis von Sprachen bis hin zu der Vorstellung, zuerst müsse ein Kind richtig Deutsch lernen, erst danach könne es in der Schule andere Fächer und andere Sprachen lernen. Bei den Fremdsprachen denken wir oft konfrontativ: Welche Sprache soll es sein – Englisch ODER Ungarisch, Italienisch ODER Französisch – und entsprechend konfrontativ verhalten sich oft auch die Sprachlehrenden verschiedener Sprachen gegeneinander, da sie ja auch einzelne dieser Sprachen isoliert gelernt und studiert haben. So wie die Fächer voneinander getrennt sind, sind es die Sprachlehrkräfte, die oft nicht wissen, welche Sprachen ihre Schülerinnen und Schüler schon mitbringen, vorher gelernt haben oder gleichzeitig lernen.

Sprachenlernen ist ein integrativer Prozess

Die Isolierung der Sprachen in der Schule übersieht, dass Sprachen in der menschlichen/kindlichen Spracherwerbsbiographie ebenso wie in unserem Gehirn nicht isoliert nebeneinander wie in getrennten Schubladen einer Kommode existieren, sondern immer schon vermischt, miteinander verbunden sind. Das Gehirn sieht keine verschiedenen Areale für verschiedene Sprachen vor.

Mehrsprachig aufwachsender Kinder lernen bereits, bevor sie in die Schule kommen, mit Mehrsprachigkeit umzugehen; sie wissen, dass Sprachen zu verschiedenen Kommunikationsorten bzw. Sprecherinnen und Sprechern gehören. Medina formuliert das sehr souverän und ordnet auch die kleinen sprachlichen Stichwörter richtig zu:



Kroatisch mit Bosnisch vermischt mit Doris und meiner Familie: Be si!

Deutsch spreche ich mit meinen Freundinnen und in der Schule: Wie geht's.

Englisch in der Schule: Hello!

*Französisch lerne ich gerade: Bondur**

Arabisch (in der Moschee)

Bei Kindern, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, spielen diese Sprachen immer mit, „es mischt sich immer alles, es ‚kreiselt' im Körper herum", wie Melanie das ausdrückt (vgl. Krumm 2001)[1].

Mehrsprachige Kinder – das ist ihr großer Startvorteil – müssen früh lernen, Ordnung in ihrer Sprachenwelt zu schaffen: Mit welcher Sprache muss ich welche Person anreden? Wie funktionieren meine verschiedenen Sprachen? Mehrsprachige Kinder entwickeln deshalb sehr früh eine erhöhte Sprachwahrnehmung und Sprachenbewusstheit. Die achtjährige Lavinia bringt es auf den Punkt: Mein Gehirn ist sehr brav, denn das Gehirn lernt ja die Sprachen.

Diese Mehrsprachigkeit, das ist wichtig zu betonen, gilt grundsätzlich für alle Kinder, denn Erfahrungen mit Dialekten und verschiedenen Registern wie auch Umgang mit anderssprachigen Texten in Werbung und Medien haben alle.

Für das Bildungswesen folgt daraus, dass alle Kinder es lernen sollten, Zugang zu der Sprachenvielfalt ihrer Lebenswelt zu erhalten; und Sprachunterricht hat die Aufgabe, neue Sprachen in die schon vorhandene Mehrsprachigkeit der Kinder einzupassen. Das heißt: Diese Mehrsprachigkeit hat curriculare und methodische Konsequenzen. Um sie aufzugreifen und zu fördern, bedarf es einer sprachsensiblen Schulentwicklung.

Vom Sprachenfach zum Mehrsprachigkeitsunterricht: Sprachensensible Schulentwicklung

Kinder entwickeln eigene Strategien im Umgang mit Mehrsprachigkeit, sie versuchen selbst, Ordnung in die Sprachen zu bringen, mit denen sie in Kontakt kommen. Der Schüler zum Beispiel, von dem die Frage stammt „Wieso die Tür, das Fenster – beides ist Loch in Wand?",

1 Das Verfahren, mit Hilfe von gezeichneten Sprachenporträts Näheres über die mitgebrachten Sprachen der Kinder zu erfahren und diesen die Gelegenheit zu geben, ihr Sprachenbewusstsein weiterzuentwickeln, ist in Krumm 2001 dargestellt. Dort finden sich auch die hier gezeigten Beispiele – wo keine Seitenzahlen angegeben sind, handelt es sich um unveröffentlichte Beispiele aus der Sammlung des Verfassers.

versucht, sich die Genus-Regeln von der Bedeutung her zu ordnen, stößt damit aber an Grenzen. Genau hier brauchen Kinder Hilfen: Wie passt die neue Sprache in die schon vorhandenen Sprachen hinein, was unterscheidet sich und was ist gemeinsam? Wie kann ich sprachliche Fähigkeiten, die ich im Sprachunterricht einer Sprache erwerbe, für die Lösung sprachlicher Aufgaben in allen anderen Unterrichtsfächern nutzen?

„Diese Perspektive stellt nicht Sprachen ins Zentrum der Sprachenpolitik, sondern die Menschen, die sie sprechen. Der Schwerpunkt liegt auf der Wertschätzung und Entwicklung der Fähigkeit aller (gemeint sind hier vor allem: aller Kinder), mehrere Sprachen zu lernen und zu verwenden, diese Kompetenz durch angemessenen Unterricht und durch eine plurilinguale Bildung zu verbreitern und zu vertiefen,

Sprachliche Sensibilität und kulturelles Verständnis sind eine Basis für die demokratische Gesellschaft.

mit dem Ziel, sprachliche Sensibilität und kulturelles Verständnis als Basis für eine demokratische Gesellschaft von BürgerInnnen zu schaffen." (ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009: 12)

Nur wenn Sprachen koordiniert erworben werden können, haben Kinder, die in zwei oder mehr Sprachen leben, Vorteile davon. Dazu ist eine stärkere Integration der bisher getrennten Sprachfächer erforderlich. Optimal wäre ein Mehrsprachigkeitsunterricht, der die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen. Zusammen mit Hans H. Reich hat der Verfasser dazu – zunächst im Auftrag des österreichischen Unterrichtsministeriums – ein „Curriculum Mehrsprachigkeit" entwickelt (vgl. Krumm/Reich 2011). Das Curriculum, angelegt für die Schulstufen 1–12, vermittelt die folgenden Kompetenzen: Aufmerksamkeit gegenüber Sprachen, Fähigkeit zur Reflexion der eigenen sprachlichen Situation und zur Analyse anderer sprachlicher Situationen (wozu auch die Sprachen in den Unterrichtsfächern gehören), Orientierungswissen über Sprachen und ihre Bedeutung für Gruppen von Menschen, linguistische Grundkenntnisse zur vergleichenden Beschreibung von Sprachen, ein Repertoire von Sprachlernstrategien sowie sprachliches Selbstbewusstsein, soweit dies im Rahmen schulischer Bildung möglich ist. Das Curriculum bezieht sich auf die sprachlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler insgesamt, also sowohl auf die in der Primärsozialisation vermittelten Sprachenkenntnisse und die persönlichen Spracherfahrungen als auch auf die Lernprozesse in institutionell organisiertem Sprachunterricht und die Zugänge zu Sprachen durch die Neuen Medien. Dabei kommen auch die Sprachen zur Geltung, die nicht zum Kanon der Schulsprachen gehören, aber für einzelne Schülerinnen und Schüler biographisch bedeutsam sind und darum als Ressourcen der Persönlichkeitsentwicklung wie als Medien inhaltlichen Lernens wichtig sein können. Mit Hilfe von Analyse und Vergleich werden Gemeinsamkeiten von Sprachen und Sprachlernprozessen herausgearbeitet, die Unterschiede erhalten schärfere Konturen. Der sprachenübergreifende Charakter der Ziele und Inhalte schafft gemeinsame Bezugspunkte und erleichtert dadurch die fächerübergreifende Zusammenarbeit.

Es sollte deutlich geworden sein, dass es nicht darum gehen kann, Mehrsprachigkeit an die Zuständigkeit eines einzigen Unterrichtsfachs oder einer einzigen Lehrperson zu verweisen, es handelt sich vielmehr um eine alle Fächer und alle Lehrenden tangierende Aufgabe für die Schulentwicklung, Mehrsprachigkeit als integrales Prinzip in allen Fächern zu verankern – darauf, dass ja auch jeder Fachunterricht zugleich sprachliche Kompetenzen fordert und fördert, muss an dieser Stelle wohl kaum eigens hingewiesen werden. Wir brauchen also für das Bildungswesen insgesamt ein Konzept für eine integrierte Sprachbildung, in der die Sprachen nicht gegeneinander ausgespielt und ausschließlich in verschiedenen Unterrichtsfächern getrennt unterrichtet werden. Ohne Schulleitung und das gesamte Kollegium lässt sich das ebenso wenig verwirklichen wie ohne die Mitwirkung

informierter Eltern, einer informierten Öffentlichkeit. Das Bundesland Thüringen hat übrigens 2011 als erstes deutsche Bundesland sprachenübergreifende Kompetenzen in den Lehrplänen für Deutsch, Englisch, Russisch und Latein verankert – ein erster Schritt in Richtung einer sprachsensiblen Schulentwicklung.

Mehrsprachigkeit – noch kein Thema für die Lehrerbildung?

Bei einer sprachsensiblen Schulentwicklung kommt der Lehrerbildung eine Schrittmacherfunktion zu: Die Lehrenden sollten über die Fähigkeit verfügen, die Lernenden bei der Ausbildung persönlicher Sprachenprofile zu unterstützen, indem sie einzelsprachliche Qualifikationen aufgreifen, erweitern, miteinander verbinden und in allgemeinen sprachlichen Einsichten fundieren. Die hierfür erforderlichen Qualifikationen sind bisher nur in geringem Maße Gegenstand der Lehrerbildung gewesen, nicht zuletzt, weil das Thema Sprachen konkreten einzelsprachlichen Ausbildungsgängen zugeordnet ist und integrierende Ansätze seltener realisiert werden. Erste Projekte jedoch existieren, so z. B. Module zu „Sprachensensibilisierung" und zum „Interkulturellen Lernen", Projekte zum sprach- und fachintegrierten Unterricht u. ä. Dabei geht es zunächst nicht um eine Spezialisierung, sondern um eine übergreifende Qualifikation aller Lehrenden, keineswegs nur der für die sprachlichen Fächer zuständigen Lehrkräfte, auch wenn diese natürlich in besonders intensiver Weise angesprochen sind. Es bedarf auch für die Sprachen eines integrierten Zugangs bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung, so dass ein additiver, die Einzelsprachen separierender Blick von Anfang an vermieden wird.

Für die Vermittlung dieser Qualifikation bedarf es eines speziellen Ortes in den Studienordnungen. Es genügt nicht, lediglich Wahlangebote vorzuhalten; Sprachunterricht in jeder einzelnen Sprache als Element eines Mehrsprachigkeitsunterrichts anzulegen, kann nur gelingen, wenn das bereits zu einem leitenden Prinzip der Ausbildung in allen Unterrichtsfächern wird – und wenn die künftigen Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer über spezifische Qualifikationen

Es ist erstaunlich, dass neuere Projekte, die auf die Verbesserung der pädagogischen Lehrkompetenzen zielen wie z. B. das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA) oder das Europäische Profilraster für Sprachlehrende (EPG 2013) genau diesen Aspekt der Mehrsprachigkeit ausklammern. Eine Ausnahme bildet der Europäische Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA 2009), der einen umfangreichen Katalog von Kann-Beschreibungen für Lehrkompetenzen enthält. Auf der Basis des Curriculums Mehrsprachigkeit haben Reich und Krumm (2013: 184–192) ein Modell für die Aus- und Fortbildung vorgelegt. Es sieht ein dreistufiges Ausbildungsangebot vor:

a) eine *Grundqualifikation für alle Lehrkräfte* unabhängig vom jeweiligen Unterrichtsfach, da jeder Unterricht sprachliche Fähigkeiten vo-

raussetzt wie auch zu deren Weiterentwicklung beiträgt: Alle angehenden Lehrkräfte sollen eine Vorstellung von der pädagogischen Funktion des Mehrsprachigkeitsunterrichts, von der Bedeutung der Sprache in ihren Fächern sowie von den möglichen Beiträgen ihrer Fächer zur Mehrsprachigkeitserziehung entwickeln.

b) die *Vermittlung spezifischer Kompetenzen* an die Lehrkräfte, die Unterricht in sprachlichen Fächern erteilen. Die Lehrkräfte der sprachlichen Fächer sollten die Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik kennen und beherrschen, konkrete Vorstellungen von den Beiträgen des einzelsprachlichen Unterrichts zur Entfaltung von Mehrsprachigkeit entwickeln und für fächerübergreifende Kooperation qualifiziert sein;

c) die *Einführung einer speziellen Fachqualifikation* für die Erteilung des Mehrsprachigkeitsunterrichts bzw. die Wahrnehmung spezifischer Funktionen z. B. als Sprachenberaterin oder Sprachberater bzw. als Schulexpertin oder Schulexperte für sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit. Es wäre wünschenswert,

wenn in Zukunft an jeder Schule zumindest eine Lehrperson als Experte bzw. Expertin für Mehrsprachigkeit tätig ist und Erfahrungen bündelt sowie das Thema Mehrsprachigkeit fest in der Schulentwicklung verankert.

Wird die Lehrerbildung in der Bachelor/Master-Struktur organisiert, so wären die beiden erstgenannten Qualifikationen Aufgabe der grundständigen BA-Ausbildungsphase, wobei es sich hier nicht um abwählbare Bereiche, sondern um Bestandteile des Pflichtprogramms handeln muss, so dass sichergestellt ist, dass sich alle angehenden Lehrkräfte mit der Bedeutung der sprachlichen Bildung und der Rolle der Mehrsprachigkeit in einer Schule der Chancengerechtigkeit auseinandergesetzt haben und alle Sprachlehrenden im muttersprachlichen, im Zweitsprachen – ebenso wie im Fremdsprachenunterricht über das Grundlagenwissen und das erforderliche methodische Instrumentarium verfügen, um den Anliegen der Mehrsprachigkeitsdidaktik in ihrem Unterricht Rechnung zu tragen.

In Österreich (vgl. ÖSZ 2014) und in der Schweiz, hier speziell im Zusammenhang mit einem Curriculum für den Unterricht mit Migranten (vgl. FIDE), liegen ausgearbeitete Module für das Training von spezifischen Lehrkompetenzen vor, die zunehmend Eingang in die Angebote von Hochschulen im deutschsprachigen Raum finden. Ähnliches gilt für die Fortbildung (vgl. ÖSZ 2012).

Natürlich könnten Lehrpersonen stöhnen, weil ihnen schon wieder eine neue Verantwortlichkeit aufgeladen wird – ich sehe das anders: An der sprachlichen Vielfalt im Klassenzimmer führt kein Weg vorbei, sie wird weiter zunehmen. Und wenn wir nichts tun, werden auch die Sprachprobleme der Kinder im Muttersprachen- und im Fachunterricht zunehmen. Das macht das Leben von Lehrenden nicht leichter. Expertise im Bereich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit ist für alle Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer notwendiger Teil ihrer Lehrkompetenz. ◂◂

Literaturhinweise
(alle Links aktiv am 08.03.2015)

EPG: Europäisches Profilraster für Sprachlehrende (European Profiling Grid): http://www.epg-project.eu/raster/?lang=de

EPOSA (o. J.): Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Europäisches Fremdsprachenzentrum: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf

FIDE: http://www.fide-info.ch/de/fide

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann: Münster.

Krumm, Hans-Jürgen (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Eviva: Wien.

Krumm, Hans-Jürgen/Reich, Hans H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit. http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf

ÖSZ (2012): Handreichung zum guten Umgang mit Schulischer Mehrsprachigkeit (= KIESEL neu Heft 12). http://www.oesz.at/download/publikationen/Kiesel_2_web.pdf

ÖSZ (2014): Basiskompetenzen sprachliche Bildung für alle Lehrenden. http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf

Reich, Hans H./Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Waxmann: Münster 2013.

REPA: Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (2009): http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf

Blended Learning in der Lehrerfortbildung – am Beispiel von Deutsch Lehren Lernen

Imke Mohr

Mit dem Einzug der digitalen Medien in den Sprachunterricht ist konsequenterweise auch Lehrerfortbildung immer öfter „kombiniert“: Die Vermittlung neuer fachlicher Inhalte und der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen darüber findet in Präsenzphasen statt, gleichermaßen aber auch online, z. B. über eine Lernplattform; Lehrkräfte arbeiten in Präsenz- wie in Online-Phasen allein für sich, aber auch kooperativ und interaktiv, sie kommunizieren dabei synchron und asynchron miteinander und teilen Lehrmaterialien oder Einblicke in ihren Unterricht, die sie per Video festgehalten haben. Fortzubildende lernen also heute vielfach in Blended Learning-Formaten.

In solchen Fortbildungen erfahren Lehrkräfte an sich selbst, was sich verändert, wenn traditionelle Formen der Wissensvermittlung im Unterricht durch internetbasierte und interaktionsorientierte Lernformen erweitert werden. Dies ist eine gute Voraussetzung dafür, selbst mehr Unterricht im Blended Learning-Format (BL) auszuprobieren: Mischungen verschiedener Medien, Lernorte, virtueller und nicht-virtueller Lernaktivitäten sowie den Einsatz wechselnder Sozialformen.

Das Goethe-Institut hat in den vergangenen Jahren mit dem Comenius-Projekt Schule im Wandel und mit den Kombinierten Seminaren für Fortbildende im DaF-Bereich wichtige Schritte getan, Lehrerfortbildung in BL zu etablieren. In die Fortbildungsangebote auf der Basis der neuen Fort- und Weiterbildungsreihe Deutsch Lehren Lernen (DLL) für Lehrende von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sind diese positiven Erfahrungen eingeflossen (nähere Informationen zu DLL siehe www.goethe.de/dll). Darüber berichtet dieser Beitrag.

Fortbildungen mit Deutsch Lehren Lernen

Seit 2014 verfügt das Goethe-Institut über neue Fortbildungsmaterialien, die die Fernstudieneinheiten des bisherigen Fort- und Weiterbildungsprogramms Fremdsprachlicher Deutschunterricht in Theorie und Praxis ablösen. Die Entwicklung des Konzepts für DLL wurde wissenschaftlich begleitet, die Fortbildungseinheiten wurden von DaF-Wissenschaftlern geschrieben, und die Implementierung des neuen Fortbildungskonzepts wurde in enger Zusammenarbeit mit den Fortbilderinnen und Fortbildern des Goethe-Instituts mit multiplikatorischem Auftrag vorangetrieben.

Den Fortbildungseinheiten 1 bis 6 der Reihe liegt ein Curriculum zugrunde, das eine Basisqualifizierung für DaF-Lehrkräfte sicherstellt. Dieses geht im Einklang mit aktuellen Erkenntnissen der Fachdidaktik von Unterricht im Sinne eines komplexen Geschehens aus. Dieser Ausgangspunkt wurde in der Annahme gewählt, dass Lehrkräfte vom Unterricht als Gesamtgeschehen aus denken und im Hinblick darauf ihre unterrichtsrelevanten Entscheidungen treffen. Die Einheiten thematisieren dementsprechend die Lehrenden und die Lernenden als Hauptakteure des Unterrichts und lenken den Blick auf die zentralen Elemente von Unterricht: auf die fremde deutsche Sprache, die Interaktion im Klassenzimmer im Rahmen von Übungen und Aufgaben, die Lernmaterialien und Medien sowie die Unterrichtsplanung und die externen Vorgaben für Unterricht wie Standards und Curricula.

Fortbildungsdidaktisch folgt DLL dem Konzept des „erkundenden“ und reflektierenden Erfahrungslernens. Die Materialien aktualisieren das fachdidaktische Wissen der Teilnehmenden, setzen dabei mithilfe von Erfahrungsaustausch unter Kolleginnen und Kollegen und von Simulation bei der Unterrichtsrealität der Fortzubildenden an und leiten sie über die Bobachtung von authentischem gefilmtem Unterricht zur Reflexion ihres unterrichtlichen Handelns an. Dabei entstehen Fragen an den eigenen Unterricht, denen die Fortzubildenden jeweils in Praxiserkundungsprojekten (PEPs) nachgehen, die sie in Kleingruppen entwickeln.

Medial steht jede DLL-Fortbildungseinheit als Buch (veröffentlicht bei Klett-Langenscheidt, München), aber auch in digital aufbereiteter

Abb. 1: DLL 1, Kap. 2.3, Aufgabe 41: Das Klassenzimmer als Kultur

Form auf der Lernplattform zur Verfügung. Das Material ermöglicht den Fortzubildenden aufgabengesteuertes, selbstständiges Lernen, wie es in berufsbegleitenden Fortbildungen notwendig ist.

Online fortbilden

Die Lerninhalte werden über die Lernplattform Moodle, also durch eine Software über das Internet vermittelt. Daneben werden über diese Lernplattform auch die Lernprozesse der Fortzubildenden gesteuert und organisiert.

Dafür kommen alle Teilnehmenden einer Fortbildungsmaßnahme in einem „Kursraum" auf der Lernplattform zusammen. Dort liegt die DLL-Einheit als Moodle-Buch zur Bearbeitung bereit, ebenso wie alle Aufgaben, die den Erfahrungsaustausch unter Kolleginnen und Kollegen, die Verarbeitung der gelesenen Inhalte und deren Reflexion sowie die Anwendung der neuen Inhalte im eigenen Unterricht anleiten. Diese Aufgaben sind im Kursraum als Aktivitäten angelegt, denen die Teilnehmenden mit unterschiedlichen Kommunikationswerkzeugen individuell und kooperativ nachgehen:

- Über asynchrone Kommunikationswerkzeuge wie z. B. Foren, Wikis oder Blogs präsentieren die Teilnehmenden ihre Lösungen oder Antworten zu den gestellten Aufgaben und nehmen diejenigen der Kollegen zur Kenntnis. Zum Teil sind sie dazu eingeladen sie zu kommentieren;
- über synchrone Kommunikationswerkzeuge wie z. B. Chats tauschen sie sich über fachliche Inhalte aus und organisieren kooperatives Arbeiten z. B. die gemeinsame Planung eines Praxiserkundungsprojekts;
- über spezifische Werkzeuge wie z. B. Abstimmungen können rasch Einschätzungen geteilt werden, über das Glossar werden Fachbegriffe erklärt oder in Erinnerung gerufen;
- Aktivitäten wie z. B. das Festhalten wichtiger Ergebnisse im Portfolio oder das Entwerfen einer Stundenplanung auf einem Arbeitsblatt, das die Teilnehmenden herunterladen und dann auf dem eigenen Rechner speichern, werden ebenfalls über den Kursraum organisiert.

In den DLL-Online-Kursen sind je 30 % selbstkorrigierende Aufgaben (Feedback durch das Programm), kooperative Aufgaben (Feedback durch Kursteilnehmende) und produktive Aufgaben (Feedback durch Tutoren) eingebunden. Man kann die Aufgaben auch über mobile Endgeräte bearbeiten und über QR-Codes Videomitschnitte von Unterricht abrufen.

Unter https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll/mat.html ist ein Blick in einen Kursraum zu Einheit 1 der Reihe mit dem Titel Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung (Schart/Legutke 2012) möglich; Abbildung 1 zeigt eine Aufgabe aus DLL 1 Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung als Moodle-Aktivität Forum.

Durchführung von Fortbildungen im BL-Format

Fortbildungsmaßnahmen mit DLL stellen neue Anforderungen an die Teilnehmenden, denn diese werden sowohl als reine Präsenzveranstaltungen (z. B. im Rahmen eines Intensivkurses), als reine Online-Fernkurse als auch in einer Mischform aus Präsenz- und Online-Lernen (BL) durchgeführt. Die bisherigen Erfahrungen zeigen jedoch, dass das BL-Format besonders gut geeignet ist: Die Mischung aus in die Fortbildung einführender Phase, das aufgabengesteuerte Selbstlernen in der Online-Phase mit kollegialem Diskurs auf der Grundlage der erarbeiteten Fachinhalte ermöglicht den Teilnehmenden flexibles Arbeiten und Voneinander-Lernen. Auch die Einübung in die Praxiserkundungsprojekte (PEPs), ihre gemeinschaftliche Planung, Durchführung und Präsentation gelingen im BL-Szenario besonders gut.

Die Durchführung einer Fortbildung mit DLL in diesem BL-Szenario sieht im Detail folgendermaßen aus:

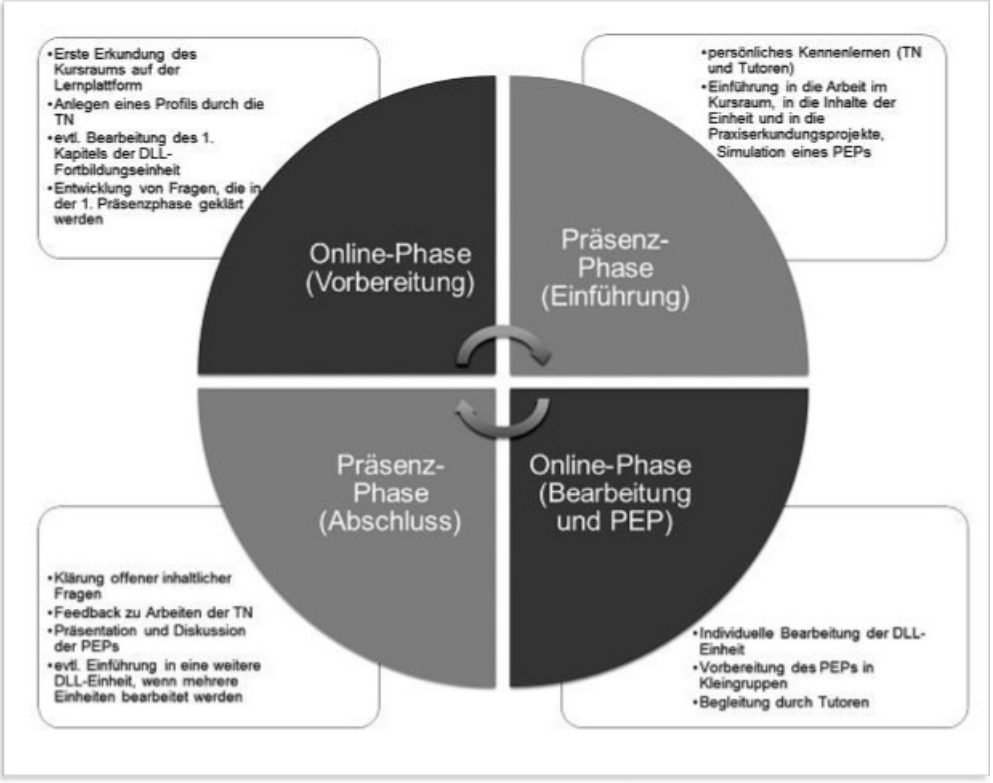


Abb. 2: Phasen einer Fortbildung im BL-Szenario

Kompetenzen, die Lehrkräfte erwerben

Die Online-Phasen der Fortbildungen mit DLL bedeuten erfahrungsgemäß für Lehrkräfte zu Beginn einige Herausforderungen, es werden in diesen Phasen jedoch neben fachlichen Kompetenzen eine ganze Reihe weiterer Kompetenzen ausgebildet (vgl. auch Rösler/Würffel 2010, S. 11).

Medienkompetenz: Sie kennen die Funktionen des Kursraums, können die Kommunikationswerkzeuge nutzen und haben praktische Erfahrungen mit deren didaktischen Möglichkeiten gemacht.

Interaktionskompetenz und interkulturelle Kompetenzen: Die Lehrkräfte entwickeln ein Gespür für den richtigen Ton und die Möglichkeiten, sich konstruktiv mit Kolleginnen und Kollegen über Fragen des Unterrichts zu verständigen. Das ist die Voraussetzung dafür, dass die „Vereinzelung", unter der nicht wenige in Unterrichtsalltag und Fortbildung leiden, überwunden werden kann und fruchtbare Zusammenarbeit möglich werden kann. Besonders kulturell heterogene Fortbildungsgruppen, die in regionalen Fortbildungsmaßnahmen vorkommen, profitieren vom Wissen und anderen Perspektiven der Kollegen. Über Erfahrungsaustausch und Beobachtung von Unterrichtsmitschnitten lernen die Teilnehmenden den Unterricht der Kollegen, aber auch fremden Unterricht aus verschiedenen Regionen der Welt und aus je anderen Lehr-/Lernkontexten kennen. Dies schult die Fähigkeit unterrichtliche Phänomene zu erkennen und über sie zu sprechen, ohne diese zu bewerten. Die Entwicklung einer interessierten, wohlwollenden und konstruktiven Haltung gegenüber dem Unterricht von Kolleginnen und Kollegen ist die Voraussetzung dafür, dass Lehrkräfte offen und reflektiert auch Fragen an den eigenen Unterricht stellen.

Selbstkompetenz: Teilnehmende, die in Online-Phasen erfolgreich arbeiten und auch für Kolleginnen und Kollegen verlässlich ansprechbar sind, übernehmen Verantwortung für den eigenen Lernprozess und auch für den der anderen. Sie verfügen über ein effektives Zeit- und Ressourcenmanagement.

Schreibkompetenz: Für Lehrkräfte, die an Fortbildungen in der Fremdsprache Deutsch teilnehmen, bedeutet das Schreiben über Fachinhalte und der schriftliche Austausch mit den zumeist schriftbasierten Werkzeugen im Kursraum oft eine besondere Herausforderung. Sie riskieren es, Lösungen zu Aufgaben zu veröffentlichen, die sprachlich nicht ganz korrekt sind, bzw. reagieren spontan und mit sprachlichen Fehlern bei der Benutzung von mündlichen Werkzeugen wie z. B. Chats. Diese nützliche Erfahrung hilft ihnen auch dabei, einen Umgang mit fehlerhaften Äußerungen ihrer eigenen Lernenden zu finden.

Wenn Lehrkräfte auch ihren eigenen Unterricht im BL-Format durchführen möchten, kommen natürlich weitere Kompetenzen dazu. Vor allem die technischen Kompetenzen, den Kursraum auf der Lernplattform zu gestalten, Werkzeuge so auszuwählen, dass sie didaktisch sinnvoll sind, die Fähigkeit, das online-Lernen zu moderieren und zu begleiten, müssen in spezifischen Fortbildungen weiterentwickelt werden.

Fortbildungen im BL-Format – Veranstaltungen mit Modellcharakter?

Im Rahmen von Fortbildungen selbst Erfahrungen mit der Mischung aus Präsenz- und Online-Lernen Erfahrungen gesammelt zu haben, ist von unschätzbarem Vorteil für jede Lehrkraft, die ihren Unterricht durch Phasen des Online-Lernens erweitern möchte. Weitere Vorteile von Fortbildungen im BL-Format liegen nach unseren Auswertungen der bisherigen Fortbildungen mit DLL-Materialien im BL-Format auf der Hand:

Dadurch dass der Zugang zum Internet global immer besser wird, steht fortzubildenden Lehrkräften ein Angebot zur Verfügung, das flexibel, individualisiert und an ihre Bedürfnisse angepasst ist.

Das BL-Format ermöglicht eine gute Mischung aus individuellem Lernen mit freier Zeiteinteilung und kooperativem Lernen mit dem Ziel, eigene Ergebnisse zu überprüfen und Impulse von anderen zu erhalten.

Das BL-Format ermöglicht mehr kollegiales Gespräch über Unterricht und gemeinsame Erprobung von Neuem, als dies in den kurzen Präsenzphasen möglich ist. Die Grundlagen dafür

werden in der ersten Präsenzphase aufgebaut (Wissen um die Arbeitsweise, Kennenlernen und Aufbau von Vertrauen in die Kompetenzen der Kollegen), Austausch und Kooperation sind dann auch online möglich.

Online- und Präsenzphasen können jeweils andere Funktionen haben und sich sehr gut ergänzen; Inhalte können z. B. in Online-Phasen individuell erarbeitet werden, in kooperativen Aufgaben gemeinsam reflektiert werden, und in Präsenzphasen in Bezug auf ihre Anwendung im Unterricht vertieft werden. Durch eine solche Verzahnung von Online- und Präsenzphasen wird Fortbildung nachhaltig.

Die Begleitung und Beratung durch die Fortbilderin/den Fortbilder ist durchgehend möglich. Sie verfügen über fundierte technische Kompetenz und Moderationskompetenz, außerdem über hoch entwickelte fachdidaktische Fähigkeiten und sind bei allen Fragen zu Unterricht verlässliche Ansprechpartner/innen.

Nicht zuletzt ist die Kostenersparnis von Fortbildungen mit Online-Anteilen ein wichtiger Vorteil besonders in regional durchgeführten Maßnahmen. ◂◂

Literatur

Rösler, Dietmar/Würffel, Nicola (2010): Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Themenheft „Blended Learning. Kombiniertes Lernen im Fremdsprachenunterricht", Heft 42, Ismaning: Hueber, S. 5–11.

Schart, Michael/Legutke, Michael (2012): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. Deutsch Lehren Lernen, Band 1, München: Langenscheidt.

Zur Autorin

Dr. Imke Mohr ist Referentin für Fortbildung im Bereich „Bildungskooperation Deutsch" des Goethe-Instituts. Im Team rund um die Projektleiterin Karin Ende entwickelte sie von 2010 bis 2014 Konzeption, Fortbildungsmaterialien und Angebotsformen der neuen Fort- und Weiterbildungsreihe Deutsch Lehren Lernen des Goethe-Instituts.

Fortbildung als Notwendigkeit für die Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums

Britta Hufeisen

Gesamtsprachencurriculum und Curriculare Mehrsprachigkeit

Curriculare Ansätze und Konzepte als Konsequenz und in der Folge von einschlägigen Ergebnissen der Mehrsprachigkeitsforschung einerseits und von mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen andererseits entstehen seit etwa 10 Jahren an verschiedenen Orten und in verschiedenen Institutionen. Sie werden mit Begriffen wie Gesamtsprachencurriculum (Hufeisen 2005 und 2011a) oder Curriculare Mehrsprachigkeit (Krumm 2005) vorgestellt und haben zum Ziel, in der Schulentwicklungsplanung mehr Sprachen unterzubringen. Dieses Mehr an Sprachen bezieht sich sowohl auf die Anzahl der unterrichteten Stunden in bestimmten (Fremd)Sprachen als auch auf die Anzahl der angebotenen Sprachen. Die notwendige Bereitstellung von Stunden in der Stundentafel wird durch Maßnahmen wie konsequenten Einsatz von bilingualem Sachfachunterricht und Verkürzung von spezifischem (Fremd)Sprachenunterricht erreicht. Zum neuen Sprachenkanon gehören neben den üblicherweise gelernten modernen und klassischen Fremdsprachen die Umgebungs- und Erstsprache(n), die Umgebungssprache(n) als Zweitsprachen (vgl. Hufeisen/Neuner 2006b) und die Herkunftssprache(n) an einer gegebenen Schule. Daraus ergibt sich, dass sich im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen jede Schule ihr eigenes passgenaues Gesamtsprachencurriculum erstellen kann.

Konsequenzen für die Lehrerfortbildung

Für eine gelingende Fortbildung, die das Ziel hat, gesamtsprachencurriculare Ansätze in die eigene Schule und Schulpraxis umzusetzen, wird damit begonnen, sich in die theoretische Einbettung (z. B. Hufeisen 2006, 2010 und 2011b) und die konzeptionelle Vorbereitung (vgl. Hufeisen 2011a oder Reich/Krumm 2013) einzulesen, um Veränderungsprozesse in alle Richtungen (SuS, Kollegium, Schuldirektion, Eltern, Bildungsträger) erläutern zu können. Hinweise zur Umsetzung geben Praxisberichte einschlägiger Projekte wie PlurCur am Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz, die allesamt deutlich machen, dass es zunächst nicht darum geht, eine Schule vollkommen umzukrempeln, ein Bildungsgesetz zu ignorieren oder Rahmenrichtlinien zu unterwandern (vgl. PlurCur-Link und Allgäuer-Hackl et al. in Vorb.). Auch kleinere Projekte im Rahmen von Projektwochen (vgl. z. B. Kordt 2015), Arbeitsgemeinschaften, Wahlpflichtunterricht, die vom Willen getragen sind, die eigenen Fächergrenzen zu überschreiten, um sprachen- und fächerübergreifend zu arbeiten und dem Kollegium und den SchülerInnen die Synergien und den weiteren Horizont von gesamtsprachencurricularen Aktivitäten zu zeigen, sind oft nur der Anfang. Eltern lassen sich oft rasch vom Mehrwert von einem Gesamtsprachencurriculum überzeugen, wenn sie als SprachenexpertInnen selbst mit einbezogen werden (z. B. als VertreterInnen einer bestimmten Sprache im Sprachencafé, als Koch und Köchin von Heimatspeisen in der Projektwoche „Sprachen lernen mit allen Sinnen") und wenn ihnen versichert wird, dass die Sprache Englisch nicht vernachlässigt wird und selbstverständlich einen angemessenen Platz hat, aber dass Englisch eben nicht alles ist (vgl. z. B. Hufeisen 2008). An einigen der PlurCur-Projektschulen sind es bewährte Tandems oder kleinere Teams, die immer wieder zusammen arbeiten oder stundenplantechnisch hintereinander unterrichten, so dass für bestimmte Themen die Stunden der beiden in Frage kommenden Fächer zusammengelegt werden können. Auf diese Weise entsteht eine Vielzahl von gesamtcurricularen Initiativen, die von den AkteurInnen an der Unterrichtsbasis getragen werden und die sich nach und nach an vielen Schulen ausweiten. Diese Arbeit von der Basis aus scheint nachhaltiger zu sein, als wenn sie von „oben" verordnet wird. Dass die Arbeit dadurch nicht sofort offiziell sichtbar ist, ist m. E. vernachlässigbar. Aus Sicht der erziehungs- und schulpolitischen Entscheidungsträger steht eine Implementierung von Gesamtsprachencurricula nicht an, und selbst wenn sie von dort verordnet worden wäre, steht sie unter dem Makel, verordnet zu sein. An der Basis gelebte Mehrsprachigkeit, die sich curricular langsam, aber stetig verankern und erweitern kann, garantiert sicher eine dauerhaftere Haltung. ◂◂

Literatur

Allgäuer-Hackl, Elisabeth/Brogan, Kristin/Henning, Ute/Hufeisen, Britta/Schlabach, Joachim (in Vorb.): Handreichung Gesamtsprachencurriculum. Graz, ECML.

Hufeisen, Britta (2005): Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge, in: Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline (Hg.) (2005): Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung. Tübingen, 9–18.

Hufeisen, Britta (2006): DaFnE, EuroComGerm, EaG – Forschungsbeiträge für die Entwicklung eines allgemeinen und doch (noch) idealtypischen Gesamtsprachencurriculums. In: Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus (Hg.) (2006): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Tübingen, Gunter Narr, 111–122.

Hufeisen, Britta (2008): Gesamtsprachencurriculum, curriculare Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik – Utopie, Allheilmittel für den fächerübergreifenden ((Fremd)-Sprachen)Unterricht oder Schreckgespenst aller AnglistInnen und EnglischlehrerInnen? In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2008): Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Tübingen, Gunter Narr, 97–106.

Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 36, 200–207.

Hufeisen, Britta (2011a): Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell, in: Baur, Rupprecht/Hufeisen, Britta (Hg.) (2011): „Vieles ist sehr ähnlich." – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Baltmannsweiler, 265–282.

Hufeisen, Britta (2011b): Drei ausgewählte Merkmale eines Gesamtsprachencurriculums: Interkulturelle Studien, Deutsch als Zweitsprache und Textkompetenz. Die Neueren Sprachen 2, 45–55.

Hufeisen, Britta/Neuner, Nikolas (2006a): Mehrsprachigkeitsforschung und Gesamtsprachencurriculum. In: Behr, Ursula (Hg.) (2006): Mehrsprachigkeit/Sprachlernbewusstheit II. Jena, Materialien des Zentrums für Didaktik Bd. 6, 60–72.

Hufeisen, Britta/Neuner, Nikolas (2006b): DaZ im Rahmen eines Gesamtsprachencurriculums aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Efing, Christian/Janich, Nina (Hg.) (2006): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn, Eusl, 155–170.

Kordt, Birgit (2015): Allting är lätt, när man kan det. Alles ist leicht, wenn man es nur kann – und man kann mehr Sprachen (grob) verstehen, als man denkt. Praxis Fremdsprachenunterricht 4 (angenommen).

Krumm, Hans-Jürgen (2005): Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migrations- und Nachbarsprachen, in: Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline (Hg.) (2005): Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung. Tübingen, 27–36.

Reich, Hans H./Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster.

Link

PlurCur: www.ecml.at/plurcur

Kontakt

Britta Hufeisen
Technische Universität Darmstadt
Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft/
Sprachenzentrum
Hochschulstr. 1, 64289 Darmstadt
Hufeisen@linglit.tu-darmstadt.de

10 Grundsätze des neuen Vorbereitungs- und Fortbildungskonzepts der ZfA

Wilfried Janßen/Wilhelm Krüsemann/Sandra Luthe

Seit mehr als dreißig Jahren werden vermittelte Lehrkräfte auf Ihre Tätigkeit im Ausland vorbereitet, und viele, die an den jeweiligen Vorbereitungsmaßnahmen teilgenommen haben, können dazu spannende, in jedem Fall aber unterhaltsame Geschichten erzählen. In jedem Fall aber wird in diesen Erzählungen deutlich, dass sich die Vorbereitung im Laufe dieser Jahre aus konzeptionellen und sonstigen Gründen häufig verändert hat. Dabei flossen auch die Hinweise aus den Evaluationen der Teilnehmer von Vorbereitungslehrgängen ein.

Seit etwa 2 Jahren arbeitet die ZfA an einer neuen Konzeption der Vorbereitung und Fortbildung von Lehrkräften vor und während ihrer Zeit im Ausland, die von folgenden Grundannahmen ausgeht:Vorbereitung und Fortbildung ist nur wirksam und nachhaltig, wenn sie

- sich über einen längeren Zeitraum erstreckt,
- getaktet und mehrphasig ist,
- webbasiert aufgebaut ist,
- fachlich kompetent und intensiv betreut wird,
- im Austausch mit anderen Lehrkräften erfolgt,

- eng mit der eigenen Unterrichtspraxis der Teilnehmer verknüpft wird,
- unter erheblichem zusätzlichen Teilnehmereinsatz erfolgt.

Aus diesen Anforderungen ergeben sich Grundsätze, deren Ausschärfung und Umsetzung die ZfA seit etwa zwei Jahren in Angriff genommen hat.

1. Vorbereitung und Fortbildung von Lehrkräften ist ein zentrales Element von Schulentwicklung und damit ein wesentlicher Bestandteil des Pädagogischen Qualitätsmanagements.

- Das PQM der Deutschen Schulen im Ausland wird auf *vier Feldern* wirksam:
- Schule: Jede Schule definiert eigenständig ihre Ziele, Entwicklungsschritte und internen Evaluationsmaßnahmen im Rahmen ihrer verfügbaren Ressourcen und orientiert sich am Qualitätsrahmen für Deutsche Schulen im Ausland sowie an den Fördergrundsätzen.
- Schulaufsicht: Das zweite Feld bilden schulaufsichtliche Aspekte wie Schulcurricula, Abschlüsse, Ziele der deutschen Außen- und Kultur- und Bildungspolitik und die Beachtung der mit der Förderung verbundenen Erwartungen und Auflagen.
- Evaluation: Hinzu kommen auf einem dritten Feld als internes bzw. externes Evaluationsinstrument verbindliche Selbstevaluationsprozesse, der Peer Review, die Bund-Länder-Inspektion (BLI) und der Bilanzbesuch sowie die Schulbesuche durch die KMK-Beauftragten in der Regel in Verbindung mit den Abschlussprüfungen. Die Evaluationsmodule stellen Schulqualität fest, legen Entwicklungspotenziale offen und generieren Steuerungswissen.
- Prozessbegleitung, Beratung und Fortbildung: Um die Schulen bei ihrer Entwicklung zu unterstützen, ist auf einem vierten Feld ein Unterstützungs- und Beratungssystem aufgebaut worden, das vielfältig und vielschichtig im Netz der Deutschen Auslandsschulen die Arbeit der Prozessbegleiter, die Einrichtung der Regionalen und der Schulinternen Fortbildung im Rahmen der Lehrervorbereitung und -fortbildung, Tagungen von Mitgliedern des Schulträgers und der Verwaltungsleitungen sowie Schulleitertagungen und Regionalkonferenzen umfasst.

2. Vorbereitung und Fortbildung ist nicht mit einem einwöchigen Vorbereitungslehrgang abgeschlossen.

Die erste Phase der Vorbereitung und Fortbildung von vermittelten Lehrkräften muss zunächst sicherstellen, dass sie ein Problembewusstsein für die besonderen Erfordernisse des Unterrichtens an einer Deutschen Schule im Ausland entwickeln. Darüber hinaus müssen sie in die Lage versetzt werden, diese besonderen Herausforderungen kompetent und professionell in ihrer täglichen Arbeit anzugehen. Dass die erforderliche Kompetenz nicht in einem einwöchigen Lehrgang erworben werden kann, ist selbstverständlich. Deshalb ist es unabdingbar, dass der einwöchige Lehrgang Teil Blended-Learning-Systems und damit eines längerfristigen „Ausbildungsgangs" mit Präsenzseminaren und tutorierten Onlinekursen ist (s. dazu das DFU-Beispiel von Prof. Leisen auf Seite 137 ff.). Diese sind inhaltlich aufeinander abgestimmt, orientieren sich an den tatsächlichen Bedarfen der Lehrkräfte und ergänzen sich bezüglich Theorie und Praxis.

3. Eine fachlich kompetente Betreuung und Unterstützung ist sichergestellt.

Um die Qualität der Vorbereitungsinhalte sicherzustellen und zu standardisieren, werden diese gemeinsam von Mitarbeitern der ZfA und erfahrenen Auslandslehrkräften geplant und durchgeführt, die zielgruppenspezifische Qualifikationen mitbringen und als Referenten eingesetzt werden, z. B. Prozessbegleiter, aktive Funktionsstelleninhaber, Fachtutoren, Wissenschaftler sowie erfahrene ehemalige Auslandsdienstlehrkräfte. Regelmäßige Referententagungen sowie Fachtagungen für Schulleiter, Prozessbegleiter, Fachberater, DaF-/DFU-Fachleiter, Studien- und Berufsberater dienen der Koordination der Maßnahmen, dem fachlichen Austausch sowie der Weiterbildung und Vernetzung.

4. Strukturelle Voraussetzungen stellen eine Vorbereitung und Fortbildung in einem wirtschaftlich vertretbaren Rahmen sicher.

In den weltweit 16 ReFo-Regionen arbeiten von den jeweiligen ReFo-Zentren aus Prozessbegleiter mit erweitertem Aufgabenspektrum. Neben der Beratung der Schulen hinsichtlich Schulentwicklung koordinieren sie in enger Kooperation mit den übrigen Mitgliedern des jeweiligen Pädagogischen Beirats, den PQM-Koordinatoren der Schulen und der ZfA die für die jeweilige Region erforderlichen Maßnahmen im Rahmen einer dreijährigen Fortbildungsplanung. Damit kann Fortbildung wirksamer als bislang für Personalentwicklung sowie eine strukturierte Schulentwicklung nutzbar gemacht werden. Bei der Durchführung wird vorrangig auf die in der Region vorhandene Expertise zurückgegriffen.

5. Vorbereitung und Fortbildung orientieren sich an den durch das Auslandsschulgesetz veränderten Rahmenbedingungen.

Die Vorbereitung und Fortbildung von Auslandslehrkräften bildet in Konsequenz des Auslandsschulgesetzes einen verstärkten Schwerpunkt der deutschen Auslandsschularbeit. Die Maßnahmen bereiten vermittelte Lehrkräfte auf Führungsaufgaben, ein spezifisches Lehr- und Lernfeld, besondere methodisch-didaktische Unterrichtskonzeptionen sowie andere Arbeits– und Lebensbedingungen in einem interkulturellen Umfeld vor.

Die Konzeption der Vorbereitungsmaßnahmen für vermittelte Auslandslehrkräfte beinhaltet daher die Bereiche der Übernahme von Leitungsaufgaben, der Methodik/Didaktik des DaF- bzw. DFU-Unterrichts, der Individualisierung des Lernens, der Vorbereitung von und der Mitwirkung in Abschlussverfahren und Prüfungen (u. a. Regionalabitur) sowie der Aspekte des Lebens und Arbeitens in einem komplexen kulturellen Umfeld. Die Maßnahmen werden im Rahmen der ReFo- und SchiLf-Planung nachhaltig spezifiziert, intensiviert und inhaltlich erweitert. Ein besonderes Augenmerk ist dabei auf die Übertragung von Funktionen an Auslandslehrkräfte und die damit verbundene Aufgabe als Fortbildner und Mitarbeiter des mittleren Managements zu legen. Bezüglich spezieller Vorbereitungs- und Fortbildungsmaßnahmen für Ortslehrkräfte werden derzeit Projekte aus einzelnen Regionen auf ihre Übertragbarkeit in alle Regionen geprüft.

6. Vorbereitung und Fortbildung orientieren sich an den Erfordernissen der Schulen.

Ausgehend von Ergebnissen des ersten BLI-Zyklus, der Bilanzbesuche und Anregungen der Pädagogischen Beiräte und der darüber hinausgehenden Arbeit der Prozessbegleiter mit den Schulen werden Vorbereitungs- und Fortbildungsbedarfe für einen längeren Zeitraum identifiziert. Hieraus werden entsprechende mehrphasige, getaktete und aufeinander abgestimmte Maßnahmen unter Berücksichtigung der finanziellen Rahmenbedingungen geplant und durchgeführt.

7. Vorbereitung und Fortbildung sind so weit wie möglich standardisiert.

Der für alle Deutschen Auslandsschulen gültige Qualitätsrahmen und das daraus abgeleitete standardisierte Inspektions- und Bilanzierungsverfahren sichern ein gemeinsames Qualitätsverständnis. Die hieraus abzuleitenden Fortbildungsschwerpunkte folgen ungeachtet aller schulspezifischen Orientierung in ihren Inhalten gleichen, vereinbarten Standards. Dies gilt auch für die von der ZfA durchgeführten Vorbereitungslehrgänge, deren Inhalte bei den Referententagungen gemeinsam mit den Experten aus den Regionen und der Wissenschaft identifiziert und ausgearbeitet werden.

8. Vorbereitung und Fortbildung orientieren sich am aktuellen Stand der Fachwissenschaften.

Sowohl bei der Erstellung der Blended Learning Module, den Inhalten der Vorbereitungslehrgänge als auch bei den Fortbildungsmaßnahmen mit Beteiligung der ZfA wirken Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirats und weitere Fachwissenschaftler als Autoren, Impulsgeber und Referenten mit. Gleichzeitig unterstützen sie die ZfA auch bei der Evaluation der durchgeführten Maßnahmen.

Viele der Vorbereitungs- und Fortbildungsmaßnahmen orientieren sich an den currularen

Vorgaben der Länder (Rahmenplan DaF, Kerncurriculum, schuleigene Curricula), die – in den letzten Jahren erstellt – den aktuellen Stand der Fachmethodik und – didaktik reflektieren.

9. Vorbereitung und Fortbildung berücksichtigen die besonderen Bedingungen des Auslandschulwesens.

Die sich von den Rahmenbedingungen einer Schule in Deutschland doch sehr unterscheidenden Anforderungen an vermittelte Lehrkräfte, insbesondere an die Funktionsstelleninhaber, erfordern eine breite Qualifizierung in Bereichen DaF und DFU, die Entwicklung interkultureller Kompetenz und eine Weiterbildung, die zur professionellen Ausübung von Managementaufgaben in der Schule (Projektmanagement, Personalführung, Schul- und Unterrichtsentwicklung) befähigen. Daneben ist eine regionen- oder sogar schulspezifische Einarbeitung und damit verbunden eine notwendige Begleitung und Unterstützung erforderlich.

Die allgemeine Qualifizierung setzt in den funktionen -bzw. schultypenspezifischen Vorbereitungslehrgängen ein und wird anschließend in den Regionen und an den Schulorten im Rahmen von ReFo und SchilF unter Berücksichtigung der oben benannten Kriterien mehrphasig, getaktet und idealerweise über einen Zeitraum von mindestens zwei Jahren weitergeführt. Dazu erarbeiten derzeit die Pädagogischen Beiräte mit Unterstützung der Prozessbegleiter dreijährige ReFo-Tableaus, die sowohl die Nachhaltigkeit der Maßnahmen sichern als auch den Schulen und Regionen finanzielle und inhaltliche Planungssicherheit bieten sollen.

10. Vorbereitung und Fortbildung nutzen die Möglichkeiten des digitalen Zeitalters.

Um eine möglichst nachhaltige Vorbereitung und Fortbildung unter den vorgegebenen Bedingungen (zeitliche Beschränkung für Seminare und Lehrgänge, große Entfernungen zwischen den Schulen und sich daraus ergebende, nicht nur finanzielle Schwierigkeiten für die Planung von Präsenzveranstaltungen) gewährleisten zu können, ist eine Nutzung der digitalen Medien als Kommunikationsmedium, zum Materialaustausch, aber auch als Plattform, für Online-Kurse zwecks Vor- und Nachbereitung von Präsenzveranstaltungen unumgänglich (s. dazu das DFU-Beispiel in dem Artikel von Prof. Leisen). Derzeit befinden sich Online-Kurse zu den Bereichen DSD/DaF, DFU sowie PQM in der Erstellung und Erprobung, die kurz- bzw. mittelfristig nicht nur die Fortbildung der vermittelten Lehrkräfte im Rahmen von Vorbereitungs- und ReFo-Maßnahmen unterstützen, sondern auch für OLK im Rahmen von SchilF-Maßnahmen zur Verfügung stehen werden.

Die Umsetzung dieser 10 Grundsätze hängt dabei nicht nur von den zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen ab, sondern auch von der Bereitschaft aller Beteiligten, den damit verbundenen, teilweise erheblichen Mehraufwand nicht nur mitzutragen, sondern aktiv an der Umsetzung dieses neuen Konzeptes mitzuwirken mit dem Ziel, die eigene Professionalität, aber auch die Qualität der jeweiligen Auslandsschule zu verbessern. ◂◂

Infos

www.bundesverwaltungsamt.de
www.auslandsschulwesen.de
www.pasch-net.de

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)!

Wie müssen Lehrkräfte für den Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) fortgebildet werden?

Josef Leisen

Wie es nicht funktioniert und wie es funktioniert

Über die Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen, die tiefgreifend nachhaltig und ein langfristiges strategisches Element der Schulentwicklung sein sollen, liegen durch viele Studien (z. B. Lipowsky, 2010) und durch jahrzehntelange Fortbildungspraxis reichlich viele Erkenntnisse vor, die alle zeigen wie es nicht geht:

- **nicht** in ein- oder mehrtägigen Veranstaltungen;
- **nicht** durch bloße unbetreute Erfahrung;
- **nicht** ohne andauernde Unterstützung;
- **nicht** ohne den Austausch mit andern;
- **nicht** ohne eigene Unterrichtspraxis;
- **nicht** in kurzer Zeit;
- **nicht** ohne eine Portion eigenen Einsatzes.

Die Lehrerfortbildung ist wirksam und nachhaltig, wenn die Teilnehmer

… sich über einen längeren Zeitraum in Schleifen gestuft mit dem Thema beschäftigen;
… an wechselnden Aufgabenstellungen gemeinsam intensive Arbeitskontakte haben;
… an guten Modellen und Beispielen fallorientiert lernen;
… in passendem Umfang Input und theoretisches Hintergrundwissen erhalten;
… sich selbst und alleine mit der Sache auseinandersetzen;
… sich mit anderen diskursiv austauschen;
… ihr Wissen und ihre Erfahrungen einbringen und ausbauen;
… und dabei intensiv betreut werden;
… ihr Könnensbewusstsein stärken;
und am Ende ein Zertifikat erhalten.

Das nachfolgende Konzept einer DFU-Ausbildung für angehende Auslandslehrkräfte berücksichtigt diese Erkenntnisse und lässt sich auf ähnliche Gegebenheiten in anderen Zusammenhängen übertragen.

Zum Konzept einer DFU-Ausbildung

Sobald sich Lehrkräfte mit dem Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) beschäftigen, drängen sich ihnen folgende Fragen auf:

1. Bin ich denn jetzt auch noch Deutschlehrer?
2. Soll ich mehr Sprache und weniger Stoff machen?
3. Kann das nicht der Deutschunterricht machen?
4. Wie sieht denn das DFU-Konzept der Schule aus?
5. Wie gehe ich mit der riesigen Sprachheterogenität um?
6. Sollen wir Fachvokabelhefte anlegen?
7. Darf ich die Note bei Sprachfehlern herabsetzen?
8. Welche Methoden und Werkzeuge gibt es denn?
9. Muss ich die Materialien etwa selbst herstellen?
10. Wo nehme ich die Zeit für meine Vorbereitung her?
11. Kriege ich dafür eine Entlastung?
12. Wann und wie werde ich dafür fortgebildet?

Die Fragen 1–4 sind Grundsatzfragen zur DFU-Didaktik und solche zum DFU-Konzept. Die Fragen 5–8 betreffen konkret den DFU-Unterricht und sind Fragen zur DFU-Methodik. Die Fragen 9–12 sind Fragen zur DFU-Ausbildung, zu DFU-Materialien und zur Unterstützung der DFU-Lehrkräfte.

Die berechtigten Fragen spiegeln das gesamte Spektrum der DFU-Problematik wider. Allerdings sind Fragen der DFU-Pragmatik und DFU-Methodik nicht zu trennen von denen der DFU-Didaktik mit ihren DFU-Leitlinien und die Antworten hängen wiederum ab von Grundprinzipien des Spracherwerbs und der Sprachtheorie. Daraus folgt aber nicht zwingend ein Top-Down-Ausbildungskonzept, nämlich von der Theorie zur Praxis. Ganz im Gegenteil, die DFU-Lehrkräfte müssen sehr rasch nach Ihrem Vermittlung an eine (Deutsche) Schule im Ausland, mit mäßiger Vorbereitung in einer gänz-

lich neuen Schulumgebung erfolgreich DFU unterrichten. Das ist eine Herausforderung der besonderen Art. Das neue Fortbildungskonzept der ZfA, das nach Prinzipien des Blended Learning (BL) ausgerichtet ist, wird dem gerecht:

- Es wird von konkreten Handlungssituationen im DFU und von Fragenstellungen der DFU-Lehrkräfte ausgegangen.
- Anhand konkreter Beispiele, Materialien, Modelle, Lernprodukte, etc. wird modellhaft sprachsensibles Handeln im DFU gezeigt.
- Es wird nicht von der Theorie zur Praxis, also nicht theorie**ge**leitet, sondern theorie**be**gleitet fortgebildet, d. h. DFU-Handeln wird auf der Hintergrundfolie der Spracherwerbstheorie und der DFU-Didaktik hinterfragt.
- Es wird in Schleifen und in mehreren Durchläufen gelernt, um Wissen zu wiederholen und zu vertiefen und das DFU-Handeln zu professionalisieren.

Letztlich muss DFU-Wissen professionell in Handlungssituationen genutzt werden und das ist ein langwieriger und auch mühsamer Prozess, der seine Zeit braucht.

Zur Struktur der DFU-Ausbildung

Die DFU-Ausbildung umfasst mehrere Ausbildungsteile, die aufeinander aufbauen und ein Mehrfachlernen, in immer neuen Schleifen, an verschiedenen Orten, mit verschiedenen Medien und in verschiedenen Formaten ermöglichen. Dabei werden durchgängig Theorie-Praxis-Bezüge hergestellt und die Theorie wird im notwendigen Maße auf dem Wege mitgelernt.

Noch im Inland vor der Ausreise absolvieren die angehenden DFU-Lehrkräfte einen Online-Kurs von etwa sechswöchiger Dauer. Noch vor der Ausreise findet in Bonn eine Präsenzwoche mit je nach Möglichkeiten einer anschließenden Präsenzwoche an einer Deutschen Auslandsschule in Europa statt. Nach der Aufnahme der Auslandsdiensttätigkeit findet eine mehrjährige Nachbetreuung in der Regionalen Fortbildung vor Ort (ReFo) und an der Auslandsschule durch schulinterne Lehrerfortbildung (SchiLf), organisiert durch den Prozessbegleiter und DFU-Koordinatoren statt.

Mit den ersten Eigenerfahrungen stellt sich vieles im DFU wieder anders als vorgestellt dar. Hinzu kommen die sehr unterschiedlichen Sprach- und Lernbedingungen an den jeweiligen Auslandsschulen, die im Kurs vorab weder abgebildet noch dargestellt werden können. Schon das rechtfertigt und erzwingt eine mehrfache und wiederholende Beschäftigung mit den Fragen des DFU. Die gesamte Ausbildung umfasst eine Dauer von zwei Jahren.

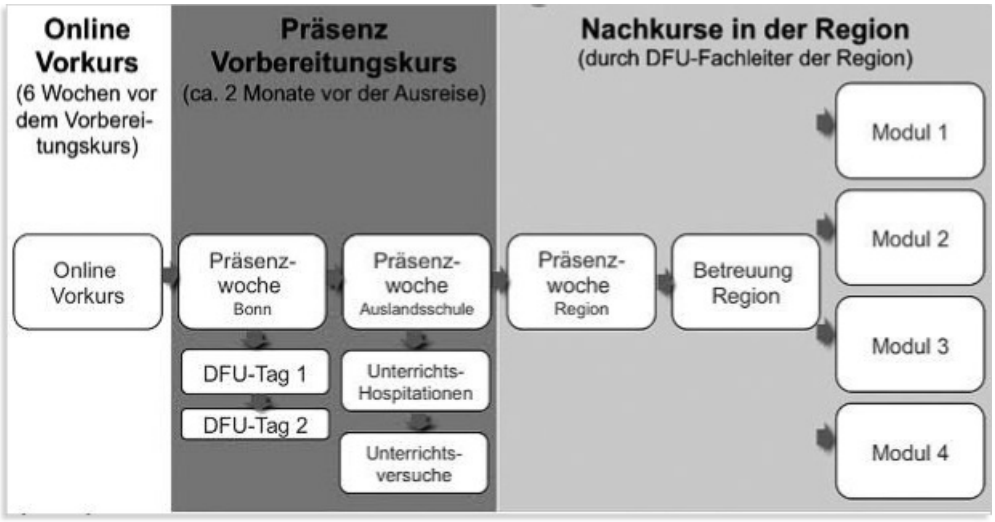


Abb. 1: Kursteile

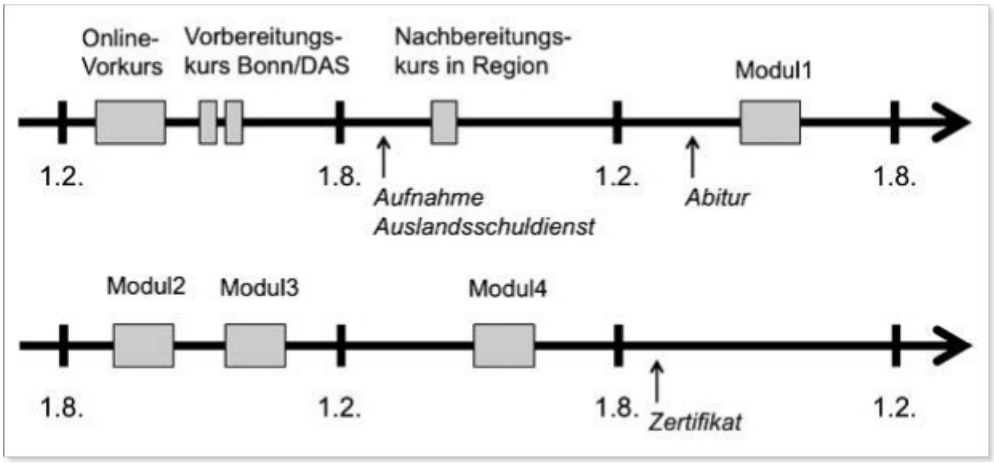


Abb. 2: Zeitleiste der Fortbildung

Zu den Lernorten, den Formaten, den Lernformen und Medien

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der DFU-Ausbildung unterrichten unterschiedliche Fächer, haben ihre Lehrerausbildung an verschiedenen Ausbildungsinstitutionen nach unterschiedlichen Konzepten absolviert, haben unterschiedliche Unterrichtserfahrungen in verschiedenen Schulformen und Schulstufen, sind unterschiedlichen Alters mit sehr verschiedenen schulischen Prioritäten, Interessen, Erwartungen und sie verfolgen durchweg auch unterschiedliche Unterrichtskonzepte mit unterschiedlichen Auffassungen vom Lehren und Lernen, vom Fachlernen und Sprachlernen. Erfahrungsgemäß kommt das alles in einem DFU-Ausbildungskurs zusammen. Diese Heterogenität macht einen Kurs spannend, aber gleichzeitig kann er nie allen Erwartungen und Wünschen gerecht werden. Einige wünschen sich mehr Input, andere weniger, wiederum andere wünschen mehr Austauschforen, andere hingegen konkrete Arbeit am Material, einige bevorzugen das Lernen alleine, andere hingegen in Gruppen, die einen in Fachgruppen und die anderen in fachübergreifenden Gruppen. Für alles das gibt es gute Gründe, aber alles zusammen realisiert, macht keinen guten Kurs. Kein Kurs kann allen und allem gerecht werden.

Aus diesem Grund bietet das DFU-Ausbildungskonzept mit vielen Lerngelegenheiten ein breites aufeinander abgestimmtes Spektrum an **Lernorten** (zu Hause vor der Ausreise, in der ZfA in Bonn, an einer Ausbildungsschule im Ausland, in der Region), an **Formaten** (Online-Kurse, Präsenzveranstaltungen, Betreuung durch Moderatoren), an **Lernformen** (Einzelarbeit, Moodle-Kurs, Vorträge, Workshops, Foren, Fachgruppenarbeit, Beratung …) und an **Medien** (Moodle-Plattform, DFU-Videos, DFU-Hefte, Aufgaben, Lernerprodukte, Beispiele, Methoden-Werkzeuge …) an.

Zum Aufbau und zur Struktur des Vorkurses

Der Vorkurs DFU ist als Online-Kurs konzipiert und führt in den DFU ein und bereitet das Präsenzseminar mit dem Inlandsteil in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und ggfs. dem Auslandsteil an einer Deutschen Auslandsschule vor. So wird die Präsenzzeit zur Diskussion und der konzentrierten Arbeit in Kleingruppen genutzt. Lernen geschieht auch hier in Schleifen und in mehreren Durchläufen, damit Wissen wiederholt und vertieft wird. Die Themen der Präsenzveranstaltung werden somit in einem ersten Durchlauf behandelt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen sensibilisiert werden und bereits mit Fragen und Vorstellungen in die Präsenzveranstaltung kommen, um die kostbare Präsenzzeit effektiv zu nutzen.

Da die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Beruf stehen und parallel Ausreisevorbereitun-

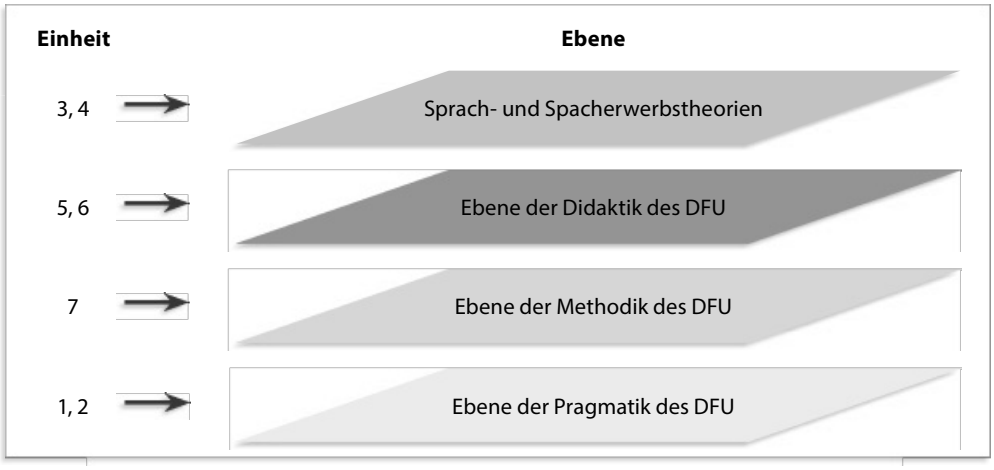


Abb. 3: Vorkurseinheiten und Ebenen

gen zu erledigen haben, wird ein realistischer und zumutbarer Zeitansatz gesetzt, nämlich ein Modul mit 7 Einheiten zu 1,5 Zeitstunde Bearbeitungszeit, also insgesamt etwa 10 Kursstunden.

Die sieben Einheiten sind verschiedenen Ebenen zugeordnet, nämlich der Ebene der Theorie, der Didaktik, der Methodik und der Pragmatik (Erfahrungsebene) des DFU.

1. So kann DFU aussehen.
2. Wie sich die DFU-Fächer unterscheiden.
3. Mit diesen Sprachproblemen muss ich im DFU rechnen.
4. Diese sprachlichen Kompetenzen sollen die Lerner im DFU erwerben.
5. Das macht den DFU sprachlich so schwer.
6. Das sollte ich über den Spracherwerb und über die DFU-Didaktik wissen.
7. Gut, dass es Methoden-Werkzeuge für Standardsituationen gibt.

Dem Online-Vorkurs liegt eine Moodle-Lernplattform mit den ganzen Tools, die Moodle bietet, z. B. Textseiten, Flash-Videos, Foren, Wikis, Test, … zugrunde. Alle Texte werden auch als PDF-Dateien zur Verfügung gestellt. Es werden ggf. auch Verweise auf das DFU-Handbuch (Leisen, 2003, 2013) zur Weiterarbeit und Vertiefung gegeben. Die meisten Aufgaben werden direkt am Bildschirm bearbeitet und die eingegebenen Daten, z. B. Stellungnahmen, Ideen, eigene Erfahrungen, Meinungen, Vergleiche, Merkmale, Bewertungen, Kommentare, … werden in eine Datenbank eingetragen. Damit kann der Teilnehmer später darauf zurückgreifen oder die Bearbeitung unterbrechen und später fortsetzen. So können auch Fragen in die Datenbank eingegeben werden, die von den Referenten der Präsenzveranstaltung vorbereitend eingesehen werden und dann im Rahmen der Präsenzveranstaltung behandelt werden.

Zum Aufbau und zur Struktur der Präsenzveranstaltung

Im Vorbereitungskurs in der ZfA in Bonn, der insgesamt eine Woche umfasst, widmen sich anderthalb Tage, also 6 Lerneinheiten dem DFU. Die Lerneinheiten umfassen Dialogvorträge, Workshops, Gruppenarbeitsphasen, Austauschphasen. Selbstredend wird auf das im Vorkurs erworbene Wissen zurückgegriffen, um dem Austausch und der Workshoparbeit mehr Raum zu geben.

Die Präsenzphase in Bonn hat folgende Aufgaben und Zielsetzungen:

- Die Inhalte des Online-Vorkurses werden aufgefrischt und in einer weiteren Schleife umgewälzt und vertieft. (Nicht alle Teilnehmer haben den Vorkurs in gleichem Umfang und in gleicher Intensität bearbeitet.)
- Fragen, die sich zum Online-Vorkurs während der Bearbeitung ergaben werden beraten und diskutiert.

- Aufgaben und Beiträge (Wiki, Forum) aus dem Online-Vorkurs werden vorgestellt und diskutiert und zum Weiterlernen genutzt.
- In Übungen erhalten die Teilnehmer Gelegenheit, sich an Aufgabenstellungen in Kleingruppen fachgleicher oder -affiner Fächer mit den Inhalten auseinanderzusetzen und Aufgabenstellungen und Materialien zum DFU konkret zu konzipieren.

Die Präsenzphase ist dialogisch ausgelegt, d. h. die Teilnehmer bringen sich an passenden Stellen ein und werden aktiv eingebunden. Das geschieht einerseits in Dialogvorträgen und andererseits in Übungen und Workshops. In der Präsenzphase hat die Intensität der Auseinandersetzung mit dem DFU Vorzug vor einem umfänglichen Wissensinput. Dabei sind einige Inhalte (Folien) der Dialogvorträge unverzichtbar. Die Beispiele sind durch andere ersetzbar. Die Beispiele in der Präsentation sollten folgende Merkmale tragen:

- Sie sind auch für Lehrkräfte, die nicht vom Fach sind zugriffsfreudig und verstehbar, d. h. sie behandeln einigermaßen verständliche Inhalte auf allgemeinbildendem Niveau, vorzugsweise der SI.
- Sie passen möglichst auf eine Folie, d. h. sie sind nicht überladen und sind sparsam mit Text, sind übersichtlich in der Gestaltung, gut lesbar in der Schriftgröße, gut entzifferbar in den Bildern und Zeichnungen und ausgewogen im Layout. Sie passen sich dem Layout an, schreien optisch nicht und sind auf Anhieb überzeugend.

Zum Aufbau und zur Struktur der Nachbereitungsveranstaltung

Der Nachbereitungskurs als Präsenzwoche in der Region findet nach etwa 6–8-wöchiger Unterrichtserfahrung an der Auslandsschule unter der Leitung des/der lokalen DFU-Koordinatoren statt.

Die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eingespeisten Fragen, Aufgabenstellungen, Materialien, Methoden-Werkzeugen und Lernprodukten der Schüler, z. B. eingescannte bearbeitete Schülerarbeiten, fotografierte Tafelbilder, Lernplakate, … sind Ausgangs- und Endpunkt im Nachbereitungskurs. Das ist die Materialgrundlage für den Austausch und die Beratung. Der Pate und die Mentoren begleiten die Teilnehmer, beraten sie, strukturieren, speisen ggf. neues Wissen ein. Von den Teilnehmern wird erwartet, dass sie

- Methoden-Werkzeuge und sprachliche Standardsituationen im eigenen Unterricht erproben;
- Lernprodukte von Schülern einbringen und
- kurze Erfahrungsberichte auf einer Plattform zur Diskussion stellen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden nach der Aufnahme des Auslandsschuldienstes nicht allein gelassen, sondern haben für auftretende Probleme und Anliegen einen Ansprechpartner. Es findet eine für die Berufszufriedenheit wichtige Nach- und Fürsorge statt.

Zum Aufbau und zur Struktur der Module

In dem darauffolgenden Jahr werden Module zu spezifischen Themen angeboten. Diese umfassen ein etwa vierwöchiges Online-Modul. Daraus erwachsen themenspezifische Aufgabenstellungen, die unterrichtspraktisch erprobt werden. Zwei Lehrkräfte der Schule nehmen im anschließenden Präsenzseminar in der Region teil, das von DFU-Koordinatoren der Region organisiert und geleitet wird. Das Modul 1 widmet sich dem wichtigen Thema „Umgang mit Fachtexten im DFU“ und umfasst die Unterstützung des Lesens durch Lesestrategien und Lesehilfen, die Textvereinfachung, Leseübungen und die Einbindung von Fachtexten in den DFU.

Verbreiterung des DFU als Entwicklungsaufgabe der Schule durch konkrete DFU-Vorhaben im Kollegium

DFU muss als Entwicklungsaufgabe der gesamten Schule gesehen werden. Die DFU-Fortbildung muss folglich eine nachhaltige Wirkung in die Schule haben, d. h. die DFU-Kompetenz muss ins Haus und in die Breite und darf nicht bei einigen wenigen verbleiben. Dazu müssen an jeder Schule DFU-Vorhaben angegangen werden, initiiert durch die Teilnehmer der Fortbildung. Die Einrichtung der Arbeitsgruppen und

Vorhaben	Bereich
1. Herkömmliche Aufgabenstellungen sprachsensibel ausbauen 2. Wechsel der Darstellungsformen sprachbildend einsetzen 3. Das Begriffslernen und den (Fach)wortschatz gezielt fördern	*Bildungssprache gezielt fördern*
4. An Sprachprodukten/Videoszenen Sprachdiagnose betreiben 5. Spezifische Sprachprobleme untersuchen und Hilfen entwickeln 6. Binnendifferenzierende Methoden-Werkzeuge einsetzen	*Sprachprobleme diagnostizieren und Sprachhilfen einsetzen*
7. Lehrtexte sprachsensibel vereinfachen und umgestalten 8. Fachtexte mit Lesehilfen und Lesestrategien aufbereiten 9. Das Schreiben im Fachunterricht mit Werkzeugen unterstützen	*Lese- und Schreibkompetenzen fördern*
10. Sprachübungen für fachliche Sprachsituationen konzipieren 11. Leseübungen zu Fachtexten konzipieren 12. Schreibübungen konzipieren	*Bildungssprache üben*

Abb 4: Vorhaben in verschiedenen Bereichen

die Betreuung und Begleitung derselben erfolgt durch die Prozessbegleiter. Wichtig ist dabei, dass dies in konkreten Vorhaben geschieht.

Damit diese Vorhaben im Rahmen der Schulentwicklung gelingen, müssen vier Bedingungen erfüllt sein:

1. Die Vorhaben müssen an und mit konkretem Material, Methoden, Aufgaben, Texten, etc. durchgeführt werden.
2. Es müssen verbindliche Absprachen über Vorhaben, erwartete Arbeitsprodukte und erwartete Zeiträume getroffen werden.
3. Es müssen konkrete Arbeitsprodukte, z. B. eine sprachsensibel gestaltete Aufgabe, umgestaltete Lehrtexte, Beispiele zur Begriffseinführung, Beispiele für Darstellungsformen, etc. erstellt, erprobt und reflektiert werden.
4. Die Arbeit an den Vorhaben muss über einen längeren Zeitraum (moderiert und begleitet) fortgesetzt werden.

Das Modul 1 der DFU-Fortbildung widmet sich den Vorhaben 7 und 8, nämlich dem Umgang mit Fachtexten im DFU. Das kann als Vorlage für DFU-Vorhaben der Schule im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses gelten. DFU umfasst mancherorts mehr als fünfzig Prozent des Unterrichts an der Auslandsschule und ist somit keine Marginalie. Das rechtfertigt die Aufnahme von DFU in die Bund-Länder-Inspektion 2.0 und DFU muss somit ein Thema der Schulentwicklung sein. ◂◂

Literatur

Leisen, Josef (Hrsg.) (2003): Methoden-Handbuch des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). Bonn: Varus.

Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett.

Lipowsky, Frank (2010): Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung (S. 51–72). Münster: Waxmann.

Kontakt

leisen@studienseminar-koblenz.de

Zum Autor

Prof. Josef Leisen, OStD, Leiter des Staatlichen Studienseminars Gymnasien für das Lehramt an Gymnasien in Koblenz und Professor für Didaktik der Physik an der Universität Mainz.

Wirksame Lehrerfortbildung

Ein Modell zur Neuorientierung der Regionalen Lehrerfortbildung (ReFo) an den Deutschen Auslandsschulen

Hermann Maier

Einführung

Hattie (2009) zeigt sie detailliert auf, die Schulentwicklungsforschung (Helmke 2009, Lipowsky 2011) bindet sie systemisch in die Komplexität von Unterricht und den Kontext von Schule als Organisation ein, vielen Lehrpersonen sind sie klar, wenig gesichertes Wissen (Lipowsky 2011) existiert darüber, wie sie zu erlangen und angesichts des herausfordernden Unterrichtsalltags weiter zu entwickeln sind, und noch weniger davon wird in der Lehrerfortbildung beachtet: Die Rede ist von jenen Professionskompetenzen von Lehrpersonen, die Unterricht und schulisches Lernen bezüglich der Kompetenzentwicklung von Schülern wirksam werden lassen. Reusser (2011) spitzt die Bedeutung dieses Aspekts der Lehrerprofessionalität folgendermaßen zu:

> *Lernwirksamen Unterricht zu gestalten, ist die zentrale Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern. An deren Kompetenz und an der Qualität des von ihnen gestalteten Unterrichts bemisst sich die Wirksamkeit von Schulen" (Reusser, 2011).*

Die Frage in unserem thematischen Zusammenhang lautet daher: Woran muss sich die Regionale Lehrerfortbildung (ReFo) orientieren, damit sie wirksam dazu beiträgt, die Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu verbessern? Stellt man sich diese Frage ernsthaft, so ist das bisherige System der Lehrerfortbildung für die Deutschen Auslandsschulen (DAS), dem zentral die Organisationsstruktur der ReFo zugrunde liegt, in Frage zu stellen.

Seit der Veröffentlichung von Hattie 2009 wendet sich die Qualitätsforschung über das System Schule deutlich dem Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung zu (Rolff 2010). Die Personalentwicklung, versteht man sie u. a. als Beitrag zur Professionalisierung, rückt etwas aus dem bisher geführten Schattendasein heraus. Die Organisationsentwicklung tritt mehr in den Hintergrund.

Ausgangslage für die Lehrerfortbildung in den DAS

Die Deutschen Auslandsschulen sind geprägt von hoher Heterogenität lokaler Gegebenheiten. Die Zusammensetzung der Lehrerkollegien variiert je nach Schultyp erheblich, die Unterschiede in der Grundqualifizierung für die Lehrtätigkeit ebenso. Die Distanzen zwischen den Schulen sind groß. Allen gemeinsam sind standardisierte Leistungsanforderungen der Fächer und die besonderen Herausforderungen im Erlernen der deutschen Sprache. Die in regionalen Strukturen organisierte Lehrerfortbildung ist herausgefordert, diesen Bedingungen gerecht werdend zur Qualitätsentwicklung der Schulen, genauer, zur Entwicklung der Qualität des Lernens der Schülerinnen und Schüler erkennbar beizutragen. Welch eine Selbstverständlichkeit, mag man sich bei einer ersten Betrachtung der hohen Fortbildungsaktivitäten in den deutschen Auslandsschulen denken!

Bei genauerer Betrachtung jener Faktoren und Prozesse, die erforderlich sind, um die Professionskompetenz von Lehrpersonen lernwirksam zu verbessern, bleibt eine erste nüchterne Bilanz: Das statistische Wissen über die Anzahl von ReFos und beteiligter Personen, von bearbeiteten Themen und ausgegebenen Mitteln sagt nichts über die erzeugten Effekte im oben genannten Sinne aus. Selbst die Evaluationen der ReFos geben allenfalls einen Einblick in die ausgedrückten „Anmutungen" der Teilnehmenden. BLI-Ergebnisse und interne Evaluationen können diese Zusammenhänge bisher nicht abbilden. Darüber hinaus verfügen die DAS über keinerlei gesicherte Informationen über den Nutzen der Lehrerfortbildung.

Der Autor war von 2008 bis 2014 als „Prozessbegleiter für das Pädagogische Qualitätsmanagement" im Nördlichen Lateinamerika tätig. An der Schnittstelle zwischen Begleitung

und Beratung von Schulen einerseits und Qualifizierung andererseits erprobte er in enger Zusammenarbeit mit den ReFoKos der Regionen ein schuleigenes und unterrichtsnahes System der Lehrerqualifizierung: die „Unterrichtstrainer" (Maier 2014). Die Neukonzeption der Aufgaben und Rolle der Prozessbegleiter ab 2014 konzentriert sich stärker auf die Verbindung von Unterrichtsentwicklung und Qualifizierung der Lehrkräfte. Die Chance sollte genutzt werden, allerdings in die richtige Richtung gehend.

Faktoren wirksamer Lehrerfortbildung

Soll die Lehrerfortbildung als Professionalisierungsmaßnahme des Lehrberufs verstanden werden, muss sie nach Lipowsky (2009) erkennbare Effekte auf folgenden Ebenen anstreben:

Veränderungen
- im Wissen der Lehrkräfte,
- in der Entwicklung mentaler Modelle über die Rolle im Sinne von Lehrerüberzeugungen,
- in motivationalen Aspekten der Lehrerpersönlichkeit,
- in dauerhaften Änderungen im Lehrerhandeln im Sinne neuer Routinebildungen,
- und in der positiven Beeinflussung des Lernens von Schülern.

Im Zusammenhang mit lernwirksamem Unterricht wird aktuell wieder verstärkt auf das Konzept von Oser et al. (1990) zur Unterscheidung von Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts zurückgegriffen. Nach Oser beginnt effektiver Unterricht nicht beim Lehren, sondern beim Lernen. Er unterscheidet daher zwischen den Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts. Letztere zielen auf die Microprozesse der Lernaktivierung beim Lernenden ab und verlangen eine vertiefende Reflektion des Wirkzusammenhangs zwischen Unterrichtsgestaltung (Sichtstrukturen) und Lernprozessen (Tiefenstrukturen).

Welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für ein System der Lehrerfortbildung, das in seiner Wirkung das Lernen der Schülerinnen und Schüler verbessern will?

Einige Aspekte seien stichpunktartig aufgezeigt:
- Persönliche Dispositionen, wie Motivation, Lern- und Veränderungsbereitschaft, vorhandene Grundqualifikationen aber auch Zeit- und Energieressourcen bilden die individuelle Ausgangslage der Teilnehmenden und beeinflussen den Erfolg jeder Fortbildung. Sie sind in Teilen beeinflussbar durch wertschätzende Personalführung, Einbettung von Qualifizierungsmaßnahmen in die persönliche Professionsentwicklung der Lehrperson und ausreichende Zeitressourcen. Zwangsverpflichtungen zur Teilnahme an bestimmten Maßnahmen wirken in jedem Fall kontraproduktiv.
- An Fortbildungen Teilnehmende benötigen ausreichend Zeit und Gelegenheit ihr konzeptuelles Verständnis zu vertiefen, neues Wissen aufzubauen, ihre Handlungsmuster zu verändern, diese zu erproben und darüber mit anderen Fortbildungsteilnehmern und dem Fortbildner zu reflektieren. Wirksame Fortbildungen ermöglichen diese Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen (vergl. Lipowsky, Rzejak 2012). Dies hat eine gewisse zeitliche Dauer und einen mehrphasigen Aufbau von Fortbildungsreihen mit den gleichen Teilnehmenden zur Folge.
- Der Weiterbildungserfolg einer Qualifizierungsmaßnahme wird in engen Zusammenhang damit gebracht, wie intensiv Teilnehmende aktiv und kooperativ in Lehrerteams während der Fortbildung die Inhalte bearbeiten. Hierbei muss eine Korrespondenz angestrebt werden zwischen zu vermittelnden Inhalten und eigenen Lernerfahrungen in angemessenen erwachsenendidaktischen Arbeitsformen. Damit ist die inhaltliche und didaktische Qualität der Fortbildung selbst angesprochen.
- Transferdidaktische Elemente verbinden neue Fortbildungsinhalte mit den individuellen Vorkenntnissen und der eigenen Unterrichtswirklichkeit. Sie ebnen den Weg für die unmittelbare unterrichtliche Erprobung direkt nach der Fortbildung. Es genügt nicht,

dies als letzten Tagesordnungspunkt unter „Mein nächster Schritt“ abzuhandeln.
- Dem Feedback an die Lehrperson kommt eine zentrale Bedeutung zu. „Wenn sich das Lehrerhandeln in eine bestimmte Richtung weiterentwickeln soll, erscheint es notwendig, den an einer Fortbildung teilnehmenden Lehrpersonen Rückmeldungen zu ihrem unterrichtlichen Handeln und/oder über die Leistungen ihrer Schüler zu geben. Rückmeldungen an die Lehrpersonen sind auch deshalb bedeutsam, weil man nicht zwingend davon ausgehen kann, dass Lehrpersonen die mit der Fortbildung intendierten Veränderungen in ihrem unterrichtlichen Handeln auch bewusst registrieren und erkennen.“ (Lipowsky, Rzejak 2012, S. 9)
- Die Wirksamkeit von Fortbildungen hängt weiterhin von Vorläufer- und Nachfolgeprozessen in den Schulen ab. Mit welchem Auftrag gehen die Teilnehmenden zu Fortbildungen? Wie sind die Themen in der Schulwirklichkeit bereits im Unterricht oder in konkreten Arbeitsprozessen verankert? In welcher Weise wird das neu Erworbene zeitnah in diese Arbeitsprozesse eingespeist und dort vertiefend genutzt? Diese Fragen lenken auf die Multiplikationsstrategien, die bisher meist unspezifisch erfolgen und daher letztlich für jene, die nicht an der Fortbildung teilgenommen haben, bedeutungslos sind.

Schlussfolgerungen für ein angemessenes Fortbildungssystem

Das bisher Dargelegte legt es nahe, das bestehende System der Lehrerfortbildung der DAS auf ReFo-Ebene grundlegend neu auszurichten. Selbst bei vorsichtig optimistischer Bewertung ist nicht zu erkennen, in welcher Weise es zur Verbesserung des Lernens der Schülerinnen und Schüler beiträgt. Es bleibt auf der Ebene der „Sichtstrukturen“ von Unterricht. Seine Qualitäten liegen in der Fortbildung von Schlüsselpersonen in Führungsaufgaben und Steuerung der PQM-Prozesse. Es unterstützt den fachlichen Austausch zwischen Personen mit gleichen Funktionen, z. B. Schulleitern oder DaF-Fachleitern. Es bietet eine Plattform für „neue“ pädagogische Themen, zeigt also auf, womit sich die Lehrenden in den Schulen befassen sollten. Das bisherige System setzt auf Multiplikationseffekte. Damit lassen sich Informationen transferieren, nicht aber Wissen und noch weniger können damit Kompetenzen der unterrichtlich Handelnden aufgebaut werden. Die Lernwirksamkeit des Unterrichts lässt sich hierdurch bestenfalls unverhältnismäßig aufwendig und sehr indirekt nur steuern.

Ein Umsteuern der Ressourcen, was Kompetenz und Mittel einschließt, hin zur Einzelschule ist vonnöten. Das ReFo-System muss mehr dafür genutzt werden, schuleigene und unterrichtsnahe Begleitungs-, Beratungs- und Qualifizierungssysteme auszubilden, wie dies von Madelung/Dietl in Form der „Unterrichtsentwicklungsmoderatoren“ oder vom Verfasser mit den „Unterrichtstrainern“ auf den Weg gebracht wurde. Dies entspricht auf Lehrerebene dem in der aktuellen Erprobung befindlichen Konzept des „Lernen Begleitens“ von Schülern, noch stärker fokussiert allerdings auf Rückmelde- und Beratungsprozesse in der praktischen Umsetzung des neu Erlernten.

Fortbildungsthemen, die direkt auf die Verbesserung der Lernwirksamkeit des Unterrichts abzielen, müssen in den einzelnen Schulen bearbeitet werden. Nur dort können die oben dargelegten Qualitätskriterien für unterrichtswirksame Lehrerfortbildungen umgesetzt werden. Der viel zitierte Hinweis, die „Schulinterne Lehrerfortbildung“ sei Aufgabe der Schule, ist richtig und greift zugleich zu kurz. Ein aufwendiges ReFo-System ohne korrespondierendes schulisches Fortbildungssystem ist wirkungslos, schulische Fortbildungsstrukturen benötigen eine regionale Qualitätssicherung. Es sollten daher sehr viel stärker als dies bisher erkennbar ist, in den Schulen Kompetenz und eine geeignete Infrastruktur aufgebaut werden. Bevor Lernwerkstätten für Schüler aufgebaut werden, braucht es Lernwerkstätten für Lehrpersonen, die beispielsweise teamorientiertes Arbeiten in Klassen-, Jahrgangs- oder Fachteams fördern. Das Prinzip der „Professionellen Lerngemeinschaften“ ist in den DAS bekannt und muss mehr für die unmittelbare Unterrichtsarbeit entwickelt werden.

Wissen kann unter den Bedingungen des deutschen Auslandschulsystems sehr gut unter Nutzung von „Blended-Learning-Plattformen“ aufgebaut werden. Die von der ZfA entwickelten Plattformen „GOLD“ und „PLATIN“ sind erste auslandsschulspezifische Ansätze. Es genügt jedoch nicht, die Anwender in regionalen Gruppen Erfahrungen reflektieren zu lassen. Die Umsetzung in reflektierte Praxis, bis neue Routinen entstehen, ist der entscheidende Prozess. „Unterrichtstrainer“ oder „Unterrichtsentwicklungsmoderatoren“ können vor Ort die Aufgabe wahrnehmen, Lehrpersonen individuell oder in Kleingruppen bei der oftmals sehr mühsamen „Übersetzung“ von fachlichem und pädagogischem Wissen in lernrelevantes Lehrerkönnen zu begleiten und zu unterstützen. Auf diese Weise können auch nationale Ortslehrkräfte dauerhaft in aktuelle pädagogische Entwicklungen und wirkungsvolle schulinterne Qualifikationsprozesse eingebunden werden – ein Gewinn, der bisher viel zu wenig beachtet wird. ◂◂

Literatur

Hattie, J. A. C. (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London, New York: Routledge.

Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze.

Lipowsky, Frank (2009):Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 27.

Lipowsky, Frank; Rzejak, Daniela (2012): Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: Schulpädagogik heute. H 5, 3. Jahrgang.

Madelung, Petra; Dietl, Ralf (2014): Qualifizierung von Unterrichtsentwicklungsmoderatoren. Unveröffentlichtes Manuskript.

Maier, Hermann (2014): Unterrichtstrainer in DAS. Ein Konzept zur nachhaltigen Verbesserung des Unterrichts durch kollegiale Beratung und Begleitung. Unveröffentlichtes Manuskript.

Oser, Fritz; Patry Jean-Luc (1990): Choreographien unterrichtlichen Lernens. Basismodelle des Unterrichts. Nr. 89. Fribourg.

Reusser, K. (2011): Unterricht und Klassenführung. In: L. Criblez, B. Müller & J. Oelkers (Hrsg): Die Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik. Verlag Neue Zürcher Zeitung.

Rolff, Hans-Günter (2010): Unterrichtsbezogenes Qualitäts-Management(UQM). Skizze eines komplexen Modells. Veröffentlicht unter: http://www.zfw.tu-dortmund.de/cms/dapf/Medienpool/PDF__s/Das_Konzept_UQM.pdf

Inhalte, Flexibilität und Kontinuität der Weiterbildung im Auslandsschulwesen durch Nutzung des Medien-Mix

Jörg Roche

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) entsendet ständig Lehrkräfte und Fachberaterinnen/Fachberater an Schulen im Ausland, die vorwiegend aus dem regulären Schuldienst kommen, aber oft keine spezifische Ausbildung für die fremdsprachliche und fremdkulturelle Lehr- und Lernsituation haben. Das liegt nicht zuletzt daran, dass Studiengänge, die die erforderliche Spezialisierung anbieten, meist mit dem Magister oder Master abschließen und daher nicht automatisch für den Schuldienst in Deutschland (Staatsexamen) qualifizieren. Die Sensibilisierung für die genuinen Fremdperspektiven des Unterrichts und der Verwaltung im

Auslandsschuldienst (xenologische Perspektiven) ist jedoch eine Grundbedingung für jeden erfolgreichen Auslandsschulaufenthalt, unabhängig davon, ob er primär Lehr- oder Verwaltungstätigkeiten verlangt. Diese Sensibilisierung kann zudem nicht flächendeckend in wenigen Tagen vor der Ausreise geleistet werden. Da eine intensivere Vorbereitung vor der Ausreise aber nicht möglich zu sein scheint, bleiben nur die Alternativen der Selbsterfahrung oder der kontinuierlichen Weiterbildung vor Ort, und zwar wegen der notwendigen Überbrückung der Distanzen am besten medial gestützt.

Für eine solche medial gestützte Weiterbildung spricht darüber hinaus die wachsende und sich beschleunigende Entwicklung neuer, professionell relevanter Wissens- und Kompetenzbereiche im Bereich der Sprach- und Kulturvermittlung, nicht zuletzt auch im Bereich des mediengestützten Lehrens und Lernens von Sprachen selbst. Wie sonst, wenn nicht medial gestützt und in Kombination mit Medien, sollte der Bedarf an Weiterbildung bedient werden?

Ein großer Bedarf an Weiterbildungsangeboten ergibt sich auch durch die (neuere) stärkere Ausrichtung der Arbeitsbereiche der Fachberater auf administrative Aufgaben. Der Standpunkt, dass es sich bei den Fachberatern und Fachberaterinnen um Expertinnen und Experten handelt, die viele Aspekte und/oder Themen einer modernen Fremdsprachendidaktik selbst in Seminaren abhandeln können, lässt sich bei der schnellen fachlichen Entwicklung und der stärkeren Auslastung durch administrative Arbeiten allemal nicht halten.

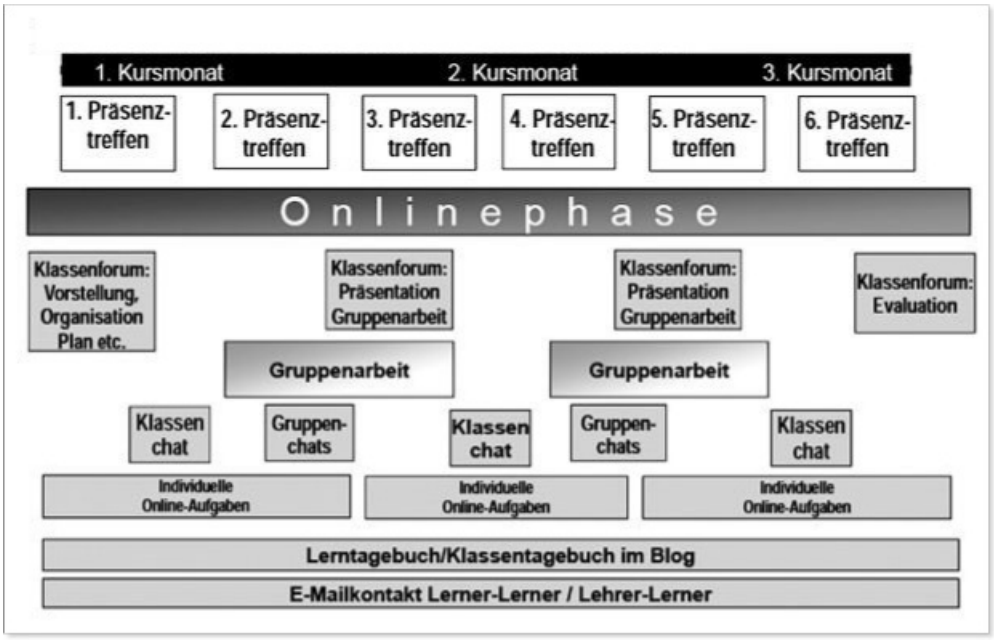
Weiterbildung im Medien-Mix

Grundsätzlich sollte bei einer medienbasierten Weiterbildung von einem Medien-Mix-Modell aus Präsenzphasen und elektronisch (online) vermittelten Phasen ausgegangen werden. Die Inhalte sollten dabei als modularer Werkzeugkasten für die diversen Weiterbildungsbedarfe der ZfA im Ausland und Inland zur Verfügung stehen und beliebig auswählbar und kombinierbar sein. Ein solches Weiterbildungsportal sollte im Einklang mit modernen Weiterbildungskonzepten als offener „Lernkosmos" konzipiert sein, der aus zertifizierbaren (aber veränderbaren) Inhaltsmodulen, vielfältigen Kommunikationsmodulen (Foren, Chat, Mail, Skype, BLOGs, Soziale Medien etc.), Wiki-ähnlichen Themenschwerpunkten, Materialseiten für Unterrichtsplanung und -management, einem Moderationssystem und individuellen Beratungsmöglichkeiten besteht. Hiermit ließen sich unterschiedliche Phasen der Weiterbildung vergleichsweise leicht, kostengünstig, kontinuierlich, bedarfsgerecht und dynamisch herstellen, ohne dass auf die nötige Interaktion verzichtet werden müsste. Die Präsenz- und online-Phasen ließen sich zum Beispiel nach dem folgenden (variablen) Schema organisieren:

Schließlich könnten über ein elektronisches Portal, das die genannten Funktionen erfüllt, auch Alumni der ZfA sowie Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler und Schulbehörden stärker in die Weiterbildung eingebunden werden. Das Portal sollte dynamisch angelegt sein, weil sich so zusätzliche Inhalte (Module) zu späteren Zeitpunkten entwickeln und einstellen und vorhandene Inhalte kontinuierlich weiterentwickeln oder für regionale Zwecke anpassen lassen.

Bei der Einrichtung des Portals könnte die ZfA auf eigene Vorentwicklungen zurückgreifen und externe Programme adaptieren oder lizensieren (wie etwa die verfügbaren Weiterbildungseinheiten des DLL des Goethe Instituts). Hierbei kann auch ein neues online-basiertes Programm eines europäischen Konsortiums[1] besonders hilfreich sein, da es in seiner Endausbaustufe alle zentralen Themen der Sprach- und Kulturvermittlung umfasst: von der Handlungsorientierung über die Spracherwerbsforschung und die Kognitionsforschung bis hin zur Landeskunde, der Mediennutzung, der Grammatik und der Linguistik und vielem mehr. Ziel des Programmes ist eine Weiterbildung in Bezug auf eine Vertiefung, Aktualisierung und Professionalisierung unter Berücksichtigung aktuellster wissenschaftlicher Erkenntnisse. Verbindendes

1 Die Weiterbildungsmodule werden im Rahmen des Tempus-Projekts „Consortium for Modern Language Teacher Education" entwickelt, welches von der *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* (EACEA) im Auftrag der Europäischen Kommission finanziert wird.



Weiterbildungsphasen im Medien-Mix (nach Roche 2008, S. 31)

fachliches Element der Module, die nach der erfolgreichen Bearbeitung des Basismoduls in beliebiger Reihenfolge belegt werden können, ist eine Orientierung an kognitionswissenschaftlichen Erkenntnissen verschiedener Forschungsdisziplinen. Die Bearbeitung dieser theoretisch fundierten Inhalte ist dabei durchgängig auf eine Reflexion und Optimierung der eigenen Unterrichtspraxis ausgerichtet.

Die ersten Module gehen bereits im Herbst 2015 online. Bis 2017 sollen alle Module komplett vorliegen (www.akademiedeutsch.de).

Vorgesehen sind insgesamt 8 Inhaltsmodule zu den Themen:

Modul 1 Grundlagen des Kurses und seiner online-Nutzung
Modul 2 Kognitive Sprachwissenschaft
Modul 3 Kognition und Sprachenlernen
Modul 4 Sprachenerwerb
Modul 5 Lehren und Lernen
Modul 6 Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement
Modul 7 Kulturwissenschaften
Modul 8 Fach- und Berufssprachen

Jedes Modul hat 8 Kapitel mit einem Arbeitsaufwand von jeweils ca. 30 Arbeitsstunden. Das entspricht in akademischer Zählweise 1 ECTS. Am Ende des Moduls ist in der Regel eine Prüfungsleistung (Arbeit, Projekt, Klausur) in Höhe von 2 ECTS vorgesehen, so dass ein Modul insgesamt 10 ECTS umfasst. Durch den Aufbau des Weiterbildungsangebots nach dem ECTS-Punkte-System soll die prinzipielle akademische Anerkennbarkeit der im Rahmen der Module erbrachten Leistungen sichergestellt werden. So können die Abschlüsse bei Bedarf in Studiengänge oder qualifizierende Weiterbildungen eingebracht werden. Für die spezifischen Weiterbildungszwecke der ZfA bestünde prinzipiell die Möglichkeit, die zur Verfügung stehenden Module und Kapitel in verschiedener Weise anzupassen und anders zu portionieren. Aber diese Arbeit müsste noch geleistet werden und setzt eine grundlegende Entscheidung pro Weiterbildung voraus. ◂◂

Quelle

Roche, Jörg (2008): Handbuch Mediendidaktik. Ismaning, Hueber.

Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch

Herausforderungen und Chancen für die Lehrer(fort)bildung

Kim Haataja

Die heutigen gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen der Internationalisierung und Globalisierung lassen Kontexte des schulisch-institutionellen Wissens- und Fertigkeitserwerbs immer häufiger zu Umgebungen des integrierten (Fremd-)Sprachen- und (Sach-)Fachlernens (CLIL) werden. Dies ist eine erfreuliche und zeitgerechte Tendenz, zeugt sie doch für eine konkrete Wahrnehmung der Notwendigkeit, bei der Gestaltung schulisch-institutioneller (Fremd-)Sprachenbildung immer mehr auf die außerschulischen Sprach- und Kulturwirklichkeiten Rücksicht zu nehmen. Für das fach- und sprachintegrierte Lernen in der Zielsprache Deutsch (CLILiG) ergeben sich hierdurch einerseits große Herausforderungen, andererseits aber auch neue Chancen und Entwicklungsperspektiven. Beide Seiten gilt es hier kurz zu beleuchten. Als Grundlage dienen unlängst durchgeführte Erhebungs- und Dokumentationsstudien zum Gesamtbereich des CLILiG und vor allem dort gewonnene Erkenntnisse zum Stand und Entwicklungsbedarf der Lehrer(fort)bildung.

1. Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch – Entwicklungen inner- und außerhalb (primär) deutschsprachiger Bildungssysteme

Die in der gesamteuropäischen Sprachenbildungspolitik bereits seit längerer Zeit fest verankerten Bemühungen um die (schulische) Förderung der Pluri- und Multilingualität sowie der interkulturellen Handlungskompetenzen haben in den letzten 10 bis 15 Jahren signifikant zur Verbreitung und Etablierung des CLIL-Ansatzes in der schulischen Praxis beigetragen. Im Zuge dieser Entwicklungen hat auch das Deutsche als Zielsprache in CLIL-Umgebungen immer mehr Berücksichtigung erfahren, oft – in durchaus sinnvoller Weise – in Fußstapfen des Englischen, der inzwischen praktisch flächendeckend anerkannten allgemeinen Verkehrssprache – die gerade aufgrund ihrer *lingua franca*-Stellung vielerorts auch gar nicht mehr als eine „richtige" Fremdsprache zählt. Gerade deshalb muss auch mit der Förderung der Mehrsprachigkeit in Schulkontexten – wenn man sie ernst nehmen will – eine gezielte Berücksichtigung von LOTE, *Languages Other Than English,* einhergehen. Dies bedeutet wiederum keine organisierte Bewegung *gegen* Englisch, sondern vielmehr und ausschließlich eine gemeinsame Entwicklung *mit* Englisch, dessen wichtige Stellung als eine Brückensprache und Vorbild nicht zuletzt auch für die Entwicklung und Etablierung deutschsprachiger CLIL-Umgebungen keineswegs zu unterschätzen ist.

Parallel zur CLIL-basierten Förderung des Deutschen als Zielfremdsprache in primär nicht deutschsprachigen Ländern zeigen sich auch in der (primär) deutschsprachigen Bildungslandschaft Entwicklungen, die prinzipiell ebenfalls unter der Gesamtbezeichnung CLILiG subsumiert bzw. als „nah CLILiG-verwandt" bezeichnet werden können. Mit der stets zunehmenden sprachlich-kulturellen Heterogenität der Schülerpopulationen ist dort die Mehrheits- bzw. hauptsächliche Schulsprache Deutsch schon lange nicht mehr notwendigerweise die Erstsprache (L1) aller Lernender, sodass in der Tat „CLILiG-ähnliche" Lernumgebungen vorliegen. Da zudem die formale Sprachbeherrschung bzw. der Umgang mit der Bildungssprache immer häufiger besonderen Analyse- und Förderbedarf aufweist, und dies übrigens keineswegs ausschließlich bei nicht L1-deutschsprachigen Lernenden, ist es in jeder Weise naheliegend und zweckmäßig, die Bedeutung der Sprachenbildung und vor allem die einer sprach(en) sensiblen Bildung insgesamt stärker zu unterstreichen. Es gilt ein Verständnis dafür zu entwickeln, eine jede Lernsituation auch als eine (potenzielle) Sprach- bzw. Sprach*en*lernsituation wahrzunehmen, über Fächer- und letztendlich auch Zielsprachengrenzen hinweg und auch in außerschulischen Zusammenhängen. Gerade hierin ist auch einer der aktuellen Schwerpunkte der gesamteuropäischen Sprachenbildungspolitik zu sehen (vgl. Europarat, 2015) – und zugleich auch die wichtige Schnittstelle zwischen (fächerübergreifend-immersiven) Lernumge-

bungen des Deutschen als Zielsprache innerhalb und außerhalb primär deutschsprachiger Bildungssysteme.

Für diese beiden CLIL-artigen (Deutsch-) Lernwelten sind besondere (Lehrer-) Kompetenzen erforderlich, besonders im Hinblick auf die (ziel-)sprachliche Sensibilität und das Verhältnis zwischen „Sprache *als* Fach" gegenüber „Sprache *im* Fach". Selbstverständlich lässt sich diese Formel auch auf andere Zielsprachen und deren Betrachtung als Unterrichtsfächer bzw. als Arbeits- und Zielsprache(n) in weiteren (Sach-) Fächern übertragen – genau so wie es die aktuellen Entwicklungstendenzen der schulischen Sprachenbildung insgesamt vorsehen (ebda.). An dieser Stelle werden diese Verhältnisse jedoch ausschließlich mit Blick auf Deutsch als Zielsprache diskutiert.

2. Entwicklungsbereich Lehrer(fort)bildung – Alte Herausforderungen, neue Synergiepotentiale?

Nimmt man Ergebnisse aus jüngeren internationalen (z. B. Haataja & Wicke, 2015) – und auch nationalen (z. B. Haataja, 2015) – Erhebungs- und Dokumentationsstudien zu fächerübergreifend-immersiven Deutschlernumgebungen außerhalb des primär deutschsprachigen Raums kurz in den Blick, so kommen unter dem Stichwort „Entwicklungsbedarf" ausnahmslos drei Themen vor: *i)* Organisation von Begleitforschung, *ii)* Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien sowie *iii)* Systematisierung von Lehrer(aus-/fort-)bildung. Dies ist an sich keine Überraschung, haben sich doch bei entsprechenden Erhebungen auch an früherer Stelle bereits sehr ähnliche Ergebnisse gezeigt (z. B. Haataja, 2011). Umso wichtiger ist es auch (spätestens jetzt) zu erkennen, dass diese Bedürfnisse nicht nur real gegeben sind, sondern auch mit der Qualitätssicherung der CLILiG-Umgebungen unmittelbar zusammenhängen und mit Blick auf die Weiterentwicklung oder auch das Fortbestehen der betreffenden schulischen (Deutsch-) Lernwelten u. U. in eine entscheidende Rolle treten können. Was den Bereich der Lehrerbildung angeht, so wäre es angesichts der oben beleuchteten neuen Synergiepotentiale sicherlich ergiebig zu überprüfen, inwiefern die bereits länger vorhandenen Herausforderungen in der Entwicklung und Systematisierung von CLIL(iG)-Lehrerbildung in nicht deutschsprachigen Regionen kooperativ und parallel zu ähnlich aktuellen Reformentwicklungen der Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum angegangen werden könnten – und dies weniger bei strikter Trennung von Aus- und Fortbildung, sondern mehr im Sinne eines Lehrerbildungskontinuums und bei gezielter Fokussierung auf die Rolle(n) der Zielsprache als Fach und im Fach.

Zum Beispiel durch die praxisnahe Weiterentwicklung von Methodiken des aus dem Kontext der Deutschen Auslandsschulen bekannten Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) hin zu – auch mehr theoriebildenden – Konzepten für fächerübergreifende Sprachsensibilität in der Schulbildung insgesamt sind Grundlagen für eine entsprechende Annäherung bereits gegeben (z. B. Leisen, 2010, 2013). Ähnlich wertvolle Beiträge für diese bereits länger erwünschten Brückenschläge liegen auch durch weitere Entwicklungen gerade in der (primär) deutschsprachigen Bildungslandschaft vor, so etwa durch Praxisbeobachtungen zum Bedarf einer fächerübergreifenden Sprachförderung in der (universitären) Lehrerbildung (z. B. Haider & Helten-Pacher, 2009) oder aber durch Entwicklung und Erstellung besonderer Konzepte und Materialien zur Sprachförderung im (Vor-)Schulalter (z. B. Tracy et al., 2011; Carnevale & Wojnesitz, 2014; s. auch Hoffmann et al., 2008). Parallel zu solchen Entwicklungsschritten sind auch bereits Rahmenrichtlinien zur Förderung der Sprach*en*sensibilität und Mehrsprachigkeit gerade auch in der und durch die Lehrerbildung entstanden (z. B. Reich & Krumm, 2013). Das Gleiche gilt ferner auch für curriculare Entwicklungen, so z.B für die explizite Positionierung von Bewusstsein und Sensibilität für sprachlich-kulturelle Pluralitäten oder auch für die Förderung der Multiliteralität in der Bildung. Solche Entwicklungen sind gerade auch in nicht deutschsprachigen Regionen anzutreffen, beziehen aber sehr wohl auch deutschsprachige CLIL-Kontexte mit ein (vgl. Opetushallitus, 2014; s. auch z. B. Ditze & Halbach, 2009).

Im Rahmen internationaler Forschungs- und Entwicklungsprojekte sind bereits mehrfach Versuche dazu unternommen worden, diese beiden miteinander doch in relevanter Weise verwandten Umgebungen des schulischen Deutscherwerbs zu berücksichtigen und auch ein Stück weit zusammenzuführen (z. B. Haataja, 2009; Haataja, 2013; Haataja & Wicke, 2015). Ein wichtiges Ziel dabei hat darin bestanden, Bereiche mit besonderen Entwicklungsbedürfnissen und Kooperationspotenzialen zu identifizieren und entsprechende Grundlagen für künftige weiterführende Schritte zu schaffen. Mit Blick auf die Lehrer(fort)bildung lassen sich vor diesem Hintergrund u. a. folgende zehn Ansätze und Themen anführen – ohne Prioritätenfolge oder Anspruch auf Vollständigkeit:

3. Umsetzung der Synergiepotentiale – Einige zentrale Ansätze und Themen im Kurzüberblick

- Das Plädoyer für eine Einführung in Grundprinzipien des CLIL-Bildungsansatzes in sämtlicher (Fremdsprachen-)Lehrerbildung ist bereits vor zehn Jahren bekannt geworden (vgl. u. a. Kelly & Grenfell, 2004). Die damals aufgeworfenen Fragen: *Wie und wie viel Sachfach im (Fremd-)Sprachenunterricht, oder aber, wie und wie viel (Fremd-)Sprache im (Sach-)Fachunterricht?* entsprechen im Grunde dem aktuellen Schlüsselwort der Sprach(en)sensibilität und sollten im Rahmen der Lehrer(fort)bildung Beachtung finden – bei Berücksichtigung der jeweiligen orts- bzw. lernumgebungsspezifischen Zielsetzungen.
- Außerhalb des deutschsprachigen Raums ist kaum eine schulische CLILiG-Umgebung anzutreffen, in der sich die Lehrkräfte keine Gedanken über ihre zielsprachliche Beweglichkeit in Unterrichtssituationen machen würden. Strukturen und Formate der Lehrerbildung sollten diesen Umständen Rechnung tragen und entsprechende Angebote etwa zur Pflege der Arbeitssprache (aus der Sicht der Lehrpersonen) bereit stellen.
- Eine systematische curriculare Verzahnung von (Fremd-)Sprachen und (Sach-) Fachinhalten setzt entsprechende zeitliche Kapazitäten und personelle Ressourcen zur fächerübergreifenden und -verbindenden Unterrichtsplanung voraus. Diese Bedürfnisse sollten Teil der Lehrer(fort)bildungsangebote sein und u. a. in Form von gemeinsamen Workshops für Sprachenlehrende und (Sach-)Fachlehrkräfte erfolgen.
- Der Kerngedanke des CLIL-Ansatzes besteht vor allem in einem fächerübergreifenden Lernprozess (vgl. ‚*learning*'), gar nicht so sehr in einer entsprechend gestalteten lehrerzentrierten Wissensvermittlung. Angebote der Lehrer(fort)bildung müssen daher gerade auch Möglichkeiten zum Kennenlernen und vor allem einer praktischen Erprobung lerneraktivierender Arbeitsformen im Unterricht umfassen.
- Die Präsenz der sprachlich-kulturellen Pluralitäten sowie deren Einsatzpotenzial in schulischen und außerschulischen Lernumgebungen ist selbst für fächerübergreifend-immersive (Fremd-)Sprachenlernkontexte keine Selbstverständlichkeit. Praxisorientierte Workshops in der Lehrer(fort)bildung sollten Lehrkräfte dazu einladen, explizit über die Orientierung der Bildungsplanung an außerinstitutionellen Sprach- und Kulturrealitäten nachzudenken, z. B. gerade als Teil der Curriculum-Planung (s. o.).
- Erhebungen und Erprobungen zeigen, dass die individuellen Sprach- und Kulturbiografien der Lernenden (insbesondere in mehrsprachigen und -kulturellen Lerngruppen) einen zentralen Stellenwert haben. Das Erfassen sowie eine kontinuierliche Aktualisierung entsprechender Sprach(-lern-)profile stellen jedoch durchschnittlich noch keine regulären Lerneraktivitäten dar. Die Lehrer(fort)bildung sollte sich um die Präsentation und Einführung entsprechender Stützinstrumente und Grundlagen (etwa in Anlehnung an das Europäische Sprachenportfolio) bemühen und zur Systematik in der selbst-reflexiven Profilerstellung ermutigen.
- Erhebungen und Dokumentationen zufolge werden Zielsprachenkompetenzen insbesondere in CLILiG-Kontexten in nicht deutschsprachigen Regionen weitgehend noch in

Form von formellen Sprachtests erfasst. Die Lehrer(fort)bildung sollte Möglichkeiten dazu eröffnen, Formen und Methoden zur Dokumentierung von (Sprach-)Lernprogression in CLIL-Umgebungen mittels Aufgaben und Materialien kennenzulernen, die den Dualfokus bzw. die Schnittstellen zw. Sprache und Fach sowie den dem CLIL-Ansatz nachgesagten Mehrwert expliziter berücksichtigen und entsprechend genauere Analysen zu den sprachlich-fachlichen Handlungskompetenzen zulassen.

- Der Einsatz zeitgerechter technologischer Medien sollte mit Mehrwertfunktion einhergehen. Neben der Stärkung der zielsprachlichen Authentizität etwa durch Internet-Einsätze bzw. der Förderung des ubiquitären Lernens durch das Heranziehen mobiler Endgeräte sollte im Rahmen der Lehrer(fort)bildung auch eine kritische Überprüfung technologiegestützter Arbeitsformen auf deren Mehrwert hin erfolgen. Warum wird computermedial gearbeitet? Gibt es Situationen, in denen sich *keine* technologischen Hilfsmittel empfehlen? Warum und worin besteht hier der Mehrwert des „IKT-freien" Arbeitens?
- Lehrer(fort)bildung sollte sich idealerweise mit der Begleitforschung „liieren" und entsprechend gemeinsame Foren und Möglichkeiten zum Fachdialog und Weiterentwicklungen anbieten. Auf dieser Basis – und evidenzbasiert – sollten dann auch angrenzende (Lehrerbildungs-)Aktivitäten etwa zur (u. a. bildungspolitischen) Informations- und Öffentlichkeitsarbeit sowie auch Elternarbeit konzipiert und geleistet werden.
- Lehrer(fort)bildung sollte sich als eine Plattform dafür verstehen, den (angestrebten) Mehrwert des fächerübergreifend-immersiven (Fremdsprachen-)Lernens in möglichst variabler Form zu veranschaulichen. Dies sollte auch unter Einbezug verschiedener Zertifizierungsarten geschehen, die die Brücke zwischen „Bildung und Beruf" explizit berücksichtigen und dabei den Wert des immersiven Lernens unterstreichen. ◀◀

Quellen

Carnevale, C. & A. Wojnesitz (2014): Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele. ÖSZ Praxisreihe Heft 23. Graz: ÖSZ. Online: http://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/Praxisreihe_23web.pdf (25.02.2015).

Ditze, S. & A. Halbach (Hrsg.) (2009): Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität. Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht Bd. 9. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang.

Europarat (Hrsg.) (2015): Webplattform für Quellen und Referenzen für schulische Sprachenbildung. Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp? (25.02.2015).

Haataja, K. (2009): Integriertes Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch – Fremdsprache als Vehikel oder Zweiklang im Einklang? In: Fremdsprache Deutsch 40/2009, Ismaning: Hueber, 4–18.

Haataja, K. (2011): Der Ansatz des integrierten Sprachen- und Fachlernens (CLIL) aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache (DaF) – Hintergründe, Ergebnisse und Folgen einer europäischen Bestandsaufnahme zum integrierten Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch (CLILiG). In: Barkowski, H. & S. Demmig; H. Funk, & U. Würz (Hrsg.): Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Hohengehren: Schneider, 149–164.

Haataja, K. (2013): Content and Language Integrated Learning (in German) CLIL(iG), Integriertes Sprachen- und Fachlernen (auf Deutsch). In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 18: 2, 1–14. Online: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18–2/beitrag/Haataja.pdf (25.02.2015).

Haataja, K. (2015): CLILiG in Finnland: Ein „Überblick mit Einblick". Erhebungsstudie und Videodokumentationen zum integrierten (Fremd-)Sprachen- und (Sach-)Fachlernen mit Deutsch als Zielsprache in der finnischen Allgemeinbildung (ISCED 1–3). Ein erster Zwischenbericht (in Vorberei-

tung). Online: http://rule.uta.fi/cliligfinnland (25.02.2015).
Haataja, K. & R. E. Wicke (Hrsg.) (2015): Sprache und Fach – Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch. München: Hueber (im Druck).
Haider, B. & M.-R. Helten-Pacher (2009): CLILiG in Österreich? Erfahrungen und Konsequenzen aus der Teilnahme Österreichs am Projekt CLILiG. In: Fremdsprache Deutsch, 40/2009, Ismaning: Hueber, 54–59.
Hoffmann, N. et al. (2008): Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. 3/2008. 291–300. Online: http://www01.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/Datein/hofmann-ua_disk308.pdf (25.02.2015).
Kelly, M. & M. Grenfell (2004): European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference. European Commission/University of Southampton. Online: http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf (25.02.2015).
Leisen, J. (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus.
Leisen, J. (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Praxismaterialien. Seelze: Klett-Kallmeyer.
Opetushallitus (Zentralamt für Unterrichtswesen, Finnland) (Hrsg.): Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (Rahmencurricula für den grundlegenden Unterricht in Finnland 2014). Helsinki: Opetushallitus. Online: http://www.oph.fi/ops2016/perusteet (25.02.2015).
Reich, H. H. & H.-J. Krumm (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit – Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster: Waxmann.
Tracy, R. & P. Schulz, P. & Baden-Württemberg Stiftung gGmbH (Hrsg.) (2011): LiSe – DaZ® Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Göttingen: Hogrefe.

Lehrerfortbildung und außerschulische Lernorte – wie Museen Sprach- und Fachunterricht unterstützen können

Karin Rottmann/Rainer E. Wicke

Museumsarbeit als Chance für den sprachsensiblen Fachunterricht

Sprach- und Fachunterricht im Museum sollte niemals ein Frontalunterricht sein. Leider sieht die Wirklichkeit der Schulveranstaltungen in den Museen in vielen Fällen anders aus. Ein vorgegebenes Thema wird von einem Museumspädagogen oder einer Museumspädagogin in meist sechzig Minuten als Lehrervortrag aufbereitet, obwohl die Museumspädagogik ein großes Spektrum an Methoden und Übungen bereithält, mit Schulklassen anders zu arbeiten. Die eingestreuten Fragen innerhalb der Führungen eignen sich meistens nicht, einen Dialog zu initiieren. Eine Führung ist ein „Frontalunterricht im Gehen", wie dies der Kunstpädagoge Gunter Otto bei einer Fortbildung formulierte. Der Grund, warum wir die Lerngruppen oft sehr „traditionell" betreuen hat u. a. organisatorische und zeitökonomische Gründe. Man kann beispielsweise nicht zwei Klassen gleichzeitig in Gruppen vor Kunstwerken in einem Museumsraum arbeiten lassen. Man wird einwenden, dass Museen doch mehrere Räume haben und die Klassen anders verteilt werden könnten. Lerngruppen werden zumeist thematisch im Kontext eines Schulfaches geführt. Wenn die Veranstaltung beispielsweise zum Expressionismus gebucht ist, dann muss das Thema natürlich auch bearbeitet werden und natürlich gibt es für Museumsbesuche „Themen-Hitlisten", so, dass sehr oft mehrere Gruppen in den ein-

zelnen Museumsräumen sind. Die Schulfächer (in den Kölner Museen sind das der Kunst- und Geschichtsunterricht) mit ihren spezifischen inhaltlichen Vorgaben definieren die Themengestaltung museumspädagogischer Programme. Da die Museumspädagogik nachfrageorientiert arbeiten muss (sonst kommt keiner) und zumeist Fachwissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Vermittlungsarbeit als Fachunterricht an Museen betreuen ist hier nur scheinbar eine perfekte Allianz zwischen Anspruch des Schulfaches und dem Museum entstanden. Wie die Didaktiken der einzelnen Schulfächer muss auch die Museumspädagogik anfangen, sich mit dem sprachsensiblen Fachunterricht auseinanderzusetzen. Sprache ist der Schlüssel zum Gelingen unserer Arbeit. Hier muss auch die Lehrerfortbildung ansetzen, indem die Arbeit mit Kunstwerken im Museum oder aber auch im Klassenzimmer lernerseits geplant wird. Eine entsprechende Unterrichtsplanung muss auch die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Lerner berücksichtigen, wie Julia Hagenberg, die Leiterin der Abteilung Bildung der Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen hervorhebt:

> *Mit Blick auf die Kinder sei es aber wichtiger, nicht Wissen zu vermitteln, sondern ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit zu fördern, sie zu motivieren am Basteln, am Schauen, am Entdecken, Freude zu haben. Das Museum soll nicht nur lehren, zu bewundern, sondern auch Entscheidungen zu treffen: Was findet man gut – aus welchen Gründen (Voss, 2014, S. 9).*

Im übertragenen Sinn gilt diese Aussage auch auf die Arbeit mit DaF- und DaZ- Schülern. Natürlich haben bereits viele Museen Sprachprogramme für den Deutsch- und auch den Fremdsprachenunterricht entwickelt. Unsere DaZ-Workshops sind aber meist spezielle Angebote für besondere Zielgruppen, für Schulklassen mit hohem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte oder spezielle Sprachintegrationsklassen. Der außerschulische Lernort wird in diesen Angeboten gerne genutzt, „Bildungssprache" als geschulte Sprache zur Anwendung zu bringen. Der Sprachunterricht mit mündlichen und schriftlichen Komponenten steht im Fokus. Das Museumsobjekt ist in der Regel Anlass für das Lernen von Sprache, beziehungsweise für die Auseinandersetzung mit Sprache. Kunst- oder Geschichte als Fachunterricht haben in diesem Zusammenhang nicht denselben Stellenwert wie in den Regelangeboten der museumspädagogischen Schulprogramme, da der Stellenwert der (fremden) Sprache ein völlig anderer ist, als der im „normalen" Unterricht mit Muttersprachlern. Im DaZ-Unterricht ist die Sprache nicht nur Gegenstand, sondern zugleich auch Medium der Verständigung. Dennoch werden den Schülerinnen und Schülern durch eine entsprechende Planung der Themen und Inhalte soweit dies möglich ist, der Erwerb einer fachbasierten Diskursfähigkeit erleichtert, die ihnen die Teilhabe an interkulturellen Prozessen ermöglicht (Vollmer, 2013, S. 129). Sprachsensibler „Fachunterricht" im Museum ist Neuland sowohl für Schul- als auch für Museumspädagoginnen und -pädagogen, bietet aber für den fächerübergreifenden DaF- oder DaZ-Unterricht hervorragende Möglichkeiten.

Dieser Aufsatz kann zwar keine Handreichung für einen sprachsensiblen Fachunterricht im Museum liefern, wohl aber einige Methoden und Übungen als Modell für diese Arbeit zur Diskussion stellen, die in Maßnahmen der Lehrerfort- und weiterbildung Verwendung finden können.

Beispiele für die praktische Arbeit mit DaZ-Schülern

Seit einiger Zeit besucht die Sprachintegrationsklasse[1] des hier ansässigen Heinrich-Mann-Gymnasiums in regelmäßigen Abständen die Museen der Stadt Köln. Die Pädagoginnen des Museumsdienstes möchten den Schülerinnen und Schülern mit diesem Projekt nicht nur die kulturellen Schätze der neuen Heimat Köln vorstellen und einen interkulturellen Dialog initi-

1 In einer so genannten Sprachintegrationsklasse werden Schüler mit Migrantenhintergrund, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, zusammengefasst. In dieser Klasse werden sie im Hinblick auf den Erwerb der deutschen Sprache gefördert, so dass sie möglichst schnell in den Regelunterricht der jeweiligen Schule integriert werden können.

ieren, sondern siw wollen neben der Vermittlung fachlicher Inhalte ebenso die Ziele des DaZ-Unterrichts verfolgen. Außerdem soll die Mehrsprachigkeit der Jugendlichen unterstützt werden. Bei einem ersten Treffen im Museum Ludwig hatten die insgesamt achtzehn Schülerinnen und Schüler den Auftrag, in einem überschaubaren Bereich arbeitsteilig auf die Suche nach „Formen" zu gehen. Sie besichtigten in kleinen Gruppen die dort versammelten Kunstwerke und fanden natürlich jede Menge Kreise, Ovale, Rechtecke, Quadrate etc. Die Suchaufgabe wurde verbunden mit einer weiteren Aufgabenstellung. Verschiedene Satzbausteine sollten zu einem von der Arbeitsgruppe ausgewählten Kunstwerk ergänzt und beim anschließenden Rundgang vorgetragen werden:

Unser Kunstwerk ist von _____
Er/sie wurde ____ geboren und starb ____
Das Kunstwerk hat den Titel: _____
und ist ____ entstanden.
Wir haben folgende Formen gefunden: ____

Diese einführende Aufgabenstellung ermöglichte sowohl dem einzelnen Teilnehmer, bzw. der einzelnen Teilnehmerin als auch den Arbeitsgruppen, sich eigenständig im Museumssaal zu orientieren und erste Beobachtungen zu einem „Suchauftrag" anzustellen. Weiterhin erleichtert eine solche vorgegebene Verbalisierungshilfe den Schülern die eigene Äußerung in der Fremdsprache.

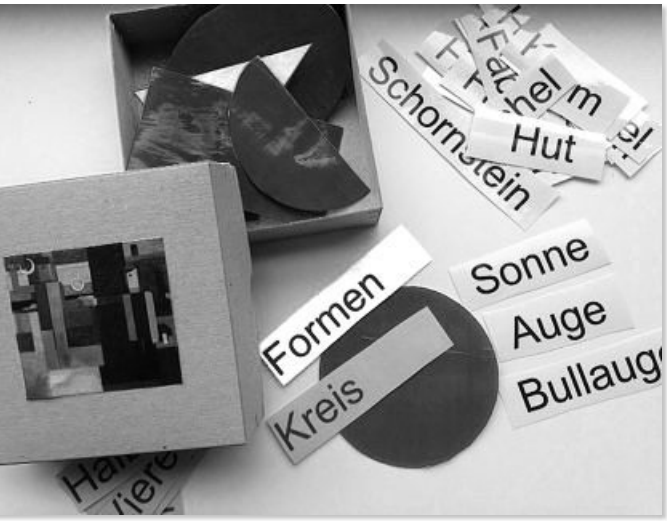
Die Klasse darf also erst einmal eigene Entdeckungen machen und wird nicht von einem „allwissenden" Experten oder einer Expertin informiert. Die Arbeit in Gruppen unterstützt zudem die Kommunikation über erste ästhetische Wahrnehmungen. Die Satzbausteine geben eine Struktur vor und erleichtern das Formulieren der Arbeitsergebnisse als eine „geschulte Sprache". Zudem zeigt diese Vorgehensweise eine Möglichkeit auf, erste Informationen über ein Museumsobjekt zusammenzutragen. Ein wichtiges Ziel von Museumpädagogik ist die Vermittlung von „Kulturtechniken", ein Museum zu besuchen und zu erschließen.

Derartige Einstiegssequenzen können auch im Kontext anderer Zielgruppen und Schulfächer auf unterschiedlichen Niveaustufen modifiziert werden. Ein Beispiel dafür ist der „Explorator-Workshop" (lat. im Sinne von „ausspähen") für die Sekundarstufe I im Römisch-Germanischen Museum. Die Lerngruppen erhalten hier lateinisch-deutsche Wörterkarten zur Römerzeit in Köln und sollen zu den „Vokabeln" Objekte im Museum finden und beim anschließenden Rundgang begründen, warum sie das Wort einem bestimmten Exponat zugeordnet haben.

Bei der Sprachintegrationsklasse im Museum Ludwig schloss sich nach dem Rundgang zu den Formen in Bildern die Werkbetrachtung des Gemäldes „Stadt und Land" von Franz-Wilhelm Seiwert, einem Vertreter der Gruppe „Progressiver Künstler" an. Das nebenstehende Foto zeigt das Material, das für DaZ-Programme eingesetzt wird.

Erneut tauchen die bereits in der Einstiegssequenz als Formen eingeführten Begriffe auf, die ebenfalls in diesem Bild vorhanden sind. Das vorbereitete Wortmaterial konnte den Formen zugeordnet und als Schaubild auf dem Boden abgelegt werden. Auf diese Weise entstand zum Bild ein Wortschatz. Obwohl einige der Schülerinnen und Schüler, die in der deutschen Spra-

Verbalisierungshilfen für die Versprachlichung



Materialien für den Einsatz in DaZ-Zusammenhängen

che schon relativ fortgeschritten waren, meinten, dass diese Aufgabe sehr einfach war, kann festgestellt werden, dass das Bild mit dieser Methode viel intensiver und auch emotionaler wahrgenommen wird als in einer herkömmlichen Führung. Diese Art Übung „verlangsamt" die Betrachtung. Das „originale" Kunstwerk wird mit den Augen erforscht. Wörter werden durch das Museumsexponat und das Museumsexponat wird durch die Wörter „angereichert". Dieses Erleben macht den Zauber des Lernortes Museum aus, denn es entstehen Zusammenhänge und Geschichten in den Köpfen der Betrachter:

> *Kein Kunstwerk ist nur Form und 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 (Voss, 2013, S. 45).*

Zum Abschluss des Treffens im Museum erhielten die Arbeitsgruppen den Auftrag, ein Wort, das zum Kunstwerk, beziehungsweise zum Museumsbesuch passen sollte, auf den Museumsboden zu legen. Gemeinsam sollten sie das Wort finden und dieses auch in den jeweiligen Herkunftssprachen legen.

Für dieses „Museumsgraffiti" steht ein Korb mit verschieden farbigen Häkelschnüren zur Verfügung, aus denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auswählen können und mit denen sie die Wörter typografisch gestalten sollen. Es war sehr beeindruckend, dass eine Gruppe das Wort „Unterstützung" legte. Sie wollte damit zum Ausdruck bringen, dass die beiden Männer, der Bauer und der Arbeiter, die sich auf Franz-Wilhelm Seiwerts Gemälde die Hand reichen, sich gegenseitig unterstützen.

Museumsgraffitis erlauben erneut wieder eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem Museumsexponat und Raum. Interessant ist, dass die Methode eine symmetrische Kommunikation ermöglicht, denn die Arbeitsgruppen können ihren eigenen Weg begründen und sie sind selbst die Experten. Die beteiligten Besucherinnen und Besucher gestalten sogar den Museumsraum, die Wörter sind ein sichtbarer Kommentar. Museumsgraffitis sind subversiv und eröffnen auch für unbeteiligte Besucher und Museumsleute neue Betrachtungsperspektiven.

Museumsbesuche haben ein hohes Potential für den sprachsensiblen Fachunterricht, sie haben eine ganz eigene Qualität und sollten kein Schulunterricht sein. Exponate und Museumsräume wollen „entdeckt", „erforscht" und „dis-

Museumsgraffiti

kutiert“ werden. Die damit gewonnenen Empfinden und Erfahrungen können positive Effekte für den Unterricht in der Schule bringen.

Fazit

Wie aus diesen Ausführungen ersichtlich wird, eignet sich der Lernort Museum für einen handlungsorientierten und schülerzentrierten DaZ-Unterricht, der sich sowohl auf die fachsensible Erlernung der deutschen Sprache, gleichzeitig aber auch auf den Erwerb fachbasierter Kenntnisse konzentriert. Idealerweise finden ein solcher Unterricht und Maßnahmen der Lehrerfortbildung direkt im Museum vor Ort statt, es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass ein Vorgehen, wie es in diesem Artikel beschrieben wird, auch auf schulische Zusammenhänge übertragen werden kann. Dies bedeutet, dass die Arbeit an und mit Kunstwerken sowohl im praktischen DaF- und DaZ-Unterricht, aber auch in Seminaren und Workshops an der jeweiligen Schule selbst erfolgen kann. Wichtig ist, dass sich die Fachkonferenzen für einen solchen fächerübergreifenden Unterricht öffnen bzw. professionellen Lerngemeinschaften diese Möglichkeit bieten. Das häufig angeführte Argument, dass die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit dafür nicht ausreicht und dass das dem Sprachunterricht zugrunde gelegte Lehrbuch „durchgearbeitet“ werden muss, lässt sich leicht widerlegen. Kein Lehrbuch ist so perfekt, als dass es Seite für Seite behandelt werden muss. Daher wird es auch zu den Aufgaben der Lehrerfortbildung gehören, den Teilnehmern an den Veranstaltungen aufzuzeigen, dass und wie die Lehrbucharbeit durch den hier beschriebenen fächerübergreifenden Unterricht angereichert werden kann. Gleichzeitig motiviert ein von der jeweiligen Schülergruppe aus geplanter Sprachunterricht die Schülerinnen und Schülern zu kreativer Eigentätigkeit und zum induktiven Spracherwerb. ◂◂

Literatur

Vollmer, Helmut-Johannes: Integration von inhaltlichem und sprachlichem Lernen, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G.: Handbuch bilingualer Unterricht – Content and Language Integrated Learning, Klett-Kallmeyer, Stuttgart, 2013, S. 124–131.

Voss, Julia: Erzählte Kunst – Warum zu Bildern Geschichten gehören, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Feuilleton, 19.05.2013, S. 45.

Voss, Julia: Sollte man mit Kindern ins Museum gehen – oder lieber nicht? Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Feuilleton 17.09.2014, S. 9.

Jugendliche lernen anders! – Konsequenzen für die Lehrerfortbildung

Dorothé Salomo

Schülerinnen und Schüler im Jugendalter gelten bei Lehrkräften nicht selten als herausfordernde Zielgruppe. Als besondere Schwierigkeit erleben die Lehrenden dabei die fehlende Lernmotivation der Jugendlichen. Aber auch Disziplinprobleme und mangelnde Aufmerksamkeit der Lernenden stellen häufig eine große Herausforderung für Lehrkräfte dar.

Auch wenn das Verhalten der Jugendlichen im Unterricht manchmal schwierig ist, so ist es doch nicht unbegründet: Jugendliche durchlaufen die Phase der Adoleszenz (des Erwachsenwerdens), in der sie sich von einem abhängigen Kind zu einem selbständigen Erwachsenen entwickeln. Während dieser Phase müssen erhebliche Veränderungen der körperlichen, kognitiven und sozialen Entwicklung bewältigt werden, die sich unweigerlich auch auf das Lernverhalten auswirken. Zudem bringen Jugendliche andere Voraussetzungen und Fähigkeiten zum Lernen mit als jüngere oder ältere Lernende. Somit lernen Jugendliche also auf

eine andere Art und Weise als Kinder und Erwachsene, da ihr Lernverhalten durch zahlreiche Faktoren beeinflusst wird, die in der Kindheit und im Erwachsenenalter keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielen.

Das jugendliche Lernverhalten hat zwangsläufig Folgen für die Unterrichtsplanung und -durchführung. Aus diesem Grund sollte dieser Aspekt bei Lehrerfortbildungen in Zukunft stärker berücksichtigt werden. Dafür eignet sich ein Ansatz, der aus zwei Komponenten besteht:

Jugendliche Lernende verstehen

→ *Lehrkräfte reflektieren und vertiefen ihre Kenntnisse über die „Lebensphase Jugend" – die Phase, in der sich Jugendliche über mehrere Jahre befinden und die ihr Lernverhalten stark beeinflusst – und werden für die konkreten Ursachen des Verhaltens von Jugendlichen sensibilisiert.*

Jugendliche durchlaufen wichtige Entwicklungsprozesse, die in der Regel im Alter von 10 bis 12 Jahren einsetzen und teilweise bis ins junge Erwachsenenalter andauern. Diese Prozesse haben entscheidende Auswirkungen auf das Lernen:

Während der massiven „Umbauarbeiten" im Frontalhirn im Jugendalter sind die beispielsweise exekutiven Funktionen (z. B. langfristig planen, Aufmerksamkeit lenken, Prioritäten setzen und Konsequenzen abwägen) bei Jugendlichen noch nicht vollständig ausgeprägt. Weiterhin führen Hormonumstellungen im Jugendalter zu Müdigkeit und Passivität im Unterricht, aber auch – im Zuge der äußerlichen körperlichen Veränderungen – zu einem verminderten Selbstbewusstsein und als Folge dessen u. a. zu Sprechangst vor der Klasse. In dieser Phase ihres Lebens streben Jugendliche zudem nach einer selbständigen Lebensgestaltung, und ihre Abneigung gegen Fremdbestimmung nimmt zu – auch im Unterricht! Das geschieht vor allem dann, wenn Jugendliche das Gefühl haben, dass ihre eigenen Bedürfnisse zu wenig berücksichtigt werden.

Zugleich darf nicht vergessen werden, welch ein großes Lernpotential in Jugendlichen schlummert. Durch die Umstrukturierung des Gehirns in der Jugendphase sind Jugendliche besonders empfänglich für neue Informationen und können diese schnell und effektiv aufnehmen und verarbeiten. Jugendliche Lernende sind also enorm leistungsfähig. Zudem sind Jugendliche wissbegierig, sie probieren gern Neues aus und sind schnell begeisterungsfähig. Da sie sich in einer Phase der Identitäts- und Sinnsuche befinden, hinterfragen sie viele Dinge viel stärker als Kinder oder Erwachsene. Auch dies ist eine Eigenschaft, die für den Lernprozess eine äußerst wichtige und positive Rolle spielt.

Fortbildungen sollten es sich zur Aufgabe machen, dieses besondere Lernpotential, über das Jugendliche verfügen, bewusst zu reflektieren und als Ausgangspunkt für einen auf jugendliche Lernende zugeschnittenen Unterricht zu nutzen. Dabei ist vor allem wichtig, gemeinsam darüber zu sprechen, wie Lehrkräfte ihre jugendlichen Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen können, dieses Potential zu entfalten und gezielt einzusetzen.

Unterricht zielgruppengerecht gestalten

→ *Auf der Grundlage der Erkenntnisse aus dem ersten Teil überdenken Lehrkräfte ihre eigenen Unterrichtspraktiken kritisch und diskutieren Unterrichtsideen, die den Bedürfnissen und dem Lernverhalten von Jugendlichen gerecht werden.*

Aus dem spezifischen Lernverhalten von Jugendlichen lassen sich Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts mit Jugendlichen ableiten. Beispielsweise sollten Jugendlichen durch entsprechende Aufgabenstellungen die Möglichkeit gegeben werden, sich zu bewegen und aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Zudem benötigen Jugendliche Freiräume – auch beim Lernen, und sie wollen den Unterricht stärker mitgestalten. Eine Unterrichtsform, die sich dabei besonders empfiehlt, ist Projektunterricht, da sie ein hohes Maß an Eigenverantwortung und Mitbestimmung der Jugendlichen beinhaltet. Weiterhin ist es ratsam, den Schülerinnen und Schülern gelegentlich Mitspracherecht bei Unterrichtsinhalten und Arbeitsformen einzuräumen. Der Unterricht sollte weiterhin den Lernenden die Gelegenheit geben, miteinander aktiv zu kommunizieren. Damit ist sowohl die Kommunikation mit den

Mitschülerinnen und Mitschülern gemeint als auch die Kommunikation über digitale Medien, deren Einsatz im Unterricht ohnehin sehr empfehlenswert ist. Auch das Einbeziehen von außerschulischen Lernorten ist besonders für jugendliche Lernende angebracht.

In Lehrerfortbildungen sollten diese und weitere Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung thematisiert und weiterentwickelt werden.

Fortbildungen nach diesem Muster sind bereits vielfach an verschiedenen Goethe-Instituten und Sekundarschulen weltweit für Deutschlehrkräfte durchgeführt worden. Lehrkräfte berichten nach diesen Veranstaltungen häufig, dass sie nicht nur neue Ideen und Anregungen für einem schülerorientierten und jugendgemäßen Unterricht aus der Fortbildung mitnahmen, sondern durch die Vertiefung der Kenntnisse über die Jugendphase eine stärkere Gelassenheit und ein größeres Verständnis gegenüber ihren jugendlichen Schülerinnen und Schülern entwickelten. ◂◂

Weiterführende Links/Literatur

Projektwebseite „Jugendliche lernen anders Deutsch". www.goethe.de/sprachenlernen-jugendliche

Fremdsprache Deutsch, 51 (Wie Jugendliche Deutsch lernen). Erich Schmidt Verlag, 2014.

Kontakt

Dr. Dorothé Salomo
Dekanat der Philosophischen Fakultät
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Leutragraben 1
JenTower 17N08
07737 Jena
Tel.: +49 3641 944028
dorothe.salomo@uni-jena.de

Der Einsatz von Literatur vom Anfangsunterricht bis zur Klasse 12 – Implikationen für die Lehrerfortbildung

D. Çigdem Ünal

Ein Rückblick auf die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik zeigt, dass es insbesondere seit Mitte der achtziger Jahre die strikte Trennung von Spracharbeit und Literaturarbeit einerseits und die extreme Betonung der Literatur andererseits nicht mehr gibt (vgl. Koppensteiner, 2001: 12). Denn der sog. „Literaturschock" lässt sich vermeiden, indem man von Anfang an Literatur in den Fremdsprachenunterricht integriert. In den einschlägigen Debatten über das Thema „Literaturvermittlung im fremdsprachlichen Deutschunterricht" findet darüber hinaus die Frage, wie die Literatur zeitgemäß(er) zu vermitteln ist, immer mehr Beachtung (vgl. Schewe, 2005: 93).

Die Tatsache, dass die Literaturdidaktik des Faches *Deutsch als Fremdsprache* in der Wahrnehmung vieler Fachleute mit der Literaturwissenschaft assoziiert wird, ist kritisch zu betrachten. Ein zu beachtender Ausgangspunkt ist dabei, dass es sich nicht um einen Literaturunterricht für deutsche Muttersprachler handelt, sondern für fremdsprachliche Deutschlerner. Im Mittelpunkt des fremdsprachlichen Literaturunterrichts sollte nicht mehr die traditionelle Textanalyse als Hauptlernziel stehen. Denn so wie eine Fremdsprache weder rein durch Vermittlung von linguistischen Kenntnissen gelehrt und gelernt werden kann, so kann auch das Verstehen von fremdsprachlichen literarischen Texten nicht rein durch die Vermittlung von literaturwissenschaftlichem Wissen gelingen (vgl. Bredella & Burwitz-Melzer, 2004: 2). Deshalb ist es von großem Vorteil, wenn Deutschlehrende sich mehr und mehr mit lernerzentrierten Verfahren und Arbeitsformen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts auseinandersetzen. Erst auf diese Weise kann man

statt von einem traditionellen von einem modernen Literaturunterricht an Schulen und Hochschulen sprechen. Lehrerfortbildungsmaßnahmen zum Thema „Einsatz von Literatur im fremdsprachlichen Deutschunterricht" können in diesem Rahmen eine außerordentlich wichtige Rolle spielen. Denn literarische Texte besitzen in der gegenwärtigen Didaktik von *Deutsch als Fremdsprache* einen hohen Stellenwert, da sie einerseits ein wesentlicher Aspekt der Landes- und Kulturkunde der deutschsprachigen Länder sind. Andererseits bieten sie ein großes Potenzial in Bezug auf Anwendung und Erweiterung der Deutschkenntnisse und sie ermöglichen eine Vertiefung des fremdsprachlichen Ausdrucksvermögens der Lernenden.

Um Deutschlehrkräfte zu qualifizieren, sollte der Schwerpunkt bei literaturbezogenen Fortbildungen gerade auf einer Kombination von Literatur- und Fremdsprachenpädagogik liegen. Eine interdisziplinäre Orientierung ist vor allem hier angebracht, da die fortzubildenden Lehrkräfte einerseits mit literarischen Texten konfrontiert werden, sich andererseits aber mit deren Umgang im fremdsprachlichen Deutschunterricht auseinandersetzen müssen. Im Rahmen von Lehrerfortbildungen sollte es um die Auseinandersetzung gehen, die leserorientierte Literaturdidaktik und das aufgabengestützte Fremdsprachenlernen am Beispiel von adäquaten literarischen Texten zu kombinieren. Hilfestellung zu einer adäquaten Aufgabenstellung können entsprechende Sammlungen von Werkzeugen zu einer handlungsorientierten und schülerzentrierten Bearbeitung von Texten bieten (Wicke, 2014).

Die leserorientierte Literaturdidaktik gründet sich auf Wolfgang Isers Theorie der Rezeptionsästhetik. Hier wird der Leser als ein zweiter Autor des Textes gesehen, der ihn rezipiert bzw. die Leerstellen ergänzt und dadurch den Sinn des Textes während des Leseaktes erneut bildet. Gerade der Leser, der verschiedene Deutungsmöglichkeiten zustande kommen lässt, hat eine aktive Rolle zu übernehmen.

Auch der Teilnehmer an einem aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht übernimmt eine aktive Rolle, da es dabei um eine realitätsnahe Auseinandersetzung mit den authentischen Aufgaben und Aktivitäten geht. Das Ziel ist die Entstehung von echten Kommunikationsanlässen in fremdsprachlichen Klassenräumen (vgl. Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth, 2005: 4). Sowohl im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht als auch im leserorientierten Literaturunterricht findet eine Interaktion, eine Wechselbeziehung zwischen Text und Leser/Lerner statt. Den Fortzubildenden sollte gezeigt werden, wie man von diesen Theorien Gebrauch machen kann bzw. wie sie in der Praxis umgesetzt werden können. Ziel der Ausführungen bei einem Fortbildungskurs sollte es sein, das Verfahren des aufgabenorientierten Literaturunterrichts an Beispielen zu exemplifizieren.

Der moderne Literaturunterricht hat mit seinen neuen Lernzielbestimmungen und Schlüsselqualifikationen einen offenen Bau: Durch kreativ-produktive, lernerorientierte, handlungsorientierte und aufgabenorientierte Arbeitsformen werden Lernergruppen aktiviert, was dazu führt, dass sie motiviert und engagiert daran arbeiten. Jedoch schließen diese Verfahren die kognitive Beschäftigung mit literarischen Texten nicht aus, denn die produktionsbezogenen Techniken ermöglichen -aus der Perspektive der kognitivistischen Lernpsychologie betrachtet- ein Lernen durch Kognition, weil es sich hier um das Unterstützen von *eigenen* Lernwegen bzw. um eigentätige geistige Konstruktionen geht (Spinner, 1999: 5). Ein Zusammenschluss von der kognitiven und der emotionalen Dimension ist im aufgabenorientierten Literaturunterricht möglich. Gerade dadurch können Deutschlernende die Literatur sowohl verstehen als auch empfinden d. h. Literatur erleben (Hinz, 1996: 150). Denn hier gehen Deutschlernende nicht nur rezeptiv sondern auch produktiv mit Literatur um, d. h. sie werden selbst gestaltend tätig, indem sie mit oder an einem Text experimentieren. Vor dem Hintergrund eigenen Vorwissens regen literarische Texte den Leser auch zur Stellungnahme und zur Freisetzung der Gefühle und Gedanken an. Ebenfalls fordern sie durch ihre Offenheit die Lernenden im Unterricht auf, in der deutschen Sprache auszudrücken, was sie betrifft. Damit Deutschlernende zur Stellungnahme he-

rausgefordert werden und ihre persönlichen Erfahrungen, Wahrnehmungen, Argumente und Reaktionen abgeben können, bieten sich die kreativen Arbeitsformen für den Umgang mit literarischen Texten an (vgl. Wicke, 2004: 77).

Durch Fortbildungsmaßnahmen können auch die Textauswahlkompetenzen von Deutschlehrenden unterstützt werden. Wenn Deutschlehrende sich mit fremdsprachlicher Literatur befassen, sollten sie vor allem bestimmte Auswahlkriterien für die Lektüre kennenlernen. Dabei hört man immer wieder von Plädoyers für eine stärkere Einbeziehung von zeitgenössischen Texten, wenn man eine Änderung am herkömmlichen Literaturunterricht sicherstellen will.

Die Tatsache, dass Lehrende auf die im herkömmlichen Literaturunterricht übliche dominierende Lehrerrolle verzichten, könnte einen weiteren Anlass für Fortbildungsmaßnahmen bilden, denn die „Schüler/innen – auch und gerade sehr kritische, aufmüpfige – nehmen inhaltliche Beiträge der Lehrerin oder des Lehrers in der Regel für Gottes Wort. Damit wird ihre Kreativität blockiert. Ihr eigenes Denken hört mit der veröffentlichten Lehrer/innenmeinung auf, sie arbeiten dann nur mit wenigen Ergänzungen" (zitiert nach Caspari 1994: 153). Die Perspektive der Lerner- und Handlungsorientierung trägt hierbei dazu bei, dass Lernende zu einem freien, kreativen und kritischen Umgang mit literarischen Texten angeregt werden.

Orientierungshilfe 1:
Zwei Beispiele zu Verfahren für den kreativen Umgang mit lyrischen Texten

Arbeitsverfahren mit – möglichen – Arbeitsaufträgen
Gedichtcollagen erstellen: „Bereiten Sie selber Gedichtcollagen vor! Hier kombinieren Sie z. B. schon existierende Gedichte miteinander, indem Sie in Gedichte Texte hineinschreiben. Ordnen Sie auf diese Weise das sprachliche Material neu." (vgl. Abb. 1)
Ein Gedicht grafisch gestalten: „Erstellen Sie in kunstvoller Schönschrift ein Gedichtplakat vom Gedicht." (vgl. Abb. 2)

Abb. 1: Zu „Die zwei Wurzeln" von Christian Morgenstern

Abb. 2: Zu „Die Gäste der Buche" von Rudolf Baumbach

Orientierungshilfe 2: Zwei Beispiele zu Verfahren für den kreativen Umgang mit narrativen und dramatischen Texten

Arbeitsverfahren mit – möglichen – Arbeitsaufträgen
Kreative Beschäftigung mit den Figuren: „Stellen Sie sich vor, … Schreiben Sie ein/eine/einen Monolog/Selbstgespräch/Dialog/Gespräch/Brief/Tagebucheintrag/Bericht/Rollenbiografie/Interview/Regieanweisung usw." (vgl. Abb. 3)
Ein passendes Buchcover entwerfen: „Entwerfen Sie ein eigenes Buchcover für den Text." (vgl. Abb. 4)

Die Frau in der Kurzgeschichte „Das Brot" spricht mit ihrer Tochter:

Mutter: Ihr werft das Brot weg? Du das ist nicht richtig. Ich habe Zeiten erlebt, wo das Brot sehr wertvoll war.
Tochter: Damals nach dem Krieg meinst du?
Mutter: Ja, an manchen Tagen aßen wir nur trockenes Brot ohne Aufstrich.
Tochter: Das ist doch lange her.
Mutter: Trotzdem. Sogar Brot war damals noch sehr knapp. Eines Nachts wachte ich von einem Geräusch aus der Küche auf. Ich ging leise herunter. Das Licht brannte. Dein Vater hatte sich heimlich eine Scheibe Brot abgeschnitten.
Tochter: Wieso heimlich?
Mutter: Er wollte sich nicht anmerken lassen, dass er nicht satt wurde. Er sagte er wäre gekommen, weil er etwas gehört hätte.
Tochter: Was hast du gemacht?
Mutter: Ich habe so getan, als ob ich nichts bemerkt hatte und gab ihm dann am nächsten Abend eine Scheibe von meiner Ration dazu.
Tochter: Das war aber lieb von dir Mutter.
Mutter: Er tat mir so leid.
Tochter: Das glaube ich dir, wo du ihn doch so geliebt hast.
Mutter: Habe ihm aber nie verziehen, dass er damals gelogen hat.
Tochter: Aber du gabst ihm trotzdem dein Brot.
Mutter: Ich hielt ja den Hunger aus und er musste den ganzen Tag körperlich schwer arbeiten und Geld verdienen, er brauchte es.
Tochter: Du hast Recht Mutter, Brot darf man nicht wegwerfen.

Abb. 3: Zu „Das Brot" von Wolfgang Borchert

Abb. 4: Zu „Die Verwandlung" von Franz Kafka

Literatur

Bredella, Lothar & Burwitz-Melzer, Eva (2004): Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch. Tübingen: Gunter Narr.

Caspari, Daniela (1994): Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt: Peter Lang.

Hinz, Klaus (1996). Schüleraktivierende Methoden im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 43, 139–150.

Koppensteiner, Jürgen (2001): Literatur im DaF-Unterricht, Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken. Wien: öbv&hpt.

Müller-Hartmann, Andreas und Schocker-von Ditfurth, Marita (2005). Ein Themenheft zum aufgabenorientierten Fremdsprachenlernen. Praxis Fremdsprachenunterricht, 4, 3–7.

Schewe, Manfred L. (2005): Literaturvermittlung in der Auslandsgermanistik – einige Thesen und kritische Kommentare. Germanistentreffen, Deutschland – Großbritannien, Irland, 30.9.–3.10.2004, Dokumentation der Tagungsbeiträge, Herausgeber: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). Siegburg: Daemisch Mohr, 93–112.

Spinner, Kapsar H. (1999): Die eigenen Lernwege unterstützen. – Die sog. kognitive Wen-

Zur Autorin

Dr. D. Çigdem Ünal ist Dozentin an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Hacettepe Universität in Ankara mit den Arbeitsschwerpunkten Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache, frühes Deutschlernen, Fremdsprachenlernstrategien und Blended Learning im DaF-Unterricht.

de in der Deutschdidaktik. Neue Wege im Literaturunterricht. Hannover: Schroedel, 4–10.

Wicke, Rainer E. (2004): Aktiv und kreativ lernen: Die projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.

Wicke, Rainer E. (2014): Werkzeuge zur Arbeit mit literarischen Texten, Begleitmaterialien zu Zwischendurch mal … kurze Geschichten, Hueber-Verlag, München, Website: https://shop.hueber.de/de/zwischendurch-mal-kurzegeschichten.html#musterseiten

Kontakt

Dr. D. Çigdem Ünal
Hacettepe Üniversität
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Abteilung für Deutschlehrerausbildung
06800 Beytepe – Ankara / TÜRKEI
Tel.: 00 90 312 2978579
E-Mail: cunal@hacettepe.edu.tr

Wer lehren will, muss (Medienkompetenz) lernen

DaF-Lernen mit Videomaterialien und Social Media – Konsequenzen für die Lehrerfortbildung

Ute Friederich/André Moeller

1. Das Lernangebot der Deutschen Welle

Die Nutzung von digitalen und sozialen Medien in den unterschiedlichsten Kontexten ist für viele Menschen, vor allem aber für Jugendliche, inzwischen zu einer täglichen Routine geworden. Mit großer Selbstverständlichkeit werden die Angebote des Web 2.0 von vielen auch zum selbstgesteuerten Lernen eingesetzt. Mit Blick auf diesen Trend hat die Deutsche Welle sich in den vergangenen Jahren breit aufgestellt.

Die Angebote zum Deutsch lernen umfassen neben zahlreichen Audio-Podcasts für die Niveaustufen A1 bis C2 auch verschiedene Videoformate wie die Telenovela *Jojo sucht das Glück*, von der inzwischen drei Staffeln produziert wurden, und das *Bandtagebuch*. Hinzu kommen umfangreiche Interaktionsmöglichkeiten mit den Facebook- und Twitter-Präsenzen *DW – Learn German*. Diese bieten den Nutzern nicht nur auf die spezifischen Bedingungen des jeweiligen sozialen Netzwerks zugeschnittene Informationen und Übungen rund um Wortschatz, Grammatik und Landeskunde, sondern auch die Möglichkeit, mit anderen Lernenden oder mit Muttersprachlern zu interagieren.

Die genannten Angebote sind für die Lernenden besonders attraktiv, weil sie nicht nur zeitgemäß sind und einen authentischen Einblick in die Landeskunde Deutschlands bieten, sondern auch, weil die Art der Nutzung dem täglichen Medienverhalten der Schüler entgegenkommt. Ulf Schütze liefert den Grund dafür: Digitale und soziale Medien im Bereich des Sprachenlernens befriedigen die drei elementaren Grundbedürfnisse der Lernermotivation (Schütze, 2010, S. 577). Diese Grundbedürfnisse sind:

- Die Erfahrung der eigenen Kompetenz. Denn *wenn Sprachunterricht erlaubt, dass die Lernenden ihre Medienkompetenz einbringen und weiterentwickeln, so ist das ein wesentlicher Schritt zur Motivationssteigerung* (Ende, 2014, S. 43).

- Die Anerkennung durch andere Lerner der Gruppe, was durch den stark interaktiven Charakter von Wikis oder sozialen Medien wie Facebook oder Twitter begünstigt wird.
- Ein gewisser Grad an Selbstbestimmtheit beim Lernen. Denn wann und mit welchen Angeboten er lernt, entscheidet der Lernende selbst.

2. Konsequenzen für die Lehrerfortbildung

Informelles Lernen, d. h. Lernen, das nicht in einem institutionalisierten Kontext stattfindet, gewinnt also immer stärker an Bedeutung. Gleichzeitig verschwimmen die Grenzen zwischen formellem und informellem Lernen zunehmend (vgl. Rohs, S. 41). Aus diesen Entwicklungen ergeben sich zwei Konsequenzen:

- Die Lehrenden stehen vor der Herausforderung, diese veränderten methodisch-didaktischen Rahmenbedingungen in der Konzeption ihres Unterrichts umzusetzen, also *Formen zu finden, das informelle Lernen zu fördern und professionell zu begleiten* (Rohs, 2013, S. 41 f.) und *bestehende Unterrichtsstrukturen aufzubrechen* (Krommer, 2014, S. 337). Wie Axel Krommer in dieser Publikation feststellt, verfügen viele Schulen zwar über die entsprechende moderne technische Ausstattung, nicht jedoch über die notwendigen didaktischen Kompetenzen, um diese auch sinnvoll im Unterricht einzusetzen (vgl. ebd.). Den Lehrenden fällt es oft schwer, *Unterricht lernseits zu denken* (Klinger, 2013, S. 45–46). Krommer beklagt in diesem Zusammenhang, dass die auf Wolfgang Klafki zurückgehende Maxime *Didaktik geht vor Methodik*! noch immer in vielen Fällen das Denken der Lehrenden beherrscht. Geht es um die Möglichkeiten des Einsatzes von digitalen und sozialen Medien im Sprachunterricht, werden diese zu stark eingeschränkt, wenn die Konzeption einer Unterrichtseinheit ausschließlich vom didaktischen Ziel aus gedacht wird und die Wahl der Methoden sich diesem völlig unterordnet. Denn der Mehrwert, der durch die Arbeit mit digitalen und sozialen Medien im Unterricht erreicht werden kann, besteht häufig gerade nicht (nur) darin, altbekannte Ziele schneller oder einfacher zu erreichen, sondern vielmehr darin, völlig neue Zieldimensionen erstmals zu eröffnen (Krommer, 2014, S. 339).
- Aus diesem Befund wiederum leitet sich die zweite Konsequenz ab: Um in diesem Bereich ein Umdenken zu erreichen, ist es von größter Wichtigkeit, dass die Lehrenden durch Fortbildungsmaßnahmen mit der nötigen Medienkompetenz ausgestattet werden. Nur so werden sie dazu befähigt, didaktisch angemessen auf die oben beschriebene Tendenz zur Verschmelzung von formellem und informellem Lernen zu reagieren. Und nur so kann schließlich erreicht werden, dass sie den Lernenden besser gerecht […] werden und der Forderung, den Lernenden in den Mittelpunkt des Lernprozesses zu stellen, endlich gerecht […] werden (Redecker, o. S.).

Hieraus wird klar, welche Herausforderungen das Internet für Lehrer darstellt. Sie sollten selbst das Medium gut kennen und beherrschen und auch in der Lage sein, geeignete Inhalte (Texte, Audios, Videos etc.) für den Unterricht zu finden und auszuwählen. Nicht zuletzt muss der Lehrer beurteilen können, wie er diese Medien in seinem Sprachunterricht am besten einsetzen kann. Dabei reichen die Einsatzmöglichkeiten vom bloßen Abspielen der Inhalte bis hin zum kreativen Spiel mit den Medien. Die Facetten von Medienkompetenz in den Sprachunterricht zu integrieren, ist eine der schwierigen, aber gleichzeitig auch spannendsten Herausforderungen der modernen Fremdsprachenvermittlung. Schüler und Lehrer sind vor allem dort gefordert, wo die Medienkompetenzen des einen sich mit denen des anderen nicht decken: So sind Lehrer häufig, was die Reflexion und Kritikfähigkeit betrifft, viel weiter als Schüler. Diese sind im Gegenzug oft besser aufgestellt, wenn es um die technische Nutzung oder auch die kreative Weiterverarbeitung von Medieninhalten geht.

Die angesprochenen Lehrerfortbildungsveranstaltungen dürfen sich jedoch nicht auf die Vermittlung der oben erwähnten Medienkompetenz beschränken. Vielmehr müssen diese aufzeigen, dass der Einsatz von Medienangebo-

Die Deutsche Welle

Die Deutsche Welle ist der Auslandsrundfunk Deutschlands. Sie verbreitet weltweit journalistische Angebote – multimedial und in 30 Sprachen. Dazu gehören auch Programme zur Förderung der deutschen Sprache.

Monatlich über 6 Millionen Seitenaufrufe, 600.000 heruntergeladenen Audios und Videos im Monat und rund 400.000 Newsletterabonnenten: das weltweite Interesse an den kostenlosen Multimedia-Deutschkursen der Deutschen Welle ist groß. Von didaktisch aufbereiteten Nachrichten über eine Telenovela für Deutschlerner bis hin zu Communities auf Facebook und Twitter: Die DW erstellt gemäß ihrem gesetzlichen Programmauftrag zur Förderung der deutschen Sprache multimediale Lernangebote für alle Niveaustufen. Lehrerinnen und Lehrern steht eine Vielfalt an Unterrichtsmaterialien zur Verfügung. Das Angebot der DW ist kostenlos im Internet unter dw.de/deutschlernen verfügbar.

ten, wie zum Beispiel der DW, große Chancen bietet, den DaF-Unterricht lernerorientierter und damit motivierender zu gestalten.

Viele der Themen, die zum Beispiel in der Telenovela *Jojo sucht das Glück* oder in dem Musik- und Landeskundeformat *Bandtagebuch* behandelt werden, eignen sich gut dazu, die Lerninhalte des jeweils eingesetzten Lehrbuchs punktuell und praxisnah zu ergänzen. Kein Lehrbuch ist so attraktiv, dass es sich Seite um Seite „abhandeln" lässt, ohne dass dabei die Motivation der Schüler auf der Strecke bleibt.

Hier greifen die zuvor beschriebenen, authentischen Medienangebote. Ziel der hier erörterten Lehrerfortbildungsmaßnahmen muss es somit sein, die Teilnehmer anzuleiten, wie sie bestimmte Filmsequenzen oder Musikstücke sinnvoll und gewinnbringend in die Arbeit mit dem Lehrwerk integrieren können.

In bestimmten Szenarien ist auch ein Ersatz der Lehrwerke denkbar. Im Kontext des internationalen DaF-Unterrichts fehlt den Lernern in bestimmten Ländern und Regionen oft der Bezug zu ihrer eigenen – schulischen oder außerschulischen – Realität. Das liegt unter anderem daran, dass viele der im Ausland verwendeten Lehrwerke aus bundesdeutscher Sicht von muttersprachlichen Autoren konzipiert wurden. Zeitgemäße Fortbildungsmaßnahmen sollten die Lehrenden befähigen, Lehrwerkskapitel zu ersetzen, wenn diese die Schüler nicht in ihrer Lebenswelt abholen und damit wenig Motivationspotenzial bieten. Sicher kann nicht von allen in der jeweiligen Region oder dem Land tätigen Deutschlehrern erwartet werden, dass diese über die notwendige Expertise in der Erstellung eigener Materialien verfügen. Die Fortbildungsmaßnahme kann hier unterstützen, im Rahmen des Curriculums ein alternatives Unterrichts- und Lernangebot zu entwickeln, zum Beispiel auf der Grundlage der multimedialen Arbeitsmaterialien der Deutschen Welle. Dabei kann die Fortbildungsmaßnahme exemplarisch aufzeigen, wie ein projekt- und aufgabenorientierter Unterricht gestaltet werden kann.

3. Fazit

Wie aus den obigen Ausführungen hervorgeht, bietet die DW eine Reihe von Materialien an, mit deren Hilfe der Deutschunterricht schülerzentrierter und damit motivierender gestaltet werden kann. Zu den meisten Inhalten (Hörspiele, Videoserien, didaktisierte Nachrichtenangebote und Musikstücke) existieren Begleitmaterialien für Lehrer, die als Unterrichtsanregung zu verstehen sind. Hier sollten die Lehrerfortbildungen ansetzen – in Form von Workshops und Seminaren, in denen die Lehrer selbst Erfahrungen sammeln, wie die kostenlos verfügbaren Inhalte gewinnbringend eingesetzt werden können.

Dabei sollte die Medienkompetenz der Kolleginnen und Kollegen induktiv geschult werden, also durch die konkrete Projektarbeit an und mit den Materialien. Darüber hinaus kann die Medienkompetenz des Lehrpersonals durch die

Bereitstellung entsprechender Geräte und Software-Infrastruktur geschult werden. Es ist in diesem Zusammenhang nachvollziehbar, dass Lehrerinnen und Lehrer, denen kein Internetzugang zur Verfügung steht, oder denen am Dienstrechner der Zugang zu sozialen Medien oder Videoplattformen verwehrt ist, keine überdurchschnittliche Medienkompetenz in diesem Segment entwickeln. Ein wichtiger Schwerpunkt bleibt die Arbeit mit dem Lehrbuch, da es für viele Lehrerinnen und Lehrer in den einzelnen Ländern und Regionen die wesentliche Grundlage ihres Unterrichts ist. Dennoch oder gerade deshalb sollten Fortbildungsmaßnahmen konstruktiv dazu anleiten, über den klassischen Lehrbuchkanon hinauszugehen und den Unterricht durch den Einsatz sozialer Medien und multimedialer Inhalte zu bereichern – im Sinne eines schülerorientierten DaF-Unterrichts mit Praxisbezug. ◂◂

Literatur

DW: Jojo sucht das Glück – die Telenovela für Deutschlerner, www.dw.de/jojo, 2010.

DW: Das Bandtagebuch mit EINSHOCH6, www.dw.de/bandtagebuch, 2013.

Ende, Karin: Motivation durch digitale Medien im Unterricht? Aber ja! In: Fremdsprache Deutsch 51, 2014, S. 42–48.

Ie-teaching.org: Interview mit Christine Redecker, Autorin der Studie *Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*". Online verfügbar: http://www.e-teaching.org/praxis/erfahrungsberichte/web_20_studie

Klinger, Udo: Kooperative Unterrichtsentwicklung: Mit Fachgruppen auf dem Weg zum Schulcurriculum, Klett-Kallmeyer, Seelze, 2013.

Krommer, Axel: „Bring your own device!" Smartphones, Tablets und ein demokratisierter Beamer im Sprachunterricht. In: Deutsche Lehrer im Ausland, Verbandszeitschrift des VDLiA 61, 4/2014, S. 336–342.

Rohs, Mathias: Potentiale von Bildungsprozessen im virtuellen Raum. Social Media und informelles Lernen. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung II/2013, S. 39–42. Online verfügbar: http://www.diezeitschrift.de/22013/lerntheorie-01.pdf

Schütze, Ulf: Zur Nachhaltigkeit Neuer Medien im Fremdsprachenunterricht. In: Info DaF 37, 6/2010, S. 577–587.

Zu den Autoren

- Ute Friederich ist Community-Moderatorin für die Präsenzen *DW – Learn German* in den sozialen Medien Facebook und Twitter.
- André Moeller ist Leiter der Abteilung Bildungsprogramme in der DW Akademie, die die kostenlosen Multimedia-Sprachkurse der Deutschen Welle verantworten.

In eigener Sache

Vorschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 3/15: Bericht über die 32. Hauptversammlung in Leipzig**
- **Heft 4/15: Inklusion**
- **Heft 1/16: Die Deutsche Schule Tokio stellt sich vor**
- **Heft 2/16: Die Botschaftsschule Peking stellt sich vor**

Schicken Sie mir aber bitte auch unaufgefordert Beiträge zu allen Themen, die Sie bewegen!

„Aber sie wollen auch gar nichts ändern …“

Projekt zum Zusammenleben von Roma, Mantaken und Slowaken in Medzev/Metzenseifen (Slowakei)

Frank Steffen

Slowaken und Roma – nicht gerade eine Erfolgsgeschichte von Integration und gegenseitigem Respekt. Auf das Thema stieß ich während unseres zweiten Theater- und Filmprojekts („Der Drache“ – vgl. DLiA, 3/2013, S. 348). Damals hatten wir den ehemaligen Präsidenten der Slowakischen Republik Dr. Rudolf Schuster eingeladen, der nach der Wende als Bürgermeister „Lunik IX“ konzipierte, ein Košicer Neubauviertel (heute Roma-Ghetto), das während des Kulturhauptstadtjahres 2013 für negative Schlagzeilen sorgte. Die gut gemeinte Initiative zur Verbesserung der Lage der Roma ist in ihr Gegenteil umgeschlagen, woran diese selbst schuldig seien, da sie – wie es in unserem nun vorliegenden ca. 40-minütigen Dokumentarfilm heißt – „gar nichts ändern [wollen]“. Stimmt das? Dr. Schuster sah die Verantwortung bei den Schulen, da nur hier das Zusammenleben und das Entwickeln von Ehrgeiz durch Vergleich mit anderen eingeübt werden können.

Dr. Rudolf Schuster im Gespräch mit Alexandra

So entstand die Idee, die bewährte Form eines Theaterprojekts an der Minderheitenschule Medzev (mit filmischer Begleitung durch DSD-Schüler) mit der Integration von Roma zu kombinieren. „Das geht schief“, „Das schafft ihr nie“, „Pass bloß auf, dass sie die Kamera nicht klauen“, das waren noch die freundlichsten Kommentare von Kolleginnen und Schülern. Und es wurde nicht leicht! Aufgrund von Verzögerungen bei der Mittelzuteilung durch die ZfA konnte das Projekt nicht im Frühsommer 2014 durchgeführt werden, sondern fiel im Herbst mit den Vorbereitungen auf das DSD zusammen. Damit schieden auch die Abiturklassen aus. In den unteren Klassenstufen hielt sich die Begeisterung, mit Roma zu arbeiten, arg in Grenzen. Das erste Mal in meiner Auslandsschularbeit gelang es mir nicht, meine Schüler zur Mitarbeit zu motivieren. „Da muss ich meine Eltern fragen“, so die typische erste Reaktion. Und dann: „Wenn es um Roma geht, sind meine Eltern dagegen und ich mag auch nicht.“ Das war's! Glücklicherweise war FSB Michael Oberhaus bereit einzuspringen. Wir stellten nun die Möglichkeit, Grundfertigkeiten professioneller Dokumentarfilmerstellung zu erwerben, Interviewtechniken einzuüben und die deutsche Sprache anhand einer fordernden Aufgabe anwenden zu können in den Vordergrund unserer werbenden Bemühungen und gewannen auf diese Weise 10 Teilnehmer für die Projektarbeit.

Im Oktober fand ein dreitägiger Workshop am Širava-Stausee statt. Neben der Recherche zur Geschichte der Mantaken und Roma und der Erstellung von Videoclips, dem Versuch Landschaft aufzunehmen und Interviewpartner ins rechte Licht zu setzen, kamen Sport (Bowling/Segeln/Schwimmen) und Spaß nicht zu kurz (http://srobarka12.blogspot.sk/). Abends brillierte Kollege Oberhaus mit seiner Gitarre und die einem alten Presley-Song nachempfundenen „Memories of Širava“ schallten

Silvia, Daniela, Matuš und Bruno beim Schneiden ihrer Videoclips

Helmut Bistika bei den Proben

bei der Rückkunft nach Košice über den Bahnsteig.

Die wirkliche Bewährung und Hauptteil des Projekts war aber die Inszenierung eines Theaterstücks in Medzev. Schulleiter Ervin Schmotzer empfahl uns die Zusammenarbeit mit Soňa Dzuriková, die – selbst eine Romni – als Sozialarbeiterin an der Grundschule arbeitet. Den Kontakt hielt unsere Kulturweitfreiwillige Jenny Dickert, die sich auch als Ko-Regisseurin und Dramaturgin bewährte. Für die Proben war der Metzenseifener Maler und Kunstpädagoge Helmut Bistika gewonnen, der oft mit Kindern Theater macht. Mir oblagen die Koordination der Filmarbeit, das organisatorische und finanzielle „Drumherum" und endlich der Filmschnitt.

Was ist zum Ablauf zu sagen? Als am 09.12. im Kultursaal der Applaus von mehr als 200 Mitschülern aufbrauste, strahlten die Gesichter der zehn „weißen" und neun „schwarzen" Darsteller. An fünf Tagen hatten sie einander kennengelernt, Szenen und Musikstücke geprobt, Kostüme anprobiert und Kulissen gemalt. Vergessen waren kleine Peinlichkeiten des Anfangs wie das missglückte Mittagessen, als wir den Romni im schicken Restaurant beim Schneiden des Fleischs helfen mussten „Das ist so wichtig, dass sie hier mit den anderen zusammen sind", meinte Kollegin Dzuriková, „dass sie sehen, wie die anderen essen. Sie haben ja nicht oft Fleisch." Und anderntags gestand sie verschämt: „Zwei Mädchen haben mir erzählt, sie hätten am Nachmittag mit kleinen Stöckchen essen geübt." Aber da war der Damm längst gebrochen. Aufmerksam lauschten die Romni den Anweisungen und setzten sie konzentriert um. Den Jugendlichen gefielen der Rhythmus der Musik und der Gesang auf Romanes. Ich glaubte mich verhört zu haben, als Soňa fragte, ob ich nicht mit ihren Kindern für das Schlussbild „O Tannenbaum" einüben wolle. Das tat ich gern und es dauerte kaum 20 Minuten, da saßen Text und Melodie. Ohnehin gehörten verschiedene Sprachen zum Konzept; die einzelnen Passagen wurden jeweils auf Deutsch oder Slowakisch paraphrasiert, damit das Publikum alles versteht. So entstand eine mitreißende Szenenfolge zum kulturellen Miteinander verschiedener Ethnien und Nationen: An einem Weihnachtsabend treffen sich ein russisches und ein slowakisches Ehepaar mit Kindern, ein arabischer Scheich mit Harem, ein schmieriger Impresario einer Casting-Agentur mit Gespielinnen und diverse Straßenmusikanten auf einem Bahnhof und vertreiben sich die Zeit. Da kein Zug fährt, kommt es zum „Wettkampf der Kulturen", der in das Schlussbild des gemeinsamen Gesangs eines deutschen Weihnachtsliedes mündet. Unter anderem gab es russische Tänze, Gesangseinlagen in Romanes, exotische (Bauch)Tänze, Musikstücke, Rezitationen und –

nicht zu vergessen – die bejubelten schauspielerischen Einlagen.

Was bleibt? „Ich hätte nie gedacht, dass alles mit den Roma so gut klappt", so Jenny Dickert. Soňa Dzuriková genoss die Kollegialität und hob immer wieder hervor, wie unglaublich es ihr vorkam, dass hier nie von „Slowaken", „Deutschen" und „Roma" die Rede war, sondern dass alle gemeinsam das Projekt realisierten. Die DSD-Schüler, die filmten und Interviews in der Schule, im Stadtamt, in Geschäften und Restaurants führten, gestanden eine neue Nachdenklichkeit: Man muss und kann etwas tun – das ist der Gestus ihres Dokumentarfilms. (https://www.youtube.com/watch?v=lB8BE8PWRro&noredirect=1)

Begeistert hoffen Schüler und Schulleitung auf eine Fortsetzung, mit der auch Helmut Bistika einverstanden ist. Daher planen wir für 2015 den Aufenthalt einer gemischten Schüler- und Lehrergruppe in der Tatra, wo ein erlebnispädagogisches Konzept umgesetzt und ein großer Maskenumzug vorbereitet werden sollen. Mit dabei sind evtl. auch Stralsunder Schüler, die Erfahrung im Filmen haben und das Equipment mitbringen. Aber schon in diesem Jahr können wir mit den 120 DVDs im professionellen Layout den Kollegen von DAAD und Goethe-Institut sowie den DSD-Schulen einen Film anbieten, der Nachdenkenswertes zum Umgang mit den Roma enthält und zugleich ein Beispiel zeigt. Außerdem dokumentiert der Film für den Karpatendeutschen Verein, das Stadtamt Medzev und nicht zuletzt die Deutsche Botschaft Preßburg Aktivitäten von Deutschlernern im Minderheitengebiet und damit das Fortleben deutscher Traditionen in der Slowakei. Auf diese Weise können, das sei abschließend bemerkt, Minderheitenmittel sinnvoll auch für die Zwecke der ZfA eingesetzt werden: Im nächsten Jahr treten die „Darsteller" zum DSD I an und die Mitglieder des Kamerateams werden sich auf das DSD II vorbereiten. Mehr kann man mit einem deutsch- und slowakischsprachigen Projekt, das „nebenbei" den Versuch unternimmt, an einer Schule Minderheiten zu integrieren, nicht erreichen. ◂◂

Soňa Dzuriková im Interview mit Karin und Daniela

Deutsche Schule Algarve – Auslandsschule oder PASCH-Schule?

Claus Frank

Vor fast 20 Jahren wurde in Portimão die Deutsche Schule Algarve (DSA) gegründet. Zeitpunkt und Ort waren ungewöhnlich, der Aufbau des deutschen Auslandsschulwesens in Westeuropa war abgeschlossen, und vorhandene Mittel flossen nach Osteuropa. Portugals Süden ist auch nicht unbedingt ein Brennpunkt des Kontinents, in dem eine deutsche Schule fehlte, sei es, weil es sie nie gegeben oder sie die Weltkriege nicht überlebt hat.

Eingangsbereich der Schule

Ein großes Schild macht Vorbeifahrende auf die Schule aufmerksam.

Den Anstoß zur Gründung gaben deutsche Familien, die die portugiesische Sonne schätzten und sich mit ihren Kindern in der Algarve niedergelassen hatten. Nachdem die portugiesischen Behörden die Waldorfschule geschlossen hatten, erweiterte der Inhaber der Sprachenschule CLCC in Portimão, Wilhelm Spang, sein Unternehmen auf Elternwunsch um eine deutsche Schulabteilung. Hans-Georg Becker, langjähriger Vorsitzender des VdLiA, ehemaliger Lehrer an der DS Lissabon und pensionierter Schulleiter des Max-Planck-Gymnasiums in Dortmund, das unter seiner Ägide einen portugiesischen Zweig und enge Beziehungen zu Portugal aufgebaut hatte, konnte als Schulleiter gewonnen werden. Und so begann im September 1996 mit 5 Lehrern und 34 Schülern in den Klassen 5 bis 10 der Unterricht. Aber schon nach einem Jahr stand die Schule aufgrund von Querelen wieder vor dem Aus.

Erneut waren es Eltern, die eine an der Schule tätige Lehrerin, Christa Liebig, bewogen, die DSA weiterzuführen. Frau Liebig und ihr Mann übernahmen die GmbH (bzw. LDA), die Schulträger war, und Frau Liebig als Direktorin und geschäftsführende Gesellschafterin die Leitung.

Nach dem turbulenten Besitzerwechsel startete die DSA mit 29 Schülern in umgebauten Ladenräumen in ihr zweites Jahr. Die Berichte aus jener Zeit lassen ein kontinuierliches Wachstum und ein lebendiges Schulleben erkennen. Es gab Projekttage und Betriebspraktika, Ausflüge und Theaterbesuche, Wettbewerbe und Gelegenheiten zum Feiern. Tage der offenen Tür machten die Schule bekannt.

Im Schuljahr 1999/2000 wurde die Grundschule gegründet, die zwei Jahre später schon 26 Schüler hatte.

Anfang 2001 besuchte ein Vertreter der deutschen Kultusministerkonferenz die DSA. Der BLASchA (Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland) bescheinigte ihr danach und 2004 nach einem zweiten Besuch nochmals, dass sie alle an eine deutsche Auslandsschule gestellten Anforderungen erfülle. Stoff und Lehrpläne, nach denen unterrichtet wird, entsprächen denen des Unterrichts an öffentlichen Schulen in Deutschland. Leider bewirkten diese positiven Berichte aber keine Förderung von Seiten Deutschlands. Wie seit der Gründung, musste die Schule auch weiterhin den laufenden Betrieb aus den Schulgeldeinnahmen finanzieren, und auch für den schon seit langem geplanten Neubau eines Schulgebäudes gab es keine Zuschüsse. Diese Ablehnung stand im Einklang mit der Politik der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), bikulturellen Schulen bei der Förderung den Vorrang zu geben.

Es war ein großes Glück, dass sich ein privater Investor fand, der bereit war, ein neues Schulhaus zu finanzieren. 2003 wurde südlich der alten Algarve-Hauptstadt Silves Gelände erworben und Anfang 2005 mit dem Bau begonnen. Diese dürren Fakten verbergen die unendlichen Mühen, derer es bedurfte, die notwendigen Zustimmungen der verschiedenen portugiesischen Behörden zu erlangen. Ende Mai 2006 nahmen viele portugiesische und deutsche Ehrengäste an der Einweihungsfeier teil, und dann konnten die 85 Schüler der DSA im neuen Gebäude unterrichtet werden.

Am Anfang des neuen Jahrtausends hatten die ersten Schüler das Ende der 10. Klasse erreicht. Um einen deutschen Abschluss zu bekommen, mussten sie und die nachfolgenden Jahrgänge am Schuljahresende zweimal für einige Tage nach Köln reisen, um dort die „Schulfremdenprüfung" abzulegen. Im Anschluss besuchten sie Schulen in Deutschland oder Portugal, einige wenige die DS Lissabon.

Obwohl die Schüler aus der Algarve bei diesen Prüfungen immer vorzeigbare Ergebnisse erzielten, war es doch eine große Erleichterung, als der BLASchA 2003 einer günstigeren Lösung zustimmte. Ab dem Schuljahr 2003/4 mussten die Zehntklässler nur noch in die portugiesische Hauptstadt fahren, um diese Prüfung an der DS Lissabon abzulegen.

Ende Februar 2007 besuchte erneut ein Mitglied des BLASchA die Schule in Silves. Nach dieser 3-tägigen Qualitätsüberprüfung wurde der Deutschen Schule Algarve die Einrichtung einer 10. Klasse (Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe) im Schuljahr 2007/2008 genehmigt. Zum Schuljahr 2008/9 wurde dann der erste Kooperationsvertrag zwischen der DS Lissabon als Stammschule und der DS Algarve als Partnerschule abgeschlossen. Danach fand zuerst nur der schriftliche Teil, später die gesamte Abschlussprüfung mit zentralen Aufgaben aus Deutschland im Hause statt – wie an jeder anderen mit der Sekundarstufe I endenden Auslandsschule auch. Da es in Silves keine ADLK gibt, stellt die DS Lissabon bei den mündlichen Prüfungen den Vorsitzenden.

Fast zeitgleich räumte der BLASchA den 12-Klässlern der DSA das Recht ein, als Externe an der Abiturprüfung in Lissabon teilzunehmen. Da die Schule bereits im Schuljahr 2007/08 vor Abschluss des Kooperationsvertrages, die gymnasiale Oberstufe eingerichtet hatte, mussten ihre ersten Abiturienten 2009 noch

Um den Innenhof mit dem großen Olivenbaum liegen die Klassenräume.

Abschlussprüfung der 10. Klasse

Nach dem Nachmittagsunterricht warten auf die Eltern

zur Schulfremdenprüfung nach Deutschland fliegen. Am Scheffel Gymnasium in Bad Säckingen schlossen alle mit einem guten Ergebnis ab, einer sogar mit 1,0.

Ab dem folgenden Schuljahr konnte dann der schriftliche Teil der Abiturprüfung im Hause selbst ablegt werden, seit einigen Jahren mit Aufgaben, die für alle deutschen Schulen auf der Iberischen Halbinsel gleich sind. Nur zur mündlichen Prüfung müssen die Abiturienten in die portugiesische Hauptstadt reisen. Inzwischen ist Routine eingekehrt, dieses Jahr wird zum siebten Mal die Abiturprüfung abgehalten.

Seit einigen Jahren bewegt sich die DSA in Richtung Ganztagsschule, nachmittags gibt es ein für alle erschwingliches Grundangebot und Extraangebote. Gleichzeitig hat man begonnen, vermehrt portugiesische Kinder aufzunehmen. Bis einschließlich Klasse 7 findet DaF-Unterricht statt, das portugiesische Gegenstück noch länger. Deutsche Sprachdiplomprüfungen auf den Niveaus A1 bis B2 sollen eingeführt werden. Es gibt weiterhin ein lebendiges Schulleben, Schüler beteiligen sich an deutschen und portugiesischen Wettbewerben, jedes Jahr im Mai absolvieren die Schüler der 9. Klasse ein 14-tägiges Berufspraktikum, von 2011 bis 2013 nahm die Schule an einem Comenius-Projekt teil.

Was der Schule fehlt, ist ein solider Unterbau, sprich ein Kindergarten. In Portugal entscheidet oft die Wahl des Kindergartens auch über die darauf aufbauende Schule. Hier wurden erste Schritte eingeleitet, und es bleibt zu hoffen, dass die bürokratischen Mühlen nicht nur gründlich, sondern auch schnell mahlen.

Die Frage, ob in der Algarve eine deutsche Schule notwendig ist, ist sicherlich berechtigt. Nachdem aber in den letzten zwanzig Jahren ein guter Grundstock gelegt und aufgrund privater Initiative eine funktionierende Schule aufgebaut wurde, die inzwischen auch bikulturell aufgestellt ist, wäre es schön, wenn sie so gefördert werden würde, dass ihre Zukunft langfristig gesichert ist. So billig kommt man nie wieder zu einer Auslandsschule!

Interview mit Frau Christa Liebig, geschäftsführender Gesellschafterin der DSA

Wie kamen Sie 1996 als Lehrerin an die DSA?
Ich war Lehrerin in Hamburg, als ich während eines Portugalurlaubs in der Zeitung von der Gründung einer deutschen Schule in Portimão las. Mein Mann ermutigte mich, mich zu bewerben, und so begann alles.

Ist die DSA als portugiesische Schule anerkannt?
Ja, unsere Zeugnisse werden im Lande anerkannt, und Schüler können ihre Ausbildung nahtlos an einer portugiesischen Schule fortsetzen.

Die Iberische Halbinsel ist eine Region mit besonders vielen deutschen Schulen. Von der engen und vertrauensvollen Zusammenarbeit mit der DS Lissabon haben wir bereits gelesen. Wie sind Ihre Kontakte zu anderen Schulen?
Mit der DS Sevilla gibt es einen regelmäßigen Schüleraustausch, zu anderen deutschen Schulen besteht leider wenig Kontakt. Ich war einmal zu einem Treffen der Schulleiter auf der Iberischen Halbinsel eingeladen, durfte dann aber aufgrund eines Mehrheitsbeschlusses nicht daran teilnehmen. Das fand ich nicht kollegial.

Frau Liebig beim Interview

Warum ist die DS Algarve nicht auf der Weltkarte deutscher Auslandsschulen verzeichnet?
Das frage ich mich auch, wir sind auch nicht im Auslandsschulverzeichnis und im Auslandskunze aufgeführt. Dafür taucht die Schule auf der Weltkarte der PASCH-Schulen als Schule im nationalen Bildungssystem, die das Deutsche Sprachdiplom anbietet (DSD-Schule), auf. Ich habe manchmal den Eindruck, dass wir zwischen den Stühlen sitzen. Hier würde ich mir mehr Verständnis wünschen, da wir ohne materielle Hilfe aus Deutschland dieselbe Arbeit leisten wie jede andere deutsche Auslandsschule auch.

Zum 1. Januar 2014 trat das Auslandsschulgesetz in Kraft. Hat sich dadurch die Situation der Schule in Hinblick auf eine Förderung verändert?
Das Auslandsschulgesetz hat für uns bisher die positive Auswirkung, dass die Laufzeit des Kooperationsvertrags mit der DS Lissabon wieder von einem auf drei Jahre erhöht werden wird.

Wir haben bereits gelesen, dass der Schulträger der DSA eine GmbH ist, die zu je einem Drittel Ihrem Mann und Ihnen gehört. Ist es indiskret, Sie nach dem wirtschaftlichen Erfolg der Schule zu fragen?
Vor der Krise in Portugal konnten wir jedes Jahr einen kleinen Gewinn erwirtschaften und Reserven ansammeln. Als die wirtschaftliche Situation in Portugal schwieriger wurde, verließen viele deutsche Familien das Land, und wir verloren Schüler. Das hatte einerseits den Effekt, dass wir uns mehr um portugiesische Schüler bemühen mussten und „bikultureller" wurden, aber andererseits können wir keine Gewinne mehr erwirtschaften, sondern schließen jedes Jahr mit der berühmten „schwarzen Null" ab.

In den vergangenen zwanzig Jahren Ihres Lebens spielte das Projekt „DS Algarve" eine wichtige Rolle. Was wünschen Sie sich für die Zukunft?
Mein größter Wunsch ist, mehr Absicherung für die Schule von Deutschland zu erfahren. Von Vertretern der ZfA wurde diese Bitte bisher nicht erhört, Begründung war immer die Dichte der deutschen Auslandsschulen auf der Iberischen Halbinsel. Das stimmt gesamt gesehen sicher, aber gerade in der Algarve hat Deutsch in der Vergangenheit nur eine untergeordnete Rolle gespielt. An der Tatsache, dass sich in dieser Richtung etwas bewegt hat, haben wir sicher auch unseren Anteil. Aus Altergründen ist absehbar, dass meine Zeit an der DSA begrenzt ist. Ich wäre beruhigter, wenn es einen institutionellen Rahmen gäbe, der dieser Schule Stabilität gibt. Um dieses Ziel zu erreichen, wären mein Mann und ich auch bereit, bei einem Strukturwechsel die finanzielle Frage nicht in den Vordergrund zu stellen. ◂◂

„60 Jahre Begegnen“ in Addis Abeba

Hartmut Lieske

Die Deutsche Schule Addis Abeba, die seit dem Beginn des Jahres 1978 nach der gewaltsamen Besetzung und Enteignung ihrer Schulgebäude als Deutsche Botschaftsschule Addis Abeba (DBSAA) firmiert, feiert im Jahr 2015 ihr 60-jähriges Bestehen. Gegründet mit dem erklärten Verzicht auf jegliche konfessionelle Bindung von Schulträger und Schule[1], gegründet unter dem Banner der Begegnung der Kulturen, hat sie gerade der Öffentlichkeit und besonders ihren ehemaligen sowie den derzeitigen Schülern und Eltern, Lehrern, pädagogischen und sonstigen Mitarbeitern, Freunden und Förderern unter dem programmatischen Titel „60 Jahre Begegnen“ eine Festschrift vorgelegt, die,

reichhaltig illustriert, aus unterschiedlichsten Blickwinkeln das Schulleben beleuchtet.[2]

Unter den Neugründungen deutscher Schulen im Ausland nach dem Zweiten Weltkrieg nimmt die Deutsche Schule Addis Abeba einen vorderen Platz ein; auf dem afrikanischen Kontinent war sie – im Jahr 1955 – die erste, die nach Entstehen der Bundesrepublik Deutschland gegründet wurde.[3] Nach einer sich über zehn Jahre erstreckenden Bau- und Erweiterungsphase war im Jahr 1966 ein Schul-Campus fertiggestellt, der sich hinter keinem vergleichbaren Projekt in Deutschland hätte verstecken müssen und der in ganz Äthiopien als modellhaft für modernen Schulbau stand. Auf dem weitläufigen Gelände, das der Kaiser für einen Zeitraum von fünfzig Jahren zum symbolischen Pachtzins von einem äthiopischen Dollar zur Verfügung gestellt hatte, befanden sich neben zwei Unterrichts-Gebäuden (mit ausreichend Klassenzimmern, naturwissenschaftlichen Fachräumen, einem Musik- und Zeichensaal sowie großzügig Platz für Verwaltung und Lehrerschaft) eine Turnhalle und Aula, ein Internatstrakt mit Mensa sowie ein Kindergarten. Stefan Mangos, der sich in dieser Zeitschrift unter der Überschrift „Teure Schule – armes Land“[4] kritisch mit der politisch motivierten Entscheidung auseinandergesetzt hat, nach dem Sturz der Militärregierung unter Mengistu Haile Mariam auf die mögliche Restitution der Schulgebäude zu verzichten und stattdessen auf einem zur Kompensation zur Verfügung gestellten Grundstück neu zu bauen, stellt fest, dass die unter Haile Selassie entstandene und von dessen stetem Wohlwollen in ihrem baulichen und pädagogischen Werden begleitete Schule in den „späten 60er Jahren ein Vorzeigeobjekt deutscher auswärtiger Kulturpolitik“ war.[5]

Mit dem offiziellen Staatsbesuch des äthiopischen Kaisers im November 1954 in der Bundesrepublik Deutschland, dessen Verlauf und Bedeutung der Alumnus der Deutschen Schule Addis Abeba oder – wie ich ihn gern bezeichne – „unser Prinz“ Asfa-Wossen Asserate in seiner kürzlich erschienenen Haile-Selassie-Biografie ausführlich darstellt und würdigt[6], mit diesem Besuch wurde das Fundament für die entwicklungspolitische Zusammenarbeit zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Äthiopien

1 Dies beteuerte Werner Thil, Pastor der Gemeinde Evangelischer Christen, von der die Initiative zur Gründung des Deutschen Schulvereins in Äthiopien ausging, ausdrücklich in seinem Schreiben vom 23. Januar 1954 an den deutschen Gesandten Dr. Bidder.
2 60 Jahre Begegnen – Deutsche Schule Addis Abeba, hg. Deutsche Botschaftsschule Addis Abeba, 2015.
3 Vgl. H. Lieske, Begegnung in Addis Abeba, in: „Jahrbuch 2005“ der Deutschen Botschaftsschule Addis Abeba, S. 23, Anm. 1–3.
4 Stefan Mangos, Teure Schule, armes Land, in: Der Deutsche Lehrer im Ausland, Nr. 4/2000, 47. Jg., S. 209–213.
5 A. a. O., S. 209.
6 Asfa-Wossen Asserate, Der letzte Kaiser von Afrika, Berlin 2014, S. 235 f.

gelegt. Und damit stand das Anliegen des bereits Ende Januar 1954 gegründeten Deutschen Schulvereins in Äthiopien, „der Pflege und Intensivierung kultureller Beziehungen Äthiopiens zu den Staaten des deutschen Sprachgebietes (zu) dienen …“[7] unter besten Auspizien. Die kaiserliche Domänenverwaltung setzte im April 1955 das von Haile Selassie bei seinem Staatsbesuch abgegebene Versprechen um, ein geeignetes Grundstück für die Eröffnung einer deutschen Schule zur Verfügung zu stellen[8], so dass noch im selben Jahr (am 1. Oktober) der Kindergarten geöffnet werden konnte und der Unterrichtsbetrieb (am 21. November) von den ersten beiden vermittelten Lehrern (dem Schulleiter OStR Lasch und dem Realschullehrer Saenger) mit 19 Grundschülern aufgenommen wurde.

Die nun erschienene Festschrift, von der Alumni-Koordinatorin Constanze Prehl als Chefredakteurin sowohl in der thematisch-inhaltlichen Struktur als auch im Layout mit spürbarer Freude an der übernommenen Aufgabe und großer Sorgfalt gestaltet, nimmt den für deutsche Kulturarbeit im Ausland überhaupt und an ihrem Gelingen oder Misslingen in Äthiopien insbesondere aufgeschlossenen Leser mit auf eine Zeitreise, die bereits 1926 beginnt, in welchem Jahr ein erster deutscher Schulverein in Äthiopien gegründet wurde, als vor allem Italien und Großbritannien auf die wirtschaftliche Erschließung (und Kolonialisierung?) des Landes Einfluss zu nehmen beabsichtigten und Ras Tafari, der zwei Jahre später von der Kaiserin Zauditu zum Negus (König) und Mitregenten gekrönt wird, von Rom eine Luxus-Limousine geschenkt bekommt. Dies erfährt der Leser aus einer zweigeteilten *Zeitleiste,* die – am oberen Rand der querformatigen (160 DIN-A4-Seiten umfassenden) Broschüre – die Beiträge in chronologischer Abfolge begleitet, wobei jeweils im linken Teil erwähnenswerte Ereignisse aus der äthiopischen Geschichte und im rech-

7 Aus der Eröffnungsansprache des Lektors Thil der Gemeinde Evangelischer Christen.

8 Frau Irmgard Bidder, die Frau des damaligen deutschen Gesandten in Addis Abeba, hat darüber am 3.5.1955 einen Bericht erstattet unter der Überschrift „Kaiser Haile Selassie von Äthiopien schenkt Deutschland eine Schule“.

ten Teil wichtige Daten der Schulchronik verzeichnet sind.

Die Beiträge selbst lassen Vergangenheit und Gegenwart der schulischen Arbeit in Addis Abeba lebendig werden und räumen auch den subjektiven und in der Regel bereichernden Erfahrungen in der Begegnung breiten Raum ein. Sie bieten eine bunte Mischung. Neben Kurz-Lebensläufen in Stichworten zur Schulzeit an der DSAA und zum Werdegang der Verfasser finden sich ausführliche Schilderungen der „glücklichen Jahre"[9], wie sie eine Schülerin in Erinnerung hat. Eine andere, eine Schwedin, die dem ersten Reifeprüfungs-Jahrgang 1963 angehörte und an der Feier des Goldenen Abiturs im Jahr 2013 als Ehrengast teilnahm, berichtet anschaulich[10], wie der Familienrat beschloss, sie nach dem Besuch der sechsjährigen schwedischen Grundschule trotz fehlender Sprachkenntnisse an der Deutschen Schule anzumelden, und wie sie zum erfolgreichen Abschluss kam, obwohl sie anfangs davon überzeugt war, „ die (deutsche) Sprache nie wirklich beherrschen zu können".[11] Sie studierte dann in Schweden Germanistik!

Die beiden äthiopischen Schüler, die 1968 als erste erfolgreich an der Reifeprüfung teilnahmen, sind ebenfalls mit lesenswerten und aufschlussreichen Beiträgen vertreten: „Unser Prinz" (s. o.) Asfa-Wossen Asserate und Khasai Wolde-Giorgis. Beide haben in Deutschland studiert, promoviert und Karriere gemacht. Auf den einen wie den anderen ist die DSAA/DBSAA stolz als Repräsentanten gelungener Begegnung. Beide stellen den kulturellen Austausch ins Zentrum ihrer Betrachtungen. Wolde-Giorgis, der sich tatkräftig für die Alumni-Arbeit engagiert, hebt in seinem Aufsatz u. a. hervor, dass „… die Schule eine Möglichkeit [bot], bereits in jungen Jahren in einer sprachlichen und kulturellen Umgebung aufzuwachsen, in der der Keim gelegt wurde zu Weltbürgertum und Internationalität, nicht als Konzept, sondern als gelebte Wirklichkeit."[12] Asserate stellt sich (und damit recht eigentlich allen, denen deutsche Auslandsschularbeit am Herzen

9 Barbara Behrens, Unsere fünf glücklichen Jahre, a. a. O., S. 130.
10 Gunilla Layer, Wie ich zur Deutschen Schule kam, a. a. O., S. 98 f.
11 A. a.O., S. 98.
12 Das nächste Treffen in Addis, a. a. O., S. 101 f.

liegt) die Frage: „Was bedeutet die deutsche Kultur für einen ehemaligen Schüler der deutschen Schule in Addis Abeba, der seit mehr als vierzig Jahren in Deutschland lebt?"[13]

Vielerlei persönliche Eindrücke mit teilweise erstaunlichen Begegnungen werden geschildert: Geradezu Kurzgeschichten-Charakter hat der Aufsatz mit dem bewusst irreführenden Titel „In the Land of the Lion …"[14], in dem George Lesnikoff, Sohn einer russischen Emigrantenfamilie, die in Äthiopien eine neue Heimat fand, erzählt, wie er als Junge bei einem Wochenendausflug an die landschaftlich reizvollen Kraterseen im Umkreis des eine Stunde von der Hauptstadt entfernten Örtchens Debre Zeit beim Herumstrolchen auf den *Löwen,* nämlich auf den leibhaftigen *Löwen von Juda* trifft und wie dieser ihm, im Gegensatz zu seinen finster-strengen Leibwächtern, freundlich begegnet und ihn mitnimmt auf eine Bootsfahrt über den See. Aber die Eltern, denen er von seinem außergewöhnlichen Abenteuer berichtet, geben sich nur „… very amused" und spotten: „Well, next time, when you meet the Queen of England, make sure you call us over."

Natürlich wird nicht nur aus der Sicht ehemaliger Schülerinnen und Schüler berichtet, sondern auch die Ansichten und Erfahrungen einstiger und jetziger Pädagogen und Mitarbeiter sind eingebracht und bieten neben allerlei Memorabilia bedenkenswerte Reflexionen über die Arbeit im Auslandsschuldienst und deren Sinn.

Sicherlich ist das Heft in erster Linie eine willkommene Dokumentation für die *Insider*, diejenigen, die das Schulleben und die Begegnung in Addis Abeba lernend und lehrend und im Unwetter politischen Umsturzes miterlebt und mitgestaltet haben. Darüber hinaus hat es aber auch exemplarischen Charakter für die an deutschen Schulen im Ausland geleistete Arbeit in der Vielfalt interkultureller Begegnung und den davon ausgehenden Anregungen und Impulsen zu weltoffenem Miteinander in der pluralen Welt und Gesellschaft. ◂◂

Kontakt

ekseil9@yahoo.de

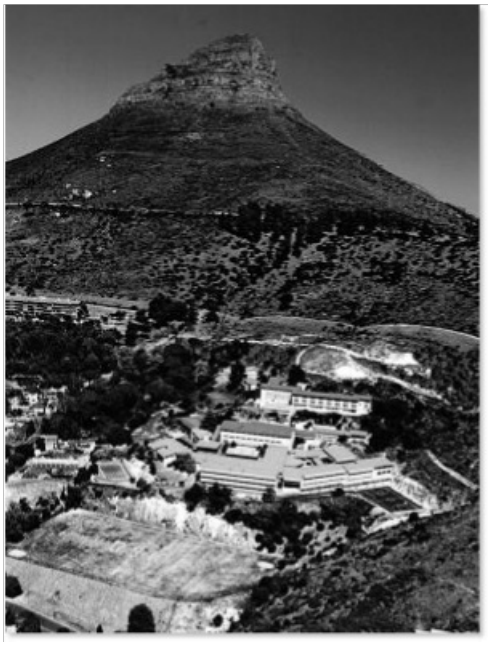
13 A. a. O., S. 34 ff.
14 A. a. O., S. 105 ff.

130 Jahre Deutsche Internationale Schule Kapstadt

Christian Wendt

Seit über 130 Jahren besteht die Deutsche Internationale Schule in Kapstadt (DSK) und erfreut sich nach wie vor eines ausgezeichneten Rufes in der Region und weit darüber hinaus.

Gegründet im Jahr 1883 von der deutschsprachigen evangelisch-lutherischen Gemeinde Kapstadts als „St. Martini Pfarrschule“ und



Die Deutsche Internationale Schule Kapstadt am Lion's Head

einige Jahre später umgewandelt in den säkularen „Deutsche Schulverein zu Kapstadt“ wurde es eine Schule, die von Anfang an eingebunden war in das dortige Schulsystem mit den entsprechenden Abschlüssen.

Hierzu gehören seit 1964 das südafrikanische Matrik (vergleichbar mit den angelsächsischen Systemen, d. h., Abschluss nach 12 Jahren mit Hochschulzugang nur bei entsprechender Qualifikation) und schließlich seit 1989 das bundesdeutsche Abitur, hier als Deutsche Hochschulreifeprüfung im Klassenverband durchgeführt.

Inzwischen wurde auch dieser Abschluss abgelöst vom Deutschen Internationalen Abitur, das nach 12 Jahren erworben wird. Nunmehr können Schülerinnen und Schüler der DSK ab Klasse 10 entweder einen Zweig wählen, der zum südafrikanischen Abschluss führt, dem sogenannten National Senior Certificate (NSC), zusammen mit einem Deutschen Sprachdiplom. Oder sie wählen den sogenannten „Kombizweig“ der DSK, der zum gleichzeitigen Erwerb des südafrikanischen NSC und des Deutschen internationalen Abiturs führt.

Im Rahmen einer über mehrere Jahre durchgeführten Oberstufenreform der DSK sowie der Schulen in Johannesburg und Pretoria ist dies ein weltweit neues Modell der Abschlussbildung an Deutschen Auslandsschulen.

Das schulische wie auch das außerschulische Angebot ist vielseitig und attraktiv, auch in den Bereichen Kultur, Sport und Umwelt. Die Verstärkung der fachlichen Ausstattung im Bereich Musik durch den Neubau des Gisela-Lange-Musikzentrums im Jahr 2006 führte zur Einrichtung einer eng an die DSK angegliederten Privat-Musikschule. Die verschiedenen Theater-AGs konnten in den vergangenen Jahren mit vielen hochkarätigen Inszenierungen glänzen und ihr Publikum begeistern, wobei, dem Charakter einer bilingualen Schule entsprechend, englischsprachige wie deutschsprachige Aufführungen auf hohem Niveau umgesetzt wurden.

Beeindruckend ist im Fachbereich Sport die alle zwei Jahre stattfindende Schulolympiade der fünf deutschen Schulen im südlichen Afrika, deren Ausrichtung im Wechsel jeweils von Schule zu Schule wandert und somit alle 10 Jahre auch in Kapstadt stattfindet. Für die teilnehmende Schulmannschaft mit ca 50 Schülerinnen und Schülern ist es nicht nur eine besondere Auszeichnung, diesem Team anzugehören, gleichzeitig ist es eine spannende Angelegenheit, für eine Woche den anderen Austragungsort kennenzulernen und vielleicht sogar Teilnehmer und Freunde der vorherigen Schulolympiade wieder zu treffen. Auch die Anreise

2005 – Besuch einer einheimischen Schule in einem Township von Cape Town-

stellt ein besonderes Erlebnis dar, da die Austragungsorte Windhuk-Kapstadt, bzw. Johannesburg/Pretoria – Kapstadt oder Hermannsburg-Kapstadt ca 1400 km von einander entfernt sind und in zweitägiger Busreise oder aber mit Flugzeug und Bus zu erreichen sind.

Nach Auflösung des ehemaligen Schülerheims, das über viele Jahre für die weit außerhalb Kapstadts wohnenden Farmerkinder wie auch für die Schülerinnen und Schüler im sog. Fremdsprachenzweig aus den ehemals benachteiligten Gebieten („Townships“) von Kapstadt eine sinnvolle Einrichtung darstellte, musste an der Schule ein neues Konzept erarbeitet werden.

Das Gebäude des sogenannten „neuen Heims“, eröffnet und eingeweiht im Jahr 1994, wurde daher einer gründlichen Generalrenovierung unterzogen und erhielt einen gehobenen Ausstattungsstandard.

Im Jahr 2004 wurde das neue Internat der DSK dann als Stätte der Begegnung an einer bilingualen Schule im englischsprachigen Raum des Western Cape eröffnet. Das neue Konzept des Spracherwerbs in diesem besonderen Umfeld fand sehr schnell eine positive Resonanz in Deutschland und im deutschsprachigen Ausland.Inzwischen erfreut sich das Internat einer recht guten Auslastung, wobei vorzugsweise der sechsmonatige oder der einjährige Aufenthalt gewählt werden, was der Beurlaubungspraxis der Schulen in der Bundesrepublik entspricht.

Vor über 25 Jahren wurde an der Schule der sog. Fremdsprachenzweig eingerichtet, der sich inzwischen zur Neuen Sekundarstufe entwickelt hat und auch die Attraktivität der DSK als Begegnungsschule am Kap weiterhin erheblich erhöht. Die wachsenden Schülerzahlen in der 5. Jahrgangsstufe bestätigen diese Entwicklung und spiegeln eine gute Mischung unterschiedlicher Kulturen und Sprachen bzw. Herkunft mit Schülerinnen und Schülern aus dem gesamten Stadtgebiet.

Wie es der ehemalige Schulvorsitzende des Schulvorstandes (2004–2008) Hartmut Berg anlässlich des 130jährigen Schuljubiläums feststellte, hat sich die Schule seit ihrer Gründung im Jahr 1883 sehr gewandelt: „Von einer nach innen gerichteten „deutschen Insel“, deren Hauptzweck darin bestand, das kulturelle Überleben der kleinen deutschsprachigen Gemeinschaft zu gewährleisten, hin zu einer weltoffenen, nach außen gerichteten Begegnungsschule, die mit Selbstvertrauen und Begeisterung die deutsche Sprache, Kultur und Traditionen pflegt und diese nicht nur ihrer Stammklientel aus der deutschsprachigen Gemeinde, sondern auch jungen Menschen aus den Kultur- und Sprachkreisen Kapstadts vermittelt.“

Abschließend bleibt festzustellen, dass die DSK einen außerordentlich attraktiven Standort in Kapstadt hat, der sich nachhaltig bei jedem Besucher einprägt und in Ergänzung zum aktiven Schulleben den Aufenthalt als Schüler wie auch als Lehrkraft zu einem nachhaltigen Erlebnis werden lässt. ◂◂

Sportliche Aktivitäten am Blouberg Strand

Tagung „Sprachen lernen – kreativ, aktiv, handlungsorientiert“ an der Universität Kassel

Maria Hummel/Astrid Lange

Gut ist Formung. Schlecht ist Form;
Form ist Ende ist Tod.
Formung ist Bewegung, ist Tat.
Formung ist Leben.
Paul Klee 1924

Haben Sie schon mal Wechselpräpositionen durch eine Körperbewegung dargestellt, ein Elfchen im Museum geschrieben oder einen Rap-Song in einer Fremdsprache komponiert? Kreative Zugänge zum Sprachenlernen versprechen einen hohen Lernerfolg, da sie die Lernenden persönlich in den Unterrichtsprozess involvieren und sie in ihrem sprachlichen Ausdruck ganzheitlich fördern. Doch wie sehen solche kreativen Lernprozesse aus und welche lerntheoretischen Überlegungen liegen ihnen zugrunde? Diese Fragen zu beantworten, war die Zielsetzung der Tagung „Sprachen lernen – kreativ, aktiv, handlungsorientiert“, die am 15.–16. Januar 2015 am Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Kassel stattfand und bei deren Gestaltung Studierende des Masterstudiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowohl organisatorisch als auch inhaltlich – ganz im Sinne der Handlungsorientierung – mitwirkten.

130 Tagungsgäste aus Deutschland, der Schweiz, China, den USA und dem Iran bekamen im tagungseröffnenden Vortrag „Charakteristika eines fächerübergreifenden DaF-Unterrichts“ von Rainer E. Wicke Anregungen darüber, wie Elemente aus Kunst- und Musikpädagogik in den Sprachunterricht einbezogen werden können. Er zeigte Bilder einer figurativen Skulptur und regte verschiedene Sprech- und Schreibanlässe an, etwa Vermutungen über die abgebildeten Figuren und deren Intentionen und Emotionen anzustellen, einen Dialog aus deren Perspektive zu schreiben und anderes mehr. Anschließend wurde diskutiert, welches Potenzial dieser Ansatz nicht nur für den CLIL-Ansatz, sondern allgemein für die aufgaben- und projektorientierte Ausrichtung von Unterrichtsprozessen birgt. So kam man zu dem Schluss, dass hier „[d]ie Sprache […] zum Mittel [wird], um über Kunst zu diskutieren. Neben der Sprachförderung […] werden von Lernenden auch neue Sachkenntnisse erworben, und ihr Allgemeinwissen wird erweitert.“ (Dmitrii Kniazev, 3. Semester)[1]

In einem weiteren Vortrag mit dem vielversprechenden Titel „DaF à la BAUHAUS“ plädierte Manfred Schewe für eine stärkere Öffnung des Deutschunterrichts hin zu künstlerischen Disziplinen – insbesondere der Theaterkunst – und für ein Verständnis des Lehrens von fremden Sprachen als eine kreativ-künstlerische Tätigkeit: „[Manfred Schewe] ist überzeugt von der Wichtigkeit der Interaktion zwischen der Vermittlung der Fremd- und Zweitsprache und dem ästhetischen Feld, wie z. B. Theater, Film, Musik, visuelle Kunst, Tanz und performative Kunst. Das ‚Bauhaus‘ ist eine perfekte Metapher für so eine Interaktion: Herrn Schewes Vision zufolge verbindet es in sich ebenso Aufbau, Teamarbeit, Kunst und ästhetische Erziehung als Grundidee.“ (Olena Chobaniuk, 3. Semester) Indem Manfred Schewe das Publikum interaktiv in seinen Vortrag involvierte, verdeutlichte er seinen performativen Ansatz und dessen Relevanz für die Unterrichtsdynamik: „Die hier gezeigte Interaktion ist vergleichbar mit der Interaktion zwischen dem/der Lehrer/in und den Lernenden im Unterricht. Einerseits können die Lehrmethoden, das Lehrverhalten, der Lerninhalt usw. die Lernenden beeinflussen, andererseits üben die Einstellungen von den Lernenden auch Einfluss auf den/die Lehrer/in aus.“ (Yu Xie, 3. Semester).

Zusätzlich zum reichhaltigen theoretischen Input durch die Plenarvorträge hatten die Tagungsgäste die Möglichkeit, einen von fünf an-

1 Die im Text angeführten Zitate stammen aus den Reflexionen der Kasseler DaFZ-Masterstudierenden.

gebotenen Workshops zu besuchen, um den Einsatz von Elementen aus den Bereichen Kunst, Musik, Theater, Suggestopädie und Spiel praktisch zu erproben.

Der von Rupprecht S. Baur geleitete Workshop „Entspannt lernen? Suggestopädie zur Gestaltung ganzheitlicher und kreativer Lernprozesse" ermöglichte den Teilnehmern das Kennenlernen dieses Ansatzes, der nonverbale und paraverbale Ausdrucksformen, Musik und Entspannung mit lerneraktivierenden Übungsformen kombiniert. In Form einer Selbsterfahrung erlernten die Workshop-Teilnehmer in fünf Phasen eine ihnen unbekannte Sprache, was zwei der Studierenden wie folgt beschreiben: „In der Einführungsphase wurde das Interesse der ‚Sprachlerner' durch lebendige Darstellung und nonverbale Ausdrucksmittel geweckt. Die Teilnehmer wurden hier zum ersten Mal mit einfachen personalisierten Sätzen konfrontiert. Bereits in der Reproduktionsphase waren die Teilnehmer aktiv […] und wiederholten die Lerninhalte. Durch diese Aktivierungen wurden die Lernhemmungen abgebaut und somit eine angstfreie Atmosphäre geschaffen. In den analytischen und assoziativen Phasen wurden die Lerninhalte schriftlich dargestellt. […] Anschließend erfolgte die mit Musik und der Stimme des Workshop-Leiters begleitete Phase für die mentale Entspannung sowie assoziative Verstärkung und Konsolidierung. Die Teilnehmer entspannten sich und hörten gleichzeitig die Sätze, die sie vorher gelernt hatten. Die letzte Aktivierungsphase bot den Teilnehmern Gelegenheit, sich während der Interaktion etwas freier zu fühlen, indem sie z. B. die bereits gelernten Fragesätze nach dem Herkunftsort leicht variieren konnten." (Farzona Mirova und Julian Immig, 3. Semester) Der Workshop endete mit einer Diskussion über Möglichkeiten und Grenzen der Suggestopädie, auch im Hinblick auf die eigene Rolle als Lehrperson: „Der Umgang mit Musik und Entspannungstechniken muss erprobt sein, damit die Lernenden auch wirklich absolutes Vertrauen aufbauen können. Außerdem sollten die Lehrenden kreativ sein, um neue Übungsformen, Lerninhalte und Lernszenarios zu ‚erfinden'. […] Der Workshop war […] eine absolute Bereicherung sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht." (Ebd.)

Im Workshop „Kreative Übungsgestaltung – von der Planungs- zur Unterrichtsebene" von Michael Koenig wurden einerseits aktuelle Aspekte der Übungsgestaltung aus der Fachdiskussion, wie z. B. *Focus on Form* oder Automatisierung und Flüssigkeit thematisiert. So schärfte der Workshop die Wahrnehmung der Teilnehmer darüber, welche Prozesse Spiele im Fremdsprachenunterricht auslösen: „Unter anderem wurde die Frage geklärt, ob die [jeweiligen]

Workshop „Kreative Übungsgestaltung"
von Michael Koenig

Workshop „Musik im DaF-Unterricht"
von Stefanie Morgret

Spiele grundlegenden didaktischen Prinzipien folgen bzw. wirklich eine Übung sind und nicht die Erarbeitung von neuem Material bedingen." (Ann-Christin Fuhlmann, 3. Semester) Andererseits wurde gemeinsam erarbeitet, wie Lehrpersonen konventionelle Unterrichtsaktivitäten adressatengerecht und kreativ gestalten oder durch eigene Ideen ersetzen können und welche Grundprinzipien der Übungsgestaltung dabei relevant sind. So sollte man das demotivierende Abfragen von Fakten möglichst vermeiden und den Lernenden Übungen anbieten, die erfolgsorientiert und Kreativität ermöglichen: „Diese Herangehensweise entspricht dem ‚geben statt nehmen'-Prinzip, das besagt, dass die Lehrenden ihren Lernenden Unterstützungen und Hilfestellungen bereitstellen sollen, statt zu viel von

Workshop „Das gesprochene Bühnenbild" von Maik Walter

ihnen zu verlangen." (Zhenni Ma, 3. Semester) Der Workshop hat somit das Reflexionsvermögen der Teilnehmer bezüglich der Indikationen konventioneller Übungen gestärkt und zugleich kreativere und wirksamere Alternativen aufgezeigt: „Dieser Workshop hat mich sehr beeindruckt, da ich […] viele neue Ideen für die Übungsgestaltungen bekommen habe, die ich in meinem zukünftigen Unterricht gerne verwenden würde." (Shabnam Maadani, 5. Semester)

Das Anliegen des Workshops „Musikalische Möglichkeiten zur Förderung der Aussprache im Unterricht DaF" von Stefanie Morgret war es, methodisch-didaktische Möglichkeiten des Einsatzes von Musik im Fremdsprachenunterricht praktisch zu erproben. Verschiedene Möglichkeiten der Didaktisierung authentischer Musikstücke wurden entwickelt, erprobt und diskutiert: „Dazu wählten die Workshop-Teilnehmer eins von sechs Liedern aus und entwickelten in Gruppen eigene Didaktisierungskonzepte. Zur Auswahl standen verschiedene Lieder, z. B. „Die deutsche Bahn" von den Wise Guys, „Atemlos" von Helene Fischer, „Alles kann besser" werden von Xavier Naidoo […]. Aus der intensiven Zusammenarbeit unter den Teilnehmern entstanden zahlreiche praktische Ideen zum Einsatz von Musik zur Schulung der Aussprache, zum Beispiel: Den Text oder ausgewählte Redemittel emotional und performativ darstellen, verschiedene Laute üben und mitsingen. […] Unserer Meinung nach hat der Workshop für unsere zukünftige Lehrtätigkeit bedeutende Impulse gesetzt, um neue kreative Wege zum Erreichen unterschiedlicher Lernziele zu entdecken." (Vimansani Pathirana und Qianyi Liu, 3. Semester)

Der Workshop „Museums-Graffiti & Co – Methoden im Kontext des Sprachunterrichts im Museum" von Karin Rottmann ging der Frage nach, wie Museumsräume, Exponate und ihre Verknüpfungen mit fremdsprachlichen Mitteln erkundet werden können. Die Workshop-TeilnehmerInnen entwickelten in der „Neuen Galerie" – dem Kasseler Museum für moderne Kunst – eigene Ideen, um Wortschatz- und Grammatikarbeit, mündlichen Ausdruck oder kreatives Schreiben zu fördern. „In Vierer- und Fünfergruppen sollten sie gemeinsam ein Wort für den Ort, ein Wort für ein Kunstwerk oder ein Wort zwischen zwei Kunstwerken finden und dieses mit bereitgestellten bunten Häkelschnüren ähnlich einem Graffiti auf den Boden legen […]. Zunächst wurden Spekulationen über die Gedankengänge der Gruppe gesammelt, die zu dem jeweiligen Wort geführt haben könnten, ehe die zuständige Gruppe die Möglichkeit hatte, sich selbst dazu zu äußern. Dabei galt keine der Vermutungen als richtig oder falsch, sondern bot einen Sprechanlass über das Gesehene." (Anika Fritz und Linda Alphei, 3. Semester) Über die reine Spracharbeit hinaus stellt dieser Ansatz Beteiligung und Par-

TagungsreferentInnen und DaFZ-Masterstudierende

tizipation in den Mittelpunkt: „Der Workshop von Frau Karin Rottmann zeichnete sich durch einen kreativen und persönlichkeitsbezogenen Ansatz aus, welcher eine Vielzahl von Menschen […] dazu befähigt und ermutigt, am kulturellen Leben einer Stadt teilzunehmen, indem Vertrautheit und selbstverständliches Sein im Bereich künstlerischer Kulturgüter geschaffen wird." (Ebd.) Dabei ist es wichtig, Schwellenängste abzubauen: „Schlussendlich war eine der wichtigsten Botschaften dieses Workshops: Man kann nichts falsch machen, wenn man über seine persönlichen Eindrücke spricht! Es geht nicht um […] kunsthistorisches Wissen […]. Beim Lösen der kleinen und größeren Schreibaufgaben […] stand der motivierende und enorm hohe Faktor Spaß im Zentrum, welcher eine neue Perspektive auf das Museum als Lernraum ermöglichte." (Ebd.)

Die Teilnehmer des Workshops „Das gesprochene Bühnenbild: Theatertechniken als Lehrtechniken" von Maik Walter nahmen die Idee des Unterrichts als Inszenierung in den Fokus und übten sich darin, einen fiktiven *Als Ob*-Raum im Klassenzimmer zu schaffen und im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht zu diskutieren: „Das Theater dient als ein soziales Laboratorium. Solch eine selbst ausgedachte Bühne ermöglicht den Lernenden, die Sprache in einer authentischen Situation anzuwenden. Danach haben wir uns einige Orte ausgedacht, die dem Niveau A2 und B2 entsprechen, zum Beispiel der Ort Kletterhalle. Anhand des Begriffs sollten wir den Ort mit einfachen Sätzen und Körperbewegungen detailliert beschreiben. Bei der Darstellung lernten wir, wie man den Lernenden ein unbekanntes Wort mithilfe des Körpers erklären kann." (Jing Qin & Jiaying Chen, 3. Semester) Darüber hinaus wurden zahlreiche Spiele aus dem Improvisationstheater erprobt, die verschiedene Ziele verfolgen, zum Beispiel die Automatisierung komplexer syntaktischer Strukturen, das spontane Sprechen oder einfach nur ‚Wachwerden': „Durch das Spiel wird das körperliche Handeln auch ins Fremdsprachenlernen mit einbezogen. Außerdem wird dabei nicht nur der Fremdsprachenerwerb gefördert, sondern auch Fähigkeiten, wie z. B. Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit […] trainiert." (Ebd.)

In der kooperativen und anregenden Atmosphäre der zweitägigen Tagung entstanden viele wertvolle Ideen und Überlegungen für einen kreativen, aktiven und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht, die die Unterrichtspraxis und das Reflexionsvermögen der Tagungsteilnehmer sicherlich nachhaltig bereichern werden. Nun gilt es, die gewonnenen Erkenntnisse in der Praxis auf die Probe zu stellen. ◂◂

(Die Fotos stammen von Shabnam Maadani.)

Die Nibelungen als Helden digitaler Spiele

Schüler der Porto Seguro Schule entwickeln mit modernen Medien Spiele

Frances Tupy Gomes Correia

An der Porto Seguro Schule beschäftigten sich Schüler auf besondere Weise mit deutschen Heldensagen. Die Nibelungen waren Anlass für die Entwicklung von analogen und digitalen Spielen. Hier ein Bericht des verantwortlichen Lehrers: Frances Tupy Gomes Correa.

Hauptziel des Projektes war es, Schüler mit der Logik vertraut zu machen, die hinter Spielen steckt, die Schüler sonst gerne nutzen. Von Anfang an war das Projekt interdisziplinär angelegt und sollte kritisches Denken und kreatives Handeln ermöglichen. Ziel war es auch, Schüler für das eigenständige Durchführen von Projekten zu qualifizieren.

Das Projekt kann man mit gutem Recht als „Technologische Oper" bezeichnen: Thema des Projekts waren die Nibelungen, die mit Wagners Ring verbunden sind. Die Schüler selber agierten zudem in dem Projekt wie Charaktere einer Oper, denn ihre individuellen Beiträge summierten sich zu einem Gesamtkunstwerk.

Auf vier Ebenen wurden Kompetenzen der Schüler gefördert:

- Auf der Ebene des Spiel-Designs in Bezug auf analoge und digitale Entwicklung von Spielen, der Entwicklung einer neuen Idee und eines Prototyps des Spiels.
- Auf der Ebene von Unternehmensführung in Bezug auf Planung und Qualitätssicherung bei der Umsetzung.
- Auf der narrativen Ebene durch Nachforschen, kreatives Schreiben und Übersetzung von und in andere Medien.
- Auf der landeskundlichen Ebene durch das Erforschen eines deutschen Mythos und natürlich in Bezug auf damit verbundene sprachliche Register.

Bei der Umsetzung spielte eine bestimmte Lernlandschaft eine Rolle:

Der Lehrer gab den Input, agierte aber ansonsten als Mediator, Unterstützer und Förderer von Entscheidungen in den Schülerprojektgruppen. Die Technologie unterstützte die Visualisierung der Entscheidungen der Schüler und half ihnen, ihre Kommunikation und kreativen Versuche zu optimieren. Die Schüler tauschten ihre technologischen Kenntnisse aus, präsentierten ihre Ergebnisse und hatten immer wieder die Möglichkeit, ihr weiteres Vorgehen zu bestimmen. Die Lernatmosphäre war so gestaltet, dass sie Nachdenken, Kreativität und Offenheit förderte. Erfolgreich wurde versucht, das Projekt so unterschiedlich auszugestalten, dass es viele individuelle Chancen bot.

Das Projekt unterteilte sich in verschiedene Phasen:

- das Verstehen von Spielen,
- Untersuchungen zum Thema,
- die Entwicklung analoger Spiele,
- die Übersetzung ins Deutsche,
- die Entwicklung digitaler Spiele,
- die Vorstellung der Spiele,
- die Prüfung der entwickelten Spiele,
- die Auseinandersetzung mit der Spielelogik mit Hilfe von Kodu und Minecraft mit Kinect.

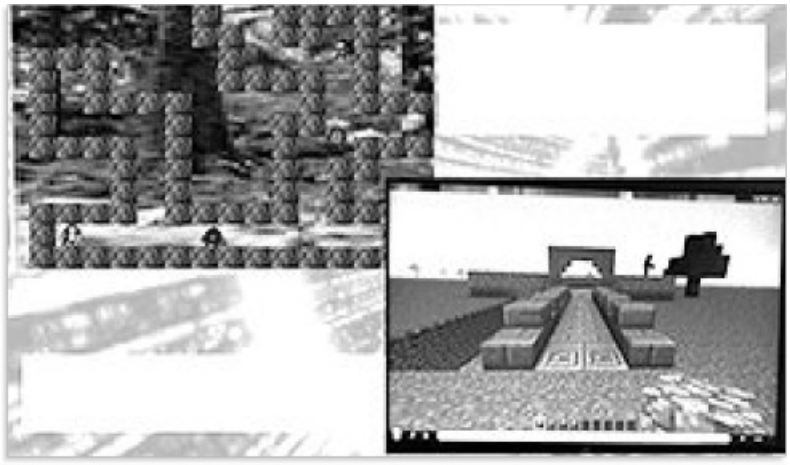
Um Spiele zu verstehen, analysierten die Schüler, was ein Spiel ausmacht, und beschäftigten sich mit dem Aufbau und der Geschichte von Spielen. Sie verwendeten dazu Internet Explorer, One Drive, Skype und Ribbon Hero. Analytische Fähigkeiten und Kritikfähigkeit waren hier gefragt.

Bei den Forschungen zum Mythos der Nibelungen sollten die Schüler so viel herausfinden wie möglich: zum Mythos selber, seinen Charakteren, Adaptionen und Wagners Oper. Hier spielte auch Deutsch eine Rolle bei den Quellen, aber auch in Form eines entsprechenden Namensregisters und Vokabulars. Genutzt wurden auch noch Übersetzungsprogramme und Microsoft Office.

In der dritten Phase stand die Entwicklung eigener – analoger – Spiele auf dem Programm. Die Schüler entwickelten das Spiel, stellten Prototypen her und testeten das Spiel. Hierzu nutzten sie weitere Programme wie 3D-Modelling, Microsoft-Office, um Kartenspiele herzustellen, und Word, um Spielanleitungen zu schreiben. Eine Rolle spielten Fähigkeiten beim Nachforschen, Kreativität, Modellieren mit 3D und die Kompetenz, Prototypen herstellen zu können.

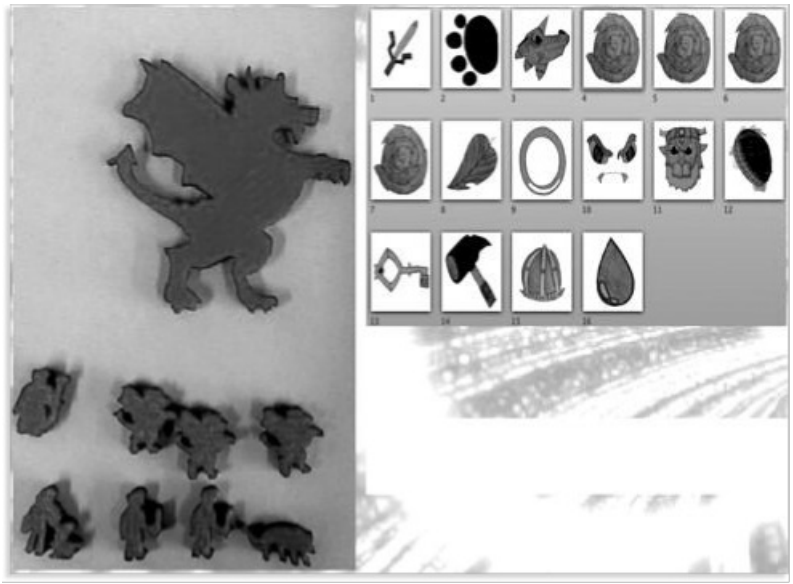
Im Anschluss erstellten die Schüler in ähnlicher Form digitale Spiele. Hier arbeiteten sie mit GameStarMechanic, Minecraft und Excel, das sich als nützlich erwies, um Prototypen und Konstruktionen zu erstellen. Die Kompetenzen, die hierbei entwickelt wurden, betrafen das Spieldesign, die Kommunikation zwischen den Schülern und natürlich auch das Krisenmanagement.

Präsentiert wurden die Ergebnisse in Form einer Spielmesse für andere Schüler, Eltern und interessierte Lehrer. Die Schüler erklärten ihre Spiele und führten sie vor. Dazu nutzten sie Microsoft Office, Skype und Linc. Gefragt waren hier schriftliche und mündliche Kompetenzen. Hier einige Beispiele der von den Schülern entwickelten Spiele zu den Nibelungen:



Links: Siegfried – ein Spiel, das mit Game Star Planics erstellt wurde. Rechts: Ein Spiel, das auf die Landschaften der Sage Bezug nimmt.

Ein Kartenspiel Siegfried gegen Fafner: Karten, die analog hergestellt wurden, um später für digitale Spiele genutzt zu werden



Links: Ein Brettspiel mit in 3D-Printer hergestellten Figuren. Oben: Karten, die analog hergestellt wurden, um später für digitale Spiele genutzt zu werden.

Für die Schulpsychologin Angelica Lima, die das Projekt beobachtete, war es ein Erfolg auch in Bezug auf die Arbeit der Schüler miteinander: „Als Beraterin und Begleiterin von Gruppen habe ich schon öfter erlebt, welche Schwierigkeiten Schüler bei Gruppenarbeit haben können. Das war bei diesem Projekt auch nicht ansatzweise ein Problem. Die Schüler arbeiteten sehr kooperativ, sehr harmonisch, obwohl sie verschiedenen Alters waren. Es ist bekannt, dass Kleingruppen in einem solchen Projektzusammenhang besser funktionieren als Gruppenarbeit in Klassen. Wie auch immer, ich glaube, dass der Erfolg auch mit den gewählten Medien, dem Thema und nicht zuletzt mit der Rolle, die der Lehrer hier einnahm, zusammenhing. In diesem Projekt waren Schüler gerne bereit dazu, sich gegenseitig zuzuhören, andere Meinungen zu respektieren und angemessen aufzutreten, ganz wie es das Projekt erforderte. – Eine gelungene Oper, bei der jeder seine Rolle souverän einnahm."

Die Spielemacher wurden von Microsoft in die Vereinigten Staaten eingeladen. Sie zählen zu den 20 besten Schülergruppen, die in Südamerika ihre Arbeiten bei einem Wettbewerb der Firma eingereicht hatten, und werden im Frühjahr 2015 an der Endrunde teilnehmen. ◂◂

Tiefgründiges – Hintergründiges

„Aschehaufen möchten gern, dass man sie für erloschene Vulkane hält."

(Wieslaw Brudzinski, polnischer Schriftsteller)

Leserbrief zum Artikel von Claus Frank

Heft Nr. 1, 62. Jahrgang, Februar 2015, S. 68

Dietrich Voigt

Sehr geehrter Herr Schneider, lieber Herr Frank, liebe Kolleginnen und Kollegen,

viele möchten nach dem Ende der Dienstzeit etwas Sinnvolles tun und Herr Frank hat dazu einen Vorschlag unterbreitet. Leider hat er den Namen „Senior Expert Service" (SES) völlig falsch und missbräuchlich verwendet.

Der **SES** ist die Stiftung der Deutschen Wirtschaft für internationale Zusammenarbeit. Er leistet mit ehrenamtlichen Fachleuten, die das aktive Berufsleben beendet haben, Hilfe zur Selbsthilfe – im Ausland und in Deutschland. Die Zentrale des SES befindet sich in Bonn; 14 Büros in Deutschland und mehr als 140 Repräsentanten weltweit halten Kontakte zur Wirtschaft und den Senior Experten.

1983 wurde der SES unter Obhut des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) und mit finanzieller Unterstützung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) ins Leben gerufen.

Ende 2008 hat der SES zusammen mit den Spitzenverbänden der deutschen Industrie, des Handwerks und der freien Berufe die Initiative VerA (Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen) aufgelegt. VerA wird im Rahmen der Initiative Bildungsketten vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Wer heute nach einem erfüllten Arbeitsleben in den Ruhestand geht, kann Auszubildenden eine große Hilfe sein, denn zurzeit beginnt der Weg in den Beruf für viele Jugendliche mit einem Fehlstart. In Deutschland werden fast 20 Prozent aller Lehrverträge vorzeitig gelöst, etliche bereits im ersten Jahr.

VerA ist ein Angebot an alle Auszubildenden, die in der Ausbildung auf Schwierigkeiten stoßen und mit dem Gedanken spielen, ihre Lehre abzubrechen. Auf Wunsch stellt der SES diesen Jugendlichen berufs- und lebenserfahrene Senior Expertinnen und Experten zur Seite, die auf ihre Aufgabe gezielt vorbereitet werden. SES-Ausbildungsbegleiter sind ehrenamtlich tätig und helfen individuell. Jeder VerA-Ausbildungsbegleiter unterstützt in der Regel einen Auszubildenden bei theoretischen oder berufspraktischen Fragen, bei der Prüfungsvorbereitung, beim Ausgleich sprachlicher Defizite und vor allem bei der Stärkung seiner sozialen Kompetenz. Regelmäßige Treffen sind das Herzstück einer VerA-Begleitung. Konkrete Ziele und Inhalte legen Experte und Auszubildender gemeinsam fest.

Wenn Sie sich als VerA-Ausbildungsbegleiter engagieren möchten, sind Sie sind herzlich willkommen. Eine Registrierung als SES-Experte eröffnet Ihnen viele weitere Einsatzmöglichkeiten in Deutschland und im Ausland:

Sie lassen sich beim SES als Experte registrieren, werden in einem Seminar auf Ihre Tätigkeit als VerA-Begleiter vorbereitet, unterstützen Auszubildende in der Nähe Ihres Wohnortes, treffen sich mit anderen VerA-Begleitern zum Erfahrungsaustausch, finden in über 70 VerA-Regionalkoordinatoren bundesweit Ansprechpartner und erhalten zur Deckung ihrer Kosten eine Aufwandspauschale

Weitere Informationen finden Sie unter: www.ses-bonn.de

Mit freundlichen Grüßen!

Dietrich Voigt

Die Schriftleitung ist Herrn Voigt dankbar für diese Richtigstellung zur SES, in der wahrscheinlich vielen eine bisher unbekannte Möglichkeit zum Aktivwerden im „Ruhestand" aufgezeigt wird. Der Kollege Claus Frank, Beitragsstifter auch in diesem Heft, bedauert die irrtümliche Verwendung des Stiftungsnamens SES.

Zum Autor

Dietrich Voigt ist langjähriges Verbandsmitglied, war von 1991–1996 an der DS Genua, Italien, von 2001–2009 stellv. Schulleiter DS Mexiko-Stadt und ab 2013 Regionalkoordinator der Initiative VerA für Südhessen.

Ratgeber für den Unterricht

▶ S. 189

Rainer E. Wicke
Ein hilfreicher Methodenratgeber

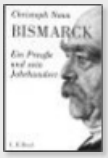
▶ S. 190

Rainer E. Wicke
Ein guter Ratgeber für die Unterrichtspraxis

Geschichtswissenschaft

▶ S. 195

Stephan Schneider
Deutschlands bekanntester Historiker unter der Lupe



▶ S. 196

Stephan Schneider
Der „Eiserne Kanzler", umstrittener Nationalheld der Deutschen

Fernost

▶ S. 201

Jürgen Schumann
Gucci und Prada unter Hammer und Sichel

▶ S. 203

Manfred Egenhoff
Japan – Mythos und Moderne

Sprachen – Sprache – Schrift

▶ S. 191

Harald Krause-Leipoldt
Ein faszinierendes Buch aus dem weiten Feld der Linguistik

▶ S. 192

Peter H. Stoldt
Den Rätseln zwischen Sprache und Denken auf der Spur

▶ S. 194

Manfred Egenhoff
Sprechen wir lateinisch? Und schreiben wir ägyptisch?

Paris – Israel – Guatemala

▶ S. 197

Heinz Weischer
Von der Liebe, dem Erinnern, dem Vergessen

▶ S. 199

Ludwig Petry
… und wieder blüht der Mandelzweig

▶ S. 200

Heinz Weischer
Von der Kunst und Zigeunermusik

Ratgeber für den Unterricht

Ein hilfreicher Methodenratgeber

Rainer E. Wicke

Ziener, Gerhard/Kessler, Mathias: Kompetenzorientiert unterrichten – mit Methode: Methoden entdecken, verändern, erfinden
Klett-Kallmeyer/Friedrich-Verlag, Seelze 2012, 216 S., ISBN 978–3–7800–1089–6, € 23,95

Das Buch ist in der Reihe *Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern* erschienen, die vom Friedrich Verlag in Kooperation mit Klett-Kallmeyer herausgegeben wird. Wie aus Titel und Vorwort hervorgeht, wendet es sich direkt an die Lehrkräfte, die vor der Herausforderung des kompetenzorientierten Unterrichtens stehen. Diese Praxisorientierung ist insofern zu begrüßen, als die Autoren – siehe Vorwort – die Diskussion um die Bildungsstandards zum Anlass nehmen, ihre Vorschläge, Hinweise und Konzepte auf den Schüler auszurichten und nicht auf den oder die Lehrenden allein. Nicht die Frage *welches Vorgehen eignet sich für welches Unterrichtsziel?* steht im Vordergrund, sondern die, wie der Schüler individuell gefördert werden kann, um sich Kompetenzen anzueignen, die ihm helfen, Handlungsfähigkeit zu erwerben, die in unserer sich rasch wandelnden Welt und deren Anforderungen sich als hilfreich erweisen. Es kann also durchaus von einem emanzipatorischen Ansatz gesprochen werden, nach dem die Inhalte des Buches ausgerichtet wurden. Dabei geht es auch keineswegs darum, Methoden und Lernstrategien mechanistisch von den Schülern erwerben zu lassen, sondern diesen aufzuzeigen, dass sie durch den Lernprozess bei einem Transfer auch neue Wege des Lernens entdecken und sinnvoll nutzen können. Dass mitunter der Weg auch das Ziel sein kann und die Schüler durch das prozessorientierte Lernen intensiver an bestimmte soziale Arbeitsweisen herangeführt werden können, wird besonders hervorgehoben. Diese Tatsache dürfte jedoch so weit bekannt sein, dass es der sehr konstruierten Visualisierung durch eine Karte vom Weihnachtsmarkt in Dresden eigentlich nicht bedarf. Umwege und Abkürzungen im Lernprozess zu einem bestimmten (Lern-) Ziel lassen sich meiner Meinung konkreter und weniger irreführend beschreiben. Viel wichtiger ist für mich die Aussage, dass Methoden nicht willkürlich und beliebig aus Sammlungen ausgewählt werden können, sondern geprüft werden muss, für welches Ziel eine Methode geeignet ist (S. 18). Dem möchte ich hinzufügen, dass auch der ausgewählte Text, den ich als Lehrer einsetzen möchte, und dessen Inhalt bei der Auswahl einer Methode beachtet werden müssen. Der Ansatz, Methoden in einem sogenannten Methodentraining um ihrer selbst, aber nicht um des Inhaltes willen beliebig anwenden und üben zu lassen, kann mit gutem Gewissen als gescheitert betrachtet werden, denn nicht jeder Text und jeder Inhalt eignet sich für jede Methode. Hier muss – und das entnehme ich dem Buch ebenfalls – zunächst geprüft werden, was ich mit meinen Texten erreichen will, erst dann kann ich Überlegungen anstellen, welche Aufgaben ich den Schülern im Rahmen welcher dazu passenden Methode anbiete, um den individuellen Lernfortschritt zu ermöglichen. Im Verlauf ihrer Ausführungen wird deutlich, dass die Verfasser stets bemüht sind, bei allen Vorschlägen vom Schüler aus zu denken und dessen Vorwissen, Erfahrungen und Bedürfnisse konstant zu berücksichtigen. Von daher sind auch die Abschnitte *Was sind Kompetenzen?* und die daraus gezogenen Konsequenzen für den Unterricht wichtig und lesenswert (S. 19 f.). Die von den Autoren vorgenommene kritische Betrachtung der Bildungsstandards zeigt auf, dass in den curricularen Vorgaben eigentlich keineswegs die Rede von Kompetenzen sein dürfte, sondern eher von Teilkompetenzen oder Skills. Daher kommen die Verfasser auch zu der Erkenntnis, dass *Kompetenzen im eigentlichen Sinne keine Stundenziele sind. Sie sind nicht nur für einzelne Methoden, sondern auch für einzelne Unterrichtsstunden viel „zu groß"* (S. 25). Hier wird deutlich, wie wichtig ein Spiralcurriculum ist, das den stufenweisen Aufbau von Kompetenzen ermöglicht. Im weiteren Verlauf fordert die Publikation die Leser dazu auf, den Kompetenzaufbau im Unterricht durch die sukzessive Berücksichtigung bereits vorhandener Kompetenzen des individuellen Lerners und durch die Orientierung an den noch zu erwerbenden schülerorientiert zu gestalten (S. 32). Die theoretische Einführung erleichtert Lektüre und Nutzung der beiden folgenden Teile, in denen zunächst eine Übersicht über geeignete Methoden, diese im Anschluss als kompetenzorientierte Methoden dann jedoch auch ausführlich einzeln vorgestellt werden. Die Verfasser haben zu den Bereichen *Wissen verstehen, durchdringen / Sprechen, kommunizieren, berichten, / Erarbeiten, herstellen, gestalten / Vergleichen, bewerten, beurteilen / Das eigene Lernen beobachten, beschreiben, reflektieren* und *Methodische Varianten gestalten* eine Vielzahl von unterschiedlichen Metho-

den zusammengetragen und kommentiert, die für in der Praxis tätige Lehrer sehr hilfreich sind. Einerseits wird aus den (etwas verkürzt wiedergegebenen) Überschriften deutlich, dass viele Anforderungen gegenwärtiger Curricula und Rahmenpläne zum kompetenzorientierten Lernen Berücksichtigung finden und nachvollziehbar veranschaulicht werden. Somit kann das Buch auch als Hilfsmittel bei der Umsetzung der Bildungsdokumente wie bei der Erstellung schuleigener fachlicher Arbeitspläne Hilfestellung leisten. Andererseits bietet die Publikation im Sinne eines Handbuchs auch die Möglichkeit, es als Ratgeber für die Auswahl von geeigneten Methoden zu bestimmten Texten und deren Inhalten bei der Unterrichtsplanung kritisch zu nutzen. Die einheitliche Strukturierung der Präsentation der einzelnen Methoden ist hier sehr nützlich. Ausgehend von einer kurzen einführenden Beschreibung wird das Vorgehen im Unterricht kurz, aber sehr verständlich und nachvollziehbar kommentiert, ebenso wie der Anwendungsort und die Beschreibung möglicher Varianten. Hinweise zur Vertiefung und zur Gestaltung von Anschlussstunden fehlen ebenfalls nicht. Darin liegt eine Stärke dieser Sammlung, nämlich, dass sie Lehrer und auch Schüler durch diese Gestaltung immanent auffordert, mitzudenken und Modifikationen oder Erweiterungen vorzuschlagen, um die entsprechende Methode noch lerngruppenspezifischer anbieten zu können.

Wie aus dieser Besprechung hervorgeht, handelt es sich bei *Kompetenzorientiert unterrichten* um eine Publikation, die im Theorieteil den Ansatz des kompetenzorientierten Unterrichts anschaulich kommentiert und erläutert und dabei auch die schulische Praxis nicht außer Acht lässt, sondern dezidiert darauf hinweist, mit welchen Schwierigkeiten die Umsetzung verbunden ist. Der Methodenteil kann mit gutem Gewissen als sinnvolle Materialsammlung für die praktische Gestaltung des eigenen Unterrichts empfohlen werden, wobei nicht unerwähnt bleiben darf, dass viele der vorgeschlagenen Methoden für das eigene Fach adaptiert werden müssen. Obwohl das Buch sich offensichtlich an deutsche Muttersprachler wendet, können auch ausländische Lehrer von dieser Lektüre profitieren, denn die verwendete Sprache verzichtet auf Verklausulierungen und langatmige Erklärungen. Die Sachverhalte werden kurz und einfach und somit nachvollziehbar kommentiert. Die Verwendung von Fachtermini beschränkt sich auf das Notwendige. Somit kann das Buch auch zur fachlichen Fort- und Weiterbildung Hilfestellung leisten. ◂◂

Ein guter Ratgeber für die Unterrichtspraxis

Rainer E. Wicke

Kiel, Ewald/Haag, Ludwig/Keller-Schneider, Manuela/Zierer, Klaus: Unterricht planen, durchführen, reflektieren – Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben

Cornelsen-Verlag, Berlin 2014, 160 S., ISBN 978–3–589–16249–9, € 19,95

Das Thema Unterricht und dessen Gestaltung ist ein so genannter Evergreen, denn in der Vergangenheit sind bereits zahlreiche (Hand-)Bücher dazu erschienen. Wie der Einführung zu entnehmen ist, widmet sich diese Neuerscheinung den altbekannten zentralen und klassischen Themen der pädagogischen Handlung im Allgemeinen, der Analyse der Unterrichtsvoraussetzungen sowie der Planung, Implementierung und Evaluation von Unterricht.

Den einführenden Bemerkungen folgen die fünf Kapitel, die die Titel *Pädagogisches Handeln in der Schule, Analysephase, Planungsphase, Implementierungsphase und Evaluationsphase* tragen. Am Ende folgen die sehr umfangreichen Hinweise zur Literatur (neun Seiten), die dem interessierten Leser dabei helfen können, sich noch intensiver mit diesem Thema zu befassen – was besonders für die Berufsanfänger wertvoll sein dürfte. Hier werden z. B. auch ältere Klassiker von Dewey (1933) oder Klafki (1995), aber auch neuere Literatur z. B. von Hattie (2014) aufgeführt, die in letzter Zeit oft diskutiert wird.

Den einzelnen Kapiteln werden jeweils Fallbeispiele aus der schulischen Praxis vorangestellt, die das behandelte Problem verdeutlichen. Hilfreich ist ein Schema, das ebenfalls immer wieder auftaucht und mit dessen Hilfe die Leser zur Selbstreflexion angeleitet werden. In dieser Grafik wird ein Thema vorgegeben, zu dem die Leser ihr vorhandenes Vorwissen, ihre Überzeugungen, Ziele und Motive sowie die Selbstregulation des Vorgehens bei der Unterrichtsplanung auf den Prüfstand heben können.

Im zweiten Kapitel zum pädagogischen Handeln wird der Strukturfunktionalismus (Unterricht ist immer eine Unsicherheitssituation, da er von vielen Imponderabilien abhängt) verdeutlicht. Das vom Lehrer geplante Lernangebot wird eben von einzelnen Schülern unterschiedlich wahrgenommen, so dass

eventuelle situative Einflussfaktoren bei der Planung einkalkuliert werden müssen. Besonders betont wird die Wichtigkeit der Anpassung des Lernangebotes an das Vorwissen und die Interessen der Schüler, damit diese sich neuen Herausforderungen stellen.

Bei der Analyse der Voraussetzungen (Kapitel drei) geht es dem Autorenteam darum, dem Nutzer des Buches zu verdeutlichen, dass man sich als Lehrer seines eigenen Rollenverhaltens bewusst sein muss, um dieses zielgerecht und effektiv einsetzen zu können. Natürlich sind die Rezipienten des Unterrichts, die Schüler, ebenso wichtig, damit der geplante Unterricht anschlussfähig durchgeführt werden kann. Dazu sind Informationen über die Lerngruppe, aber auch über jeden einzelnen Schüler und seine Lernvoraussetzungen wichtig. Erneut wird im weiteren Verlauf darauf hingewiesen, dass die Bedeutung der Lerninhalte für die Schüler von eminenter Wichtigkeit ist. Hier wird die Forderung erhoben, „lernerseits" zu denken und zu planen.

Das Kapitel vier befasst sich sehr ausführlich mit der eigentlichen Unterrichtsplanung. Hier stehen unter anderem Aspekte wie die Bestimmung von Unterrichtszielen als Lernzielen, die Formulierung von Lernzielen als Kompetenzen oder die adressatengerechte Aufbereitung des Lernangebotes im Fokus. Aber auch die Auswahl von Methoden, Medien und der Aufbau der Unterrichtsstunde werden detailliert beschrieben.

Kapitel fünf veranschaulicht die Implementierung des Geplanten, wobei wichtige Fragen wie die Klassenführung im Unterricht oder der Umgang mit Abweichungen von der Planung verdeutlicht werden.

Das sechste und letzte Kapitel behandelt das Thema der Evaluation des Unterrichts. Hier wird ausführlicher auf Formen des Feedbacks von Lehrern, aber auch von den Schülern eingegangen. Darüber hinaus werden unterschiedliche Evaluationsformen vorgestellt.

Bei der Lektüre des Buches wird deutlich, dass es von Autoren verfasst wurde, die zum Teil selbst langjährig in Schule und Unterricht aktiv tätig waren. Die dort gemachten Erfahrungen spiegeln sich in den jeweiligen Fallbeschreibungen, Hinweisen zur Hilfestellung und in den Vorschlägen zur Planung wieder. Die Praxisnähe des Buches ist erfreulich. Die Professionalität des Autorenteams zeigt sich aber auch bei der Aufarbeitung der theoretischen Grundlagen, denn hier werden sowohl ältere als auch neuere Forschungen berücksichtigt. Von daher handelt es sich bei dieser Publikation zwar erneut um ein weiteres Buch zur Unterrichtsplanung, aber es kann mit gutem Gewissen angeführt werden, dass die Autoren das Thema der Unterrichtsplanung erfolgreich aktualisiert haben. Die notwendigen theoretischen Ausführungen sind dabei so formuliert, dass sie für interessierte Leser – auch für ausländische (Deutsch-) Lehrer – nachvollziehbar und verständlich sind. Die Tatsache, dass das oben erwähnte Schema zur Selbstreflexion der angesprochenen Themenbereiche auch am Ende eines jeden Kapitels als Hilfe zur Überprüfung und notfalls zur Erweiterung und/oder Revidierung der Kenntnisse des Lesers genutzt werden kann, intensiviert den Nutzen des Buches zur persönlichen Fort- und Weiterbildung. Es ist durchaus vorstellbar, dass ein solches Schema oder Raster auch von Fachkonferenzen für die gemeinsame Planung verwendet werden kann.

Auf alle Fälle handelt es sich bei dieser Publikation um einen guten Ratgeber für die tägliche Unterrichtspraxis. ◂◂

Sprachen – Sprache – Schrift

Ein faszinierendes Buch aus dem weiten Feld der Linguistik

Harald Krause-Leipoldt

Nicholas Evans: Wenn Sprachen sterben – und was wir mit ihnen verlieren
Verlag C. H. Beck, München 2014, 416 S., ISBN 978–3–406–65327–8, 29,95 €

Für diejenigen Leser, die sich für Fremdsprachen interessieren – und ich nehme einmal an, dass diese unter den Auslandslehrern überdurchschnittlich häufig vertreten sind – ist dieses Buch mit großer Wahrscheinlichkeit eine echte Bereicherung.

Der Autor Nicholas Evans ist Leiter des *Department of Linguistics* und Professor an der *School of Culture, History and Language* am *College of Asia and Pacific* der *Australian National University* in Canberra und anerkannter Fachmann für bedrohte Sprachen und weltweit einer der prominentesten Sprachwissenschaftler.

Die Volkswagen Stiftung hat mehrere Forschungsprojekte von Evans im Rahmen ihrer Initiative zur Dokumentation bedrohter Sprachen (DoBeS) gefördert und nun auch die Übersetzung des Buches ins Deutsche unterstützt.

Auch wenn die Sprachen Australiens aus nachvollziehbaren Gründen stärker vertreten sind als die anderer Regionen, so beschränkt sich der Autor beileibe nicht auf diesen Kontinent, sondern die Sprachen aller Teile der Welt werden behandelt und es gelingt dem Verfasser auch allgemeingültige Aussagen zu formulieren.

So wird von den ungefähr 6000 Sprachen, die heute noch auf der Welt existieren, bis zum Ende des Jahrhunderts die Hälfte verschwunden sein und mit ihnen die Kultur und das Wissen, das mit und in diesen Sprachen verborgen ist, wenn es nicht rechtzeitig gelingt, sie vorher noch eingehend zu dokumentieren. Anhand vieler Beispiele erkennt der Leser Zusammenhänge der Linguistik mit der Anthropologie, Ethnologie, Erdkunde, Ethnobotanik, Genetik, den Naturwissenschaften allgemein, der Geschichte und der Archäologie, von denen ich bis dahin nicht die geringste Ahnung hatte. Der Autor geht an vielen Stellen auch auf die Beziehung zwischen Sprache und Denken ein. Er erläutert darüber hinaus, welche Methoden es gibt, schon ausgestorbene Sprachen zu rekonstruieren.

Wie schon andere vor ihm (z. B. Prof. Els Oksaar) macht der Autor an vielen Beispielen deutlich, dass Mehrsprachigkeit eigentlich ein Normalfall ist. Betrachtet man Arnhemland im Northern Territory Australiens, so werden dort auf einer Strecke von 200 km sieben verschiedene Sprachen gesprochen, die zu vier verschiedenen Sprachfamilien gehören. Betritt ein Aborigine das Gebiet eines anderen Clans, so muss er aus religiösen Gründen dessen Sprache sprechen. Da Ehen nur zwischen Angehörigen verschiedener Clans geschlossen werden dürfen, hat also jedes Kind eine Mutter- und eine Vatersprache und lernt dann im Laufe seines Lebens noch weitere Sprachen der Umgebung. Ähnliches gibt es übrigens auch in Kamerun und in bestimmten Gegenden Indiens.

Leider ist die Übersetzung nicht immer fehlerfrei. So gibt es z. B. Papuasprachen, die ein Stellenwertsystem mit der Basis 6 benutzen. Die Zahl 99 würde also in ihnen als 243_{Basis6} dargestellt ($\mathbf{2}\cdot 6^2+\mathbf{4}\cdot 6^1+\mathbf{3}$). Der Übersetzer spricht dann von sechsten Potenzen statt von Potenzen der Basis 6. Auch an anderen Stellen lassen sich Fehler in der Grammatik und kleine Ungenauigkeiten in der Übersetzung feststellen, wobei letzteres aber andererseits auch nicht verwunderlich ist, da so viele Wissensgebiete angesprochen werden.

Im Text werden oftmals Zeichen des internationalen phonetischen Alphabets oder diakritische Zeichen ohne Erläuterung verwendet. Wie soll man z. B. *xłp'xòłtłpłtkwc'* oder átɛ̈tl⊠ŋō:ks oder $p^h a\cdot bék^h\cdot\cdot le$ aussprechen? Hier wäre eine Erklärung, besser noch eine kurze Einführung in das IPA (Internationales phonetisches Alphabet) sowie zusätzlich eine beigelegte CD sicherlich sehr hilfreich. Aber trotz alledem ist das Buch unglaublich bereichernd und ich kann es jedem, der sprachwissenschaftlich interessiert ist, nur wärmstens ans Herz legen.

Wer es mit großem Interesse gelesen hat, dem empfehle ich als Ergänzung dazu noch den **Bildatlas der Sprachen** von Bernard Comrie, Stephen Matthews und Maria Polinsky aus dem Nikol-Verlag (ISBN: 978–3–937872–84–1), der zwar leider vergriffen ist, aber antiquarisch noch gut zu erhalten. Gegebenenfalls kann man auch zum englischen Original **The Atlas of Languages: The Origin and Development of Languages Throughout the World** (ISBN-13: 978–0816033881) greifen. ◂◂

Den Rätseln zwischen Sprache und Denken auf der Spur

Peter H. Stoldt

Schramm, Stefanie/Wüstenhagen, Claudia: Das Alphabet des Denkens. Wie Sprache unsere Gedanken und Gefühle prägt

Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 2015, 318 S., ISBN 978–3–498–06062–6, € 19,95

Die zwei Redakteurinnen der ZEIT haben sich auf die Streitfelder der Sprachforschung, der Psycholinguistik und der Hirnforschung begeben. Sie berichten über verblüffende Erkenntnisse aus internationalen experimentellen Forschungen – und es gelingt ihnen, diese in spannender, sehr gut lesbarer Sprache zu präsentieren. Beide Autorinnen haben neben ihrem Universitätsstudium in Volkswirtschaftslehre und Politik die Kölner Journalistenschule absolviert und sind beide im ZEIT-Ressort ‚Wissen' tätig.

In drei glänzend strukturierten Hauptabschnitten mit je drei Kapiteln behandeln sie diese Fragen:

Wie Wörter wirken. Wie wirken die kleinsten Bausteine der Wörter (u. a. der Klang) auf uns? (1) Welche vielfältigen Assoziationen wecken Metaphern, „Entwicklungshelfer der menschlichen Intelligenz"? (2) Mit den stärksten Emotionen verknüpft sind Schimpfwörter. Welche internationalen Unterschiede gibt es hier? (3)

Was Wörter über uns verraten. Welche Antworten haben Wissenschaftler gefunden auf die Frage, welche Rolle die Sprache in unserem Denken spielt? (4) Denken Menschen in verschiedenen Sprachen unter-

schiedlich? (5) Was sagen die kleinsten Wörter – Pronomen – über uns aus? (6)

Wie wir Wörter für uns nutzen können. Wie manipulieren die Politik und die Werbung mit Sprache? (7) Wie können Wörter medizinische Heilprozesse beeinflussen? (8) Wie wirken Wörter fremder Sprachen auf unser Gehirn? (9)

Von den zahlreichen wirklich verblüffenden und überraschenden Zusammenhängen zwischen Sprechen und Denken – oder Denken und Sprechen – greife ich nur einige heraus, meist in Form von neugierigen Fragen; die Überraschung und Spannung der Leser soll schließlich erhalten bleiben.

Was für unterschiedliche assoziative und emotionale Wirkungen gehen von Phonemen wie <i> oder <o> aus? Und das in unterschiedlichen Sprachen. (1) Inwiefern sind Metaphern weit mehr als die rhetorischen Figuren aus dem Deutschunterricht? Dies Kapitel (2) – im Zusammenhang mit Kapitel (7) – bietet vielleicht das interessanteste Thema des Buches. Für den Linguisten George Lakoff reden wir nicht nur in Metaphern, wir denken auch in ihnen. „Ohne Metaphern keine Philosophie und keine Mathematik"! Metaphern umgeben uns tagtäglich und durchdringen unsere Sprache, ohne dass wir es merken. Auch kulturelle Konventionen spielen eine Rolle (In unserem Sprachgebrauch fließt z. B. die Zeit nicht von links nach rechts, sondern von hinten nach vorn). Und: Metaphern entstehen aus körperlichen Erfahrungen. Im politischen Alltag ist der Verlust der Debattenkultur zu beklagen (Rhetorikexperte Pörksen), das Verschwinden der Entscheidungsrede, das „politische Kurzgebell", das an deren Stelle getreten ist. „Ob im Talkshowsessel, im Interview vor der Fernsehkamera oder auf Twitter: Wenn ein Politiker heute etwas sagen will, dann muss er es kurz machen." „In Zeiten des allgemeinen Aufmerksamkeitsdefizits" ist die Macht des einzelnen Wortes so groß wie nie; hier kann eine einzige Metapher eine Argumentationskette ersetzen – mit positiver oder auch mit negativer Wirkung.

Nicht fehlen kann hier natürlich die Macht der Metapher bei George Orwell, aber auch im politischen Umgang mit ihr bei Politikern (Beispiele: Helmut Schmidt, J. F. Kennedy, Peer Steinbrück).

Das Kapitel (4) widmet sich ausführlich dem Streit der Linguisten: Brauchen wir Sprache lediglich, um Gedanken auszudrücken oder brauchen wir Sprache, um Gedanken überhaupt erst zu denken? Die Schulen der Relativisten (mit Benjamin Lee Whorf) und der Universalisten (mit Noam Chomsky) werden einander gegenübergestellt; die Suche von Forschern nach empirischen Hinweisen darauf, welche Seite recht hat, wird beschrieben.

Mit Herta Müllers Wort „*In jeder Sprache sitzen andere Augen*" wird Kapitel (5) „Denken wir in verschiedenen Sprachen unterschiedlich?" eingeleitet. In ihm werden verschiedene linguistische Forschungsergebnisse aus experimentellen Versuchsanordnungen vorgestellt, die u. a. Farbwahrnehmungen, räumliches Denken oder Erinnerung an Ereignisse in den Blick nehmen.

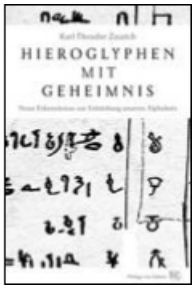
Aus Kapitel (6) „Was verrät Sprache über uns?" greife ich nur die interessante Aussage heraus, dass die meisten von uns kaum etwas wissen „über das geheime Leben der Pronomen und anderer kleiner Verräter". Mit der Frage „Warum Reden und Schreiben der Seele helfen" (Kap. 8) beschäftigen sich seit einiger Zeit die Psychologie, Hirnforscher und Mediziner. Mit systematischen Studien und modernster Technik analysieren sie, „was mit uns passiert, wenn wir Gefühle und Gedanken in Worte fassen".

Im abschließenden Kapitel (9) gehen die Autorinnen der Frage nach „Wie Fremdsprachen unseren Horizont erweitern". Hier wird die Forschungsgeschichte über Bilingualität bis in die Gegenwart hinein zusammengefasst und erörtert.

Die Frische und Aktualität der von Schramm und Wüstenhagen zusammengetragenen Forschungsergebnisse verraten die Erscheinungsdaten der von ihnen im 20-seitigen Anmerkungsapparat mitgeteilten Publikationen: 48 % stammen aus den letzten fünf und 66 % aus den letzten zehn Jahren des 21. Jahrhunderts.

Dass die Lektüre des Buches ein solch lebendig-erfreuliches Leseerlebnis bereitet, und dass dies sich aus einem stilistischen Guss speist, ist wohl der Tatsache geschuldet, dass die beiden Frauen ihre Ausbildung gemeinsam gestaltet und nun im ZEIT-Ressort ‚Wissen' wiederum Themen gefunden haben, die zu dieser gelungenen gemeinsamen Arbeit geführt hat.

Sehr empfehlenswert. „Ein Buch für alle, die gern lesen und schreiben, sprechen und denken" (Schutzumschlag). ◂◂



Sprechen wir lateinisch? Und schreiben wir ägyptisch?

Manfred Egenhoff

Weeber, Karl-Wilhelm: Rom-Deutsch. Warum wir alle Lateinisch reden, ohne es zu wissen
AB – Die Andere Bibliothek, Berlin 2013, 332 S., ISBN 978–3–8477–2003–4, € 24,00

Zauzich, Karl-Theodor: Hieroglyphen mit Geheimnis. Neue Erkenntnisse zur Entstehung unseres Alphabets
Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Verlag Philipp von Zabern), Darmstadt 2015, 176 S., ISBN 978–3–8053–4756–3, € 19,95

Im Anschluss an die voraufgehenden beiden Rezensionen bietet es sich an, auf weitere Publikationen zum Themenkreis aufmerksam machen.

Wie viel Latein überraschenderweise in unserer deutschen Sprache steckt, macht Karl-Wilhelm Weeber in seinem Buch **„Rom-Deutsch"** klar. Erst wenn man in diesem Werk liest, wird einem bewusst, wie viele Wörter und Ausdrücke wir dem Lateinischen verdanken.

Am Ende des Buches alphabetisch aufgeführt sind alle Wörter in zwei Registern (nämlich einem der lateinischen Wörter und einem anderen der deutschen Wörter mit lateinischen Wurzeln) von jeweils 19 Seiten mit ca. 90 Vokabeln pro Seite – die Berechnung der damit verzeichneten Gesamtsumme an Wörtern überlasse ich hiermit dem geneigten Leser.

Auf den vorausgehenden mehr als 280 Textseiten verfährt der Verfasser so, dass er im fortlaufenden, teilweise erzählenden Text die Hinweise auf die lateinische Herkunft der verwendeten Wörter einstreut (vielfach in Klammern) – das Ganze in 14 Kapiteln, die inhaltlich oder auch linguistisch ausgerichtet sind. Als Beispiele seien genannt: Kap. II „Mit Förstern und Schülern unterwegs – Das verschwiegene Erbe der Lehnwörter", Kap. V „Die fast endlose Geschichte der Endungen – Suffixe ohne Ende", Kap. VIII „Ampeln und Bytes, Kartoffeln und Finanzen – Wortgeschichten mit lateinischem Ursprung" und Kap. X „Vom Alibi zum Corpus delicti – Kommissar Derricks Latein"; gegen Ende fehlt dann auch ein Negativkapitel XIII nicht: „Extremst peinlich – Dummlatein auf Deutsch", das mit einem fehlerhaften lateinischen Satz ausgerechnet von Papst Johannes Paul II. beginnt, dem Oberhaupt des einzigen Staates, in dem Latein Amtssprache ist.

Um bei Kostproben aus dem Buch zu bleiben: Die Ausführungen sind z. T. aufzählend, wie etwa gleich im ersten Kapitel „Vom Wein zum Krimi": „… sprachlich hat der nach Germanien verpflanzte Weinbau deutliche Spuren hinterlassen: ‚Weinlese' ist ebenso ein Lehnwort von lateinisch *vindimia*, wie ‚Winzer' auf den römischen *vinitor* zurückgeht. ‚Kelter' hat sich aus *calcatura*, ‚Kelch' aus *calix*, ‚Trichter' aus *traiectorium* und ‚Most' aus *(vinum) mustum*, ‚junger Wein' entwickelt." (S. 15), oder auch eingebettet in Erläuterungen oder im Zusammenhang mit kleinen Geschichten, wie z. B. auf S. 207 im Abschnitt „Diba-Offerte an einen römischen Consul", nämlich an Caesar. Auf S. 234 findet sich schließlich auch die vielen Lateinschülern aus dem Unterricht sicherlich bekannte Geschichte von der besonderen Form der Elchjagd bei den Germanen: „Der Elch (*alces,* ‚Elch') hat enormes (*enormis,* ‚übermäßig groß') Potential zur Legendenbildung. Schon in Caesars *Gallischem Krieg* taucht er in einer exzeptionellen (*exceptio,* ‚Ausnahme') ‚Story' auf. In Germanien gebe es Elche, berichtet Caesar, die von den Einheimischen leicht zu erjagen seien. Da sie über keine Kniegelenke verfügten, müssten sie sich zum Schlafen an Bäume lehnen. Die Jäger bräuchten [hier sollte kein Umlaut stehen, besser also: „brauchten", aber dem Altphilologen sei die umgangssprachliche Form verziehen; *der Rezensent*] nur diese Bäume anzusägen – schon falle der Elch mitsamt dem Baum um und diene ihnen als wehrlose Beute". – Und das Kap. VII z. B. enthält einen „Kulturwortschatz" mit Erklärungen zu Wörtern von A bis Z: „Von den ‚Akten' zur ‚Zensur'", darin kurze Erläuterungen zur Herkunft und Bedeutung von Wörtern wie „Amulett" und „Auspizien", „Diktator" und „Faschismus", „Genie" und „Grazie" und vielen anderen mehr.

Das Buch ist eine Fundgrube für Sprachliebhaber. Man kann es schwerlich wie einen Roman lesen, sollte das wohl auch nicht, aber man kann mit Genuss darin blättern und dabei immer wieder überraschende Entdeckungen machen.

Sprechen und schreiben sind zwei verschiedene Dinge. Es gibt viele Sprachen, die eine schriftliche Form nicht kennen. Und das nicht nur im Fall von sogenannten „Primitiven", wie etwa den Indianerstämmen des Amazonasgebietes. Erstaunlich ist, dass eine Hochkultur wie die der Inka offenbar ohne Schrift ausgekommen ist; denn die Quipu waren keine Schrift, sondern vielmehr Merkhilfen.

Karl-Theodor Zauzich forscht in seinem Buch **„Hieroglyphen mit Geheimnis. Neue Erkenntnisse zur Entstehung unseres Aphabets"** der Herkunft

unserer Schrift nach. Wir alle wissen, dass wir lateinisch schreiben und dass die Römer ihre Schrift von den Griechen haben und diese wiederum von den Phöniziern. Woher diese jedoch ihre Kenntnis der Buchstabenschrift hatten, darüber waren sich die Gelehrten nie einig. Es gab verschiedene Theorien und dementsprechend vielfach wissenschaftlichen Streit. Die Entscheidung fällt nach Auffassung Zauzichs zwischen den beiden vorherrschenden Auffassungen, nämlich der protosinaitischen und der hieratischen Theorie. Im peniblen Einzelnachweis für alle griechischen Buchstaben von alpha bis tau macht der Autor deutlich, dass unsere Schrift letztendlich aus Ägypten stammt. Ja, die Hieroglyphen der Ägypter sind auf dem Weg über die hieratische Schreibung in das Phönizische gekommen und damit der Ursprung unserer Schrift. Das ist an vielen Buchstaben, deren Schreibung jeweils von der Hieroglyphe über die hieratische Form und das Phönizische bis zum Griechischen vom Autor nebeneinander gestellt wird, auch für den Laien augenfällig.

Das Buch beginnt mit einer 22 Seiten langen „Einleitung für Leser ohne ägyptologische Kenntnisse", und das war für den Rezensenten der interessanteste Teil, zumal auch hier – wie schon im Vorwort – das Ergebnis der Untersuchung vorweg angedeutet wird, nämlich „daß wir alle, die wir die ‚lateinische' Schrift gebrauchen, eigentlich ägyptische Hieroglyphen in wenig veränderter Form schreiben, so daß tatsächlich das ganze Wissen der abendländischen Welt in morgenländischen Schriftzeichen fixiert ist." (S. 9)

In anschließenden Kapiteln folgt die „Diskussion über die Herkunft des Alphabets" sowie die Darstellung der beiden in der Wissenschaft vorherrschenden Theorien, der „protosinaitischen" und der „hieratischen Theorie", wobei die erstere, obwohl in der Wissenschaft die vorherrschende, zugunsten der letzteren abgelehnt wird.

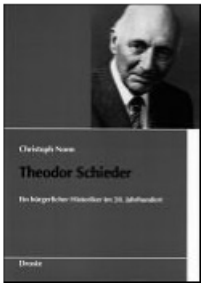
Den größten Teil des Buches, nämlich die Seiten 34 bis 81, nimmt die Herleitung jedes einzelnen griechischen Buchstabens (von „Aleph-Alpha bis Taw-Tau") von der Hieroglyphe über die hieratische und phönizische Schriftform ein. Allerdings sind in diesen Abschnitt auf den Seiten 65 bis 72 vielfarbige Tafeln mit Abbildungen von Schriftbeispielen (zumeist auf Originalfundstücken) von hieroglyphischen, hieratischen und demotischen Inschriften eingeschoben, was die wissenschaftlichen Ausführungen anschaulich werden lässt. Auf die anschließenden „zusammenfassenden Beobachtungen" sowie zwei Kapitel über die Zusatzzeichen der griechischen wie der koptischen Schrift, die wie der o. g. Hauptteil des Werkes eher etwas für Experten der Materie sind, folgt auf S. 111 ff. der auch für den Laien verständliche „Versuch einer Entstehungsgeschichte des Alphabets", in dem der Autor seine Erkenntnisse zusammenfasst. Lesenswert und für den Nichtfachmann verständlich ist schließlich auch das „Schlusswort" (S. 126 f.), in dem es u. a. heißt: „Die Willkür, die man früheren graphischen Ableitungen vorwerfen konnte, ist jetzt dadurch beseitigt, daß erstmals alle Buchstaben in ihrer Form *und* ihrem Namen von ägyptischen Wörtern hergeleitet werden." (S. 126). Und apodiktisch schließt die Darstellung: „Die bisherige Standardtheorie über die Herkunft des Alphabets halte ich durch dieses Buch für widerlegt." (S. 127)

Wer sich auf die nicht immer einfach zu begehenden verschlungenen Wege der Herkunft unserer Schrift zu begeben traut, dem sei dieses Buch empfohlen. Als Lektüre für den Urlaub am Strand eignet es sich weniger. ◂◂

Geschichtswissenschaft

Deutschlands bekanntester Historiker unter der Lupe

Stephan Schneider



Nonn, Christoph: Theodor Schieder. Ein bürgerlicher Historiker im 20. Jahrhundert
Droste Verlag, Düsseldorf 2013, 454 S., ISBN 978–3–7700–1629–7, € 48,00

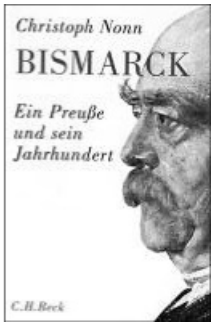
Es gibt in Deutschland wohl keinen Studenten der Geschichte, der im Verlaufe seines Studiums nicht Theodor Schieder (1908–1984) begegnet wäre und sei es nur – in der „Prae-www-Ära" – beim Recherchieren und Bibliographieren in der HZ, der Historischen Zeitschrift, deren Herausgeber Schieder lange Jahre war. Über diesen auch international anerkannten Repräsentanten der deutschen Geschichtswissenschaft verfasste Christoph Nonn, Professor an der Uni Düsseldorf, 2012 die „erste vollständige Biographie". Vor dem Hintergrund der jüngeren deutschen Geschichte setzt sich der Verfasser ein ehrgeiziges Ziel, denn sein Buch soll „Verantwortung, Handlungsspielräume und Möglichkeiten eines bürgerlichen Historikers im 20. Jahrhundert" (Klappentext) erkunden. Im Vordergrund steht dabei natürlich die unlängst entbrannte und nicht einfach und wohl auch nie abschließend zu beantwortende Frage zu Schieders – und ungesagt mit ihm vieler ande-

rer Geschichtswissenschaftler – Verhältnis zum Nationalsozialismus. Nonn untersucht dessen berufliche Karriere ab 1933 mit dem Ziel herauszufinden, inwieweit seine politischen Äußerungen und Publikationen zur Nazi-Ideologie seiner tiefsten Überzeugung oder eher opportunistischem Kalkül entspringen. Schieder (Parteieintritt 1937) schwärmt als Professor in Königsberg von „Kulturdeutschtum" und „Volkstum", lehnt ein liberales „Weltbürgertum" ab (S. 109), verwendet immer häufiger die Modevokabel „Kampf", erhält positive Beurteilungen durch die NSDAP und spekuliert nach seiner Flucht aus Ostpreußen noch drei Wochen vor der deutschen Niederlage auf eine „Kriegswende in letzter Minute" (S. 115). Die „Zwischenbilanz: Theodor Schieder und der Nationalsozialismus" (S. 117–121) – für die Leser eine praktische Rekapitulation und Zusammenfassung – beendet Nonn mit dem bekannten – vom Historiker Helmut Heiber („Universität unter dem Hakenkreuz", 1991) abgewandelten – Zitat: „Wer sich frei fühlt von Opportunismus und gefeit gegen die Versuchung, Wellen zu nutzen, um sich empor tragen zu lassen, der werfe den ersten Stein." (S. 121)

Und wie geht es mit dem durch Parteizugehörigkeit vorbelasteten, nach dem Krieg arbeitslosen Geschichtsprofessor Schieder weiter? An der Uni zu Köln muss 1948 ein vakanter Lehrstuhl besetzt werden, und die Landesregierung legt mehr Wert auf die wissenschaftliche Qualität des zu Berufenden als auf seine politisch weiße Weste. In seinem Bewerbungsgespräch gelingt es Schieder, seine braune Vergangenheit zu „vernebeln" (S. 138), und das Landeskabinett ernennt ihn zum Ordinarius in Köln. Trotz minutiöser und gründlicher Recherchen – das gilt insgesamt für alle Kapitel – konnte der Verfasser nirgendwo private oder öffentliche Stellungnahmen von Schieder zu dessen brauner Vergangenheit finden, die dieser euphemistisch als „Verwirrungen und Verirrungen" bezeichnet. Aus den Händen des Bundespräsidenten Heinemann empfängt Schieder 1969 mit einem Jahr Verspätung zu seinem 60. Geburtstag das Große Bundesverdienstkreuz als „Repräsentant der deutschen Geschichtswissenschaft, auch gegenüber der ausländischen Fachwelt". In den 60er Jahren sprechen seine Doktoranden und Assistenten von ihm ehrfurchtsvoll als „Zeus" und – ohne jegliche Ironie – als „der Meister" (S. 228).

Entsprechend dünnhäutig reagiert er auf die 68er Ereignisse, als der SDS, der Spartakus und die Basisgruppen den „reaktionären" Geschichtsprofessor anfeinden. Vor seiner Emeritierung hält er keine Vorlesungen mehr, sondern trifft sich „privatissime" mit einer kleinen Gruppe handverlesener Studenten zu Seminaren und Übungen. Nonns Berichterstattung endet mit dem Rückzug Schieders aus der universitären Öffentlichkeit; die verbleibenden Jahre bis zu seinem Tod im Jahre 1984 werden nicht thematisiert.

Fazit: Wer als gestandener Geschichtslehrer nochmals eintauchen will in die literarische Wissenschaftswelt der Universität erhält – zu einem stolzen Preis – eine (trotz zirka 1600 Fußnoten, rund 50 Seiten Quellenangaben und sechs Seiten Kurzbiographien zu anderen Historikern) gut lesbare und lesenswerte Biographie über einen der einflussreichsten Historiker Westdeutschlands, aus dessen „Kölner Schule" Professoren hervorgegangen sind, bei denen Sie und ich Geschichte studiert haben. ◂◂



Der „Eiserne Kanzler", umstrittener Nationalheld der Deutschen

Stephan Schneider

Nonn, Christoph: Bismarck. Ein Preuße und sein Jahrhundert

C. H.Beck, München 2015, 400 S., ISBN 978–3–406 67584–8, € 24,00

Die zweite Biographie von Christoph Nonn beschäftigt sich pünktlich zum 200. Geburtstag mit Otto von Bismarck. Im Gegensatz zur „Schieder-Biographie" werden mit diesem Werk nicht ausschließlich Fachgelehrte, sondern alle Geschichtsinteressierten angesprochen: Den Lesefluss unterbrechen nicht Seite für Seite unzählige Fußnoten; man findet sie zusammengefasst im Anhang. Auch die Wortwahl und der Sprachstil sind mehr dem Geschmack eines breiteren Lesepublikums angepasst, ohne aber zu sehr ins Journalistische oder Feuilletonistische abzugleiten (S. 35: „Otto von Bismarck war ein gefundenes Fressen für solchen Missionseifer."; S. 343: „… in denen er [Bismark] seiner Umwelt gehörig auf den Geist ging."; ebd.: „… wie der frühere Chef nun im Unruhestand").

Nonns Annäherung an Bismarck ist in 13 Kapitel unterteilt, den bekannten Etappen der preußisch-deutschen Geschichte des 19. Jahrhunderts folgend. Der Faktengeschichte wird dabei stets, durch kursiv gedruckte Überschriften gekennzeichnet, die mögliche Alternative angefügt. Zum Beispiel: Kap. 4 „Preußen, der Deutsche Bund und Europa 1850–1862" gefolgt von Kap. 5 „Die englische Alternative: Ein liberales Ministerium?" Symmetrisch eingeschlossen wird dieses Wechselspiel von Tatsachen einerseits und der alternativen, historisch denkbaren Möglich-

keiten andererseits von Kap. 1 „Einige Fragen“ und Kap. 13 „Einige Antworten“.

Überraschend für traditionell ausgebildete Historiker, die an eine rigide lineare Untersuchung von Ursache und Wirkung gewohnt sind, begibt sich der Verfasser häufig auf „kontrafaktische“ Reisen. Er schickt den Leser mit dem Spekulationsanstoß „Was wäre, wenn?“ immer wieder in den Bereich der Phantasie. Anlässlich einer Reise 1843 durch Indien überlegte sich z. B. der junge Bismarck, ob er sich nicht dort der britischen Kolonialtruppe anschließen solle. (S. 33) Wäre das passiert, wie wäre nicht nur die Geschichte Europas, sondern auch anderer Kontinente verlaufen? Das macht diese neue Biographie meiner Meinung nach spannender und damit lesenswerter als wegen der in anderen Besprechungen häufig erwähnten Demythologisierung Bismarcks durch Nonn. Denn wie der Untertitel „Ein Preuße und sein Jahrhundert“ schon andeutet, handelt es sich bei dem vorliegenden Werk nicht allein um eine eng gefasste Biographie im Sinn von „Männer machen Geschichte“, sondern im Grunde um einen spannenden „tour d’horizon“, um eine kaum einen Aspekt auslassende Einführung in die Geschichte Europas des 19. Jahrhunderts.

Nachdem Nonn im 1. Kapitel alle bekannten (Vor-) Urteile der Geschichtsschreibung seit der Kaiserzeit bis heute über Bismarck aufgezählt hat, resümiert er: „Im Gegensatz zu Hitler ist das Urteil über Bismarck jedoch alles andere als eindeutig.“ (S. 7) Er setzt sich also zum Ziel, den ersten Reichskanzler in einem neuen Licht zu präsentieren, ohne zu verheimlichen: „Subjektivität der historischen Darstellung ist unvermeidlich.“ (S. 13), eingegrenzt selbstverständlich durch die Quellenlage.

Ohne alle Antworten vorwegzunehmen – eine Buchbesprechung hat ja nicht die Funktion einer Inhaltsangabe – fällt bei Nonns Urteil die Wiederholung „Bismarck war kein Genie“ (S. 355 f.) auf. Warum dem so ist, erklärt er anhand der bekannten Angelpunkte in Bismarcks Wirken 1862 („Heeres- und Verfassungskonflikt“), 1866 („Deutsch-deutscher Krieg“), 1871 („Reichsgründung“) und 1875 („Krieg-in-Sicht-Krise“).

Auf den letzten sechs Seiten, ohne besondere Hervorhebung z. B. durch eine neue Kapitelüberschrift oder wie sonst üblich in einem Exkurs, beendet Nonn seine Bismarck-Biographie mit einem Blick auf „einige verblüffende Parallelen“ (S. 359) zwischen 1871 (Deutschland wurde „vereint“.) und 1990 (Deutschland wurde „wiedervereint“.) Er vergleicht die jeweiligen Akteure Bismarck („Reichsgründer“) und Kohl („Kanzler der Wiedervereinigung“) in ihrer einerseits aktiv treibenden Rolle, andererseits aber auch in ihrer Eingebundenheit in äußere Zwänge. Mit dem Satz „Und wie alle Geschichte hat die Geschichte Bismarcks und seiner Zeit eine ganze Menge mit der Gegenwart zu tun.“ endet Epochen übergreifend Nonns jüngstes Werk. Sie sollten es daher lesen, auch wenn Sie nicht Geschichtslehrer sind. ◂◂

Paris – Israel – Guatemala

Von der Liebe, dem Erinnern, dem Vergessen

Heinz Weischer

Modiano, Patrick: Gräser der Nacht
Carl Hanser Verlag, München 2014, 176 S., ISBN 978–3–446–24721–5, € 18,90

Mit den Literaturnobelpreisträgern ist es so eine Sache. Die Schwedische Akademie ist bemüht, würdige Kandidaten zu finden. Das klappt auch hin und wieder mal, aber manchmal fragt man sich: Wie kam es zu dieser eigenartigen Entscheidung?

Der Preisroman des Peruaners Vargas Llosa, „Der Traum des Kelten“, war eine Enttäuschung, aber der Nobelpreisträger konnte ein beachtliches literarisches Werk vorweisen. Von Hertha Müller hat man nichts Nennenswertes mehr gehört; was sollte man auch von ihr hören. Dem schwedischen Lyriker, den keiner kannte, wurde wahrscheinlich aus lokalpatriotischen Gründen der Preis verliehen. Den Namen des zwischenzeitlichen chinesischen Preisträgers habe ich leider nicht gespeichert.

Und dann ein gewaltiger Hoffnungsschimmer: 2013 wurde die kanadische Autorin Alice Munro prämiert; ihre Erzählungen sind pfiffig und klug.

2014 nun war es der französische Autor Patrick Modiano. Von seinem Roman „Gräser der Nacht“ seien einige literarische Elemente aufgelistet: Eine zügige, nicht unbedingt logische Handlung, begleitet von einem berührenden Inneren Monolog. Weder eine nüchterne distanzierte Sprache noch eine verträumt einlullende Sprache, aber von beiden etwas. Dialoge, welche die Handlung befördern, aber auch kleine Stillleben bilden. Charakterisierungen der handelnden Personen, die so scharf sein müssen, wie es die Personen zulassen. Lokalitäten, die geo-

graphisch angesiedelt sind, aber durch das besondere Flair von Paris überhöht werden.

Diese literarischen Elemente weisen auf einen guten, bedeutenden Roman hin, in dem Vergangenheit und Gegenwart verquirlt sind zu einer Zeitschicht. Die Vergangenheit sucht in der Gegenwart nach Erklärungen und umgekehrt; dabei verheddert sich der Protagonist, sozusagen der Träger der Vergangenheit, immer wieder in Träumen, in denen er sich die Erinnerung positiver wünscht oder neue Erinnerungen erfindet. So findet sich der Leser ständig in tröstlichen Unschärfen, aber bisweilen in ungenauen, interessanten Unschärfen.

Der Roman umfaßt 30, 40 Jahre des letzten Jahrhunderts und versucht die Erlebnisse des Protagonisten zu begreifen. In den 60er Jahren lernt der angehende Schriftsteller Jean eine vermeintliche Studentin, Dannie, kennen. Die beiden verlieben sich in einander. Dannie ist ein irrlichterndes Geschöpf, wobei die Charakterisierung schwierig ist; sie wechselt ständig ihre Namen, wechselt auch ihre Unterkünfte von einem Wohnheim in der Universität über ein luxuriöses Apartment zu einem kleinen Aussteiger-Hotel. Sie bekommt regelmäßig eine beträchtliche Geldsumme von jemandem, den Jean nie kennenlernt. Es könnte eine Frau sein, die ihr später bei einer Flucht aus Paris behilflich ist. Von dieser Geldsumme lebt sie sorgenfrei. Jean ist inzwischen arrivierter Autor und versucht Klarheit zu bekommen über dieses eigentlich normale Liebesverhältnis. Die Beiden lernen im Aussteiger-Hotel eine kleine Gruppe von Marokkanern kennen, die ein seltsames Eigenleben in Paris führen.

In der gleichen Zeit wird in Paris ein marokkanischer Politiker entführt und ermordet. Der Verlag erklärt im Klappentext, daß es ein authentisches historisches Geschehen sei. So hätte der Roman eigentlich etwas Handfestes, aber er kann damit nichts anfangen. Einer der Marokkaner jedoch warnt Jean, er solle sich vorsehen vor Dannie, die ihn in eine tödliche Verwirrung hineinziehen würde. Der unbedarfte Jean kann damit nichts anfangen. Dannie tischt ihm völlig harmlos ständig eine Lügengeschichte auf. So erzählt sie ihm, daß sie in Casablanca geboren sei, um ihre Affinität zu Marokko zu belegen; viel später erfährt Jean, daß sie in Paris geboren ist. Von Dannies Lügengeschichten erfährt Jean erst 30 Jahre später etwas und dann ist es zu spät, um sich damit zu befassen. Sie leben und sie lieben sich, zufrieden in ihrer Boheme, in Dannies Lügen und Jeans Enthusiasmus für diese Frau.

Zwischen beiden gibt es natürlich Sex, in seinem Zimmer, in ihrem Apartment, im Aussteiger-Hotel und in einem Landhaus, 100 km westlich von Paris, aber der Autor beschreibt nichts, weil er der Meinung ist, daß dies selbstverständlich sei und man nicht darüber reden müsse, der Leser wisse es ja sowieso. Ich habe selten in einem modernen Roman eine derartig souveräne und stilsichere Zurückhaltung gefunden. Kürzlich habe ich noch einmal den großartigen Roman von Philipp Roth gelesen, „Der menschliche Makel", in dem der Autor sich an der Oval-Office-Affäre von Bill Clinton und dem Viagra-Sex eines 70jährigen genüßlich und umgangssprachlich delektiert. Sehr viel später, als Jean in seinem schwarz eingebundenen Notizbuch das Geschehen aufarbeiten möchte zu einem neuen Roman, erfährt er von einem polizeilichen Ermittler, daß sie einige Monate im Knast verbracht hat wegen Ladendiebstahls; sie war also durchaus angreifbar. Sie wird auch verdächtigt, in einer Abendgesellschaft einen jungen Mann mit zwei Schüssen ermordet zu haben. Aber auch das bleibt in einer Unschärfe, so daß man Dannie nicht als Mörderin überführen kann. Jedenfalls verschwindet Dannie im Zuge dieses Geschehens aus dem Leben von Jean, die vorhin genannte Frau hilft ihr dabei offensichtlich. Jean wird sie nie wieder sehen. Als arrivierter Schriftsteller versucht er zu erfahren, was mit ihm in der Jugend geschehen ist; er verheddert sich ständig in seinen Wünschen, die Erinnerungen nicht zu vergessen, sondern zu klären.

Was mich bisweilen ermüdete, war die akribische Nennung von Straßennamen, Plätzen, Hofnummern, in denen sich die handelnden Personen bewegt haben; für einen der in Paris lebt, kann das interessant sein. Die Akribie ist jedoch kein Selbstzweck. Der alternde Jean betritt die Orte seiner Vergangenheit, um sie als Anker zu benutzten für seine Erinnerungen, aber auch diese Anker trügen wie auch seine Notizen im schwarzen Buch. Tröstlich jedoch ist es, daß Jean in seinem Leben eine großartige Liebe erlebt hat, auch wenn er in einem großen Pool schwimmt von kleinen Episoden, ohne eine Steigleiter zu erreichen. Am Ende des Romans spricht er seine Hoffnung aus, alles zu erfahren, dabei bleibt es.

Also ein begeisterndes Buch eines großen Nobelpreisträgers – mein Vertrauen in die Schwedische Akademie wächst. ◂◂

… und wieder blüht der Mandelzweig

Ludwig Petry

Stuhlmann, Rainer: Zwischen den Stühlen. Alltagsnotizen eines Christen in Israel und Palästina
Neukirchener Aussaat-Verlag, Neukirchen-Vluyn 2015, 155 S., ISBN 978–3–7615–6179–9, € 12,99

Ein Wortspiel mit dem Namen des Autors und dem Titel des Buches macht neugierig: „Stuhlmann zwischen den Stühlen". Der Untertitel führt bereits in den Inhalt ein: Ein in Israel lebender Christ berichtet von seinen Erfahrungen, zu denen auch Kontakte zu den Palästinensern gehören. Das Buch liegt rechtzeitig zur diesjährigen Leipziger Buchmesse vor, auf der Israel das Gastland ist.

Ich frage mich vor der Lektüre: Setzt sich Stuhlmann bewusst zwischen die Stühle, um die Juden besser zu verstehen, ohne dabei zum Gegner des palästinensischen Volkes zu werden, und um die Palästinenser zu verstehen, ohne dabei zum Gegner Israels zu werden?

Die „Alltagsnotizen" von Rainer Stuhlmann können – wie ich schnell feststelle – als eine Art „Navigationshilfe" in einem unübersichtlichen und gelegentlich auch „verminten" Gelände dienen. Er zeigt, was es heißt, „doppelt solidarisch" zu sein. Nicht zu verwechseln mit Neutralität, sondern zugespitzt auf eine „kritische Solidarität" in beide Richtungen. Das gelingt ihm, weil er bereit ist, zuzuhören, zu lernen und auch immer wieder Selbstkritik zu üben. Und um besser zu verstehen, ist ein gelegentlicher Perspektivwechsel hilfreich. Rechthaber und Bescheidwisser verändern wenig. Der Autor macht Mut, sich gegen „falsche Freunde" zu wehren, sich mit Hardlinern und Ultras auseinanderzusetzen sowie Mythen und Klischees als solche zu erkennen und zu bekämpfen.

Rainer Stuhlmann, Pfarrer i. R., ist seit 2011 Studienleiter im internationalen Dorf Nes Ammim in Galiläa/Israel. „Nes Ammim" bedeutet „Zeichen der Völker" und „Zeichen für die Völker". Das vor über 50 Jahren gegründete Dorf will ein Zeichen setzen für den Frieden (www.nesammim.org). Nach der NS-Zeit wagten die christlichen Gründer einen Neuanfang in der Beziehung zu dem jüdischen Volk. Sie wollten außerdem bei der Aufbauarbeit des neuen Staates Israel mithelfen. Dazu war ein radikales Umdenken erforderlich: Von den Juden lernen, auf jede Form der Missionierung verzichten und einen praktischen Friedensdienst leisten. Das Dorf umfasst heute u. a. Unterkünfte für die Freiwilligen, Räume für Begegnungen, ein Hotel (als „Gästehaus") und Grünanlagen. Zur Zeit wird es erweitert. Geplant sind ca. 100 Häuser für jüdische, palästinensisch-muslimische und palästinensisch-christliche Familien. „Rund vierzig Familien haben schon gekauft. Sie wollen, dass ihre Kinder anders aufwachsen als sie" (S. 82).

„Leben, Arbeiten und Lernen in Nes Ammim" ist auch Stuhlmanns Erfahrungshintergrund. Wobei sein Arbeitsschwerpunkt auf dem „Lernen" liegt. Im dortigen „Centre of learning and dialogue" organisiert er ein anspruchsvolles Studienprogramm, das verdeutlichen soll, was es heißt, „von Juden lernen": in „Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft", „in der Reflexion der Schoah", „im ökumenischen und interreligiösen Dialog" und „im politischen Konfliktfeld" (S. 148 ff.).

Auch nach Erscheinen des Buches hält er fortlaufend seine Erfahrungen in einem „Internet-Blog" fest: https://stuhlmannzwischendenstuehlen.wordpress.com/Darin berichten auch die Freiwilligen über ihre Eindrücke und Erfahrungen in Israel.

Im Zentrum des Buches steht ein neues Verständnis der drei Religionen, die an den einen Gott glauben. Keine von ihnen soll über die anderen „triumphieren". Zwei Bilder verdeutlichen den Wandel. Die alte Vorstellung ist die der gekrönten und triumphierenden „Ecclesia" und der blinden und gedemütigten „Synagoge", wie sie seit dem Mittelalter in zahlreichen Kathedralen, Domen und Münstern des „christlichen Abendlandes", z. B. in Chartres, Worms oder Freiburg, zu sehen sind. Die neue Vorstellung bringt die in Tel Aviv geborene Künstlerin Tova Heilprin zum Ausdruck, deren Skulptur im Atrium des Nes Ammimer „House of Prayer and Study" zu sehen ist (S. 59 ff. und Foto im Bildteil zwischen den Seiten 80 und 81): Juden, Christen und Muslime beten zu dem „einen Gott". Die einen aufrecht mit der Kippa und dem Gebetbuch in der Hand, die anderen kniend und mit zum Gebet gefalteten Händen und die dritten sich zu Boden neigend auf einem Gebetsteppich. Die Unterschiede der Religionen bleiben deutlich erkennbar. Sie werden nicht aufgehoben. Die Betenden sind auf einen leeren, nach oben hin offenen Raum in der Mitte ausgerichtet. Dieser ist umgeben von drei hohen Mauern mit verschlossenen Türen. Alle beten zu dem einen Gott, dem „Gott Israels" als dem Gott aller Völker und aller Religionen. Keine der Religionen kann den „Gott Israels" für sich alleine beanspruchen (S. 59 ff. und S. 67 f.). Die Skulptur könnte die Vorlage für ein Bühnenbild für Lessings „Nathan der Weise" sein.

In Nes Ammim arbeiten etwa 30 bis 40 Freiwillige. Rainer Stuhlmann veranschaulicht deren Friedensdienst. Er zeigt, wie sie durch ihre praktische Arbeit

im Dorf die Friedensidee unterstützen und was sie von der Region und vom Land kennen lernen können. Sie besuchen Jerusalem, die Stadt der drei Religionen und der zwei Völker, Dörfer und Familien in der Westbank sowie Beduinenstämme in der Wüste Negev. Sie lernen andere Projekte der Verständigung und der Friedensarbeit wie das „Tent of Nations" in der Nähe von Bethlehem kennen (www.tentofnations.org). Sie setzen sich mit dem Holocaust auseinander beim Besuch der benachbarten Gedenkstätte *Lochame HaGeta'ot* oder beim Besuch von *Yad Vashem* in Jerusalem sowie bei persönlichen Begegnungen mit Überlebenden der Schoah. Das ist für die meisten Jugendlichen etwas anderes und mehr, als sie zu Hause in der Schule gelernt haben. Sie hören und sehen, wie die arabisch-hebräisch-sprachigen Schulen („Hand-in-Hand-Schulen") arbeiten oder wie die „Deutsche Schule" Talitha-Kumi in der Nähe von Bethlehem ihre Bildungsarbeit für palästinensische Kinder und Jugendliche versteht (www.talithakumi.org).

Wer nach Nes Ammim geht, ist in der Regel von der Nes Ammim-Idee überzeugt. Viele sind aber auch irritiert, wenn sie in Nes Ammim sind und wenn sie Israel näher kennen lernen. Diese Irritation verbucht Rainer Stuhlmann als „Lernerfolg". Wer nach Deutschland zurückkehrt, tut dies in der Regel als „Botschafter Nes Ammims" und kann von hier aus die begonnene Friedensarbeit weiterhin unterstützen (www.nesammim.de).

Die Lektüre hat mich angeregt, die wichtigsten völkerrechtlichen Dokumente vor und nach der Gründung des Staates Israel noch mal genauer zu lesen (Balfour-Erklärung von 1917, Mandatsvertrag des Völkerbundes von 1924 und UNO-Resolution 242 von 1967). Die Staatengemeinschaft hat immer wieder Anlauf genommen zur Lösung der Konflikte. Ein politischer Erfolg blieb bis heute leider aus. Umso wichtiger sind die kleinen und praktischen Schritte für eine Friedensarbeit vor Ort und als „Zeichen für die Völker". Und Nes Ammim ist ein solches hoffnungsvolles Zeichen. Deshalb sei zum Schluss mit Rainer Stuhlmann der deutsch-israelische Schriftsteller Schalom Ben-Chorin zitiert (aus seinem Gedicht „Das Zeichen" 1942):

Freunde, dass der Mandelzweig wieder blüht und treibt,
ist das nicht ein Fingerzeig, dass die Liebe bleibt?

◂◂

Von der Kunst und Zigeunermusik

Heinz Weischer

Halfon, Eduardo: Der polnische Boxer
Carl Hanser Verlag, München 2014, 219 S., ISBN 978–446–24599–0, € 18,90

Natürlich hat auch Guatemala seine Autoren, der bekannteste ist der Literaturprofessor Eduardo Halfon, inzwischen mit mehreren Literaturpreisen geehrt. Sein Roman „Der polnische Boxer" endet mit einer schönen Metapher. In der Mayastadt Tikal auf der höchsten Pyramide erleben Touristen den faszinierenden Sonnenuntergang über den Urwaldriesen. Es sitzt ein Junge dabei, der mit seinen Farbstiften in rascher Folge die Phasen des Sonnenuntergangs malt. Schließlich schauen die Touristen nur noch auf die Zeichnungen des Jungen, nicht mehr auf den wirklichen Sonnenuntergang.

Erklärt Kunst die Wirklichkeit? Oder schärfer gesagt: Zerstört Literatur die Wirklichkeit, um sie neu aufzubauen, oder schwebt Literatur weitgehend abgeschottet von der Wirklichkeit vor sich hin? Das ist das Thema des Romans von Eduardo Halfon.

In der ersten Episode hat der Literaturprofessor einen Studenten aus dem Indiomilieu, der Gedichte schreibt, der mit seinen Gedichten seine Umwelt betrachtet, erklärt, Eduardo Halfon sagt sogar: beherrscht. Also die Literatur schafft für den Indio eine neue Wirklichkeit.

Es geht dann um ein Seminar über Mark Twain, der mit seiner satirischen Literatur die amerikanische Wirklichkeit zerstückelt und neu zusammensetzt. In Antigua, der alten Kulturstätte Guatemalas, besucht der Autor mit seiner Lebensgefährtin ein Klavierkonzert des serbischen Pianisten Milan Rakic; sie sind begeistert von den Improvisationskünsten des Pianisten, der bekannte Melodien auflöst zu neuen Klanggebilden, der mit Liszt-Variationen neue Musikwelten schafft. Sie kommen nach dem Konzert mit dem Pianisten ins Gespräch, er sagt ihnen, daß sein Vater Zigeunermusiker war; der Pianist Milan führt diesen Begriff Zigeuner in den weiteren Roman ein, der für ihn, den Serben, der Begriff der Gesellschaft ist, in die er hineingeboren ist, Zigeuner und nicht Roma oder Sinti. Milan erzählt sehr viel von der Kraft und Kreativität der Zigeunermusik. Nachdem sie sich

verabschiedet haben, bereist Milan mit seiner Konzerttournee die USA. Von jedem Ort schickt er dem Autor eine große Postkarte und informiert ihn über bedeutende Zigeunermusiker, so etwa über den berühmten Gitarristen Django Reinhardt. So erfährt der Autor in vielen Postkarten die Bedeutung der Zigeunermusik für die Weltkultur.

Und nun wieder der Literaturaspekt: Der Autor beschreibt das Leben seines Großvaters, und jetzt kommt der polnische Boxer ins Gespräch. Sein Großvater war Jude – auch der Autor ist Jude. Sein Großvater war in Auschwitz inhaftiert und kann sich nur vor der Selektion retten, weil ein polnischer Boxer, der im Lager wegen seiner Boxkünste überleben darf, ihn trainiert, wie er Gespräche mit den SS-Leuten zu führen hat. Wie er sich also aus seiner Judenherkunft herausreden kann. Der Großvater überlebt, zeigt seinem Enkel, nachdem er nach Guatemala emigriert ist, seine KZ-Nummer auf dem Unterarm und sagt, das sei seine Telefonnummer, die er immer vergesse. Der Autor erfährt später den Sinn dieser Nummer und er hört seinen Großvater im Interview erzählen, daß er Auschwitz überlebt habe, weil er ein guter Schreiner gewesen sei. Der Autor erfährt, daß spätes Erinnern an Früheres, die Beschreibung des Früheren immer dazu tendiert, die frühere Wirklichkeit neu zu gestalten. Wer hat nun seinen Großvater gerettet? Der Polnische Boxer oder er selbst als Schreiner? Es ist also hier die bedrückende Absicht des Autors, über die Literatur und deren Wirklichkeitsverarbeitung zu schreiben. Der serbische Pianist Milan Rakic hat den Autor dermaßen beeindruckt, daß er nach Belgrad reist um ihn wieder zu treffen. Die Reise führt zu einer Wanderung durch die äußere und innere Zigeunerwelt. Der Autor verstrickt sich darin und entgeht so jeder soziologischen Wirklichkeit. Die Zigeuner – Klischee – beklauen ihn auch, und die Zigeuner spielen ihr verwirrendes Spiel mit ihm. Sie hetzen ihn in Belgrad durch eine Art Zigeunerunterwelt, in der er den Pianisten Milan sucht. In einer Bordellsituation hört er fernes Klavierspiel, an dem er seinen Freund Milan zu erkennen vermeint. Ob er ihn je erreicht, sagt der Roman nicht.

Es ist erstaunlich, wie ein Autor aus Guatemala sich in Wirklichkeiten hineindenkt, einerseits in die Entmündigung des Menschen im KZ, anderseits in die Parallelwelt der Zigeuner, die von der Umwelt diskriminiert wird. Das ist ein gewaltiger Boden der Diskriminierung von Menschen, aber der Autor findet bei den Zigeunern auch Positives: Mitmenschlichkeit, Brüderlichkeit, gegenseitige Hilfe. Es sind also die kleinen menschlichen Elemente, die in der Kunst veredelt werden, beginnend mit den Gedichten des Indios, der auch weiterhin Gedichte schreibt, als er nicht mehr studieren kann, weil er nach dem Tod seines Vaters die Familie ernähren muß. Literatur ist für den Autor Eduardo Halfon so etwas wie eine tröstliche Decke, die sich über die Welt legt, sowohl die schöne Weilt als auch die schwierige Welt. Die Liebe zu seiner Lebensgefährtin ist eine dieser schönen Seiten.

Ein faszinierendes Buch eines Autors, dessen Namen ich kannte, aber von dem ich bisher nichts gelesen hatte, jedoch alle Handlungsorte in Guatemala City, Antigua, Chiquicastenango, Tikal habe ich besucht, als ich Auslandslehrer in Südamerika war. ◂◂

Fernost

Gucci und Prada unter Hammer und Sichel

Jürgen Schumann

Lee, Felix: Macht und Moderne. Chinas großer Reformer: Deng Xiao Ping. Die Biografie
Rotbuch Verlag, Berlin 2014, 285 S., ISBN 978–3–86789–195–0, € 24,95
Yang, Xifan: Als die Karpfen fliegen lernten. China am Beispiel meiner Familie
Hanser Verlag, Berlin 2015, 335 S., ISBN 978–3–446–24654–6, € 19,90

In Asien nennt man sie „Banane". Rückkehrer aus dem Westen, außen gelb, aber innen weiß. Felix Lee könnte auch so eingestuft werden: Seine Eltern sind Chinesen, der Vater hatte eine Führungsposition bei Volkswagen und Sohn Felix wuchs in Deutschland auf, aber immer fest eingebunden in das chinesische Wertesystem. Als der Vater nach China versetzt wurde, folgte ihm die Familie. Felix machte sein Abitur an der Deutschen Schule Peking. Nach seinem Studium in Berlin begann er seine Journalistenlaufbahn bei der taz und ist seit 2012 der China-Korrespondent dieser Zeitung. Außen gelb – aber innen mehr und mehr auch.

Felix habe ich vor knapp zehn Jahren in Shanghai kennengelernt, als ich dort die Deutsche Schule lei-

tete. Er hat mir in der Diaspora originelle Tipps über Berlin gegeben und wir beide haben uns in unserer Berliner Mundart so richtig ausgelebt. Er spricht aber auch fließend Mandarin und baut seine Sprachkenntnisse konsequent und beständig aus. Wie oft hatten wir uns mokiert über die schnelle und oberflächliche Urteilskraft vieler Journalisten, die in ihrer Berichterstattung den Kern Chinas und die kulturelle Einbindung der Bevölkerung zu wenig erfasst hatten. Besonders schlimm – eher schon peinlich! – war es zur Olympiade 2008, als eine Heerschar selbsternannter ausländischer „China-Experten" zur Feder oder zum Mikrophon griff.

Nun legt Felix Lee eine Biographie über Deng Xiao Ping vor. Und schon auf den ersten Seiten spürt man, dass hier jemand schreibt, der unter zwei Himmeln lebt. Die schnelle und zügige Feder eines begabten Berliner Journalisten, dann aber auch das behutsame Recherchieren an den Lebensstationen Deng Xiao Pings, das Abwägen der gewonnenen Informationen und das Einbetten der Schlussfolgerungen in die jeweilige Zeitgeschichte. Es erforscht, erkundet und analysiert den Lebensweg Deng Xiao Pings der Chinese Lee, zu Papier bringt es dann aber Felix aus Berlin.

Auch die Schlussfolgerung am Ende der Biographie zeigt, dass dieses Buch unter zwei Himmeln verfasst wurde: *„Weniger Deng täte dem heutigen China gut"*. Felix Lee legt die Biographie Deng Xiao Pings so an, dass dieser Schluss folgerichtig erscheint. Das Buch ist chronologisch aufgebaut, beginnt aber mit der Katastrophe von Tiananmen. Ein Reformer, der auf friedlich protestierende Studenten scharf schießen lässt – was für ein Lebensweg steckt dahinter? In Paris freundet sich Deng in den 1920er Jahren als chinesischer Auslandsstudent mit Zhou Enlai an, der dort ebenfalls als Auslandsstudent eine kommunistische Zelle leitet. Nicht aus marxistischer Überzeugung, sondern aus einem revolutionären Elan und auch aus rein praktischen Erwägungen wird Deng Mitglied dieses Zirkels, steigt später in der KP Chinas auf und pflegt als gewiefter Netzwerker die Freundschaft mit Zhou bis zu dessen Tod im Jahre 1976. Seine Biographie lässt sich in sieben Kapitel gliedern: Deng, der Revolutionär (1904–1945), der Opportunist (1945–1966), der Gestürzte (1966–1973), der Reformer von Maos Gnaden (1973–1976), der Herrscher über China (1978–1984) und der Schattendiktator (1984–1989). In diesen 60 Jahren seiner politischen Laufbahn in der KPCh war Deng immer ein loyales Parteimitglied, reagierte oft schlau auf die Veränderungen in den ideologischen Parteiströmungen, war geduldig und durchsetzungsstark. Auch als Gestürzter gab er nicht auf, sondern plante seine Rückkehr zur politischen Macht in der KP und zugleich Reformen, die den Machterhalt der KP und den Zusammenhalt des Reiches der Mitte sichern sollten: *Vorsichtig nach den Steinen suchend den Fluss überqueren.* Wir folgen Deng Xiaopings Lebensweg in den entscheidenden Etappen der chinesischen Geschichte seit der Regierungszeit der Kuomintang unter Chiang Kaishek bis hin zu Dengs Tod im Jahr 1997. Diese Streifzüge durch die chinesische neuere Geschichte sind prägnant und anschaulich beschrieben und sind nicht nur eine Geschichtsstunde, sondern zeigen auch, wie listig sich Deng Xioaping immer wieder seinen Machteinfluss sichert – opportunistisch und prinzipienlos, aber immer mit Pragmatismus und großer Organisationsfähigkeit. Lee schlussfolgert: *„Ihm ist das schier Unmögliche gelungen, Gucci und Prada unter Hammer und Sichel"*. Deng Xiaoping wusste eben, wo die Steine liegen.

Felix Lee hatte als Zehnjähriger Mitte der 1980er Jahre die Transformation der Volksrepublik unter Deng miterlebt. Sein Vater war ein Nutznießer dieser Öffnungspolitik und wechselte als Führungskraft von Wolfsburg zu VW China. Der junge Lee hat den Wechsel vom Mao-Look zu Mc Donald's miterlebt und kann den Entwicklungsschub einschätzen, der von Deng Xioaping für die Chinesen ausging. *„Kein Staatsführer vor ihm hat innerhalb so kurzer Zeit so viele Menschen aus der Armut befreit."* Und doch: Auch wenn Dengs Politik die Volksrepublik in den vergangenen zwei Jahrzehnten zur zweitgrößten Weltwirtschaft nach den USA hochkatapultiert hat, stellt sich – so das Fazit von Felix Lee – die Demokratiefrage für das heutige China mehr denn je. *„Die Menschen sehnen sich nach Werten wie Freiheit, Menschenwürde und wollen mitbestimmen, wie ihr Land, die Umwelt und ihre soziale Sicherheit gestaltet werden."* Und auch der Volkskongress im Frühjahr 2015 folgt noch immer der Blaupause Deng Xioapings und gibt das von Parteichef Xi Jinping verfasste Drehbuch pragmatischer Wirtschaftsreformen und der Machtsicherung der KP-Strukturen im Land vor.

Wem dieses Geschichtsbuch der neueren Geschichte Chinas zu politisch ist und die Schlussfolgerungen des deutsch-chinesischen Journalisten Felix Lee zu sehr an Leitartikel westlicher Tageszeitungen erinnern, der sollte zu einem Buch greifen, das ebenfalls von einer „Banane" verfasst wurde: *Xifan Yang, Als die Karpfen fliegen lernten.*

Xifan Yang, 1988 in China geboren, kam mit vier Jahren nach Deutschland und wuchs hier auf. Sie ist Absolventin der Deutschen Journalistenschule in München und lebt und arbeitet seit 2011 als freie Korrespondentin u. a. für Stern, SZ Magazin und NZZ am Sonntag in Shanghai. Auch wenn Xifan in ihrem Buch fast den gleichen Zeitraum erfasst wie Felix Lee, hat sie doch einen völlig anderen Ansatz. Sie streift durch das Leben ihrer Familie und stellt ihre Familiengeschichte in den Mittelpunkt, von dem aus dann politische Linien gezogen werden: *„Fische können das Wasser nicht verlassen, Melonen nicht*

den Acker. Mao ist unser großer Steuermann …" Xifans Opa singt noch heute dieses Lied, er hat den Text nicht mehr vollständig parat und steht da und lacht. Und lacht. Und lacht.

Dieses Buch ist ein Feuilleton und weniger ein Geschichtsbuch. *„Eine Familiengeschichte, privat und politisch zugleich, ein einzigartiger Blick aus großer Nähe auf drei Generationen eines Landes, dessen Entwicklung das Gesicht der Welt entscheidend verändert" (Gerd Ruge).* Anders als Felix Lee ist Xifan Yang nicht China-Korrespondentin einer Tageszeitung, sondern schreibt als freie Korrespondentin in Shanghai Essays aus und über China in deutschsprachigen Magazinen. Und so liest sich dieses Buch auch: Äußerst unterhaltsam, man muss es nicht in einem Durchgang lesen, um den Faden nicht zu verlieren, es ist auch amüsant – vor allem, wenn man selbst ein paar Jahre in China gelebt hat – von der Autorin mit in ihre chinesische Familie genommen zu werden, und auch bedrückend zugleich, wenn einem die ekelhaften Grauen von Maos „Großem Sprung nach vorn" und der „Kulturrevolution" an Familienerlebnissen veranschaulicht werden.

Beide Bücher – von deutsch-chinesischen „Bananen-Journalisten" geschrieben – sind beste journalistische Kost und ergänzen sich vorzüglich. Fünf Sterne! ◂◂

Japan – Mythos und Moderne

Manfred Egenhoff

Fried, Erich: Izanagi und Izanami. Ein Spiel für Sprechstimmen, Gesang und Musik. Aus dem Nachlass herausgegeben von Christine Ivanovic
Iudicium Verlag, München 2014, 140 S., ISBN 978–3–86205–390–2, € 16,00
Yoshimoto, Banana: Moshi Moshi
Diogenes Verlag, Zürich 2015, 293 S., ISBN 978–3–257–06931–0, € 21,90

Es erscheint sicherlich etwas gewagt, zwei so unterschiedliche Texte gemeinsam in einer Rezension zu besprechen. Und doch: Es gibt gewisse Beziehungen zwischen ihnen – über die Herkunft aus Japan hinaus.

Erich Frieds **„Izanagi und Izanami"** behandelt einen Teil des Gründungsmythos Japans, des „japanischen Urmythos schlechthin" (Ivanovic in ihrem Kommentar auf S. 106). Fried entnimmt dem Mythos, der im 8. Jh. in Japan erstmals schriftlich fixiert wurde (und zwar zur Untermauerung der göttlichen Abstammung des Kaiserhauses), nur den Teil, der uns Europäer an die tragische Geschichte von Orpheus und Eurydike erinnert, an „Orpheus in der Unterwelt". Ähnlich wie im griechischen Mythos ergeht es auch dem uranfänglichen japanischen Götterpaar Izanagi und Izagami. Als Izagami bei der Geburt ihres Sohnes, des Feuergottes, stirbt, verfällt Izanagi in tiefe Trauer und versucht schließlich – wie Orpheus in der griechischen Sage – seine geliebte Frau aus der Unterwelt zurückzuholen, was selbstverständlich scheitern muss.

Da ein großer Teil dieser Handlung im absoluten Dunkel des Totenreiches spielt, macht Fried daraus konsequenterweise ein Hörspiel, wobei er für seinen lyrisch-dramatischen Text auch Versatzstücke aus anderen alten literarischen Werken Japans verwendet, aus alten japanischen Tankas wie auch dem No-Spiel. Ihm geht es dabei nicht um eine genaue Darstellung des japanischen Mythos (wie schon die Wahl eines bloßen Teilstücks davon zeigt), sondern vielmehr um grundsätzliche menschliche Fragen und Erfahrungen, wie z. B. „die Frage nach der Haltbarkeit der Liebe" (Ivanovic, S. 115). Aufgrund unserer Kenntnis der Orpheus-Sage ist denn auch für uns das Geschehen aus jener fernen Zeit in jenem fernen und fremden Land in der von Fried dem europäischen Verständnis angepassten Form ohne Schwierigkeit nachvollziehbar.

Der eigentliche Hörspieltext umfasst dabei nur knapp die Hälfte des Buches. Auf 30 nachfolgenden Seiten sind Ausführungen Frieds zu seinem Werk abgedruckt und daran anschließend – auf weiteren 40 Seiten – eine gründlich informierende umfangreiche Darstellung zu allen Aspekten des Hörspiels und zu seiner Entstehung aus der Feder von Christine Ivanovic. – Das Hörspiel wurde übrigens nur einmal in den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts vom Norddeutschen Rundfunk gesendet und nie als Text veröffentlicht. Hier liegt also erstmals eine – zudem auch noch wissenschaftlich-kritische – Edition vor.

Banana Yoshimoto ist vielleicht die bekannteste zeitgenössische japanische Schriftstellerin. Ihre Bücher spiegeln den Alltag der Menschen im heutigen Japan. Und so könnte man im vornhinein bezweifeln, dass **„Moshi Moshi"** (das japanische „Hallo" am Telefon) irgendetwas mit dem altjapanischen Mythos des Urgötterpaares Izanagi und Izanami zu tun haben dürfte. Aber sehen wir genauer hin.

Inhalt des Romans ist das Schicksal einer Tokioter Kleinfamilie aus drei Personen: Vater, Mutter, Tochter, erzählt von eben der Tochter. Die Ich-Erzählung der 20jährigen Tochter setzt ein nach dem Tode ihres Vaters, eines Musikers (wie Orpheus!), und ihrem Auszug aus dem Elternhaus. Der Anstoß zu beidem ist die Tatsache, dass der Vater sich zusammen mit einer wildfremden Frau, die ihn offenbar dazu verführt hat, das Leben genommen, Selbstmord begangen hat. Der Gedanke an das Wie und Warum des Freitods von Vater und Gatten lässt Menschen in einem vom Ahnenkult bestimmten und Geisterglauben nicht freien Leben nicht unberührt. Und so träumt denn auch die Erzählerin von Begegnungen mit dem toten Vater und erlebt Telefonanrufe, in denen sie seine Stimme hört. Und die Mutter erlebt den toten Ehemann in der ehemals gemeinsamen Wohnung als Spuk, weshalb sie dort auszieht und überraschend bei ihrer Tochter in deren winzigem Apartment auftaucht. Erst langsam und über mehrere Stationen erleben und erarbeiten Mutter und Tochter ihre Befreiung von ihren traumatischen Erlebnissen.

Wie im altjapanischen Mythos spielt auch diese neujapanische Geschichte auf der Grenze zwischen dem Bereich der Lebenden und der Toten. Und wie jener handelt sie von der Trauerarbeit über die Zerbrechlichkeit der Liebe und den Verlust des Liebsten. Interessant ist, dass hier es die Frau ist, die im Diesseits – traditionell der helle, d.h. ostasiatisch: der männliche Bereich – verbleibt, die Personalkonstellation also umgekehrt wird. So könnte dies als die moderne Form des alten Mythos gesehen werden – eine neue Zeit darstellend, in der – auch in Japan – die Frau dieselbe Stellung einnehmen kann wie der Mann. ◂◂

Thomaskirche: Thomanerchor
(Foto: Dirk Brzoska)

Thomaskirche: Bachdenkmal
(Foto: Andreas Schmidt)

Umfrage zur Verbandszeitschrift

1. Allgemein: Wie schätzen Sie die Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland“ ein?	++	+	≈	–	––
• bringt allgemeine Informationen zum Auslandsschulwesen (ASW), die ich sonst nirgends bekomme					
• sorgt dafür, dass ich aktuell zum ASW auf dem Laufenden bin					
• ist eine Fachzeitschrift mit breitem Spektrum					
2. Die Rubriken: Wie zufrieden sind Sie …					
• mit der Auswahl und Vielfalt der Themen					
• mit der Aktualität der Berichte					
• mit „Aus der Praxis für die Praxis“					
• mit dem Feuilleton					
• mit dem Büchertisch					
3. Wie wichtig sind für Sie:					
• Verbandsnachrichten					
• Berichte über Auslandsschulen					
• Unterrichtsausarbeitungen					
• Schilderungen persönlicher Auslandserfahrungen					
4. Art der Berichterstattung: Wie zufrieden sind Sie mit …					
• der Länge der Beiträge					
• dem Stellenwert der Kritik in den Beiträgen					
• der Sprache der Artikel (klar verständlich)					
• der Ausgewogenheit (sachlich – unterhaltsam)					
• der Menge der Illustrationen (Fotos, Graphiken)					
5. Zeitschrift – Homepage: Welche Präferenzen haben Sie?					
• Würde lieber eine ausführlichere Homepage des VDLiA haben.					
• Brauche keine Homepage; lese lieber die Zeitschrift.					
• Das Nebeneinander von Homepage und Zeitschrift soll so bleiben.					

6. Hier können Sie Lob, Kritik und Anregungen loswerden:

Sie können mir den ausgefüllten Fragebogen per Post zuschicken, ihn ausgefüllt einscannen oder ihn auch bequem online auf der entsprechenden Seite in unserer Homepage ausfüllen.
Vielen Dank im Voraus für Ihre Mitarbeit!

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 verschiedene 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 zugeschnittenen Krankenversicherung mit weltweit gültigen Sonderkonditionen
- Zugang zu einer Rechtsschutzversicherung mit vergünstigten Beiträgen 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

ERINNERUNG: Überweisungen nur noch mit
SEPA (**S**ingle **E**uropean **P**ayment **A**rea)

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de), bei einem Wechsel Ihrer Bank oder Sparkasse unbedingt folgende Angaben mit :
IBAN (**I**nternational **B**ank **A**ccount **N**umber)
BIC (**B**ank **I**dentifier **C**ode)

Auch alle **anderen** Änderungen Ihrer persönlichen Daten (Anschrift, E-Mail-Adresse) sind für uns von Interesse und ersparen dem Verband enorme Kosten.

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:

.....

Das Motto der 32. HV des VDLiA in Leipzig 2015 lautet:

Vielfalt in der Einheit –
Deutsche Auslandsschulen im Kulturraum Europa

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 noch bis 6 Wochen vor der HV unter dem Stichwort „VDLiA" aus einem begrenzten Kontingent Zimmer zu besonders günstigen Verbandskonditionen buchen.

JASMIN MÜLLER, Lehrerin für Englisch und Spanisch am Gymnasium

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.de

Klett

Nr. 3 | 62. Jahrgang · September 2015

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLiA

Schwerpunkt:
32. Hauptversammlung des VDLiA in Leipzig

VDLiA in Berlin vor dem Unterausschuss zur AKBP

Reduzierung von DaF an Frankreichs Schulen?

Deutsche Lehrer im Ausland

62. Jahrgang – September 2015

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-Dokumente mit max. 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:
Constanze Geisler

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

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer. Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral. Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VDLiA. Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.
Der Vorstand des VDLiA für die Wahlperiode 2015–2017 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

Kai ULMER, Referent des Vorstands
Thüringer Str. 21, D–91456 Diespeck, Tel. (0 89) 77 29 31
ulmer@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.

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.

ISSN 0724–5343

INHALT 3/2015

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 208

VERBAND

Bericht über das Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Nord-West am 18. April 2015 ▪ *Bernd Munderloh* 209
Frühjahrstagung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg am 24. April 2015 ▪ *Jan Martinen* 210
Treffen der Regionalgruppe Südwest in Konstanz ▪ *Uta Scheffler-Mühlethaler* 211
Leserecho auf den Schwerpunkt Lehrerfortbildung aus dem Verbandsheft 2/2015 212
Kai Ulmer stellt sich als neues Vorstandsmitglied des VDLiA vor 214
Persönliche Nachrichten 215
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 216

AUSLANDSSCHULWESEN

Karlheinz Wecht für den VDLiA bei der Anhörung am 8. Juni 2015 im Unterausschuss für Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik des Deutschen Bundestages 217

SCHWERPUNKT: 32. Hauptversammlung

Begrüßung durch den Vorsitzenden zur 32. HV des VDLiA 2015 ▪ *Karlheinz Wecht* 220
Grußwort der AGAL/GEW ▪ *Günther Fecht* 223
Grußwort des Deutschen Philologenverbandes ▪ *Christian Wendt* 225
Festvortrag: Europa lernen – Europa leben ▪ *Linn Selle* 228
Vielfalt in der Einheit – Deutsche Auslandsschulen im Kulturraum Europa (Zusammenfassung) 234
Aktuelle Situation in der Ukraine ▪ *Andrea Meyer* 238
Deutsche Auslandsschulen als Partner in der Lehrerbildung? – Internationalisierung der Lehrerbildung fördern! ▪ *Jutta Mägdefrau* 242
Aktuelles zum Auslandsschulwesen (Freitagmorgen, 07.08.2015) 245
Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden vor der Mitgliederversammlung ▪ *Karlheinz Wecht* 246
Bericht des Schatzmeisters zur Amtsperiode von 2013 bis 2015 ▪ *Wolfgang Tiffert* 250
Bericht der Kassenprüfer ▪ *Wolfgang Jäger/Harald Krause-Leipoldt* 252
Behandlung und Verabschiedung der Anträge auf der 32. HV in Leipzig 254
Wahl des neuen Vorstandes des VDLiA für die Amtsperiode 2015–2017 259
Auswertung der Befragung zur 32. HV des VDLiA in Leipzig ▪ *Fatima Chahin-Dörflinger* 260
Bildeindrücke vom Freitagabend und dem Tagesausflug am Samstag 261
Teilnehmer der 32. HV des VDLiA in Leipzig 263

EUROPA

Besorgnis wegen geplanter Reduzierung des Deutschunterrichts in Frankreich ▪ *Stephan Schneider* 266
Aktuelle Entwicklungen im französischen Schulsystem ▪ *Hans-Joachim Cornelissen* 267

UNTERRICHT

Zur Situation und zum Nutzen von Latein an den Deutschen Auslandsschulen ▪ *Ronald Müller* 271

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

LearningApps – Interaktive Werkzeuge für den DaF- und DFU-Unterricht ▪ *Martin Wicke* 276

VERSCHIEDENES

Warum wird man Auslandslehrer? ▪ *Benjamin Huhnstock* 279
Deutsch-Französische Beziehungen und Deutsch-Französische Gesellschaften – Ein persönlicher Rückblick ▪ *Joachim Schütze* 282
Eine Pionierin geht – zum Abschied von Fachschaftsberaterin Krystyna Götz, Krakau/Polen ▪ *Rainer E. Wicke* 285
Das Internat als zweite Heimat ▪ *Hilmar Kirch* 287

FEUILLETON

„Bis ans Ende der Welt" – Unser Vorstandsmitglied Manfred Egenhoff verlässt uns 289

REZENSIONEN 290

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
die 32. Hauptversammlung unseres Verbandes in Leipzig liegt hinter uns. Es waren erlebnisreiche Tage in der sächsischen Großstadt, die uns beeindruckte und mit einem offiziellen und sehr freundlichen Empfang im Ratskeller begrüßte.

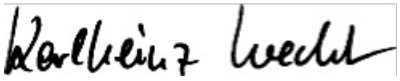
Wer hätte gedacht, dass unser Tagungsmotto „Vielfalt in der Einheit – Deutsche Auslandsschulen im Kulturraum Europa" eine derartige Aktualität bekommen sollte. Europa und der europäische Gedanke befinden sich zurzeit in der größten Bewährungsprobe seit Bestehen der Europäischen Union. Viel Porzellan wurde bei der Diskussion um die Hilfspakete für Griechenland zerschlagen. Deutschland, vor kurzem noch Sympathie-Weltmeister, ist weit verbreitet in Europa wieder Bösewicht, Spar-Diktierer und Spaßverderber.

Im Koalitionsvertrag der aktuellen Bundesregierung steht „Europa ist auch ein kulturelles Projekt. Deutschland mit seinen Mittlerorganisationen trägt eine besondere Verantwortung für einen gemeinsamen europäischen Kulturraum." Hier sind besonders auch die Deutschen Schulen in Europa und die Kolleginnen und Kollegen an den staatlichen Schulen mit deutschsprachigem Angebot gefordert. Wir hoffen, dass wir mit dieser Tagung Impulse geben konnten für die pädagogische Arbeit an den Schulen, für die Vermittlung eines wirklichkeitstreuen und lebendigen Deutschlandbildes und für eine aktive Sympathiewerbung für unser Land durch die Begegnung mit den jungen Menschen in Europa.

Neben diesem übergeordneten Tagungsthema beschäftigten wir uns mit der Umsetzung des Auslandsschulgesetzes und der dringend gebotenen Revision der Besoldung der Kolleginnen und Kollegen im aktiven Auslandsschuldienst. Die Arbeit an einer deutschen Auslandsschule ist in vielen Fällen zu einem finanziellen Abenteuer geworden. Die sinkende Attraktivität des Auslandsschuldienstes hat sich inzwischen in den innerdeutschen Lehrerzimmern herumgesprochen und bereitet der ZfA zunehmende Vermittlungsprobleme. Auf diese Situation habe ich auch in einer Anhörung am 8. Juni 2015 im Unterausschuss Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik des Deutschen Bundestages hingewiesen und hoffe, dass ich Ihnen demnächst von einer neuen Besoldungsordnung berichten kann.

In diesem Heft finden Sie den ersten Teil der Vorträge und Diskussionen sowie die Dokumentation der Anträge an die Mitgliederversammlung, deren Beschlussfassung dem neuen Vorstand ins Pflichtenbuch geschrieben wurde.

Herzliche Grüße, Ihr



Bericht über das Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Nord-West am 18. April 2015 in Oldenburg

Bernd Munderloh

Wie immer gab es vor dem Beginn des eigentlichen Treffens Kaffee und leckeren Kuchen – zum Teil sogar von Frau Krause-Leipoldt eigenhändig gebacken! (DANKE!)

Nach dieser kulinarischen Anwärmung wurde den kürzlich verstorbenen Mitgliedern der Regionalgruppe gedacht: Ralf Antonik und Heye Ackermann.

Aufgrund eines ADAC-Einsatzes bei unserem VDLiA-Vorstandsmitglied Manfred Egenhoff wurden die Verbandsneuigkeiten verschoben – auf die Zeit nach dem Vortrag von Christian Scheele über seine Zeit am Colegio Andino in Bogota/Kolumbien. Er war seit langem wieder eine ADLK, die mit Familie dorthin zog.

Gleich sein erstes Bild führte uns direkt zu einem kolumbianischen Früchte- und Gemüsemarkt. Unter lebhafter Anteilnahme der Anwesenden berichtete Christian nicht nur über die Schulstruktur, den Deutschunterricht und seine vielfältigen Aufgaben für die Schule und die Region, sondern auch über seine familiäre Wohnsituation in einem „conjunto cerrado" und die Ausflüge in das „atemberaubende, schöne Land" Kolumbien. Wir erfuhren von langwierigen, aber letztlich erfolgreichen Sitzungen über Kerncurricula- und Abiturkonzeptionen im Fach Deutsch, über die obligaten DSD I und DSD II-Prüfungen und über unterschiedliche Werte- und Moralvorstellungen in der Diszplinkommission der Schule. Auch die Schwierigkeiten, mit Einheimischen in Kontakt zu kommen, und das Leben in der dortigen deutschen Parallelgesellschaft wurden anschaulich thematisiert und von den Teilnehmer/innen mit eigenen Erlebnissen ergänzt. Viele Wochenenden oder „puentes" (aufgrund von Feiertagen verlängerte sog. Brückenwochenenden) verbrachten sie in den unterschiedlichen Klimazonen Kolumbiens – ob im Regenwald, an der Karibikküste oder in unwirtlichen Gebirgsregionen. Er und seine Familie fühlten sich insgesamt sicher dort – wenn auch einige Regionen immer noch zu meiden sind.

Frühjahrstreffen 2015 der Regionalgruppe Nord-West

Kurz vor der anstehenden Verlängerung hat sich dann der Scheele'sche Familienrat trotz der Freude machenden Arbeit an der Schule dafür ausgesprochen, mit den mittlerweile drei Kindern wieder in die Heimat zu ziehen, in der die Lebensqualität doch höher einzuschätzen ist.

Ein anhaltendes Tischeklopfen dankte Christian für seine überaus engagierte, humorvolle und ehrliche Präsentation „seiner" Auslandsschule und seines Aufenthaltes in Kolumbien.

Der mittlerweile eingetroffene Manfred Egenhoff berichtete dann über Verbandsneuigkeiten – auch nachzulesen in den neuen Mitteilungen – und darüber, dass sich auch im süddeutschen Bereich eine Regionalgruppe gebildet hat. (Vielleicht sollten wir uns mal besuchen …)

Nach unserem Gruppenfoto trafen sich fast alle Teilnehmer/innen wieder im Restaurant „Ali Baba", um sich näher kennen zu lernen, Gespräche fortzusetzen oder Anekdoten aus dem immer reichhaltigen Erfahrungsschatz der Auslandslehrer zu erzählen.

Das nächste Treffen wird am Samstag, dem 14. November 2015, wieder am Gymnasium Eversten in Oldenburg stattfinden. Eine Einladung wird rechtzeitig versandt. ◂◂

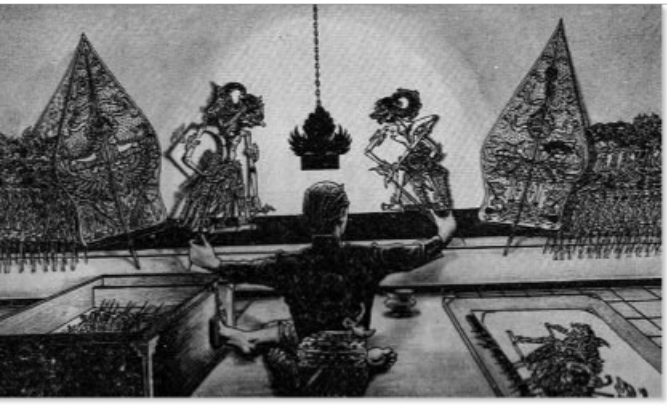
Frühjahrstagung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg am 24. April 2015

Jan Martinen

Eine recht überschaubare Anzahl von Kollegen hatte sich auf den Weg gemacht, um an der Frühjahrstagung in Mölln teilzunehmen.

Umso intensiver waren dann die Gespräche während der Kaffeetafel als auch die Diskussionen zu den einzelnen Tagesordnungspunkten.

Verschiedene Kollegen hatten es übernommen, die Teilnehmer über die Situationen der Lehrer an den Schulen in Carácas, São Paulo und Erbil/Irak zu informieren. Wir blickten gemeinsam zurück auf die Herbsttagung in St. Peter-Ording und voraus auf die Hauptversammlung in Leipzig. Herr Peleikis übernahm es, uns gezielt über den geplanten Ablauf der Hauptversammlung zu informieren.



Gunungan heißt das Symbol der Welt, in der Götter und Dämonen wirken, es wird vor und in den Pausen des Schattenspiels gezeigt, symbolisiert während des Spiels aber auch Berg oder Wald. Der Puppenspieler hat es immer griffbereit vor sich, hier sogar an jeder Seite eins.

Die Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg wird einen Antrag auf der HV in Leipzig einbringen, bei dem es um die soziale und statusmäßige Situation aller aus Deutschland kommenden Lehrkräfte gehen wird. Herr Rheinberger hat sich dankenswerterweise bereit erklärt, den Antrag zu formulieren und evtl. auch persönlich auf der HV zu begründen.

Ein Gunungan

Bei all diesen intensiven Gesprächen und Beratungen verlief die Zeit wie im Fluge, so dass der Vorsitzende die Diskussionen sanft aber bestimmt abbrechen musste, um noch Zeit zu haben für den Vortrag unseres Kollegen Manfred Burghardt.

Mit viel Temperament und Begeisterung nahm Herr Burghardt uns mit auf die Reise nach Indonesien. Er beschränkte sich in seinen Ausführungen über „Deutsche Schulen in Indonesien“ nicht nur auf eine bloße Darstellung der Deutschen Schule Jakarta, sondern nahm uns mit auf eine Geschichtsreise der deutschen Schulentwicklung in Indonesien von den Anfängen bis zur Gegenwart. All das wurde veranschaulicht durch wunderschöne Aufnahmen und getragen von einem schier unendlichen Wissen über Land und Leute. Die Zuhörer waren tief beeindruckt von der Art des Vortrages und dankten dem Referenten mit lang anhaltendem Beifall.

Die Herbsttagung des Regionalverbandes wird am 19. September 2015 in Tönning an der Eider stattfinden.

Auf Anregung des Vorsitzenden wird der Regionalverband im Frühjahr 2016 einen Blick über die Grenze nach Dänemark wagen. In einer noch nicht näher definierten Form werden wir uns mit den „Deutschen Schulen in Nordschleswig“ befassen. ◂◂

Treffen der Regionalgruppe Südwest in Konstanz

Uta Scheffler-Mühlethaler

Am 9. Mai 2015, nun schon zum dritten Mal seit der Gründungsversammlung vor genau einem Jahr in Freiburg, trafen sich 20 Lehrerinnen und Lehrer der Regionalgruppe Südwest.

Leo Maletz und Alfred Doster luden dieses Mal in den sonnigen und vorsommerlich warmen Süden Baden-Württembergs, in die Konzilsstadt Konstanz ein. Das Konzil ist auch heute noch einer der beeindruckendsten Plätze in Konstanz, direkt am schönen Bodensee gelegen.

Zunächst traf sich die Gruppe am Konstanzer Hafen zu einer Stadtführung unter der Leitung von Henry Gerlach, einem der zwei Autoren des historischen Kriminalromans „In Nomine Diaboli".

Nach der sehr gelungenen Führung durch die Altstadt wurde das Regionaltreffen im Konzilsgebäude in Konstanz, einem Jahrhunderte alten, mächtigen Bauwerk, bei Kaffee und Kuchen fortgesetzt. Früher wurden hier Waren gehandelt und sogar ein Papst gewählt, heute befindet sich dort ein sehr einladendes, gut besuchtes Gasthaus mit großzügigen Tagungsräumen. [Anm. der Redaktion: Hier fand Juli 1993 die 21. HV des VDLiA statt.] Nachdem sich alle Kolleginnen und Kollegen gestärkt hatten, erzählte der Kollege Dr. Karl-Ernst Friederich aus Freiburg humorvoll über seine Auslandserfahrungen am Spezialgymnasium in Temeswar/Rumänien. Er leitete bis 2005 die Deutsche Spezialabteilung der Nikolaus Lenau Schule und setzte sich stark für den grenzüberschreitenden Austausch zwischen Ungarn, Bulgarien und Rumänien ein.

Das nächste Treffen der Regionalgruppe Südwest findet im Herbst 2015, und zwar voraussichtlich am 10. Oktober 2015, in Ellwangen an der Jagst statt und wird mit Unterstützung unseres Mitglieds Wolfgang Schmid, ehemals Deutsche Schule Cali, geplant und vorbereitet werden. ◂◂

Henry Gerlach mit der Regionalgruppe Südwest bei der Stadtführung (Foto von Alfred Doster)

Schon seit langem bedrängten mich meine Vorstandskollegen, endlich mal wieder eine Leserbefragung zur Akzeptanz „meiner“ Zeitschrift durchzuführen. Diesen Auftrag erfüllte ich mit der „Umfrage zur Verbandszeitschrift“ in Heft 2/2015 auf S. 205 … Ich bin mir aber immer noch nicht sicher, ob ich glücklich oder unglücklich darüber sein soll, dass ich sage und schreibe eine (1) einzige Rückmeldung bei dieser Aktion erhalten habe.

Anders sieht es bei den Leserzuschriften zum Schwerpunkt (Lehrerfortbildung) des letzten Heftes aus. Offensichtlich gewinnt die Verbandszeitschrift u. a. wegen der *fachlichen* Themen, die sich in der Rubrik „Schwerpunkt“ mit einzelnen Sparten des Auslandsschulwesens befassen, immer breitere Akzeptanz. Passend dazu präsentiere ich Ihnen zum ersten Mal ein …

„Schwerpunktecho“

Es gibt nicht nur gute Bücher, sondern auch Zeitschriften, die es lohnt, mehrmals zu lesen. Das VDLiA-Heft mit dem Themenschwerpunkt Lehrerfortbildung ist ein Beispiel dafür.

Çigdem Ünal
(cunal@hacettepe.edu.tr)

Der Schwerpunkt Lehrerfortbildung an Auslandsschulen greift ein Thema auf, das viele KollegInnen, die im Ausland unterrichten, in letzter Zeit beschäftigte, weil sie den Eindruck hatten, dass nicht nur eine Top-down-Steuerung der Schulentwicklung, sondern auch der Lehrerfortbildung im Gange sei. Die vielfältigen Beiträge ermöglichen dem Leser nicht nur detailreiche Einblicke in die aktuelle Fachdiskussion, ausgehend von neueren Forschungsergebnissen, sondern geben auch konkrete Hinweise zum Umgang mit Lehrerfortbildung vor Ort und der oft nicht spannungsfreien Zusammenarbeit mit den Zentralen. Das vorgestellte bottom-up-Konzept, das u.a. das Prinzip der Mitbestimmung und die Orientierung an den „eigenen Stärken und Schwächen“ sowie der kollegialen Beratung betont, kann den lokalen Schulen entscheidende Impulse für ihre Weiterentwicklung geben. Für uns als Interessensverband der KollegInnen im Ausland ist aber auch die Erkenntnis wichtig, dass das „Vertrauen von Führungskräften in die verantwortlichen Kolleginnen und Kollegen vor Ort von großer Wichtigkeit“ ist - und ihnen für die Fortbildungen genügend Zeit eingeräumt werden muss, damit diese nicht zu einem zusätzlichen Stressfaktor wird.

Franz Dwertmann
(www.gew.de/agal)

Mit großem Interesse las ich Rainer Wickes und Karin Endes Artikel „Anforderungen an eine zeitgemäße Lehrerfortbildung - Strukturen und Prinzipien“ in der letzten Ausgabe der VDLiA-Zeitschrift. Da ich im Moment selbst meine Masterarbeit an der TU Kaiserlautern zum Thema „Sprachsensible Schulentwicklung im Fortbildungskonzept einer Gesamtschule“ schreibe, entdeckte ich viele thematische Übereinstimmungen und stimme den Autoren in vielerlei Hinsicht zu. Besonders der Aspekt der Netzwerkbildung im Rahmen einer fächerübergreifenden außerschulischen Vernetzung (System Leadership) bildet einen Schwerpunkt bei der Konzipierung eines geeigneten Fortbildungskonzeptes zum Thema.

Ulrich Lohrbach, Hermann-Osthoff-Str. 6, 59427 Unna

Während meiner Tätigkeit an Goethe-Instituten im Ausland war für mich die Zusammenarbeit mit anderen Mittlerorganisationen, mit ZfA und DAAD, natürlich auch den deutschen Auslandsvertretungen und lokalen Partnern, vor allem den Deutschlehrerverbänden, immer besonders wichtig. Mit koordinierten Werbekampagnen, gemeinsamen Vorstößen bei Schulbehörden, zusammen durchgeführten Tagungen und Fortbildungen, also mit gebündelten Maßnahmen, an denen mehrere Akteure auf vielfältige Weise beteiligt sind, konnte man die deutsche Sprache erst richtig voranbringen und ihre Stellung im Gastland festigen. Durch die rege Kooperation mit der ZfA jedenfalls ergab sich irgendwann auch die Bekanntschaft mit dem schönen Heft „Deutsche Lehrer im Ausland", das ich dann als Informationsquelle, aber auch als „Ideen- und Ratgeber" eigentlich nicht mehr missen wollte.

Was ich persönlich an dem VDLiA-Magazin besonders schätze, ist die gelungene Mischung von Theorie und Praxis. Viele von uns sind ja heute mit zunehmenden administrativen Aufgaben so ausgefüllt, dass sie immer weniger Zeit für die Fachlektüre aufbringen. Dabei ist gerade jetzt wieder die DaF-Welt in vielen Bereichen im Aufbruch, man denke nur an frühes Deutschlernen, DaZ, CLiL, mehrsprachiges Lernen oder den Einsatz von digitalen Medien. Das VDLiA-Magazin sorgt mit seinen fundierten und verständlich geschrieben Beiträgen dafür, dass man methodisch-didaktisch „à jour" bleibt und, was noch wichtiger ist, Lust bekommt, neue Entwicklungen und Ansätze mitzutragen und mitzugestalten. Ein besonders schönes Beispiel dafür ist der konzise Text „Anforderungen an eine zeitgemäße Lehrerfortbildung" (Heft 2/2015) von Rainer E. Wicke und Karin Ende, der durch die beiden Autoren auch ein Beispiel für das erfolgreiche Zusammenspiel von ZfA und GI ist. Durchgehender Praxisbezug ist die andere starke Seite des Magazins. Man ist ja gerade nach langjähriger Tätigkeit immer wieder auf der Suche nach Ideen und Rezepten, durch die man das Unterrichtsgeschehen für Lernende und Lehrpersonen attraktiver und erlebnisreicher machen kann. Dass das Magazin einen deutlichen Schwerpunkt auf kreatives Arbeiten beim Spracherwerb setzt, ist deshalb besonders erfreulich. Und dass dabei immer an die Umsetzung gedacht wird: Ein anregender Artikel z. B. wie der von D. Cigdem Ünal über den „Einsatz von Literatur vom Anfangsunterricht bis zur Klasse 12" (ebenfalls Heft 2/2015), der gleich konkrete Vorschläge für die Praxis mitliefert, motiviert spontan, dies auch im eigenen Umfeld auszuprobieren. Ich wünsche dem VDLiA-Magazin weiterhin viel Erfolg, viele Beiträge und eine wohlverdiente, möglichst große Verbreitung.

Heinrich Stricker
ehem. Leiter der Spracharbeit
Goethe-Institut Bosnien und Herzegowina

Ich habe das Lehrerfortbildungsheft erhalten und bin beeindruckt: Das ist ein sehr dichtes und vielseitiges Heft geworden.

Herzlichst
Ihr Hans-Jürgen Krumm
Wien

Mit großem Interesse habe ich den Schwerpunkt „Lehrerfortbildung an Auslandsschulen" gelesen, ist Lehrerfortbildung doch ein zentrales Thema auch in Deutschland. Dabei bin ich von der Substanz gerade des Grundsatzartikels von Wicke und Ende sehr angetan. Ja, zeitgemäße Lehrerfortbildung muss zunächst am Kerngeschäft, dem Unterricht ansetzen, alles andere kann dann immer noch folgen. Sehr klug und sehr modern auch der Gedanke, dass es bei Methoden nicht um inhaltslose Schemata gehen darf. Und es kommt auf kollegiale Zusammenarbeit an. Der Artikel ist kopiert und wird in der nächsten Sitzung des Lehrerbildungszentrums in Bayreuth eingehend diskutiert. Neben spannenden Themen wie Blended Learning oder hochaktuellen wie Lehrkompetenzen im Umgang mit Mehrsprachigkeit hat mir besonders der Impuls gefallen, außerschulische Lernorte wie Museen in das Lernen miteinzubeziehen. Schule muss nicht alles leisten, wir haben viel Unterstützung, schauen wir uns nur um. Fazit: Ein sehr, sehr gelungenes Themenheft!
Meine Bitte: lesen!!!

Ludwig Haag
Lehrstuhl für Schulpädagogik, 95440 Bayreuth
Tel.: 0921/55-4105

Kai Ulmer

stellt sich als neues Vorstandsmitglied des VDLiA vor

Kai Ulmer

- Gymnasiallehrer für die Fächer Deutsch, Geschichte, Spanisch
- 2007–2015: ADLK an der Deutschen Schule Alexander von Humboldt in Lima/Peru
- langjährige Erfahrung als Steuergruppenleiter und PQM-Beauftragter
- Regionaler Fortbildungskoordinator für Peru und Bolivien
- Seit 2015: Lehrer im bayerischen Schuldienst in Neustadt a. d. Aisch

Mit dem 8-jährigen Aufenthalt an der DS Lima durfte ich die rasante Weiterentwicklung des Auslandsschulwesens hautnah erleben. Vor allem die qualitätsorientierte Schulentwicklung rückte verstärkt in den Fokus, und die sich daraus ergebenden Veränderungen in den schulischen Strukturen hatten und haben konkrete Auswirkungen auf die Aufgaben heutiger Auslandslehrer.

Die Tätigkeit als Regionaler Fortbildungskoordinator ermöglichte es mir, diese Entwicklung konkret an der Zentrumsschule und den angeschlossenen Schulen mitzugestalten und Neues auf den Weg zu bringen. Aufgrund der vielfältigen Erfahrungen und der Identifikation mit dem Auslandsschulwesen als zentralem Element der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands wuchs meine Motivation, mich nach meiner Rückkehr aktiv für die Kollegen einzusetzen, die sich im Ausland mit Engagement den Herausforderungen dieser spannenden Tätigkeit als Auslandslehrkraft stellen.

Ich freue mich auf regen und anregenden Austausch sowohl mit den neuen als auch mit den rückkehrende Kolleginnen und Kollegen, damit der Verbandsvorstand noch besser auf die Bedürfnisse und Ziele der Mitglieder eingehen kann.

ERINNERUNG: Überweisungen nur noch mit SEPA (Single European Payment Area)

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de), bei einem Wechsel Ihrer Bank oder Sparkasse unbedingt folgende Angaben mit:
IBAN (International Bank Account Number)
BIC (Bank Identifier Code)

Auch alle anderen Änderungen Ihrer persönlichen Daten (Anschrift, E-Mail-Adresse) sind für uns von Interesse und ersparen dem Verband enorme Kosten.

Vielen Dank!

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Elke Balster ▪ Siedlungsweg 3a, 38889 Blankenburg
Andreas Elbe ▪ Am Jägergarten 21, 73577 Ruppertshofen
Jens Faselt ▪ Im Hohlweg 10, 32425 Minden
Kerstin Finkler ▪ St. Mergener Str. 12, 54290 Trier
Petra Kolberg ▪ Am Oberbrunnen, 55585 Norheim
Johanna Kunze ▪ Uhlandstr. 31, 76135 Karlsruhe
Michael Kurzbach ▪ Am Wiesenhang 16, 54318 Mertesdorf
Olaf Licht ▪ Schöneberger Str. 12, 10963 Berlin
Bianca Lippel ▪ Moltkeplatz 11, 30163 Hannover
Silke Quast ▪ Loignystr. 14, 23566 Lübeck
Johannes Schinzel ▪ Steinstr. 2, 97080 Würzburg
Rolf Schlag ▪ Gorzer Weg 2, 64653 Lorsch
Sabine Schramm ▪ Ottmarshauserstr. 9, 86356 Neusäß
Jennifer Weisenseel ▪ Setzbergstr. 6, 83607 Holzkirchen

Neue Mitglieder (Ausland)

Heidrun Blume ▪ Timisoara
Stephan Demuth ▪ Bischkek
Andreas Grüderich ▪ DS Ballester
Tanja Olbrich ▪ LBI Santiago
Lisa Reelsen ▪ Colegio Alexander Humboldt
Marcus Schawe ▪ DS La Paz
Volker Stender-Mengel ▪ DS La Paz

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Kristin Eichholz ▪ DS Windhoek
Jaan Grigull ▪ DS Bogota
Stefan Hebele ▪ DS Lima

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Wolfgang Dietrich (DS New York) ▪ Victoria-Wolff-Weg 5, 74072 Heilbronn
Ulla-Ruth In der Stroth (Winnipeg Kanada) ▪ Schelverstr. 22, 49080 Osnabrück
Wolfgang Ismaier (DS Valencia) ▪ Industriestr. 38, 91353 Hausen
Jens Krowka (DS Quito) ▪ Königsstr. 4a, 21244 Buchholz
Olaf Peleikis (DS Lima) ▪ Cusanusstr. 25, 56073 Koblenz
Richard Reinhold (DS Istanbul) ▪ Wilhelmshöher Allee 25, 34117 Kassel
Werner Schreiber (Sao Paulo) ▪ Rotlintstr. 13, 60316 Frankfurt
Bernd Stein (DS Windhoek) ▪ Grünschiebel 8, 35041 Marburg
Barbara Stock (DS Bogota) ▪ Eingang Untermühlenweg, 88079 Kressborn
Michael Stumpe (DS Windhoek) ▪ Am Külzer Pfad 5, 55471 Kümbdchen
Jörg Thiele (DS Santiago) ▪ Arminstr. 51a, 23564 Lübeck
Kai Ulmer (DS Lima) ▪ Thüringer Str. 21, 91456 Diespeck

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

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Chahin-Dörflinger, Fatima ▪ Landsknechtstr. 17, 79102 Freiburg
Cornelissen, Hans-Joachim ▪ Mönkesweg 2, 40670 Meerbusch
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Fecht, Günther ▪ Weinbergstr. 82, 36381 Schlüchtern
Geisler, Constanze ▪ Bleichstr. 6, 41460 Neuss
Huhnstock, Benjamin ▪ Am Großen Wiel 19a, 33609 Bielefeld
Kirch, Hilmar ▪ Hans-Zander-Platz 1, 97353 Wiesentheid
Krause-Leipoldt, Harald ▪ Insterburger Str. 4, 26127 Oldenburg
Mägdefrau, Prof. Dr. Jutta ▪ Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft der Uni Passau, Innstr. 25, 94032 Passau
Martinen, Jan ▪ Bergstr. 12, 24860 Böklund
Meyer, Dr. Andrea ▪ vul. Uspens'ka, bud. 60, kv. 2, 65045, Odessa/Ukraine
Müller, Ronald ▪ Drossener Str. 3B, 13053 Berlin
Munderloh, Bernd ▪ Scharnhorststr. 55, 26131 Oldenburg
Scheffler-Mühlethaler, Uta ▪ Burgbergring 96, 88662 Überlingen
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Schütze, Joachim ▪ Fritz-von-Wille-Str. 42, 54296 Trier
Selle, Linn ▪ Sophienstr. 28/29, 10178 Berlin
Stoldt, Dr. Peter H. ▪ Gaußstr. 2, 21335 Lüneburg
Tiffert, Wolfgang ▪ Parkstr. 49, 26605 Aurich
Wecht, Karlheinz ▪ Kreiswaldstr. 21, 64668 Rimbach
Weischer, Heinz ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
Wendt, Christian ▪ Bramkampredder 142, 22949 Ammersbek
Wicke, Martin ▪ Colegio Alemán Humboldt, Apartado Postal 3749, 1000 San José/Costa Rica
Wicke, Dr. Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal

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

Alle Fotos von der HV in Leipzig stammen von Constanze Geisler.

In eigener Sache

Vorschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 4/15 Inklusion und weitere Berichte über die 32. Hauptversammlung in Leipzig**
- **Heft 1/16 Die deutsche Schule Tokio stellt sich vor**
- **Heft 2/16 Die Botschaftsschule Peking stellt sich vor**
- **Heft 3/16 [Machen Sie mir Vorschläge!]**

Schicken Sie mir aber bitte auch unaufgefordert Beiträge zu allen Themen, die Sie bewegen!

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Vor dem Unterausschuss für die AKBP: Karlheinz Wecht (3. von links)
(© Sekretariat des Auswärtigen Ausschusses)

Dass auf den VDLiA in der Auslandsschulpolitik nach wie vor gehört wird, bewies eine weitere Einladung des Vorsitzenden Karlheinz Wecht zur Anhörung ins Paul-Löbe-Haus. Anstelle eines Gedächtnisprotokolls drucke ich hier seine Stellungnahme ab.

Verband Deutscher Lehrer im Ausland
Vorsitzender: Karlheinz Wecht

Anhörung am Montag, den 8. Juni 2015 im Unterausschuss für Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik des Deutschen Bundestages

Vorsitzender: Dr. Bernd Fabritius
Die Sitzung beginnt um 15:00 Uhr und findet im Paul-Löbe-Haus, Raum 2.800 statt.

Thema „Ein Jahr Auslandsschulgesetz"

Stellungnahme des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland (VDLiA)

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland bedankt sich für die Einladung zur Sitzung des UA-AKBP des Deutschen Bundestages.

In der Vorbereitung des Auslandsschulgesetzes hatte unser Verband zwei grundsätzliche Forderungen gestellt:

1. für alle unsere Auslandsschulen eine standortsichernde und verlässliche finanzielle Zuwendung,
2. ein angemessener Status für die aus Deutschland vermittelten Lehrkräfte mit innerdeutschem Arbeitgeber.

Obwohl auch wir vom VDLiA die gesetzliche Grundlage für die Finanzierung der Auslandschularbeit begrüßten, bedauern wir, dass das Auslandsschulgesetz diese elementaren Forderungen nicht berücksichtigt.

Zu Punkt 1:

Als Lehrerverband haben wir immer wieder auf die besondere Rolle der Lehrkräfte hingewiesen, ohne die ein qualitätsvolles Auslandsschulwesen nicht möglich ist. Der Bedeutung angemessen sollen die besten Lehrerinnen und Lehrer Deutschlands an den Bildungseinrichtungen des deutschen Auslandsschulwesens tätig sein.

Die offenen und teilweise versteckten Gehaltskürzungen bei den Lehrkräften führen zu Demotivation und Desinteresse am Auslandsschuldienst. Für eine engagierte, hochkompetente deutsche Auslandsdienstlehrkraft (ADLK) besteht in der Regel kein finanzieller Anreiz mehr, seine Heimatschule zu verlassen, Karrierechancen aufzugeben und die Familienplanung zu belasten, um den sehr anspruchsvollen Dienst im Ausland aufzunehmen.

Konkrete Kürzungen:

- Abkopplung der Gehälter der Auslandsdienstlehrkräfte vom Niveau der Beamtenbesoldung *Einführung der Besoldungsrichtlinie II*

- Mietzuschuss (bei einigen Lehrkräften bis zu 600 Euro pro Monat!) *(Begründung: Besserstellungsverbot)*

- Keine Gehaltsanpassung der Bundesprogrammlehrkräfte seit mehr als 13 Jahren

- Keine Erhöhung der Schulleiterzulage *Niemand hätte sich noch vor einigen Jahren vorstellen können, dass Schulleiterstellen dreimal neu ausgeschrieben werden oder Pensionäre für eine Überbrückungszeit großen Auslandsschulen aus der Personalklemme helfen müssen.*

- Knappe Pauschalen für Umzugskosten *Beispiel: 3 ortsüblichen Kostenvoranschläge von 12.000 € bis 14.000 €, zustehende Pauschale liegt bei 8.070 €.*
  Gründe für Missverhältnis: Pauschale stammt teilweise aus dem Jahre 2006, Konkurrenz Diplomaten und BW-Angehörigen, Umzugstermin

- Kein Ortszuschlag für in Deutschland studierende oder in Ausbildung befindliche Kinder.

- Probleme beim Kindergeldbezug. *Aus Deutschland vermittelte Lehrkräfte mit Kindern an Deutschen Auslandsschulen haben in vielen Fällen keinen Anspruch auf die Gewährung von Kindergeld, weil sie die Voraussetzungen gem. § 1 EStG nicht erfüllen (überwiegender Aufenthalt in Deutschland), auch wenn sie unbeschränkt in Deutschland steuerpflichtig sind. Unverständnis kommt insbesondere dann auf, wenn die in § 1 Abs 1 Nr. 2 Bundeskindergeldgesetz (BKGG) genannten Berufsgruppen ins Blick-*

feld kommen. Missionare erhalten z. B. Kindergeld. Ein sachlicher Grund, warum die deutschen Lehrkräfte an Deutschen Auslandsschulen nicht genannt werden, lässt sich nicht erschließen. Sowohl im Bundeskindergeldgesetz (BKGG) und Bundeseltern- und Elternzeitgesetz (BEEG) sollte deshalb in § 1 Abs. 2 die Aufnahme der Lehrkräfte im Ausland ergänzt werden.

- Extreme Einkommensverluste durch Wechselkursänderung US-Dollar-Euro
  Beispiel Washington: Trotz der bereits durchgeführten Anpassung belaufen sich die Verluste eines Einpersonenhaushaltes seit Juni 2014 insgesamt auf mehr als 3800 EUR, die einer vierköpfigen Familie sogar auf 4500 EUR. Damit wurden bisher weniger als 50 % der Wechselkursverluste finanziell ausgeglichen.

Um weiteren Schaden für die Auslandsschulen zu vermeiden, fordern wir:

Schnelle Neuordnung und Anpassung der Besoldung

Aus unserer Sicht sollte deshalb in das ASchulG aufgenommen werden:

- Die Besoldung/Vergütung der Lehrkräfte erfolgt nach den gesetzlichen bzw. tarifrechtlichen Bestimmungen.

- Die finanziellen Regelungen nach §§ 52 ff. BundesbesoldungsG

Wie widersprüchlich die geltende Rechtslage ist, wird deutlich an der Mietzuwendung und der Schulortzuwendung. Bei der Mietzuwendung wird von einer Eigenbeteiligung von 18 % ausgegangen. Es wäre dann doch redlich, gänzlich gemäß BBesG zu verfahren.

Zu Punkt 2:

Eng mit den Fragen der Besoldung verbunden ist eine alte Forderung unseres Verbandes. Lehrerinnen und Lehrer an den inländischen Schulen sind verbeamtet oder zumindest unbefristet angestellt. Im aktiven Dienst an einer Auslandsschule ruht dieses Dienstverhältnis.

Die Nachteile für die Lehrkräfte sind derart vielfältig, dass kaum ein Kollege oder eine Kollegin die Auswirkungen dieser Regelung bei Beginn des Auslandseinsatzes überblickt. Deshalb fordert der Verband Deutscher Lehrer im Ausland schon lange, dass ein **einheitlicher Status** der Auslandsdienstlehrkräfte mit einem **innerdeutschen Arbeitgeber** der Funktion und der Wirkung im Rahmen der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik angemessen wäre.

Besuchen Sie unsere neue Homepage: www.vdlia.de

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

Begrüßung durch den Vorsitzenden des VDLiA

Karlheinz Wecht

Die Gruppe Adorabili, v. l. n. r.: Maximilian Hohmann (Tenor), Friedrich Praetorius (Tenor und Dirigent), Georg Schütze (Bariton) und Jakob Eberlein (Bass)

Vielen Dank an die Gruppe Adorabili für die wundervolle Einstimmung in unsere Tagung. Adorabili besteht aus Sängern des Thomaner Chores, die gerade erst ihre Abiturprüfung erfolgreich bestanden haben. Wir werden die jungen Leute im Anschluss an die Grußworte noch einmal hören.

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Gäste,

ich begrüße Sie alle ganz herzlich zur 32. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland hier in Leipzig.

Besonders begrüßen möchte ich Frau Abteilungsleiterin Raphaele Polak vom sächsischen Staatsministerium für Kultus, sowie die Vertreter der GEW Günther Fecht und des Philologenverbandes Christian Wendt. Ebenso herzlich begrüße ich auch alle Mitglieder des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland, die unserer Einladung gefolgt sind.

Als der Vorstand des VDLiA im vergangenen Jahr das Motto der diesjährigen Hauptversammlung festlegte, ahnte niemand, wie aktuell unser Thema werden sollte. Europa und der europäische Gedanke befinden sich zurzeit in der größten Bewährungsprobe seit Bestehen der Europäischen Union. Die Eurozone drohte noch vor wenigen Tagen auseinanderzubrechen. Deutschland, vor kurzem noch Sympathie-Weltmeister ist weit verbreitet in Europa wieder Bösewicht, Spar-Diktierer und Spaßverderber.

Ist die europäische Identität, die bejahende Haltung zum Zusammenleben der Menschen und Völker in Europa im Sinne einer Gemeinschaft angesichts der Finanzprobleme Griechenlands auf den Hund gekommen? Was wird aus der europäischen Idee, der Einigungsbewegung als Folgewirkung zweier Weltkriege? Sind wir von allen guten Geistern verlassen, wenn wir die europäische Integration in Frage stellen?

Karlheinz Wecht begrüßt die Teilnehmer der 32. Hauptversammlung in Leipzig

Im Koalitionsvertrag der aktuellen Bundesregierung steht „Europa ist auch ein kulturelles Projekt. Deutschland mit seinen Mittlerorganisationen trägt eine besondere Verantwortung für einen gemeinsamen europäischen Kulturraum."

Wir werden heute aus berufenem Mund hören, dass es unserer Mithilfe bedarf, wenn Europa auf dem richtigen Weg bleiben soll. In diesem Zusammenhang begrüße ich ganz herzlich unsere Festrednerin, Frau Linn Selle. Frau Selle ist Trägerin des Preises „Frauen Europas" 2014. Die Auszeichnung erhielt unsere Festrednerin für ihr ehrenamtliches Engagement bei den „Jungen Europäischen Föderalisten".

Unter der Überschrift: **„Vielfalt in der Einheit – Deutsche Auslandsschulen im Kulturraum Europa"** wollen wir uns in den nächsten Tagen mit der Rolle der Deutschen Auslandsschulen in Europa beschäftigen. Welchen Beitrag können die Deutschen Schulen für das Zusammenwachsen in Europa leisten? Wie ist es mit der Verwirklichung der Ziele der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik bestellt, in denen u. a. die Förderung der deutschen Sprache, die europäische Integration und der Erhalt der kulturellen Vielfalt in Europa gefordert wird?

Wir hoffen, dass wir mit dieser Tagung Impulse geben können für die pädagogische Arbeit an den Schulen, für die Vermittlung eines wirklichkeitsgetreuen und lebendigen Deutschlandbildes und für eine aktive Sympathiewerbung für unser Land durch die Begegnung mit den jungen Menschen in Europa.

„Die Welt ist aus den Fugen geraten", so beschrieb unser Außenminister Dr. Frank-Walter Steinmeier die politische Situation auf unserem Erdball schon im vergangenen Jahr. Die Ratlosigkeit angesichts der schier unüberwindbaren Gegensätze der Interessen oder religiös motivierten Überzeugungen greift weiter um sich und bedroht den Weltfrieden. Auf diesem Hintergrund ist das Bemühen um gegenseitiges Verstehen, um eine unvoreingenommene kulturelle Begegnung unverzichtbar.

Unsere Lehrkräfte an den deutschen Auslandsschulen stellen sich dieser Herausforderung mit viel Idealismus als engagierte Botschafter unserer Gesellschaft und helfen damit, ein positives Deutschlandbild im Ausland zu verfestigen. Für unsere Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik sind die deutschen Auslandsschulen ein enormer Schatz, bringen jungen Menschen aus allen Kulturkreisen unsere Werte näher und sorgen damit für nachhaltig gute internationale Beziehungen.

Der Bedeutung angemessen hat die Bundesregierung ein Auslandschulgesetz beschlossen, das im Januar 2014 in Kraft trat. Die Umsetzung des Gesetzes gehört seither zu den großen Herausforderungen im Auslandsschulwesen. Einerseits bietet die gesetzliche Grundlage der Förderung der Schulen durch den Bund mehr Planungssicherheit, andererseits zeigte sich aber auch, dass sich die Höhe der Förderung für bestimmte Schulen negativ entwickelt hat.

Für die als Privatschulen organisierten Deutschen Schulen bedeutet eine Kürzung der Förderung zwangsläufig eine Erhöhung des Schulgeldes. In der Konkurrenzsituation zu anderen Privatschulen an den jeweiligen Standorten erwächst daraus ein Problem, das manche Schulen in Existenznöte bringen kann.

Auch der Status der deutschen Lehrkräfte wurde durch das Gesetz nicht zufriedenstellend geklärt. Als beurlaubte Beamte werden sie über das Zuwendungsrecht bezahlt, das stellenweise den Auslandsschuldienst zu einem finanziellen Abenteuer werden lässt. Die offenen und teilweise versteckten Gehaltskürzungen in den letzten Jahren bei den Lehrkräften führen zu Demotivation und Desinteresse am Auslandsschuldienst.

Für eine engagierte, hochkompetente deutsche Auslandsdienstlehrkraft (ADLK) besteht kein finanzieller Anreiz mehr, seine Heimatschule zu verlassen, Karrierechancen aufzugeben und die Familienplanung zu belasten, um den sehr anspruchsvollen Dienst im Ausland aufzunehmen. Gerade weil wir die besten Lehrkräfte im Ausland benötigen, besteht an dieser Stelle ein dringender Handlungsbedarf.

Das Programm unserer Tagung sieht für morgen Vormittag mehrere Kurzvorträge zu unserem Motto vor:

Zunächst wird der Leiter des Pädagogischen Austauschdienstes Deutschland, Gottfried Böttger, die Zielsetzungen und Aktivitäten des PAD

vorstellen. Im Anschluss daran wird uns Stefan Walz die Arbeit der Europäischen Schulen erläutern. Herr Walz ist von deutscher Seite für die Europäischen Schulen und deren Versorgung mit deutschen Lehrkräften verantwortlich. Den ersten Vortragsblock wird Annegret Jung-Wanders beschließen. Als Schulleiterin der Deutschen Schule Barcelona ist sie vertraut mit den Anforderungen an die deutschen Auslandsschulen in Europa und wird uns erklären, wie diese an ihrer Schule umgesetzt und erlebt werden.

Für den zweiten Vortragsblock mussten uns Claudia Wenzel und Burkhard Inhülsen, die über ihr Schülerfilmprojekt „nordeuropa filmt" berichten wollten, leider absagen. Dafür werden Dr. Andrea Meyer und Karl-Martin Everding über ihre Arbeit als Fachberater in Odessa und in Warschau berichten. Den Vormittag beschließen wird Frau Professorin Dr. Jutta Mägdefrau mit einem Vortrag zur Förderung von Lernstrategien bei Schülern.

Die Rückmeldungen der Teilnehmer der letzten Hauptversammlung in Bamberg beinhalteten den Wunsch nach mehr Zeit für den persönlichen Austausch. Wir haben deshalb den morgigen Nachmittag von Fortbildungsveranstaltungen freigehalten und wollen damit Zeit schaffen, um in Ruhe Gespräche zu führen und die Vorträge des Vormittags ausgiebig zu diskutieren.

Dadurch ist es auch möglich, dass wir den traditionellen Stadtrundgang früher beginnen können. Am Ende der Stadtführung wird uns ein Vertreter der Stadt Leipzig im Weinabteil des Ratskellers offiziell begrüßen.

Als informativen Abschluss des Tages werden dann morgen Abend ab 21 Uhr zwei Kolleginnen und ein Kollege ihre ehemalige Auslandsschule vorstellen. Vorgesehen sind Berichte über die DS Oslo, die DS Den Haag und die DS Rom.

Bevor wir am Freitag den offiziellen Teil unserer Tagung mit der Mitgliederversammlung beenden, werden die Vertreter der Zentralstelle, des Auswärtigen Amtes, des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland und des Weltverbandes der deutschen Auslandsschulen Stellung zu aktuellen Themen im Auslandsschulwesen beziehen.

Alle Teilnehmer unserer Tagung sind herzlich eingeladen, an unserem Ausflug am Samstag teilzunehmen. Wer sich dafür noch nicht angemeldet hat, kann dies heute am Tagungsbüro nachholen.

Die Mitglieder unseres Verbandes mögen es mir nicht verübeln, wenn ich *ein* Ehrenmitglied des VDLiA besonders begrüße. Liebe Frau Bosert, wir freuen uns sehr, dass Sie mit über 90 Jahren wieder zur Hauptversammlung angereist sind und uns so ihre Treue zum VDLiA in beeindruckender Weise unter Beweis stellen. Ein wei-

Der Beginn der 32. Hauptversammlung wurde – wer wäre in Leipzig dafür nicht geeigneter? – gekonnt von vier Thomanern der Gruppe Adorabili musikalisch begleitet. In einem ersten Block trugen die vier jungen Männer Lieder von R. Schumann („Minnesänger"), F. Mendelssohn-Bartholdy („Zigeunerlied"), F. Gilcher („Ännchen von Tharau" und „Untreue") und F. Witt („Thräne") vor. Vor dem Festvortrag von Linn Selle erfreuten sie in einem zweiten Auftritt das begeisterte Publikum nochmals mit F. Mendelssohn-Bartholdy („Liebe & Wein" und „Türkisches Schenkenlied"), E. Fischer („Zauber der spanischen Nächte") und C. F. Zöllner („Speisezettel").

Die Gruppe Adorabili begeistert die Zuhörer.

terer treuer Begleiter unserer Tagungen, Achim von Dombois, wollte aus Altersgründen nicht mehr hierher kommen. Er bat mich per E-Mail Ihnen alle seine herzlichen Grüße auszurichten.

Hinweisen möchte ich noch auf die Ausstellung im Foyer, wo der Klett Verlag, der Reclam Verlag und die Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika ihre Produkte präsentieren. An dieser Stelle herzlichen Dank an den Klett Verlag, der auch diese Hauptversammlung wieder finanziell unterstützt. Ebenfalls finden Sie im Foyer Herrn Paus, der unsere Gruppenversicherung jedem Interessenten gerne erläutert.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Gäste, ich wünsche Ihnen und uns eine interessante und angenehme Woche hier in der attraktiven Stadt Leipzig und freue mich schon jetzt auf unsere Gespräche, Diskussionen und Unternehmungen. ◂◂

Grußwort der AGAL/GEW

Günther Fecht

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich möchte mich ganz herzlich im Namen der AGAL, der Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und -lehrer der GEW, für die Einladung zur 32. Hauptversammlung des VdLiA bedanken. Mein ganz besonderer Dank geht an Herrn Karl-Heinz Wecht für die Einladung, die diesjährige Gastrede halten zu dürfen, und an Herrn Alfred Doster und Herrn Manfred Egenhoff, mit denen ich im Vorfeld Kontakt hatte.

Mein Name ist Günther Fecht. Ich bin stellvertretender Bundesvorsitzender der AGAL, arbeite an einem Beruflichen Schulzentrum in Schlüchtern bei Fulda sowie mit halbem Deputat im Staatlichen Schulamt Hanau. Und bin seit 2006 – dank meines Freundes Manfred Egenhoff – Mitglied im VdLiA; ich schreibe auch ab und zu Artikel und Buchrezensionen für unsere Quartalszeitschrift.

Zusammen mit meiner Frau Vanessa bin ich eigentlich auf dem Weg nach Pilisvörösvár. Unsere beiden Kinder, Tim und Antonia, sind bereits auf dem Luftweg dort angekommen, bei ihren ehemaligen Tageseltern Marika und Pali. Ohne diese beiden hätten meine Frau und ich in der Zeit unseres Auslandseinsatzes von 2002 bis 2006 nicht beide voll berufstätig sein können. Für uns und besonders unsere Kinder, neudeutsch „Cross-Culture Kids", ist Pilisvörösvár ein Stück Heimat geworden. Nach wie vor ist der Kontakt sehr eng.

Die ungarndeutsche Schule mit dem sowohl im Ungarischen als auch im Deutschen äußerst sperrigen Namen „Német Nemzetiségi Gimnázium és Külkereskedelmi Szakközépiskola Pilisvörösvár" – übersetzt: Deutsches Nationalitätengymnasium und Außenhandelswirtschaftsfachoberschule – gehört der donauschwäbischen Minderheit. Immerhin gehören ihr über 200.000 ungarische Staatsbürger an.

Vor genau 10 Jahren besuchte ich mit dem Schulleiter Dr. Zoltán Guth die Leipziger Buchmesse und konnte ihn im 200. Todesjahr des großen deutschen Dichters Friedrich Schiller davon überzeugen, einen sehr viel griffigeren Namen von europäischem Rang für seine Schule zu wählen: Schiller-Gimnázium. Obendrein war – um die letzten Zweifler zu überzeugen – Schiller ja auch gebürtiger Schwabe.

Doch nun zu den Themen, die uns in den letzten Jahren beschäftigt haben. Das Auslandsschulgesetz ist zwei Jahre alt, positive Rückmeldungen konnten wir bisher nicht vernehmen. Es ist bestenfalls ein Rahmenstatut oder – wie Franz Dwertmann es nannte – ein Auslandsschulfinanzierungsgesetz. Wesentliche Aspekte der demokratischen Partizipation der Lehrkräfte, des Beschäftigungsverhältnisses der einzelnen Kolleginnen und Kollegen im Geflecht einer als willkürlich empfundenen Vertragsgestaltung zwischen ZfA, Schulverein, Schulleitung und dem jeweiligen Kultusministerium sowie einer als ungenügend erachteten Vorbereitung auf den Auslandseinsatz werden nach wie

vor als kompliziert und verunsichernd wahrgenommen.

Das kleinliche Gezeter um die Versorgungszuschläge zwischen Bund und Ländern sowie die Fragen bezüglich der Zuschläge und der nicht mehr angemessenen Vergütung für viele Standorte schrecken heimische Lehrkräfte davon ab, den Schritt in den Auslandsschuldienst zu wagen; besonders für Familien ist der Aufwand häufig zu hoch, um sich und den Kindern diese, an sich einzigartige Erfahrung zu eröffnen.

Immer wieder haben VDLiA und AGAL auf der Basis ihrer zahlreichen Info-Veranstaltungen und Gespräche zur Vermittlung in den ASD auf diesen Umstand hingewiesen. Ein silberner Streifen am Horizont war die Schulleitertagung im Januar dieses Jahres in Berlin, die sich u. a. der Frage der Besoldung annahm, da kaum noch geeignete Kandidaten zu finden seien. Staatsministerin Böhmer sicherte eine zügige Bearbeitung im Auswärtigen Amt zu. Das ist erfreulich und dringend geboten.

Günther Fecht entrichtet das Grußwort der AGAL/GEW

Darüber hinaus hat sich die AGAL auch um die rechtliche Stellung von Ortslehrkräften, die bekanntlich nicht in den Zuständigkeitsbereich der ZfA fallen, gekümmert und dazu einen Mustervertrag erarbeitet; denn nirgendwo gibt es einen solchen Wildwuchs an Verträgen. Die Spanne reicht von der Grundschullehrerin, die ihren Mann als OLK ins Ausland begleitete und bei der Pensionierung feststellen musste, dass ihr acht Jahre fehlen, da sie es versäumt hatte, sich ihre Beurlaubung als „Beurlaubung aus dienstlichem Interesse" bescheinigen zu lassen bis hin zu OLKs an einer BMW-Schule in China, die – so habe ich es in meiner Tätigkeit im Staatlichen Schulamt Hanau erlebt – geradezu fürstlich entlohnt werden, Versorgungszuschläge inklusive.

Das deutsche Auslandsschulwesen ist ohne Zweifel eine Erfolgsgeschichte und das muss, da sind wir uns alle einig, auch so bleiben. Themen gibt es reichlich. Ich nenne nur die Themen Inklusion, Berufliche Bildung und Schulentwicklung.

Bei der *Inklusion* geht es um mehr als nur um die Installation einer Behindertenrampe oder eines Aufzugs. Es geht darum, keine Schülerin und keinen Schüler zurückzulassen.

Berufliche Bildung ist nicht nur in den lateinamerikanischen Ländern und auf der iberischen Halbinsel ein wichtiges Thema geworden, sondern auch in anderen Ländern – ich denke an Ungarn (Audi in Györ, Mercedes in Kecskemet) – von großem Interesse.

Und schließlich das Thema *Schulentwicklung*: Hier wird immer deutlicher, dass Bildung sich nicht vermessen lässt, denn Bildungsstandards können – wenn überhaupt – immer nur eine untere Grenze bilden, nicht aber das Ziel von Bildung sein.

An dieser Stelle möchte ich Sie, meine Damen und Herren, auf die 2. Wissenschaftliche Tagung der AGAL am 18. September in Dortmund hinweisen und einladen. Das Thema lautet: *Abschlüsse und Zertifikate als Steuerungsinstrumente in der deutschen Auslandsschularbeit?* (mit einem deutlichen Fragenzeichen am Ende).

Neben den Professorinnen und Professoren Sabine Hornberg und Thomas Goll (beide TU Dortmund), Christel Adick (Uni Bochum) und Hanna Kiper (Uni Oldenburg) sind auch weitere gute, hier anwesende Bekannte auf der Tagung in Dortmund vertreten, wie Yvonne Büscher (KMK, Berlin), Heike Toledo (ZfA, Bonn), Katrin Fox (IBO, Den Haag), Thilo Klingebiel (WDA, Berlin) und – last but not least –

Dr. Peter Stoldt. Sein vor zwei Jahren mit Manfred Egenhoff herausgegebenes Buch „Deutsche Lehrer im Ausland" bildet auch zu diesem Thema eine solide Grundlage. Kurzum: Wer jetzt noch Genaueres über die Themen wissen möchte, möge sich bitte einen oder auch mehrere der ausgelegten Flyer nehmen.

Ich freue mich auf den gleich folgenden Festvortrag von Linn Selle „Europa lernen, Europa leben". Das Thema ist sehr gut gewählt, denn wer hätte bei der Planung gedacht, dass das Thema der Veranstaltung „EUROPA" so brennend aktuell werden würde? Nahezu täglich erleben wir in den Medien das Flüchtlingselend in der Festung Europa und müssen mit ansehen, wie einzelne Länder sich brutal abschotten: Großbritannien macht den Tunnel zu, Polen will nur christliche Flüchtlinge, Ungarn zieht an der Grenze zu Serbien einen Grenzzaun hoch und Deutschland meint, die Grenzen des Zumutbaren erreicht zu haben. Rechte Nationalisten und Faschisten lähmen in vielen Ländern der EU die Regierenden, so dass keine akzeptable europäische Lösung gefunden werden kann.

Hinzu kommt die nun schon 7 Jahre schwelende Krise in und mit Griechenland, in der gerade Deutschland eine gnadenlos strafende Rolle übernimmt, indem es sich allein auf Zahlen und Prozente, Gewinne und Verluste, Kredite und Zinsen eingeschworen hat. Ein einiges Europa, das sich auf gemeinsame Traditionen und humanistische Werte stützt, scheint mir in weite Ferne gerückt zu sein.

Die PKW-Maut für Ausländer, schließlich, ist symptomatisch für eine weitere, äußerst peinliche Form der Abschottung, gerade für die Bundesrepublik, ein exportorientiertes Land, das ökonomisch blendend dasteht und seit der farbenfrohen Fußball-WM 2006 weltweit als sehr gastfreundlich und sympathisch wahrgenommen worden ist. Ich glaube, wir Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer nehmen diese Entwicklungen besonders leidvoll wahr. Ich bin da fassungslos.

„Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren
Sind Schlüssel aller Kreaturen"

So beginnt ein tiefsinniges und – wie ich finde – Mut machendes, wunderschönes Gedicht von Friedrich von Hardenberg, besser bekannt als Novalis, aus dem Jahre 1800, mit dem ich meine Rede schließen möchte:

Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren
Sind Schlüssel aller Kreaturen
Wenn die, so singen oder küssen,
Mehr als die Tiefgelehrten wissen,
Wenn sich die Welt ins freie Leben
Und in die Welt wird zurück begeben,
Wenn dann sich wieder Licht und Schatten
Zu echter Klarheit werden gatten,
Und man in Märchen und Gedichten
Erkennt die wahren Weltgeschichten,
Dann fliegt vor Einem geheimen Wort
Das ganze verkehrte Wesen fort.

In diesem Sinne wünsche ich uns allen, dass wir in den interessanten Vorträgen und spannenden Diskussionen auf dieser 32. Hauptversammlung des VdLiA dem wahren Wesen einen Schritt näher kommen mögen.

Herzlichen Dank oder ungarisch: köszenem szépen. ◂◂

Grußwort des Deutschen Philologenverbandes

Christian Wendt

Sehr geehrter Herr Wecht, verehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen!

Im Namen des Bundesvorstandes des Deutschen Philologenverbandes und seines Vorsitzenden Heinz-Peter Meidinger überbringe ich Grüße und gute Wünsche zum Ablauf und zum Erfolg der diesjährigen Hauptversammlung unseres Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland.

Unser gemeinsames Zusammentreffen in Leipzig zur 32. Hauptversammlung des VdLiA hebt Ausmaß und Bedeutung wie auch

Nachhaltigkeit und Stellenwert dieses Verbandes über viele Jahre und Jahrzehnte hervor, wie sie auch von einer interessierten Öffentlichkeit, den zuständigen Einrichtungen und Institutionen und besonders von den betroffenen Kolleginnen und Kollegen in ihrer Tätigkeit an den Auslandsschulen über viele Jahre aufmerksam verfolgt wurden und werden.

Es bleibt zu ergänzen, dass diese Tätigkeit nicht nur aufmerksam verfolgt, sondern auch in ihrer Wirksamkeit anerkennend geschätzt wird.

Das vom Vorstand gewählte aktuelle Thema dieses Kongresses mit der Darstellung der schulischen Arbeit in Europa, mit seinen unterschiedlichen Fragestellungen bis hin zu einem gemeinsamen europäischen Bildungsbegriff bzw. zur Hinführung zu einem vereinten Europa unterstreicht die Bedeutung und die Möglichkeiten der Tätigkeit an unseren Schulen.

Allein die Entwicklung im Laufe der ersten Jahreshälfte 2015 zeigt erneut, wie wichtig eine aktive, tatkräftige Interessenvertretung ist und mit welchen Aufgaben und Problemen der VDLiA sich befasst hat und mit Sicherheit im Laufe des Jahres befassen wird.

So verweise ich mit Nachdruck auf die eingebrachten Anträge Nr. 1 und 2 der Deutschen Schule Washington D. C., die im Grundsatz eine Gleichstellung der Auslandslehrkräfte mit allen übrigen ins Ausland entsandten Beamten fordert, inklusive der Gleichstellung von Kindern der vermittelten ADLK mit Kindern im Inland.

Ich hoffe und wünsche, dass nach der entsprechenden Beratung und Beschlussfassung eine spürbare Verbesserung für die betroffenen Kolleginnen und Kollegen erreichbar sein wird. Unter den gegebenen Konditionen wird es mit Sicherheit schwieriger, zur gewünschten Qualitätssicherung der Schulen hochqualifizierte und entsprechend erfahrene Lehrkräfte für den Auslandsschuldienst zu gewinnen, nicht zuletzt an den Standorten mit besonders hohen Lebenshaltungskosten.

Das Thema wurde auch anlässlich des WDA-Symposiums 2015 im April in Berlin bemüht, da das Motto dieses Symposiums „Qualität braucht Menschen" lautete. Beispielhaft berichtet wurde in einem Impulsvortrag des Vertreters eines großen Automobilkonzerns aus Niedersachsen zum Thema „Was können Deutsche Auslandsschulen vom Personalmanagement internationaler Unternehmen lernen?" Beeindruckend waren bei einer weitgehenden Vergleichbarkeit der Ausgangssituation die sich daraus ergebenden Grundbedürfnisse bei einer Auslandsverwendung über einen mehrjährigen Zeitraum. Es bleibt zu wünschen, dass dieser Impulsvortrag seinen Beitrag als wirklicher Impuls mit seinen Auswirkungen für die betroffenen Kolleginnen und Kollegen erreichen möge.

Der Deutsche Philologenverband mit seinem Vorstand ist sich dieser anstehenden Probleme wohl bewusst und sagt auch weiterhin seine Unterstützung bei der Verfolgung dieser Ziele des VDLiA zu. Für den Verlauf der Tagung hier in Leipzig wünsche ich Ihnen und uns allen eine guten Verlauf, gute persönliche Gespräche, neue Kontakte oder auch die Auffrischung bestehender oder aus früherer Betätigung stammender Verbindungen – mit all dem, was den Auslandslehrer in seiner besonders geprägten Erfahrung ausmacht und uns einfach von vielen Lehrern unterscheidet.

Christian Wendt bei seinem Grußwort

Möge diese Hauptversammlung in ihrem Ergebnis zu den gewünschten Zielen führen und nachhaltig den erfolgreichen Fortbestand unserer Deutsche Schulen im Ausland sichern helfen! ◂◂

Mittwoch, 5.8.2015

Herr Egenhoff und Herr Doster leiten den AAA.

Im Tagungsbüro empfängt
Kristin die Teilnehmer.

Tom Schulz an seinem
Stand des Klett-Verlages

Nach dem Festvortrag

Angeregte Unterhaltungen an jedem Tisch
beim Begrüßungsbuffet

Europa lernen – Europa leben

Linn Selle

Ich freue mich sehr über die Möglichkeit, heute vor Ihnen sprechen zu dürfen und Ihren Kongress unter dem Titel „Vielfalt in Einheit – Deutsche Auslandsschulen im Kulturraum Europa" einzuleiten. In diesem Sinne gilt mein herzlicher Dank im Besonderen Karlheinz Wecht für die freundliche Einladung.

Aber warum stehe ich heute Nachmittag hier vor Ihnen? Weder bin ich Lehrerin, noch habe ich in meiner Jugend eine Auslandsschule besuchen dürfen. Dennoch glaube ich, dass ich und wofür ich stehe gut in ihr Kongress-Motto passen. Ich stehe für eine Generation, für die Europa ein Teil des Sinnhorizonts ist und die den Kulturraum Europa wirklich lebt. Außerdem stehe ich hier für eine zivilgesellschaftliche Bewegung, die sich auf politischer Ebene dafür einsetzt, dass Europa stärker zusammenwächst und ein besseres, demokratischeres und weniger nationales Europa entsteht (was, zugegebenermaßen, gerade heute ein große Herausforderung ist).

Durch mein Engagement für ein geeintes Europa – vor allem im Rahmen des überparteilichen Jugendverbandes Junge Europäische Föderalisten – hoffe ich, Ihnen zu Beginn ihres Kongresses einige Ideen und Impulse aus einer jungen, europäischen und zivilgesellschaftlichen Perspektive zu geben. Diese Impulse habe ich unter den Titel „Europa lernen, Europa leben" gestellt. Beides ist für mich ein Zweiklang. Denn indem wir in Europa leben, haben wir die Möglichkeit tagtäglich zu lernen: mit unterschiedlichen Kulturen zusammenzuleben, unterschiedliche Traditionen kennenzulernen und natürlich auch sich fremde Sprachen anzueignen. Deswegen sind gerade die Fragen: „Wie leben wir heute in Europa zusammen?" und „Was bedeutet das für die Einigung unseres Kontinents?" besonders wichtig für mich.

Ich möchte im Folgenden darauf eingehen, was in Europa heute schiefläuft und was in diesem Kontext eine „junge Perspektive" auf das Projekt Europa sein kann. Und ich möchte darauf eingehen, was ihre und unsere Verantwortung für das Projekt Europa und für unsere nachfolgenden Generationen ist. Hier interessieren mich natürlich auch Ihre Perspektiven und Erfahrungen in Ihrer täglichen Arbeit, und ich würde mich sehr freuen, wenn wir hierüber noch im Laufe des Tages ins Gespräch kommen können.

Aber zunächst ein paar Worte zum Thema Ihrer Tagung, dem Kulturraum Europa. Ein zugegeben weiter Begriff. Ich möchte jetzt nicht in eine kulturphilosophische Abhandlung darüber abdriften, wo die europäische Kultur beginnt und endet. Ich glaube aber, es ist wichtig zu unterscheiden – und das wird bei der Diskussion über „Europa" oft nicht getan – zwischen dem Kulturraum Europa – den ich als mehr oder weniger deckungsgleich mit unserem Kontinent verstehe – und dem politischen Projekt der europäischen Einigung, also der Europäischen Union. Mein Traum ist, dass beides irgendwann einmal deckungsgleich sein wird. Das ist mir immer wichtig zu betonen, gerade als Mitglied eines Verbandes, in dem junge Menschen zwischen Türkei und Spanien organisiert sind.

Im Folgenden werde ich vor allem auf die Europäische Union eingehen und ihre Strahlkraft auf den europäischen Kulturraum.

Zustandsbeschreibung EU: Was läuft schief?

Vor nahezu 80 Jahren wurde das europäische Projekt aus der Taufe gehoben. Ziel war die dauerhafte Befriedung des europäischen Kontinents nach der Urkatastrophe zweier Weltkriege. Die Europäische Gemeinschaft wurde aber auch gegründet in dem festen Vertrauen der Gründerväter (leider keine Mütter), dass wir gemeinsam stärker sind und dass eine gemeinsame Wirtschaft unserem Kontinent zu Wohlstand verhelfen kann. Wenn ich mir vor diesem historischen Hintergrund unseren europäischen Kontinent heute anschaue – was sehe ich? Ich sehe vieles, aber weder einen geeinten europäischen Kulturraum noch eine politisch geeinte Europäische Union.

In der Außenpolitik ist zum ersten Mal seit mehr als zwanzig Jahren wieder der Krieg in Europa angekommen. Auch wenn die Nachrichten von den vielen anderen Krisen über-

schattet wurden: In der Ukraine sterben täglich Menschen eines nahezu vergessen geglaubten postsowjetischen Großmachtstrebens. Das Friedensprojekt Europa wurde lange verschrien als längst verstaubte Vision, heute ist sie aber wieder aktueller denn je. Die Frage, ob Europa den Frieden in seinem Haus garantieren kann, ist wieder auf der Tagesordnung, gerade in den kleinen baltischen Staaten, die sehr konkret um ihre Souveränität und Sicherheit bangen.

Doch nicht nur in seinem Äußeren, auch im Inneren ist Europa alles andere als geeint. Vielmehr sehen wir an vielen Fronten das Auseinanderbrechen sicher geglaubter europäischer Grundkonsense. Da ist zum einen die Krise in Griechenland, die nicht nur die Schwächen der Währungsunion aufzeigt und das Ziel eines „Mehr" an Wohlstand durch die europäische Integration nachhaltig infrage stellt. Das Beispiel Griechenland zeigt auch, dass es mittlerweile wieder salonfähig ist in einem kollektiven „wir gegen sie" zu denken.

Zum anderen gibt es die Bestrebungen des Vereinigten Königreiches, die zeigen, dass die Idee einer „immer engeren Union der Völker Europas", wie es in den EU-Verträgen steht, zurückgedreht werden soll, um über ein „weniger Europa" zu verhandeln.

Zu guter Letzt sehen wir außerdem erstarkende nationalistische und populistische Kräfte in Frankreich, in Dänemark, in Ungarn oder auch in Griechenland, die gegen alles sind, das gegen eine vermeintliche nationale Gesinnung verstößt: Flüchtlinge, Andersdenkende, postnationales Denken.

Für mich sind diese Entwicklungen schockierend. Ich bin regelmäßig in Kontakt mit jungen Menschen aus ganz Europa und weiß, dass uns bei unseren Wünschen, Sorgen und Nöten uns mehr eint denn trennt. Dass junge Norweger oft dieselben Sorgen umtreiben wie junge Deutsche und Spanier ebenso Angst vor Arbeitslosigkeit haben wie Jugendliche aus Mazedonien oder Azerbaijan.

Vor dem Hintergrund der hehren Ziele beim Beginn der europäischen Einigung in den 1950ern – kann Europa folglich als gescheitert gelten? Klar ist, die Bruchkanten nehmen dramatisch zu. Auch weil viele Menschen den Eindruck haben, dass die aktuelle Europäische Union ihnen kein Mehr an Frieden und Wohlstand „liefern" kann. Aber wie bewerten das junge Menschen: *Wie steht es um die junge Generation in Europa?*

Die meisten Jugendlichen, wahrscheinlich auch viele Ihrer Schülerinnen und Schüler, kennen Europa nicht ohne Krise. Seit 2008 findet der politische und mediale Diskurs rund um Europa und die Europäische Union vor allem im Zeichen der Krise (und neuerdings auch des Krieges, sei es in der Ukraine, oder gegen Flüchtlinge) statt. Natürlich hat es auch etwas Gutes, dass nie zuvor so viel über Europa berichtet wurde. Vor der Krise wusste schließlich niemand in Deutschland, wer der griechische Finanzminister ist oder welche Regierung gerade in Dänemark gewählt wurde. Gleichzeitig bestimmt der Krisendiskurs natürlich auch die gesamte Wahrnehmung Europas – vergessen scheinen die großen Erfolgsgeschichten wie die friedliche Einigung des Kontinents, das freie Reisen und eine gemeinsame Währung. Europa ist – zumindest medial – im Krisenmodus und viele junge Menschen kennen es nicht anders.

Hat sich in der Folge also die Jugend von Europa abgewendet? Nichts wäre verständlicher, denn gerade junge Menschen sind besonders von der Krise betroffen. Sie sind viel häufiger arbeitslos und verpassen so die wichtige Phase des Berufseintritts. Sie haben außerdem insgesamt weniger Chancen durch die fatale wirtschaftliche Situation in vielen EU-Ländern. Interessanterweise ist jedoch das Gegenteil der Fall: Junge Menschen wenden sich **nicht** vom europäischen Projekt ab. Sie sind vielmehr so sehr für Europa wie keine andere Altersgruppe. Während laut Eurobarometer-Umfragen in Europa allgemein und in Deutschland im Speziellen zum Beispiel knapp die Hälfte der Bevölkerung die EU-Mitgliedschaft ihres Landes als etwas Positives ansieht, sind es unter jungen Menschen durchschnittlich 70 Prozent, in Deutschland sind es sogar 78 Prozent.

Warum ist das so? Junge Menschen sammeln immer mehr internationale und europäische Erfahrungen. Mittlerweile nehmen jährlich 250.000 junge Menschen am Erasmus-Programm der EU teil. Unzählige bilaterale

Austauschprogramme an Schulen oder durch bilaterale Jugendwerke kommen noch hinzu. Und nicht zuletzt sind die Deutschen Auslandsschulen ein Exportmodell, das das deutsche Bildungssystem in die Welt und junge Menschen aus verschiedensten Kontexten zusammenbringt. Diese vielfältigen Programme sind nicht mehr nur einer kleinen Elite vorbehalten, sondern werden von vielen jungen Menschen wahrgenommen. Diese Internationalisierung führt gleichzeitig zu einer Veränderung des Erfahrungshorizonts, die weg führt vom rein nationalen Tellerrand. Sicherlich, die nationale Kultur ist konstituierend für unsere Identitäten, aber immer mehr jungen Menschen wird bewusst, dass diese nur ein Baustein ist, um unsere Welt zu begreifen. (Auch wenn das für Sie sicherlich sowieso die Normalität ist …)

Wenn also junge Menschen in gewisser Weise einen anderen, einen erweiterten Sinnhorizont haben: Was treibt sie im heutigen Europa um? Anfang dieses Jahres wurde eine Umfrage unter jungen Menschen in Deutschland, dem Vereinigten Königreich, Spanien und Polen durchgeführt. Dabei wurden zwei zentrale Herausforderungen aus der Perspektive junger Menschen genannt: zum einen die wirtschaftliche Lage und die Arbeitslosigkeit und zum anderen der Anstieg von Nationalismus in Europa. Obwohl es sich vielleicht nicht auf den ersten Blick erschließt, sind beide, die wirtschaftliche Lage und das Thema Nationalismus, wichtig, weil sie unmittelbar die Chancen junger Menschen betreffen.

Zunächst zur wirtschaftlichen Lage: Viele junge Menschen fühlen sich allein gelassen von ihren Regierungen. Das Wohlstandsversprechen, also der zentrale legitimierende Faktor für staatliches Handeln (neben der Sicherung von Frieden), droht bei jungen Menschen leerzulaufen. Wir sind die erste Nachkriegsgeneration, der es wohl nicht besser gehen wird als unseren Eltern.

Was das langfristig für ein Gemeinwesen bedeutet, wenn ein immer größer werdender Teil seiner Mitglieder nicht mehr an zentrale staatliche Versprechen glaubt, brauche ich Ihnen nicht zu sagen. Junge Menschen sind besonders verletzbar, weil sie gerade am Anfang ihres beruflichen Lebens stehen und es gerade hier schlimme Auswirkungen hat, wenn der Anschluss verpasst wird.

Erste Auswirkungen dieses Vertrauensverlustes in die Fähigkeiten des Staates sehen wir schon heute: In vielen EU-Staaten befinden sich populistische Parteien im Aufwind. Nicht nur dass diese – wie in Finnland, Griechenland und Schweden – schon an Regierungen beteiligt sind, sie treiben auch nationale Debatten vor sich her. Nationales „wir gegen sie" ist in der Europäischen Union wieder an der Tagesordnung angekommen. Nicht nur in der Griechenland-Krise in der gegen die „faulen Griechen" und die „unsolidarischen Deutschen" gehetzt wird, sondern auch in Asylfragen oder Debatten über die „nationale Unversehrtheit" – beispielsweise in Ungarn. Diese zum Teil nationalistische Antwort auf wirtschaftliche Unsicherheiten ist

Linn Selle – eine überzeugte Europäerin

in der oben erwähnten Umfrage die zweite große Sorge junger Menschen.

In diesem Sinne befinden wir uns heute in der doppelt benachteiligten Lage, dass die heutigen wirtschaftlichen Krisen nicht nur die persönlichen Zukunftschancen vieler junger Menschen kaputtmachen, sondern auch den Aufstieg nationalistischer Parteien ermöglichen. Das sind gerade die Parteien, die das europäische Projekt ruinieren wollen, das junge Menschen aber mit großer Mehrheit wollen. Darum gefährdet Nationalismus unsere Zukunft, denn er stellt den Sinnhorizont infrage, der gerade für junge Menschen ein Teil ihrer Identität ist.

Jean Monnet, einer der Gründerväter der Europäischen Einigung hat einmal gesagt: „Man verliebt sich nicht in einen Binnenmarkt" – und genau das ist sowohl das Problem als auch die Chance des heutigen Europas: Das Problem ist, dass die Europäische Union heute noch immer als ein Wirtschaftsprojekt verstanden wird und gerade die letzten Jahre nichts dazu beigetragen haben, dieses Bild großartig zu verändern. Doch es geht auch anders, denn viele junge Menschen sehen etwas anderes in diesem Europa – jenseits von Brüssel, Erasmus und dem vermeintlichen „Elitenprojekt Europa". Es gibt ihnen die Möglichkeit frei zu reisen, sich auszutauschen, mit einer Währung zu bezahlen. Nahezu jeder junge Mensch kommt heute früher oder später mit anderen jungen Menschen aus Europa in Kontakt. Sei es im Schulaustausch, Sportaustauschen oder Auslandsaufenthalten während der Ausbildung oder im Studium.

Das bedeutet natürlich nicht, dass alle jungen Menschen automatisch überzeugte europäische Föderalisten sind – auch wenn ich mir das natürlich wünschen würde –, aber es verändert den Sinnhorizont eines jeden Einzelnen. Es zeigt, dass wir mehr sind als unsere regionale Scholle und dass wir von anderen jungen Menschen mit ähnlichen Problemen umgeben sind. Während also viele Leute in Deutschland Europa nur als „die in Brüssel" und als Wirtschaftsunion verstehen, haben junge Menschen einen ganz anderen Bezug und eine ganz andere Perspektive auf diesen Kontinent.

Darum finde ich das Argument, dass die europäische Einigung immer noch nur ein Elitenprojekt sei, vermessen, zumindest in Bezug auf meine Generation. Natürlich ist das politische Brüssel ein Elitenprojekt (genauso übrigens wie das politische Berlin), aber Europa ist viel mehr als Brüssel und bietet jungen Menschen unglaubliche Entfaltungsmöglichkeiten, die besonders Sie sicherlich in ihrer täglichen Arbeit sehen können.

Wie wollen wir unsere europäische Heimat unseren Kindern hinterlassen?

Wir sehen also, dass Europa heute vor großen Herausforderungen steht. Die Entscheidungen, die heute und in den kommenden Jahren getroffen werden, werden einen großen Einfluss darauf haben, wie ich und meine Kinder irgendwann in diesem Europa, auf diesem Kontinent leben werden. Zurzeit werden aber, das ist meine These, viele Probleme nicht in dem Sinne gelöst, wie viele junge Menschen Europa sehen. Und hiermit meine ich nicht, dass alle jungen Menschen von morgens bis abends über die mögliche Aufgabenverteilung der Europäischen Kommission brüten, sondern eher unterschwellig von der Idee geprägt sind, dass wir zwar in Deutschland leben, aber trotzdem Teil eines größeren Ganzen sind. Was bedeuten diese Perspektiven für das politische Europa, die europäische Einigung? Ich möchte vor allem zwei Dinge nennen, die hier wichtig sind: Das ist zum einen der Diskurs über Europa und zum anderen unsere Art, in Europa Entscheidungen zu treffen.

Politik muss für Europa einstehen

Junge Menschen haben oft Freunde und Bekannte nicht nur in Deutschland sondern auch in anderen europäischen Ländern, spätestens mit dem ersten Jugendurlaub oder Schulaustausch. Und durch die digitale Welt ist es viel einfacher als noch vor 10 Jahren, auch später miteinander in Kontakt zu bleiben. Deshalb ist es für uns umso ätzender, wenn auf einmal wieder in Medien und Politik von „*den* Deutschen", „*den* Italienern" und „*den* Griechen" die Rede ist. Ich habe den Eindruck, dass sich viele politische Debatten heute vor allem darauf beschränken, unsere europäischen Völker gegeneinander aufzuwiegen und gegeneinander auszuspielen.

Doch das ist nicht nur ein mediales Problem, denn dieses nationale Denken wird noch befeuert durch die nationalen Hauptstädte, wo nur zu gern das „Brüssel Blame Game" gespielt wird. Während gute europäische Entscheidungen als eigene Idee verkauft werden, kamen umstrittene Entscheidungen von „denen da in Brüssel". Natürlich kann man dann auch verstehen, dass viele Bürger Europa nur als bürokratischen Moloch sehen. Gerade wo sich viele Menschen heute die Frage stellen, ob das europäische Projekt noch in der Lage ist, zur der Wohlstandsmehrung seiner Gesellschaften beizutragen und den Frieden und die Sicherheit seiner Bürger zu garantieren. Gerade deswegen ist es umso wichtiger, dass wir wieder zu einem anderen, ehrlicheren Diskurs zurückkehren, in dem Verantwortlichkeiten klar benannt werden, und sich nicht auf ein generalisiertes Europa-Bashing zurückgezogen werden kann.

Europa darf nicht mehr von Nationalstaaten abhängig sein

Außerdem zeigt sich, dass ein gemeinsames Europa eigentlich mehr sein müsste als die nächtlichen Gipfelerklärungen der Staats- und Regierungschefs. In der EU haben noch immer in den meisten Bereichen die Mitgliedsstaaten die Entscheidungs- und (noch wichtiger!) die Deutungshoheit, auch wenn die von ihnen zu entscheidenden Fragen bei weitem nicht mehr auf das Wahlvolk begrenzt sind, das sie vertreten. Und so geht es bei diesen Entscheidungen – sei es die Griechenlandrettung, oder die Flüchtlingskatastrophe – nicht um europäische Antworten sondern primär um nationale Egoismen. Im Europäischen Rat sitzen 28 Egoisten, die nur an ihr eigenes Land denken, obwohl sie Entscheidungen fällen, die weit darüber hinausgehen. Im Sinne eines jeden Regierungschefs oder -chefin ist das natürlich vollkommen legitim, denn sie sitzen dort um nationale Interessen zu vertreten. Aber das Europa der Merkels und Hollandes, wo nationale Regierungschefs auf nächtlichen Marathongipfeln über die Zukunft Europas entscheiden, stößt angesichts der multiplen europäischen Herausforderungen, denen wir uns heute gegenübersehen, klar an seine Grenzen. Denn europäische Entscheidungen müssen auch europäisch getroffen werden.

Die Antwort der Populisten auf diese Zwickmühle zwischen nationaler und europäischer Verantwortlichkeit ist klar: Weniger EU und zurück zum kuschligen Nationalstaat, denn mit dem war ja alles besser. Wie schon gesagt, nur wenige junge Menschen machen sich so konkrete politische Gedanken, ich bin aber davon überzeugt, dass der allergrößte Teil von ihnen nicht zurück will zu Grenzkontrollen, einer eigenen Währung und was da sonst noch alles versprochen wird. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass wenn wir wollen, dass wir in einem friedlichen und demokratischen Europa aufwachsen wollen, die Konstruktionsfehler Europas behoben werden müssen. Darum muss die Europäische Union konsequent demokratischer weiterentwickelt werden, denn die Nationalstaaten sind dazu schon lange nicht mehr in der Lage, sie wollen es sich nur noch nicht eingestehen.

Ihre und unsere Verantwortung

Manchmal braucht es mutige Schritte um Veränderungen anzustoßen, die die nachfolgenden Generationen prägen können. Die Gründerväter Europas haben im Jahr 1951 die Weichen für eine engere Zusammenarbeit zwischen Staaten gestellt, die sich noch weniger Jahre zuvor erbittert bekämpft hatten. Sie konnten aber aufbauen auf einer breiten zivilgesellschaftlichen europäischen Bewegung – der Pan-Europa Union – die, unterstützt von vielen damals jungen Menschen wie Albert Einstein oder Thomas Mann, in der Zwischenkriegszeit lautstark ein vereintes Europa gefordert hatte.

Natürlich hat sich unsere Gesellschaft seit den 1950ern geändert und das bedeutet auch, dass so weitreichende Entscheidungen wie die für eine politische Einigung Europas heute nicht mehr so einfach durchgesetzt werden können. Herausforderungen sind komplexer geworden und die Bürger möchten – zur Recht! – an Entscheidungen beteiligt werden. Das hat in Europafragen aber dazu geführt, dass die meisten Politiker angesichts komplexer Problemlagen und kleiner aber diskursmächtiger Europakritiker den Mut verloren haben, sich für eine groß-

Linn Selle

wurde 1986 in Havixbeck bei Münster geboren. Nach dem Abitur an der Anne Frank Gesamtschule und einem Bachelor-Studium der Politikwissenschaft an der Universität Bonn und am Pariser Institut für politische Studien absolvierte Frau Selle daraufhin den Master-Studiengang European Studies an der Europa-Universität Viadrina.

Frau Selle ist Trägerin des Preises „Frauen Europas 2014" der Europäischen Bewegung Deutschland. Damit ist sie die bislang jüngste Preisträgerin. In der Begründung der Wahljury heißt es: „In einem Alter, in dem junge Menschen zwischen einem Ehrenamt und einem lukrativen Nebenjob abwägen müssen und parteipolitisches Engagement die größeren Karrierechancen verspricht, sei Selles mittlerweile vierjährige Tätigkeit im Vorstand der ‚Junge Europäische Föderalisten Deutschland' eine große persönliche Leistung."

angelegte Reform Europas einzusetzen. Allerdings ist noch nicht aller Tage Abend, denn in den letzten Jahren hat sich ebenfalls eine große gesellschaftliche Strömung entwickelt, die europäisch denkt und zum Teil auch europäisch lebt.

Wenn also die Politik nicht will oder sich nicht traut, Europa zum Besseren zu verändern, muss die europafreundliche Zivilgesellschaft aufstehen und sich deutlich positionieren. Seien es interkulturelle Ferienlager, die deutsche Tschernobyl-Hilfe, oder Städtepartnerschaften. Europa findet heute an ganz vielen Orten in ganz Deutschland (und Europa) statt und wird von vielen engagierten Menschen getragen, die sich von einer europäischen Einheit in Vielfalt mehr versprechen als ein „die bösen Deutschen" gegen „die faulen Griechen". Nur wenn wir alle diese Verantwortung für uns annehmen nicht nur in unserem kleinen Raum zu wirken, sondern auch ein positives Gegenmodell zu den Europakritikern aufbauen, kann eine gesellschaftliche Positivbewegung aufgebaut und die Grundlagen dafür gelegt werden, dass Veränderungen angegangen werden.

Zugespitzt könnte man also sagen, dass ein relativ großer Teil der Zivilgesellschaft heute weiter ist als die Politik.

Deswegen ist es so wichtig, dass sich neben den eben skizzierten großen politischen Linien an denen entlang sich Europa verändern muss, auch wir alle begreifen, dass wir alle eine Verantwortung für das Gemeinwesen haben, in dem wir leben. Deswegen müssen auch wir uns heute die Frage stellen, wie wir diesen Kontinent unseren Enkelkindern hinterlassen wollen. Und diese Verantwortung trifft Sie natürlich auch in einem besonderen Maße, da Sie die – wie ich finde – großartige Aufgabe haben, junge Generationen zu prägen und auf ihrem Weg zumindest ein Stück weit zu begleiten.

In den letzten Wochen wird in den deutschen und europäischen Medien zunehmend über die „Wiederkehr des hässlichen Deutschlands" diskutiert, wie Joschka Fischer vor kurzem schrieb. Er meinte damit das starrsinnige Verfolgen eines vermeintlichen deutschen Interesses in Europa. Dabei haben gerade wir Deutsche eine besondere Verantwortung für dieses Europa. Und in diesem Sinne, meine ich, liegt auch eine besondere Last auf Ihren Schultern: Sie sind letztlich nicht nur deutsche Botschafter im Kleinen in ihren Schulen und haben die Aufgabe für Deutschland zu werben, sondern müssen sich wahrscheinlich auch rechtfertigen für Entscheidungen der deutschen Regierung.

Ich hoffe aber sehr, dass Sie sich auch als Botschafter für dieses Projekt Europa sehen! Denn Sie, die vielen Hundert Lehrer an Auslandsschulen in der ganzen Welt, haben die einzigartige Chance, diese große Idee der europäischen Einigung an junge Menschen zu vermitteln, die schon qua ihres Aufwachsens eine internationale Perspektive mitbringen.

Je nachdem an welchem Ort der Welt sie lehren, gelehrt haben oder lehren werden, haben Sie die Möglichkeit, Europa direkt erlebbar zu

machen, denn schließlich sind Auslandsschulen die Prototypen eines gemeinsamen Zusammenlebens unterschiedlicher Nationalitäten. Durch ihr Engagement können Sie jungen Menschen neue Perspektiven öffnen und sie motivieren, in vielerlei Hinsicht über den Tellerrand zu schauen und sich für ihr Gemeinwesen einzusetzen. Denn Europa braucht heute nichts mehr als eine europäische Zivilgesellschaft, die sich genau hierfür, für ihr Gemeinwesen, einsetzt.

Sie als Auslandslehrerinnen und -lehrer sind hier in einer besonderen Position, denn sie müssen internationale Verständigung nicht lehren, sondern leben sie gemeinsam mit ihrer Schülerschaft. Das ist unfassbar wertvoll, um einem eindimensionalen Verständnis der Welt, in der wir leben, entgegenzuwirken.

Auch wenn ich viel auf politische Reformen eingegangen bin, das „Projekt Europa" war nicht immer ein rein politisches Projekt und sollte auch heute mehr sein und in den gesamten Kulturraum Europa wirken. Und gerade im Sinne der Verständigung zwischen unterschiedlichen Nationalitäten können wir viel von Menschen lernen, die Europa nicht nur lernen, sondern auch leben. In diesem Sinne hoffe ich sehr, dass die derzeitige Mutlosigkeit unserer Politiker/innen durch eine Zivilgesellschaft ausgeglichen wird, die nicht nur Europa lebt, sondern auch lernt, klar und deutlich zu sagen, in was für einem europäischen Haus sie leben möchte. ◂◂

Kontakt

linn.selle@netzwerk-ebd.de
www.netzwerk-ebd.de
Twitter: @NetzwerkEBD

Vielfalt in der Einheit

Deutsche Auslandsschulen im Kulturraum Europa (Zusammenfassung)

Nicht alle Vorträge, die an diesem Morgen, dem 6. August 2015 – moderiert von Alfred Doster – gehalten wurden, lagen mir bei Drucklegung dieses Heftes vor. Ich beschränke mich also auf eine „bildergestützte" Zusammenfassung und werde in Heft 4/2015 die später eingegangenen Vorträge nachliefern. ◂◂

Alfred Doster moderiert die Referentenvorträge

Alle Referent(inn)en für den Donnerstagmorgen

Aufmerksame Zuhörer

Fragen aus dem Publikum

Herr Böttger (Leiter des Pädagogischen Austauschdienstes) stellt die Arbeit des PAD vor

Herr Walz (Inspektor der BRD für die Europäischen Schulen) erläutert die Besonderheiten der ES

14 offizielle ES in 7 Ländern

Schule	Land	Gründung	1. Abiturjahrgang
Luxemburg 1	Luxemburg	1953	1959
Brüssel 1	Belgien	1958	1964
Mol	Belgien	1960	1966
Varese	Italien	1960	1965
Karlsruhe	Deutschland	1962	1968
Bergen	Niederlande	1963	1971
Brüssel 2	Belgien	1974	1982
München	Deutschland	1977	1984
Culham	Vereinigtes Königreich GB	1978	1982 (Schließung 2017)
Brüssel 3	Belgien	1999	2001
Alicante	Spanien	2002	2006
Frankfurt	Deutschland	2002	2006
Luxemburg 2	Luxemburg	2004	2013
Brüssel 4	Belgien	2007	2017

Frau Jung-Wanders (Schulleiterin der DS Barcelona) stellt ihre Schule vor.

Vielfalt in der Einheit im Kulturraum Europa – was kann das Lehrerentsendeprogramm der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen dazu beitragen?

(Über Graswurzelarbeit)

„Graswurzelarbeit" von Karl-Martin Everding (FB Warschau) beim Lehrerentsendeprogramm

ZLF

UNIVERSITÄT PASSAU

Warum tun sie nicht, was sie sollen?
Lernstrategien von Schülern fördern!

Jahrestagung des VdLiA
„Vielfalt in der Einheit – Deutsche Auslandsschulen im Kulturraum Europa"
Leipzig, 06.08.2015
Prof. Dr. Jutta Mägdefrau
Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft
mit Schwerpunkt Empirische Lehr-Lernforschung

Prof. Dr. Mägdefrau (Uni Passau) zum zweiten Mal bei einer HV des VDLiA

Kaffeepause am Donnerstagmorgen

Donnerstag, 6.8.2015

Der Stadtrundgang kann beginnen.

Für den Donnerstagnachmittag sah unser Programm für die 32. HV einen geführten Stadtrundgang durch das Zentrum von Leipzig und den Empfang im Rathaus vor. Hier einige Impressionen, von Constanze Geisler zum 3. Mal nach Potsdam (2011) und Bamberg (2013) trotz Begleitung durch ihre kleine Tochter Luisa gekonnt eingefangen.

Konzentriertes Zuhören trotz tropischer Hitze

Gespräche nach dem Orgelkonzert

Empfang von Frau Dr. Voigt (stellvertretend für den Oberbürgermeister)

Am späten Abend berichteten drei Tagungsteilnehmer über ihre ehemaligen Auslandsschulen.

Uta Scheffler-Mühlethaler war an der DS Den Haag.

Irma Schmachtenberg-Polo wurde in Rom „La Merkel" genannt.

Ingwer Nommensen stellt die DS Oslo vor.

Aktuelle Situation in der Ukraine

Andrea Meyer

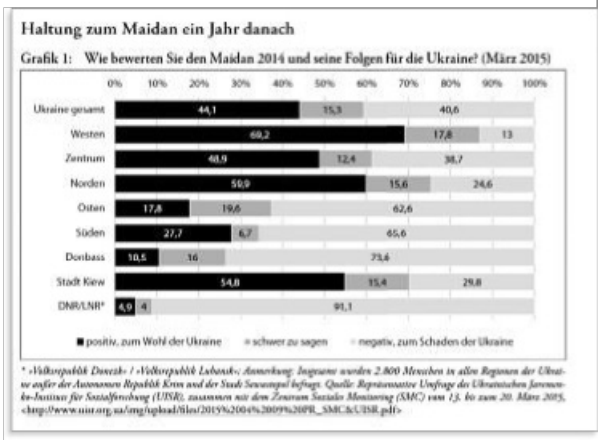
In der Ukraine gibt es 2 Koordinatoren der ZfA: Frau Kiesewalter arbeitet in Kiew, sie kann heute nicht hier sein, lässt aber herzliche Grüße übermitteln. Vor vier Jahren habe ich gemeinsam mit meinem Mann meine Arbeit als Koordinatorin der ZfA in Odessa angetreten; sechs Schulen im Osten der Ukraine und drei auf der Krim sind zu betreuen, die ersten Sommerschulen für Kinder aus ökologisch bedenklichen Gebieten z. B. Zaporyshshya wurden auf der Krim durchgeführt. Vor 2 Jahren mussten sie nach Odessa verlegt werden. Ich bin dennoch frohen Mutes – auch mit dem heutigen Beitrag und mit Ihrer Hilfe als Mediatoren – bald wieder Lehrer aus Deutschland an den DSD-Schulen im Südosten der Ukraine begrüßen zu können.

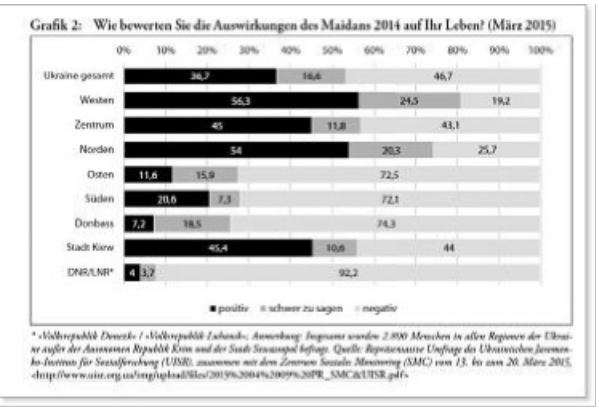
Die Situation hat sich in den letzten zwei Jahren rasant geändert. Anfangs reagierte man in Odessa auf die separatistischen Bewegungen im Donbass mit Ironie. Es organisierte sich die separatistische Zone „Markt von Odessa".

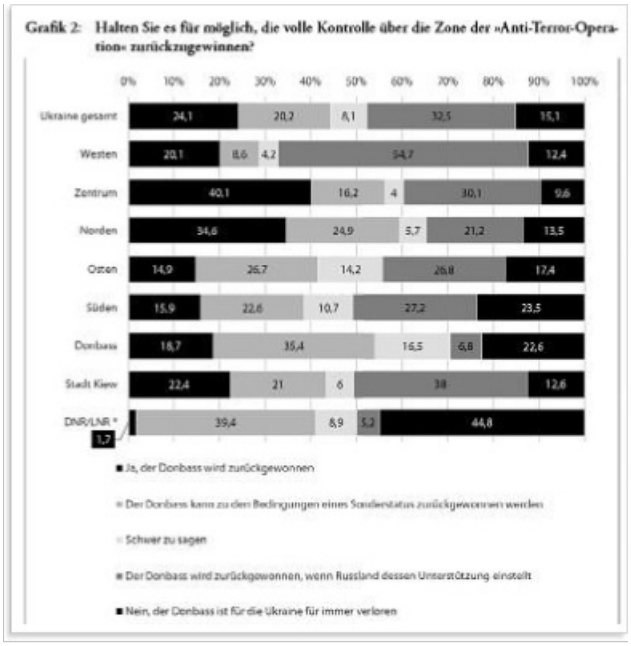
In Anlehnung an die Farben der russischen Flagge bildeten sich die Milch-, Fleisch und Fischrepublik mit einem zweitgeteilten Hühnchen mit Messer und Gabel als Emblem. Der Gemüsesektor als Gleichnis zum Rechten Sektor wurde zur nationalistischen Zone erklärt. Witzige Anekdoten nahmen die Forderungen der Separatisten auf die Schippe. Empört wandte man sich gegen Berichterstattungen im russischen Fernsehen, in denen Ukrainer faschistischer Umtriebe bezichtigt wurden und allein russisch zu sprechen schon ausreichen würde, auf offener Straße erschossen zu werden. Es ist ein Riesenerfolg, dass weiterhin das DSD auf der Krim abgelegt wird. Ich selbst kann die Halbinsel nicht mehr betreten. Die mündlichen Prüfungen wurden in Minsk abgelegt. DSD-GOLD haben wir im Galopp hinter uns gebracht, 80 Schüler der Krim konnten von Ortslehrkräften zum DSD I geprüft werden. Die Anmeldezahl zum DSD II für das nächste Schuljahr liegt bei 40. OLK nehmen an Fortbildungen und Hospitationsprogrammen des PAD teil, gerade ist ein Mädchen aus Simferopol Teilnehmerin am Preisträgerprogramm des PAD; bei Regionalfortbildungen sind die Kollegen per Skype zugeschaltet.

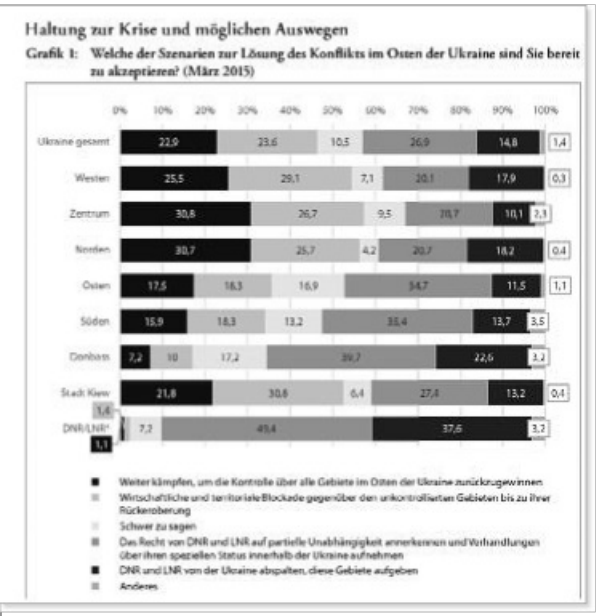
Wie sieht die Sache im übrigen südöstlichen Teil der Ukraine, insbesondere in Odessa, aus?

Im letzten Jahr hat sich aufgrund des langsamen Fortschritts der Reformen und der zermürbenden Situation in der – wie es hier heißt – „Antiterrorzone" die Lage verschlechtert; fast täglich finden Anschläge auf ukrainische Sichtreklame oder Souvenirshops statt, wird das Casino überfallen, um mit dem erbeuteten Geld die durchaus schlecht versorgten ukrainischen Soldaten an der Front zu unterstützen. Der rechte Sektor patrouilliert den Bahnhof, es gibt Schießereien und Provokationen. Wöchentlich gibt es Meldungen über festgenommene Provokateure aus Transnistrien, die Grenze ist 30 km von Odessa entfernt. Nach den Ereignissen des 2. Mai 2014 ist die odessitische Bevölkerung gespalten. Ein Teil hat nichts mehr gegen ein „Nova Rossia" einzuwenden. Lassen Sie mich anhand der Ergebnisse von Umfragen im März diesen Jahres zu den Konsequenzen des Maidan und der Einschätzung der momentanen Situation die unterschiedlichen lokalen Wahrnehmungen veranschaulichen. Man sieht, dass der Norden und der Westen der Ukraine die Folgen des Maidan









eher positiv empfinden, im Süden und Osten ist das zum großen Teil nicht der Fall. Eine Wiedereingliederung des Donbass in den Ukrainischen Staat wünscht die Mehrheit der Bevölkerung im Westen und Norden, im Süden und Osten würde man eine sofortige Einstellung aller Kampfhandlungen selbst um den Preis der Abspaltung des Donbass begrüßen – was sicher mit der Sorge um die eigene Sicherheit verbunden ist. Wobei die Jugend eher pro-ukrainisch und pro-europäisch auftritt. Wir unterstützen die jungen Leute u. a. mit Projekten; so kommt im Oktober eine Gruppe aus Odessa und Ismail nach Berlin zur Konferenz der Klassensprecher, anschließend werden sie verschiedene Schulen besuchen und Gesprächsrunden haben, um alles über Partizipation Jugendlicher zu erfahren und mit einem Dokumentarfilm, den sie selbst erstellen, an ukrainischen Schulen berichten.

Seitdem das Generalkonsulat aus Donezk nach Dnepropetrowsk verlegt worden ist, wird die Arbeit zumindest an zwei meiner Schulen, die in diesem Gebiet liegen, von Seiten des AA engagiert unterstützt. Es werden Veranstaltungen zur Diplomverleihung ausgestaltet und Vertreter zu Prüfungen entsandt.

Wie nehmen wir die Berichterstattung in den westlichen Medien wahr?

Zur effektiven kulturpolitischen Arbeit gehören Kenntnisse der Kultur und Mentalität. Begriffe sind mitunter mit völlig anderen Definitionen unterlegt. „Souveränität" hat im russischen Verständnis nichts mit territorialer Integrität zu tun, sondern bedeutet ausgehend vom „Souverän" „Macht haben". Wer souverän ist, beweist, dass er mehr Macht hat. Beim Budapester Memorandum 1994 hat die Ukraine in russischer

Lesart nicht zum Frieden beigetragen, sondern ihre Macht abgegeben.

Oft zeugt die Berichterstattung in deutschen Medien über die Ereignisse in der Ukraine von mangelnden Kenntnissen der Mentalität. So wurde der Einsatz von Saakaschwili als Gouverneur von Odessa ausschließlich negativ kommentiert, da er in Georgien wegen Amtsmissbrauch und Unterschlagung gesucht wird. (Julia Timoschenko wurde übrigens Mord vorgeworfen.) Die Hintergründe sind nicht bekannt, wohl aber, dass er effektiv die Korruption bekämpft hat. Seine ersten Schritte in Odessa sind erfolgversprechend, da er genau – wie Ischinger es betont hat – auf die Verbesserung der Lage der Bevölkerung durch Korruptionsbekämpfung und Intaktsetzung der Infrastruktur baut. Es werden erstmalig neue Kindergärten eröffnet und

Blokpost in der Ukraine

Straßen erneuert. Für den Weg nach Ismail über 250 km braucht man zurzeit 7 Stunden, egal ob mit Bus oder Bahn. Nach Zaporyshshya braucht man von Odessa 17 Stunden, es sind 400 km.

Es gibt gute Reportagen von Golineh Atai und Udo Lilischkies. Aber unabhängig von den Berichterstattungen, die man in Deutschland verfolgen kann: Die Folgen der Entwicklung insbesondere im Südosten der Ukraine sind für Mitteleuropäer unfassbar; die Väter vieler DSD-Schüler sind im Krieg, in den Schulen hängen Tafeln mit den Namen der gefallenen ehemaligen Absolventen. Eltern verkaufen zur Unterstützung der Soldaten ihr Hab und Gut und können das Studium ihrer Kinder nicht mehr finanzieren. Nach Prüfungen kommen Eltern und bitten mich, ihren Sohn zum Studium oder zur Ausbildung nach Deutschland mitzunehmen, damit er nicht an die Front müsse … Auf unseren Prüfungsreisen werden wir FBK an Blokposts kontrolliert, unser Gepäck durchsucht. Man weiß nie, wie derjenige mit der Kalaschnikow just an diesem Tag gelaunt ist. Auf dem Weg von Kriwoj Rog nach Mykolaiv musste ich sieben Mal mein Gepäck zeigen und nur die Registrierungskarte über die Botschaft rettet mich davor, meine Geldbörse leeren zu müssen.

Das Studienkolleg

Es gibt ein großes Flüchtlingsproblem, in Odessa wohnten und wohnen viele ehemalige Donezker und Lugansker in heruntergekommenen Touristenstationen, im Winter auch ohne Heizung. Arbeit bekommen sie selten, man fürchtet bei Einstellung einer Person am nächsten Tag den Rest der Familie vor der Tür zu haben. Wer in der „Zone“ geblieben ist, fragt sich, ob die Kiewer Regierung sie überhaupt zurück haben wolle, Hilfsgüter und Geld kommen nicht von dort. Den geflüchteten Kindern und ihren Familien gilt unsere besondere Unterstützung. Im Juli konnte ich zwei meiner Flüchtlingskinder an der Viadrina in Frankfurt/Oder besuchen, wo sie im Fast-Track das Studienkolleg absolvieren und mit Beginn des Studiums ab Oktober ein Stipendium bekommen. Das ist

wichtig, da ihre Mutter niemals die 8000 € für jedes Mädchen (der Vater ist verschollen) für ein Visum zum Studium in Deutschland hätten aufbringen können.

Wie hat sich die Arbeit der FBK in der Ukraine verändert?

Unsere regionalen Fortbildungen und Projekte konzentrieren sich auf die Stärkung der Zivilgesellschaft. Die DSD-Schulleiterkonferenz letzten Oktober in Berlin hatte das Treffen mit dem deutschen Außenminister zum Höhepunkt, die Direktoren sind nach Begegnungen im Bundestag, Bundesrat, einer Landesvertretung und einer Konferenz im Außenministerium mit einem neuen Bewusstsein nach Hause gefahren, welches sofortige Auswirkungen hatte und noch hat.

DSD-Schulleiterkonferenz mit dem deutschen Außenminister Steinmeier

Regionale Fortbildungen und die Sommerschule stärken das Demokratiebewusstsein. Im September werden wir die Konferenz der stellvertretenden Schulleiter zur pädagogischen Schulentwicklung nutzen, um die Kollegen aller Fächer unserer DSD-Schulen mit demokratiefördernden Strukturen vertraut zu machen. Wir können erstmalig einen Referenten aus Deutschland einbinden. Kommunikations- und Teamtraining sind insbesondere für Lehrkräfte wichtig, wenn wir das von Konkurrenzdenken geprägte und stark hierarchisch organisierte Land, in dem Korruption Teil des Systems ist, zivilgesellschaftlich stärken wollen. Bei diesen Maßnahmen können wir uns der Unterstützung durch die ZfA sicher sein.

Schwierig ist die Arbeit definitiv ohne Lehrer aus Deutschland im Süden der Ukraine. Bis zum Jahr 2011 gab es aufgrund der Registrierungsregelung ein Lehrerentsendeprogramm. Mit seinem Wegfall entwickelte sich ein neues Selbstbewusstsein der OLK, aber es fehlt der Erfolg beim anspruchsvollen DSD II, und in ihren Evaluationsbögen bemängeln die Absolventen unserer DSD-Schulen die unzureichende Kenntnis eines authentischen Deutschlandbildes wegen fehlender Lehrer aus Deutschland.

Was brauchen wir also in der Ukraine?

1. Lehrer aus Deutschland an unseren Schulen: Dazu sollten die Stellenanzeigen im Internet ausgeschrieben sein. Mir scheint hier die Öffentlichkeit nicht genügend angesprochen. In Zaporyshshya und Kriwoj Rog werden Bewerber alle Unterstützung durch das Generalkonsulat bekommen, die Registrierung wird fast problemlos verlaufen.

Frau Dr. Andrea Meyer (Koordinatorin/FB' Südukraine) berichtet aus dem Krisengebiet.

2. Wir benötigen konkrete Unterstützung bei neuen Aufgaben, z. B. der Umsetzung der Propagierung der dualen Ausbildung in Deutschland an unseren Schulen. Diese Ausbildungsmöglichkeit rennt offene Türen ein, da die 8000 € nicht auf ein Sperrkonto für die Visaerteilung hinterlegt werden müssten, wie zum Studium in Deutschland, da es eine monatliche Ausbildungsvergütung gibt. Wir haben Informationsmaterialien aus Deutschland übersetzt und den DSD-Absolventen zur Verfügung gestellt. Aber wie die konkrete Bewerbung aussieht, an welche Firmen sich die Schüler wenden sollen, konnten wir mangels Erfahrung nicht vermitteln.

3. Bei der Durchführung unserer Sommerschulen wären Lehrer aus Deutschland sehr willkommen. Mit 12 Stunden Unterricht und Workshops täglich sind wir vor Ort überfordert. Gern würden wir Praktikanten oder Referendare temporär an unsere Schulen bringen; für 3 Monate kann man ohne Visum in die Ukraine kommen.

Fazit

Kommen Sie uns besuchen, überzeugen Sie sich von der hohen Motivation unserer Schüler und ihrer Lehrer, Unterrichten macht Spaß in der Ukraine. In Ihrer Klasse sitzen 8 bis 10 Lerner. Außerdem können Sie die Welt verbessern, Werte vermitteln und Kindern zu einer guten Ausbildung verhelfen, mit der sie dann wiederum die Ukraine und europäische Werte stärken oder auch den demographischen Wandel in Deutschland positiv beeinflussen.

Kommen Sie in die Ukraine, schicken Sie Kollegen, die Arbeit hier ist spannend und lohnenswert. ◂◂

Kontakt

Dr. Andrea Meyer, Fachberaterin für Deutsch/
Koordinatorin in der Südukraine
Tel./Fax: +38 048 715–01–22
odessa@auslandsschulwesen.de
www.auslandsschulwesen.de/odessa

Deutsche Auslandsschulen als Partner in der Lehrerbildung? – Internationalisierung der Lehrerbildung fördern!

Jutta Mägdefrau

Lehramtsstudierende gehen im Schnitt seltener während ihres Studiums ins Ausland als Studierende anderer Studiengänge. An der Universität Passau z. B. machen unter den vom Auslandsamt erfassten „outgoing"-Studierenden Lehramtsstudierende gerade einmal 2 % aus, obwohl ca. ein Viertel aller Passauer Studierenden einen der Lehramtsstudiengänge belegt haben. An anderen Universitäten mag die Quote etwas höher sein, aber auch anderenorts wird die geringe Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden als problematisch angesehen.

Nachteile geringer Auslandsmobilität

In den Fremdsprachen stellen selbstverständlich allein die sprachlichen und kulturellen Erfahrungen in einem Land der studierten Sprache eine wichtige fachliche Grundlage für die spätere Unterrichtstätigkeit dar. Aber auch für Studierende aller anderen Fächer ermöglicht ein Studienaufenthalt im Ausland interkulturelle Erfahrungen und vertiefte Kenntnisse des Bildungssystems anderer Länder. Hierbei sollte im Falle von Lehramtsstudierenden nicht nur an Studienaufenthalte an Universitäten gedacht werden, sondern auch an Praktika an Schulen im Gastland. Eine Vorbereitung auf das heute auch in Deutschland die Regel werdende „multikulturelle Klassenzimmer" scheint gerade an deutschen Schulen im Ausland gut möglich, weil hier in vielen Fällen bis zu 80 % aller Kinder aus dem Gastland stammen und eine gro-

ße Offenheit für fremde Kulturen zum zentralen Leitgedanken der pädagogischen Arbeit gehört. In unserer Studie zu „Gelingensbedingungen des Auslandsschuleinsatzes" (vgl. Mägdefrau & Genkova 2013) konnten wir zeigen, dass die kulturelle Anpassung denjenigen besser gelang, die bereits vor ihrer Entsendung als Lehrkraft in der Auslandsarbeit längere Zeit im Ausland verbracht haben. Interessanterweise musste es nicht einmal das betreffende Gastland selbst sein, in dem man später eingesetzt wurde. Die Auslandserfahrung an sich – also unabhängig davon, wo man war – bewirkte offenbar bereits, dass weniger interkultureller Stress während der Entsendungszeit erlebt wurde. Um Nachwuchs für den deutschen Auslandsdienst zu gewinnen, der seine Entsendung erfolgreich erleben kann, sind also Auslandsaufenthalte während der Studienzeit wohl ebenfalls von Vorteile.

Maßnahmen zur Förderung der Auslandsmobilität auf Seiten der Universitäten

An der Universität Passau wurde 2013 im Zentrum für Lehrerbildung ein spezielles Referat gegründet, das sich die Förderung der Auslandsmobilität der Lehramtsstudierenden zum Ziel gesetzt hat. In enger Zusammenarbeit mit dem Auslandsamt der Universität werden Informationsveranstaltungen angeboten, in denen auf die Vorteile früher Auslandserfahrungen für die spätere Unterrichtstätigkeit und auf finanzielle und organisatorische Unterstützungsmöglichkeiten hingewiesen wird. Ähnliche Maßnahmen gibt es inzwischen an vielen deutschen Universitäten.

In den Studienplänen soll geprüft werden, wie ohne Studienzeitverlängerung sogenannte „Mobilitätsfenster" geschaffen werden können, in denen Auslandsstudien durchgeführt werden können und im Rahmen von learning agreements Vereinbarungen mit den Universitäten über die Anrechnung im Ausland erworbener Studienleistungen getroffen werden können. Eine besondere Rolle spielen dabei im Ausland abgeleistete Praktika. Das in Bayern „pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum" genannte erste Blockpraktikum im Studium umfasst 6 Wochen Hospitation mit mehreren eigenen Unterrichtsversuchen. In einem Praktikumsportfolio reflektieren die Studierenden ihre Erfahrungen. Es geht um die Prüfung, ob ein Lehramt als Berufsziel mit den eigenen Neigungen, Stärken und Schwächen in Einklang steht. Für dieses Praktikum können die Studierenden auch an deutsche Schulen im Ausland gehen, sofern die Betreuung der Praktika an den Auslandsschulen bestimmte Voraussetzungen erfüllt (dazu unten mehr). Als freiwillige Alternative gibt es auch die Möglichkeit eines längeren Auslandsaufenthaltes, in dem die Studierenden den Status eines „Unterrichtsassistenten" haben (ab 3 Monate Aufenthalt). Die Tätigkeit als Unterrichtsassistent/in wird dann als Blockpraktikum angerechnet.

Praktikanten und Praktikantinnen an deutschen Auslandsschulen: Was müssten die Schulen bieten?

Für das pädagogisch-didaktische Praktikum ist eine Praktikumslehrkraft erforderlich, die zur Betreuung des oder der Studierenden eingesetzt wird. Die Studierenden hospitieren in ihrem Unterricht und können gemeinsam mit der Lehrkraft das Beobachtete reflektieren. Sie erproben in eigenen Unterrichtsversuchen die Lehrerrolle und besprechen die Stunden mit der Praktikumslehrkraft nach. Beruf und Rolle einer Lehrkraft werden besprochen und die eigene Eignung für den Beruf (selbst)kritisch reflektiert. Die Studierenden stehen auch als Unterstützung z. B. bei Differenzierungsmaßnahmen zur Verfügung, sie unterstützen die betreuende Lehrkraft bei vorbereitenden Tätigkeiten und bekommen so Einblick in den Alltag der Arbeit an der Schule.

An der Universität Passau wurden zur Unterstützung der Praxisphasen Standards und Indikatoren für die Lehrerbildung entwickelt (vgl. Mägdefrau 2014), die den Studierenden transparente Leistungserwartungen für das Praktikum zur Verfügung stellen und den Praktikumslehrkräften als Grundlage für Beratungsgespräche dienen können. Die Standards sind nach den einzelnen Phasen der in Bayern im Rahmen der Ausbildung erfolgenden Praxisphasen gegliedert und enthalten daher Angaben, was man jeweils nach einem bestimmten Ausbildungsabschnitt können sollte (nach Blockpraktikum I, nach dem studienbegleiten-

den fachdidaktischen Praktikum, nach dem Referendariat und schließlich als fertige Lehrkraft).

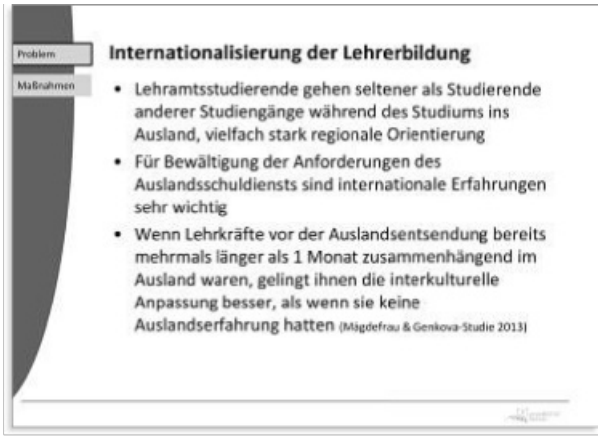
Das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Passau sucht daher nach Partnerschulen im Ausland, die bereit wären, Lehramtsstudierende für die Zeit ihres Praktikums aufzunehmen und während ihrer Praktikumszeit zu unterstützen und zu begleiten. Sollten Sie sich nach Lektüre dieses Beitrags eine Betreuung vorstellen können, wär das ZLF der Universität Passau dankbar für eine entsprechende Mitteilung.

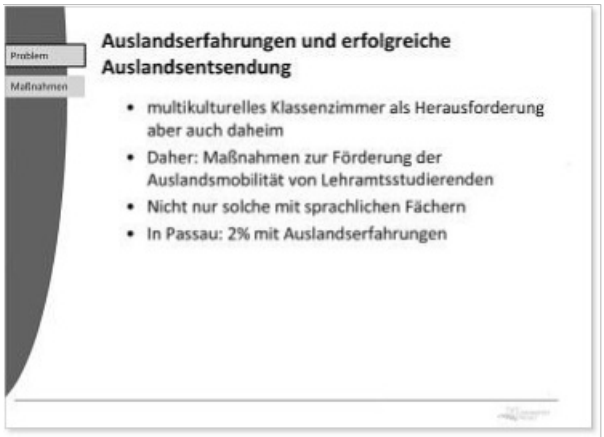
Mägdefrau, Jutta & Genkova, Petia (2013): Gelingensbedingungen des Auslandsschuleinsatzes – Eine empirische Studie. In: Deutsche Lehrer im Ausland, Nr. 4., 12–24.

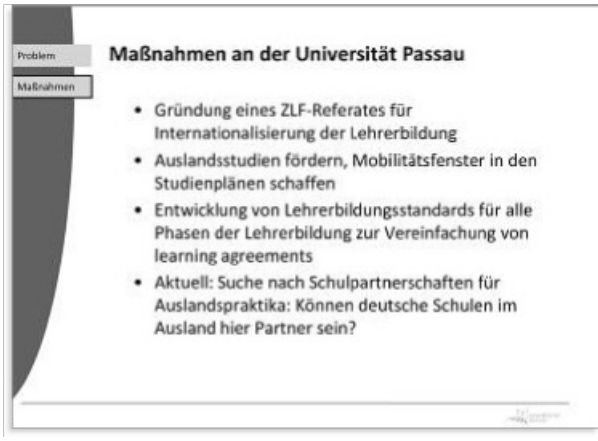
Mägdefrau, J. (Hrsg.) (2014): Standards und Indikatoren für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung. Online verfügbar unter www.opus-bayern.de/uni-passau/volltexte/2014/2727/

Kontakt

maegdefrau@uni-passau.de







Aktuelles zum Auslandsschulwesen am Freitagmorgen, 7.8.2015

„Das Auslandsschulgesetz von 2013 ist ein wichtiges Gesetz, aber selbstverständlich gibt es Nachbesserungsbedarf.“ (Klingebiel)

Fatima Chahin-Dörflinger moderiert.

Das Podium, v. l. n. r. Fatima Chahin-Dörflinger (Moderation), Oliver Schramm (AA), Joachim Lauer (ZfA), Dorothée Bauni (Ländervors. BLASchA), Thilo Klingebiel (WDA), Karlheinz Wecht (VDLiA)

„Die Attraktivität des Auslandsschuldienstes hat deutlich abgenommen, da die Vergütung seit einigen Jahren nicht Schritt gehalten hat.“ (Schramm)

„Es kommt teilweise zu krisenhaften personellen Engpässen, besonders was die Besetzung von Schulleiterstellen betrifft.“
„Motivation muss entsprechend bezahlt werden.“ (Lauer)

Aufmerksame Zuhörer

„Ich freue mich besonders über die Einigung für eine weltweit gültige Prüfungsordnung beim DIAB.“ (Bauni)

Meinungen werden ausgetauscht.

„In den Heimatschuldienst zurückkehrende Kollegen sollten die im Ausland erworbenen Kompetenzen in DaF, DFU z. B. beim ‚Binnen-DSD‘ einsetzen können.“
„Wieso sieht das Bundeskindergeldgesetz (BKGG) vor, dass Auslandskindergeld zwar Missionaren, nicht aber Auslandslehrern gewährt wird?“ (Wecht)

Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden vor der Mitgliederversammlung am 7.8.2015

Karlheinz Wecht

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
ich begrüße Sie alle sehr herzlich, besonders auch diejenigen Mitglieder, die zum ersten Mal dabei sind, und eröffne hiermit die Mitgliederversammlung der 32. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland.

In der Amtsperiode von 2013 bis 2015 haben wir den Tod von 11 Mitgliedern zu betrauern.

Wir trauern um:

- Heye Ackermann, DS Bogotá, DS Washington
- Dr. Dieter Allgaier, DS Bogotá, DS Lagos, ZfA
- Rüdiger Bartels, DS Pretoria
- Wolf-Dieter Frey, DS Villa Ballester, DS Mexico Stadt
- Eva Maria Georgi, DS Singapur
- Hans Gerschütz, DS Oruro Bolivien, DS Kobe (Mitglied seit 1955)
- Jürgen Lehmann, DS Stockholm, DS Kobe
- Katharina Margies, DS Kairo
- Dr. Heinz Rüland, DS Lissabon, DS Bilbao, DS Madrid
- Kurt Simon, DS Teheran
- Helmut Wawer, DS Bilbao

Verehrte Mitglieder des VDLiA,
in der abgelaufenen Amtsperiode 2013/15 hat sich der Vorstand des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland verschiedenen Aufgaben und Problemen im Zusammenhang mit dem Auslandsschulwesen gewidmet. In insgesamt neun Vorstandssitzungen beschäftigten wir uns nicht nur mit der Arbeitssituation der Kolleginnen und Kollegen im aktiven Auslandsschuldienst, sondern u. a. auch mit Versicherungsfragen, mit der Präsentation des VDLiA auf der Didacta und bei anderen Veranstaltungen. Viel Zeit verwendeten wir auch mit der Auffrischung des Außenbildes unseres Verbandes durch die Neugestaltung unserer Internetseite und ein neues moderneres Logo.

Die Verbandszeitschrift des VDLiA, für die nun seit nunmehr 10 Jahren **Stephan Schneider** als Schriftleiter verantwortlich ist, hat im Vergleich zu den vorangegangenen 50 Jahren ihren Auftritt verändert. Damit ist freilich nicht nur die bunte Titelseite gemeint. In einer Zeit, in der alle gewünschten Daten rund um die Uhr am heimischen Rechner und auf dem mobilen Smartphone abrufbar sind, sollen die vier Hefte der Auslandslehrerzeitschrift im Jahresverlauf unseren Mitgliedern und interessierten Lesern Gedankenanstöße anbieten. Neben den ausführlichen Schulvorstellungen aus aller Welt bietet unsere Zeitschrift in zunehmendem Maße profunde Einblicke in die unterschiedlichsten Fachgebiete an, angefangen beim Kindergarten über die Sprachdiplome bis zur Dualen Ausbildung. Selbst im Zusammenhang mit unseren Hauptversammlungen beschränkt sich die Verbandszeitschrift nicht wie früher auf den Abdruck der Anträge und deren Abstimmung, sondern veröffentlicht hochinteressante Fest- und Fachvorträge.

Seit gut 20 Jahren gehört dem Thema „Nachhaltigkeit" eine besondere Wertschätzung von Seiten des Vorstandes. Anfang der 1990er Jahre war der VDLiA neben zwei Bundesländern Gründungsakteur des von der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung initiierten Projektes „Umweltschule in Europa". Ende der 1990er Jahre haben wir dieses Projekt weltweit ausgeschrieben. Es gab viele Jahre lang hervorragende Beiträge von Deutschen Auslandsschulen, insbesondere aus Europa und Lateinamerika. Die neuen Ausschreibungsmodalitäten, die Konkurrenz einer hoch dotierten Ausschreibung durch eine Organisation der Wirtschaft, aber auch die immer stärker zunehmende Arbeitsbelastung der Lehrkräfte, haben in den letzten Jahren die Teilnahme von Deutschen Auslandsschulen an diesem Projekt zum Stillstand gebracht.

An der Wichtigkeit der Nachhaltigkeit als Unterrichtsinhalt und Handlungsrahmen an den Schulen hat sich aus unserer Sicht nichts geändert. Hier bleiben für die Schulen Chancen der Imagepflege im Gastgeberland und vorbildliches Ressourcenmanagement ungenutzt. Un-

sere Hoffnung, dass die ZfA das OECD Bildungsziel „Im Sinne nachhaltiger Entwicklung handeln" durch mehr Bestimmungen verbindlicher macht und fördert, hat sich bisher leider nicht erfüllt. Wir bedauern das sehr, weil wir meinen, dass die Deutschen Auslandsschulen Vorbilder sein sollten bei innovativen und zukunftsperspektivischen Inhalten und dass sie die innerdeutschen Bildungswerte vermitteln sollten. Wir bieten unsere Mitarbeit an, Nachhaltigkeit mehr zu fördern. Die Behandlung und Pflege der angesprochenen Aspekte sind primär dem Referat für schulpolitische Fragen zugeordnet, das seit 1997 von **Dr. Hans-Jürgen Peleikis** betreut wird.

Unsere Vorstandsmitgliedern **Matthias Wolf** und **Johannes Geisler** haben wir es zu verdanken, dass auch in den zurückliegenden zwei Jahren in den Vorbereitungslehrgängen der ZfA regelmäßig für den Verband geworben wurde. Die Auslandsmitglieder werden inzwischen mitbekommen haben, dass die Zeitschrift nach vielen Jahren nicht mehr aus Aurich von Wolfgang Tiffert zugeschickt wird, sondern aus Hessen. Dort ist Matthias Wolf zu Hause, der nun mit seiner Familie den Versand der Zeitschrift übernommen hat. An dieser Stelle auch einmal einen herzlichen Dank an deine Familie, lieber Matthias, die vier Mal im Jahr das Wohnzimmer zur Versandzentrale des VDLiA erklärt.

In die besonders wichtige Aufgabe der rechtlichen Betreuung der Mitglieder hat sich in großartiger Weise **Fatima Chahin-Dörfliger** eingearbeitet. Ohne ihre Kompetenz, ihre Geduld und ihre Bereitschaft, sich insistierend für die Probleme der Kolleginnen und Kollegen bei den zuständigen Stellen einzusetzen, wäre der erfolgreiche Beistand des Verbandes nicht möglich gewesen. Sozusagen ihr Meisterstück war die Begleitung des von unserem Verband finanziell unterstützten Klageverfahrens wegen der Kürzung der Mietbeihilfe. Leider bekam der klagende Kollege in erster Instanz kein Recht. Der Gang in die zweite Instanz schien uns aus finanziellen Gründen zu riskant, so dass wir dem Kollegen empfahlen den Rechtsweg damit zu beenden.

Mit der Neukonzeption der Homepage und der Gestaltung eines neuen Logos hat sich unsere Referentin **Juliane Köhler** großen Verdienst erworben. Sie hat viel frischen Wind in unsere Außendarstellung gebracht und auch für ein neues Layout unseres Newsletters gesorgt.

Mit gewohnter Gründlichkeit hat sich **Manfred Egenhoff** der Arbeit als Verbindungsreferent zu den Auslandsschulen gewidmet. Darüber hinaus ist auch der Büchertisch unserer Zeitschrift sein Metier und wird es auch in der nächsten Amtsperiode bleiben. Außerdem ist

Karlheinz Wecht bei seinem Rechenschaftsbericht

Manfred Egenhoff multifunktional einsetzbar. Ob bei der Mitgliederverwaltung in Zusammenarbeit mit Wolfgang Tiffert, bei der organisatorischen Vorbereitung der Hauptversammlung als Unterstützung von Alfred Doster oder auch als Vertretung des Vorsitzenden bei verschiedenen Veranstaltungen der GEW, der ZfA oder des Auswärtigen Amtes.

Lieber Manfred, du hast beschlossen, dass 20 Jahre Vorstandsarbeit genug sind, und wirst uns deshalb in der kommenden Amtsperiode nicht mehr zur Verfügung stehen. Du weißt, wie sehr ich das bedauere. Du warst sechs Jahre lang Schriftleiter unserer Zeitschrift, danach Referent für die Verbindung zu den Auslandsschulen und Experte für alle kompliziertem Fragen. Deine Erfahrung von gefühlten 100 Jahren Aus-

landsschuldienst werden wir vermissen. Deine heiteren und intelligenten, oftmals polyglotten Einlassungen beim abendlichen Umtrunk werden uns sehr fehlen. Unvergessen sind deine musikalischen Präsentationen, wenn du in Hochform dein „La Paloma" zum Besten gabst und damit ganze Biergärten unterhieltest. Wenigstens hast du mir versprochen, dass du den Büchertisch weiter betreuen willst. Und dass wir dann noch deine Schlitzohrigkeit ab und zu genießen dürfen, wenn du in der Inkarnation des Rainer Stimpfle dein Unwesen treibst. Lieber Manfred, du bist mir ein überaus guter Freund, ein lieber Kollege und warst eine unschätzbare Hilfe im Vorstand – Danke für alles.

Inzwischen haben wir mit **Kai Ulmer** einen Nachfolger für Manfred Egenhoff im Vorstand gefunden. Lieber Kai, ich danke dir für Deine Bereitschaft, bei uns mitzuarbeiten und freue mich, dass wir mit dir unser Team weiter verjüngen konnten.

In meiner Aufzählung will ich keineswegs meine beiden Kollegen vom geschäftsführenden Vorstand vergessen. Wie gewohnt wird unser Schatzmeister **Wolfgang Tiffert** im Anschluss seinen Schatzamtsbericht abliefern. Für deine überaus umfangreiche Arbeit mit der Mitgliederverwaltung sowie der äußerst transparenten, sparsamen und verantwortungsvollen Führung unsere Kasse, lieber Wolfgang, einmal mehr herzlichen Dank.

Erlauben Sie mir, dass ich an dieser Stelle einen Wunsch äußere. Die Arbeit des Vorstandes hat in der letzten Amtsperiode an Umfang deutlich zugenommen. Damit haben sich aber auch die Kosten erhöht. Die Teilnahme an der Didacta, die Modernisierung unseres Außenbildes, die neue Homepage und die vielen Fahrten nach Berlin, zum Auswärtigen Amt, zum Besuch von Bundestagsabgeordneten, zu Schulleitertagungen oder zu anderen wichtigen Veranstaltungen in der Republik haben unser Verbandssäckel deutlich belastet. Die Wahrnehmung des Verbandes und sein Einfluss sind mit der Präsenz bei möglichst allen Treffen der Akteure im Auslandsschulwesen direkt verbunden.

Inzwischen müssen wir uns aber bei jeder Teilnahme an solchen Veranstaltungen fragen, ob wir es uns noch finanziell leisten können. Verstehen Sie mich bitte nicht falsch, mir geht es nicht um ein dick und prall gefülltes Portemonnaie des VDLiA, sondern um die Qualität und um den Einfluss unseres Verbandes. Nach der Erhöhung der Mitgliederbeiträge vor zwei Amtsperioden allein für die Auslandsmitglieder, fände ich nun eine Erhöhung der Beiträge für Inlandsmitglieder von 60 auf 80 Euro pro Jahr angemessen und erforderlich. Lassen Sie uns nachher bei der Behandlung der Anträge darüber debattieren und abstimmen.

Ein besonderes Lob hat unser Geschäftsführer **Alfred Doster** verdient. Als Hauptorganisator dieser Tagung hattest du den größten Teil der Vorbereitung zu schultern. Nach der letzten Hauptversammlung in Bamberg, die du ebenfalls schon perfekt organisiertest, hast du mit Leipzig 2015 eine weitere Qualitätsstufe des Eventmanagements erklommen. Bis jetzt habe ich noch keine Klagen von Teilnehmern gehört, im Gegenteil – allseits wird die gute Vorbereitung gelobt und ich finde, dafür steht dir jetzt ein kräftiger Applaus der Teilnehmer zu.

Alfred Doster ist aber nicht nur ein guter Organisator. Er war mir in der Amtsperiode ein unverzichtbarer Ratgeber und Begleiter bei den Besuchen bei Bundestagsabgeordneten, als Vertreter des Vorsitzenden bei den Tagungen des Instituts für Auslandsbeziehungen und bei Fachtreffen in der ZfA.

Nach dem Bericht zur Vorstandsarbeit möchte ich auch unseren Partnern in den Behörden ein Wort des Dankes widmen:

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen behielt die Kultur der „Offenen Türen" für den VDLiA bei, so wie wir es seit vielen Jahren gewohnt sind. In vertrauensvoller Weise erhielten wir Informationen, wurden freundlich zu Dienstversammlungen und Vorbereitungslehrgängen eingeladen und fanden Verständnis für Einzelprobleme unserer Mitglieder. Dafür sind wir den Mitarbeitern der Zentralstelle und ihrem Abteilungspräsidenten Joachim Lauer sehr dankbar, der im Übrigen auch Herrn Henkelmann zur Beratung der Teilnehmer zu dieser Hauptversammlung abgeordnet hat. Dank auch an Sie, Herr Henkelmann, dass Sie sich dafür bereit erklärten.

Die zurückliegenden Monate waren für die Behörde sicherlich nicht leicht. Von außen betrachtet schien uns der Rauswurf der ZfA aus dem Zentralgebäude des Bundesverwaltungsamtes in Köln eine Nacht- und Nebelaktion. Kaum eine Handvoll erfahrener Sachbearbeiter haben den Umzug nach Bonn mitgemacht. Im Schnellverfahren wurden Mitarbeiter von anderen Außenstellen des BVA in Bonn rekrutiert. Die wenig repräsentative, neue Unterkunft der ZfA hat sicherlich nicht zur Motivation beigetragen.

Die Folge waren Beschwerden vielen Kolleginnen und Kollegen im aktiven Auslandsschuldienst, die neben schleppenden Umzugs-Abrechnungen, fehlende Beihilfezahlungen oder schlicht und einfach auch die mangelnde Betreuung der ZfA beklagten. Auch diese Episode zeigt, dass das Auslandsschulwesen dringend eine organisatorische Neukonzeption bedarf. Eine der Bedeutung des Auslandsschulwesens angemessene Behördenzentrale sollte in Berlin ihren Sitz haben, um dem in sachlicher Hinsicht vorgesetzten Auswärtigen Amt auch räumlich möglichst nahe zu sein.

Viel Verständnis und Unterstützung fanden wir auch im Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland und seinen Mitgliedern. Wir freuen uns sehr auf die Zusammenarbeit mit der neuen Vorsitzenden des BLASchA, Frau Ministerialrätin Dorothée Bauni, die trotz Urlaubszeit ebenfalls an unserer Tagung teilnimmt. Auch hierfür herzlichen Dank.

Zum Schluss meines Berichtes möchte ich wieder darauf hinweisen, dass der Vorstand jede Arbeit ehrenamtlich ohne Entlastung jeglicher Art in der Freizeit, am Abend, an den Wochenenden oder in den Ferien erledigt. Ich bitte die Mitglieder dies zu bedenken, wenn manchmal etwas Zeit verstreicht, bis sie eine Antwort auf ihre Anliegen erhalten. Sollten uns Fehler und Versäumnisse passiert sein, so bitte ich um Nachsicht.

Trotz der großen Belastung hat die Vorstandsarbeit in den vergangenen zwei Jahren auch wieder sehr viel Freude gemacht. Der freundschaftliche Umgang miteinander, die Gewissheit, für einer gute Sache zu arbeiten und Sinnvolles zu leisten, waren Motivation genug, um so manches freie Wochenende für den VDLiA zu opfern.

Mein Dank für die viele Zeit ehrenamtlicher Arbeit gilt deshalb zuerst meinen Kollegen im Vorstand, ebenso danke ich den jeweiligen Ehepartnern, die auf manche gemeinsame Stunde verzichten mussten.

Last but not least sei unseren beiden jungen Damen am Tagungsbüro gedankt. Kristin Tiffert und Valerie Wolf haben in großartiger Weise die Übersicht behalten und zum Gelingen unserer Hauptversammlung beigetragen. Und Constanze Geisler sorgt bereits zum dritten Mal dafür, dass gute Fotos von uns geschossen werden, obwohl sie in Leipzig in der einen Hand die Kamera und in der anderen ihre junge Tochter halten muss!

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit. ◂◂

Mit einer silbernen Ehrennadel (25 Jahre Zugehörigkeit zum VDLiA) wurden ausgezeichnet: Peter Caesar, Dorothea Schilke, Johannes Geisler; mit der goldenen (40 Jahre) Klaus Engel und Helmut Burkhard.

Bericht des Schatzmeisters zur Amtsperiode von 2013 bis 2015

Wolfgang Tiffert

Liebe Kolleginnen und Kollegen, hören und sehen Sie jetzt bitte meinen Bericht zur Entwicklung des Schatzamtes in der Amtsperiode von 2013 bis 2015.

Wir haben es wieder einmal geschafft, auch wenn es nicht so positiv gelaufen ist wie in der letzten Amtsperiode von 2011 bis 2013. Gab es damals mehr Einnahmen als Ausgaben, so war es diesmal umgekehrt, und wir müssen heute leider ein leichtes Minus von etwa 2,5 % der Haushaltssumme feststellen. Dies ist natürlich nicht positiv zu beurteilen, wichtiger ist aber, dass wir damit wieder eine Amtsperiode der knappen Ressourcen abschließen konnten und die Aufgaben, die der Vorstand sich vorgenommen hatte zu bewältigen, auch leisten konnten. Der finanzielle Rahmen des Haushaltsplanes war dabei immer ein begrenzender Faktor.

Sie allen haben unsere neue Homepage gesehen, der Umbau und der Umzug dorthin war ein außergewöhnlicher Posten, und die Unterstützung von Mitgliedern bei der Klärung rechtlicher Fragen vor Gericht zählt auch dazu.

Aber die Vorstandarbeit selbst hat sich – was die Kosten angeht – verändert und das wird sicherlich in der nächsten Amtsperiode ebenfalls zu erwarten sein. Herr Wecht hat dies bereits ausführlich dargelegt und in diesem Bereich wird sicherlich mit höheren Kosten zu rechnen sein.

So war es häufig an mir, unsere Arbeit sehr kritisch unter dem Diktat der Kosten zu sehen – und dann tatsächlich auch mal eine Vorstandssitzung zu streichen.

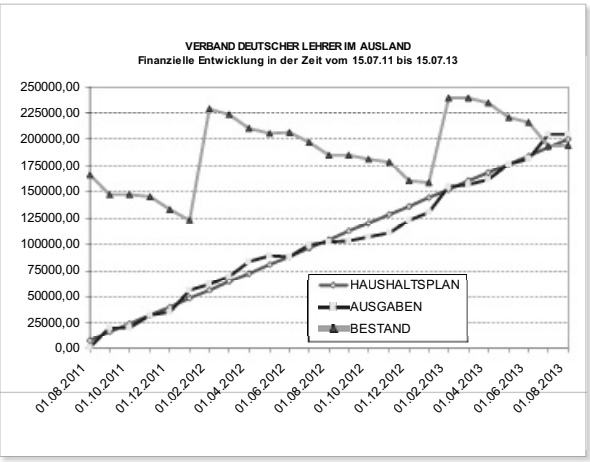
Nun aber konkret zum Bericht des Schatzmeisters zur finanziellen Situation des Verbandes:

Damit ergibt sich ein Minus von 5.585,41 € – also die vorher bereits genannten 2,5 % des Haushaltsvolumens. Einnahmen sind in erster Linie die Mitgliederbeiträge und in geringem Umfang auch Zinszahlungen der Bank.

KASSENBERICHT						
Bericht für die Zeit vom		15.7.13	bis		15.7.15	
Guthaben am Ende des letzten Berichts:			Guthaben		15.7.13	189.030,48 €
Kontostände am 15.07.15			Guthaben am		15.7.15	183.445,07 €
Einnahmen:						223.500,74 €
Ausgaben:						229.086,15 €
Titel I	Vorstandsarbeit				29,7 %	68.142,09 €
Titel II	Referatsarbeit				3,6 %	8.217,17 €
Titel III	Hauptversammlungen				17,8 %	40.719,60 €
Titel IV	Porto/Telefon				2,2 %	5.113,38 €
Titel V	Materialkosten				0,9 %	1.974,77 €
Titel VI	Zeitschrift				39,6 %	90.759,88 €
	davon Verlagskosten	81.863,90 €		35,7 %		
	davon Versandkosten	8.895,98 €		3,9 %		
Titel VII	Sonstiges ohne Festgeldbuchungen				6,2 %	14.159,26 €
	Davon Regionalgruppen	801,93 €		0,4 %		
	Retouren	8.411,29 €		3,7 %		
					Summe:	229.086,15 €

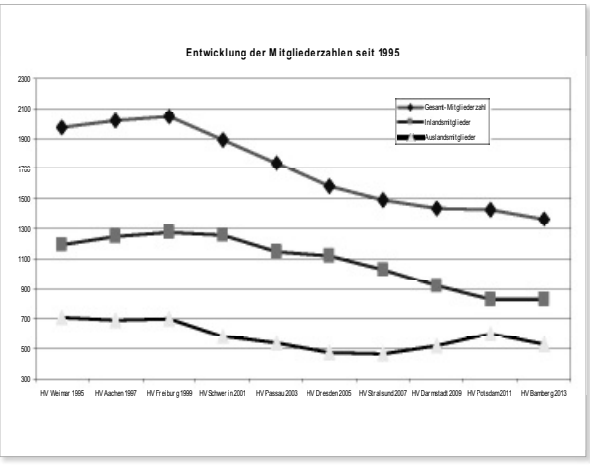
Natürlich haben wir Ausgaben getätigt, die in der unteren Hälfte der Folie zu finden sind: Da sind die drei Hauptposten der Vorstandsarbeit, der Hauptversammlung und der Zeitschrift zu nennen, neben den kleineren Posten wie Porto, Material und Referatsarbeit.

Die Folie 3 bietet uns einen Vergleich zwischen den getätigten Ausgaben und dem vor-



her aufgestellten Haushaltsplan: Bei dem Graphen für den Bestand ergibt sich jeweils zum Jahresbeginn immer ein Sprung durch den Einzug der Mitgliedsbeiträge.

In der folgenden Folie ist die Entwicklung der Mitgliederzahlen seit 1995 dargestellt. Das Dia-



gramm zeigt die negative Seite der Entwicklung. Nach einem Tief im Jahr 2005 und einer Erholung bis 2011 gibt es wieder eine Absenkung der Mitgliederzahlen. Hier liegen Herausforderungen der Zukunft: Mitgliederwerbung bleibt weiter wichtig!

Haushaltsplan für die Amtsperiode 2015–2017

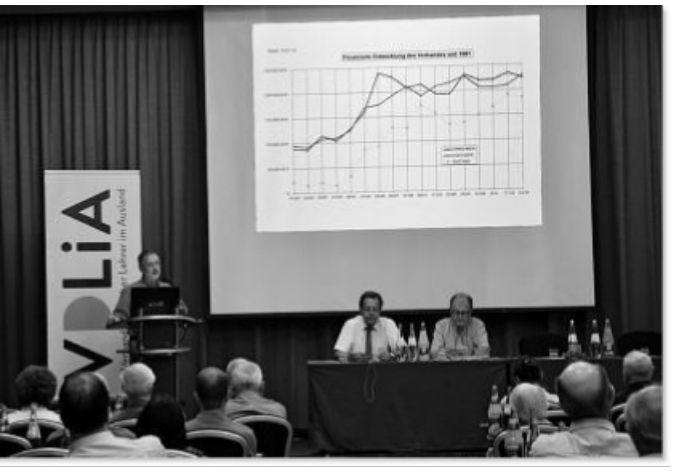
Wir sehen die konkreten Zahlen aus der abgelaufenen Amtsperiode und den Voranschlag für die nächsten zwei Jahre.

Haushaltsplan für 2013–2015		
voraussichtliche Einnahmen 2015–2017		220.000,00 €
Ausgaben für	Kosten 2013–2015	Voranschlag 2015–2017
Vorstand	67.576,44 €	80.000,00 €
Referate	7.790,67 €	8.000,00 €
HV-Kosten	37.404,60 €	35.000,00 €
Porto/Telefon	5.049,68 €	5.000,00 €
Material	1.974,77 €	5.000,00 €
Verbandszeitschrift	86.586,55 €	92.000,00 €
Sonstiges	14.162,84 €	15.000,00 €
davon Zuschüsse Regionalgruppen	801,93 €	1.000,00 €
AUSGABEN	220.545,55 €	240.000,00 €

Die Ausführungen zur Vorstandsarbeit finden sich hier wieder. Alle anderen Posten liegen im Rahmen des bisherigen Umfangs.

Auch wenn die Einnahmen die zu erwartenden Ausgaben noch nicht ganz decken, erscheint der Haushaltsplan an dieser Stelle realistisch und sinnvoll.

Die Umstellungen auf die IBAN und BIC Bezeichnungen sind geleistet. Wir haben also in unserem Mitgliederverzeichnis alle Kontonummern auf diesen neuen Bankcode umgestellt. Das geschah natürlich mit der neuen und aktualisierten Version der von uns genutzten Software von Sage und S-Firm, die ich erworben und eingerichtet habe. Besonders positiv möchte ich hier die Unterstützung durch die Nord-Ostsee-



Wolfgang Tiffert erläutert die Kassenlage des Verbandes

Sparkasse erwähnen. Die eingerichtete Hotline für das von uns benutzte S-Firm-Programm ist super und hilft immer und sofort weiter, wenn es Probleme mit dem Online-Banking gibt.

Eine ständige Aufgabe des Schatzamtes ist die Aktualisierung der Mitgliederdatei, der Kontodaten und der Bearbeitung der Retouren: Das ist eine teilweise sehr enttäuschende Kleinarbeit, die zeitaufwändig und langwierig ist und am Ende oft zum Austritt dieser Mitglieder führt.

Bericht der Kassenprüfer

Harald Krause-Leipoldt/Wolfgang Jäger

Die Kassenprüfung im Rahmen der 32. Hauptversammlung des VDLiA in Leipzig fand vom 4.8. bis zum 7.8.2015 durch Herrn Dr. Wolfgang Jäger und Herrn Harald Krause-Leipoldt, die auf der 31. HV in Bamberg als Kassenprüfer gewählt worden waren, statt.

Wie üblich wurde die ordnungsgemäße Verwaltung der Finanzen zwar nur stichprobenhaft, aber doch in großem Umfang überprüft, da eine vollständige Kontrolle aller Belege zeitlich unmöglich gewesen wäre. Die überprüften Unterlagen waren bis auf die Mitgliederliste zum Stichtag des Beitragseinzugs im Jahr 2014 vollständig und weitgehend korrekt geführt und ließen sich in fast allen Fällen leicht nachvollziehen und kontrollieren. Bei doch nötigen Nachfragen stand uns der Schatzmeister, Herr Wolfgang Tiffert, bereitwillig zur Verfügung. Sofern Fehler wie z. B. Zahlendreher gefunden wurden, wurden diese bereitwillig berichtigt und entsprechende Korrekturbuchungen veranlasst.

Wie von Seiten der Kassenprüfer im letzten Bericht 2013 empfohlen wurde, hat der Schatzmeister in der Zwischenzeit offensichtlich mit der Nord-Ostsee-Sparkasse eine Übereinkunft dahingehend erzielt, dass bei geringfügigen kurzzeitigen Überziehungen des Girokontos keine Gebühren mehr fällig werden. Dies ist außerordentlich zu begrüßen.

Ein leidiges Thema bleiben die Retouren. Diese betrugen im Geschäftszeitraum von 2009 bis 2011 ca. 6.160 €, von 2011 bis 2013 ca. 9.800 € und sind in der abgelaufenen Periode von 2013 bis 2015 auf 8.411,29 € gesunken. Dies entspricht 3,7 % der gesamten Ausgaben. Berücksichtigt man nun noch, dass durch Bemühungen des Schatzmeisters davon schließlich doch noch 2.264,04 € eingenommen werden konnten, dann verringert sich die Summe der ausstehenden Mitgliedsbeiträge auf 6.147,25 €, das entspricht ungefähr 2,7 % der Ausgaben. Die notwendige Arbeit, um diese Verluste zu minimieren, ist bekanntermaßen sehr hoch. Es kann daher nicht oft genug betont werden, dass alle Mitglieder jegliche Änderungen der Kontoverbindung oder der Adresse umgehend dem Schatzmeister mitteilen sollten. Trotz aller Mühe für den gesamten Vorstand sollte weiterhin nach Wegen gesucht werde, diese Verluste noch stärker zu reduzieren. Würden z. B. im Verbandsheft neben den Namen der gesuchten Mit-

glieder auch noch deren letzte Wohnorte stehen, so könnte u. U. in einigen Fällen zumindest die Schule des jeweiligen Mitgliedes im Kunze seines Bundeslandes ermittelt werden, was eine Kontaktaufnahme ermöglichen würde.

In unserem letzten Bericht bei 31. HV in Bamberg empfahlen wir außerdem, im Journal zukünftig außer der Spalte „Retouren" auch eine Spalte für die Erstattung zu viel gezahlter Mitgliedsbeiträge einzuführen, da dies den Überblick über die tatsächlich gezahlten Mitgliedsbeiträge erleichtern würde. Leider wurde dies bisher nicht umgesetzt. In der bisherigen Art der Dokumentation ist es kaum möglich, die Höhe der de facto eingenommenen Mitgliedsbeiträge zu ermitteln. Deshalb erneuern wir hiermit unsere Empfehlung, die buchungstechnisch leicht durchzuführen ist. Bisher werden alle Kosten, die die Homepage des VDLiA betreffen, unter der Rubrik „Referatsarbeit" geführt. Die Kosten des Internetauftritts des Verbandes lagen in der abgelaufenen Periode in der Größenordnung von 5.000 €. Dies ist zum größten Teil auf in dem Bereich durchgeführte diverse Veränderungen zurückzuführen, es soll also nicht der Regelfall sein. Dennoch halten wir es für überlegenswert, auch für diese Kostenquelle eine eigene Rubrik einzuführen.

Unsere Befürchtung, dass eine Vorstandssitzung im Ausland per se deutlich teurer wäre als eine im Inland, erwies sich erfreulicherweise als falsch. Wir haben drei Vorstandssitzungen des vergangenen Geschäftszeitraumes miteinander verglichen. Ein Wochenende in St. Peter-Ording schlug dabei mit ca. 7000 € zu Buche, eines in Leipzig mit ca. 7.600 € und fünf Tage, also ein deutlich längerer Zeitraum, in Istanbul mit ungefähr 8.000 €. Berechnet man nun die Durchschnittskosten pro Arbeitstag, so war Istanbul deutlich billiger als die beiden anderen Orte, was vor allem an den hervorragenden Konditionen von Seiten des Hotels lag.

Wie schon im vorigen Bericht festgestellt werden musste, besteht weiterhin leider der starke Trend, dass viele zurückkehrende Auslandslehrer mit dem Ende ihrer Auslandstätigkeit auch keinen Sinn in einer weiteren Mitgliedschaft im VDLiA sehen. Dies ist im höchsten Grade bedauerlich. Gerade von Auslandslehrern sollte man doch neben selbstverständlich nötigem ökonomischem Denken auch ein hohes Maß an Enthusiasmus erwarten können. Außerdem schwächt dieses Verhalten auch die Position des Verbandes. Der Negativtrend bei den Mitgliedszahlen setzt sich im Ausland ebenso wie im Inland bedauerlicherweise fort. Von den insgesamt im Ausland tätigen ca. 2.000 Lehrkräften sind zurzeit 510, also nur ungefähr ein Viertel, Mitglieder im Verband. Im Vergleich dazu waren es im Zeitraum von 1995 bis 1999 ca. 700. Um sowohl die Mitglieder langfristig im Verband zu halten als auch die Zahl derer im Ausland zu erhöhen, müssen unserer Ansicht nach weiterhin verstärkt Initiativen ergriffen werden,

Wie bei den letzten HV trägt Krause-Leipoldt den Bericht der Kassenprüfer vor.

die die Attraktivität des Verbandes während der Auslandstätigkeit und auch in der Zeit danach erhöhen. Dazu könnten unseres Erachtens einerseits verstärkte Werbekampagnen ebenso gehören wie die direkte Ansprache geeigneter Inlandsmitglieder mit der Bitte, Regionalgruppen ins Leben zu rufen und diese auch zu leiten. Sicherlich sinnvolle Schritte waren der neue Newsletter des Verbandes und die Gründung einer neuen Regionalgruppe. Darüber hinaus sollte überlegt werden, ob nicht an alle Schulleitungen zum jeweiligen Schuljahresbeginn ein spezieller Info-Newsletter mit der Bitte um

Weiterleitung an das Kollegium gesendet werden sollte.

Im Allgemeinen hat der Vorstand in der vergangenen Wahlperiode unseres Erachtens wie auch in den früheren Jahren gut gewirtschaftet. Die Kosten für die Vorstandsarbeit sind allerdings wiederum gestiegen, und zwar von ca. 64.000 € für den Zeitraum von 2011 bis 2013 auf nunmehr ca. 68.000 €. Dies beruht vor allem darauf, dass der Vorstand bei mittlerweile sehr zahlreichen Terminen im Auswärtigen Amt, im Bundestag, in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, bei der didacta und vielen anderen Gelegenheiten den VDLiA präsentiert und seine Interessen vertritt, was zu einer Zunahme der Reisetätigkeit geführt hat. In den Kosten für die Referatsarbeit sind die schon vorhin erwähnten Kosten für die Neugestaltung der Homepage enthalten. Rechnet man diese heraus, so ist bei diesem Posten kein Zuwachs festzustellen. Teurer dagegen ist die jetzige Hauptversammlung hier in Leipzig verglichen mit der vorigen in Bamberg, und zwar um ca. 8.500 €. Die Attraktivität von Leipzig führte andererseits zu einer erhöhten Teilnehmerzahl, was sehr zu begrüßen ist. Daher ist die Entscheidung für Leipzig durchaus nachzuvollziehen. Wir könnten uns allerdings durchaus vorstellen, als Tagungsort eine Stadt in einem unserer östlichen Nachbarländer zu wählen, wo die Kosten für eine Hauptversammlung immer noch niedriger sein dürften als in Deutschland. Wir schlagen daher dem Vorstand vor, eine Umfrage unter den Mitgliedern durchzuführen, ob sie bereit wären, z. B. an einer Hauptversammlung in Danzig teilzunehmen, einer Stadt, die sicherlich hochinteressant wäre. Sollte dies zu einer mindestens gleichbleibenden Teilnehmerzahl bei gleichzeitig reduzierten Kosten führen, so wäre das u. E. eine sinnvolle Alternative zu einer Stadt in Deutschland.

Nach der Prüfung der Unterlagen danken wir dem Schatzmeister, Herrn Tiffert, für seinen umfangreichen und zeitraubenden Arbeitseinsatz und bestätigen eine ordnungsgemäße Kassenführung. Wir empfehlen den Mitgliedern daher die Entlastung des Schatzmeisters. ◂◂

Behandlung und Verabschiedung der Anträge auf der 32. Hauptversammlung in Leipzig

Antrag 1

Antragsteller: AAA
Betreff: Vergütung der Auslandsdienstlehrkräfte nach dem Bundesbesoldungsgesetz Abschn. 5. Auslandsdienstbezüge §§ 52 ff.

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA fordert, dass Auslandsdienstlehrkräfte wie alle übrigen von der Bundesrepublik Deutschland ins Ausland entsandten Bediensteten behandelt und vergütet werden.

Begründung:
Mit der Einführung der Richtlinie II (im Jahr 1999) wurden die Bezüge der Auslandsdienstlehrkräfte, die bis dahin in Anlehnung an die Beamtenbesoldung berechnet wurden, von dieser abgekoppelt, was eine finanzielle Schlechterstellung bedeutete und dementsprechend Auswirkungen auf die Attraktivität des Auslandsschuldienstes hat.
Die systematische finanzielle Schlechterstellung der ADLK gefährdet die Sicherstellung der schulischen Qualität der deutschen Auslandsschulen, da es unter solchen Konditionen immer schwieriger wird, hochqualifizierte Lehrkräfte für den Auslandsschuldienst zu gewinnen, insbesondere an Standorten mit extrem hohen Lebenshaltungskosten.

Antrag einstimmig angenommen.

Antrag 2

Antragsteller: AAA
Betreff: Änderung bzw. Ergänzung der gesetzlichen Regelung des Kindergelds (BKGG) für vermittelte Lehrkräfte

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Dienststellen sowie bei politischen Entscheidungsträgern dafür ein, dass vermittelte Lehrkräfte in die gesetzliche Regelung des Bundeskindergeldgesetzes einbezogen werden.

Begründung:
Aus Deutschland vermittelte Lehrkräfte mit Kindern haben in der Regel keinen Anspruch auf Kindergeld, weil sie die Voraussetzungen gemäß § 1 EStG nicht erfüllen. Dies mindert bei deutschen Lehrkräften mit Kindern die Bereitschaft, an einer Auslandsschule tätig zu werden, wobei gerade diese Gruppe für die Schulen eine Bereicherung darstellt. Unverständnis kommt insbesondere auf, wenn die im BKGG § 1 Abs. 1 Satz 2 genannten Berufsgruppen ins Blickfeld kommen; Missionare erhalten z. B. Kindergeld.

Antrag bei einer Enthaltung angenommen.

Antrag 3

Antragsteller: AAA
Betreff: Inklusion an Deutschen Auslandsschulen

Der VDLiA bekennt sich aus pädagogischen und sozialen Gründen mit Überzeugung für die Einführung/die Praktizierung von Inklusion an den Deutschen Auslandsschulen.
Der Vorstand wird beauftragt, sich bei den verantwortlichen innerdeutschen Stellen für eine sehr gute personelle und fachliche Ausstattung der Schulen einzusetzen, an denen die Inklusion praktiziert werden soll, insbesondere sollen auch Sonderschullehrkräfte vermittelt werden können.

Begründung:
Die Deutschen Auslandsschulen sind Schaufenster der deutschen auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Ein neues Projekt sollte deshalb ein erfolgreiches Projekt werden. Damit zeigen die Deutschen Auslandsschulen ihre Bereitschaft, die UN-Behindertenrechtskonvention umzusetzen.

Antrag bei 2 Enthaltungen angenommen.

Lothar Rheinberger ergreift das Wort.

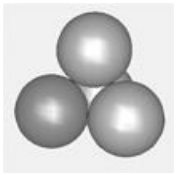
Antrag 4

Antragsteller: Dr. Claus Frank, DS Algarve
Betreff: Mathematikaufgaben der schriftlichen Prüfung zum Eintritt in die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe

Der Vorstand möge sich bei der Kultusministerkonferenz dafür verwenden, dass die Mathematikaufgaben der schriftlichen Prüfung zum Eintritt in die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe und zentralen Klassenarbeit an Deutschen Schulen im Ausland (also zu Beginn des zweiten Halbjahrs von Klasse 10) sprachlich so formuliert werden, dass sie auch ein Nichtmuttersprachler versteht.

Begründung:
In den letzten Jahren ist zu beobachten, dass die Prüfungsaufgaben sprachlich zunehmend schwieriger werden. Ein Beispiel (Prüfung vom 6.3.2014, Prüfungsregion Mitte, Vorschlag A, Aufgabe 3 e)) soll das verdeutlichen:

„In Hallen verwendet man zur Schonung des Fußbodens Kugeln mit einem dickwandigen Gummimantel. Im Kugelinneren befindet sich eine Vielzahl kleiner Bleikügelchen mit jeweils einem Durchmesser von 3,2 mm. Zwischen diesen Bleikügelchen bleibt immer Luft, auch wenn die Bleikügelchen ganz dicht liegen – siehe Abbildung.



Gehen Sie vereinfacht davon aus, dass das Volumen bei solchen Kugelstoßkugeln gegenüber Vollkugeln um insgesamt 30 % steigt. Berechnen Sie, um wie viel Prozent damit der Radius gegenüber einer Vollkugel steigt."

Die einzige Information, die der Prüfling aus dem Text benötigt, ist der Anstieg des Volumens um 30 %.

Ich hätte schon Bedenken, diese oder eine ähnliche Aufgabe bei einer Prüfung an einer Schule im Inland zu verwenden. Für eine Auslandsschule halte ich diese Art der Aufgabenstellung für völlig ungeeignet.

Antrag bei einer Gegenstimme und 3 Enthaltungen angenommen.

Antrag 5

Antragsteller: AAA
Betreff: Zuwendung der BPLK

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen (AA, ZfA etc.) und den politischen Entscheidungsträgern dafür ein, dass die Zuwendungen der BPLK zunächst angemessen erhöht und fortan an die tarifliche Entwicklung angepasst werden.

Begründung:
Seit mehr als einem Jahrzehnt sind die Zuwendungen der BPLK nicht angepasst worden, sondern auf dem gleichen Stand wie 2003 verblieben.

Antrag einstimmig angenommen.

Antrag 6

Antragsteller: AAA
Betreff: Ergänzung des Auslandsschulgesetzes hinsichtlich der finanziellen Regelung für vermittelte Lehrkräfte

Die VDLiA-Mitgliederversammlung möge beschließen, dass der Vorstand sich bei den zuständigen Stellen dafür einsetzt, dass die finanziellen Regelungen für alle vermittelten Lehrkräfte in das Auslandsschulgesetz aufgenommen werden.

Begründung:
Die finanzielle Regelung der Lehrkräfte ist zum jetzigen Zeitpunkt im Auslandsschulgesetz nicht enthalten. Es besteht keine finanzielle Planungssicherheit für die vermittelten Lehrkräfte.

Es ist im Interesse des Fortbestands eines anspruchsvollen Auslandsschulwesens mit internationaler Reputation dringend erforderlich, auch die Lehrkräfte an den Deutschen Auslandsschulen rechtlich zu Partnern zu machen.

Antrag bei einer Enthaltung angenommen.

Antrag 7

Antragsteller: AAA
Betreff: Konfliktmanagement – Ombudsperson

Die VDLiA-Mitgliederversammlung möge beschließen, dass sich der Vorstand bei den zu-

Herr Dähne trägt den Antrag 7 vor.

ständigen Stellen (ZfA, AA, Unterausschuss für AA-Kulturpolitik) im Rahmen eines wirksamen internen Konfliktmanagements für die Einrichtung der Stelle einer Ombudsperson einsetzt und einen Leitfaden für das Konfliktmanagement entwickelt.

Begründung:
Die Rechts- und Sozialreferate von VDLiA und GEW-AGAL berichten immer wieder von z. T. schwerwiegenden Konflikten zwischen Schulleitern und Lehrkräften oder Schulleitern und Schulvorständen bzw. von Konflikten mit Stellen der ZfA und im Bereich des Lehrerentsendeprogramms. Diese Konflikte belasten die tägliche schulische Arbeit erheblich und können Auswirkungen auf die Reputation einzelner Schulen vor Ort oder des Auslandsschulwesens insgesamt zur Folge haben.

Es zeigt sich in all diesen Fällen immer wieder das Fehlen einer unabhängigen, glaubwürdigen und wirksamen Vermittlungsinstanz, zu der alle Konfliktparteien Vertrauen haben können.

Der Vorstand möge deshalb sondieren, ob ZfA, AA und die Interessenvertreter der Auslandslehrkräfte sich auf eine Person als Vermittler/in in schulischen Konfliktfällen einigen können und welche Befugnisse diese Instanz haben sollte.

Antrag bei 2 Enthaltungen angenommen.

Antrag 8

(wird mit Zustimmung der Mitgliederversammlung ohne Begründung behandelt)

Antragsteller: Dr. Thomas Lother, Deutsche Schule Washington D. C.
Betreff: Anpassung des Bruttogehaltes und der Entgeltpunkte für Beitragszeiten von angestellten ADLK an die im Inland üblichen Vergleichswerte

Die Mitgliederversammlung möge beschließen:
Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Dienststellen (Auswärtiges Amt, ZfA etc.) sowie bei politischen Entscheidungsträgern dafür ein, dass angestellte Auslandsdienstlehrkräfte das im entsprechenden Bundesland übliche Bruttogehalt erhalten und somit nicht durch die Abzüge ihres Bruttogehaltes und ihrer Rentenversicherungsbeiträge schlechter gestellt werden als die ins Ausland entsandten Beamten.

Antrag bei einer Gegenstimme und 6 Enthaltungen mehrheitlich angenommen.

Antrag 9

Antragsteller: Vorstand des VDLiA
Betreff: Mietzulage für PLK

Die Mitgliederversammlung möge beschließen:
Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen (AA, ZfA, BLASchA etc.) dafür ein, dass den PLK – entsprechend der Regelung bei den ADLK – eine Mietzulage gewährt wird.

Begründung:
Es gibt keinen sachlichen Grund, die PLK in puncto Mietzulage schlechter zu stellen als die ADLK, da jene vielfach den gleichen Dienst an denselben Orten wie diese tun. Auch in MOE/GUS sind in manchen Städten die Mieten hoch oder gar exorbitant (z. B. Moskau) und PLK müssen auf demselben Markt eine Bleibe finden wie ADLK.

Antrag einstimmig angenommen.

Antrag 10

Antragsteller: Vorstand des VDLiA
Betreff: Beförderung während des Auslandsschuldienstes

Die Mitgliederversammlung möge beschließen:
Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen (BLASchA, KMK etc.) dafür ein, dass eine Beförderung im Ausland grundsätzlich möglich ist.

Begründung:
Es gibt keinen sachlichen Grund, deutsche Lehrkräfte, die im Interesse der Bundesrepublik im Ausland Dienst tun, anders zu behandeln als Inlandslehrkräfte.

Es gibt nur wenig Gegenstimmen oder Enthaltungen.

Trotzdem muss genau gezählt werden.

Während einige Bundesländer Lehrkräfte auch während der Auslandsdienstzeit befördern, lehnen andere eine Beförderung von Lehrkräften im Ausland ab.

Antrag bei 6 Gegenstimmen und 5 Enthaltungen mehrheitlich angenommen.

Antrag 11

Antragsteller: Vorstand VDLiA
Betreff: Interkulturelle und Sprachvorbereitung der Lehrkräfte

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen (AA, ZfA etc.) dafür ein, dass die in den Auslandsschuldienst gehenden Lehrkräfte und die mitausreisenden Angehörigen intensiv und gastlandbezogen interkulturell und sprachlich vorbereitet werden.

Begründung:
Die Vorbereitung auf den neuen Lebensbereich im Ausland ist von entscheidender Bedeutung für ein Gelingen der Arbeit in der neuen, oft sehr andersartigen und ungewohnten Umwelt des Gastlandes. Deshalb ist eine gute Vorbereitung auf die Lebensbedingungen im Gastland notwendig. Dazu gehört auch in den meisten Fällen eine sprachliche Vorbereitung.

Industrie und Wirtschaft haben die Wichtigkeit der interkulturellen und Sprachvorbereitung längst erkannt und bereiten ihre Mitarbeiter – wie auch das AA seine Diplomaten – intensiv auf das Ausland vor, besonders auch durch mehrwöchige Sprachkurse. Es sollten auch für Lehrkräfte, die ins Ausland gehen, intensive Sprachkurse angeboten werden, um ihnen so das Einleben in die neue Lebenssituation im Ausland zu erleichtern.

Antrag bei 5 Gegenstimmen und 11 Enthaltungen mehrheitlich angenommen.

Antrag 12

Antragsteller: Vorstand VDLiA
Betreff: Erhöhung des Jahresbeitrages für Inlandsmitglieder

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Für Inlandsmitglieder wird der Jahresbeitrag ab 2016 von bisher 60,00 € auf 80,00 € erhöht.

Antrag bei einer Gegenstimme und 2 Enthaltungen angenommen. ◂◂

Wahl des neuen Vorstandes für die Jahre 2015–2017

Wie von allen Mitgliedern erwartet, schlug Frau Bosert die Entlastung des alten Vorstandes vor. Zum Glück beantragte niemand eine geheime Abstimmung! Mit den Enthaltungen der drei Vorstandsmitglieder wurden sie einstimmig entlastet. Unter der Leitung von Lilo Hotz-Demmler, Hannelore Rheinberger und Dr. Karl-Heinz Korsten wurde die Wahl des neuen Vorsitzenden, des Geschäftsführers und des Schatzmeisters durchgeführt.

In den drei Wahlgängen wurden einstimmig (wieder)gewählt als

- erster Vorsitzender: Karlheinz Wecht
- Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender: Alfred Doster
- Schatzmeister: Wolfgang Tiffert.

Alle drei Gewählten nahmen ohne zu zögern das Amt an. Zu neuen Kassenprüfern wurden per Akklamation Herr Krause-Leipoldt und Herr Dr. Wolfgang Jäger wiedergewählt. Damit endete der offizielle Teil der Mitgliederversammlung und der gewählte „innere Vorstand", mitsamt allen zukünftigen Referenten aber (als Stütze für den Schriftleiter) auch noch mit Manfred Egenhoff, begab sich zum obligatorischen Gruppenbild vor das Hotel in den Schatten der dem Eingang des pentahotel gegenüber liegenden Backsteinmauer.

Wahlvorstand (v. l. n. r.) Herr Dr. Korsten, Frau Breyer-Rheinberger, Frau Hotz-Demmler

Frau Bosert empfiehlt die Entlastung des alten Vorstandes.

Karlheinz Wecht wird wiedergewählt.

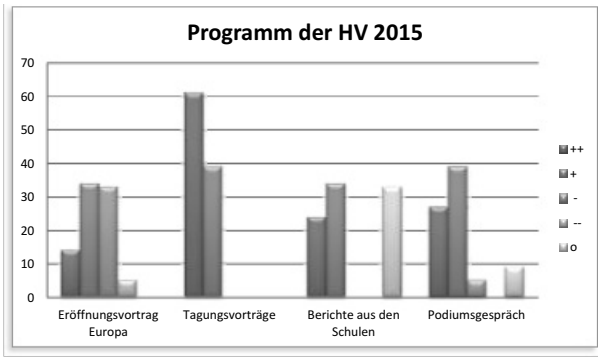
Der innere Vorstand

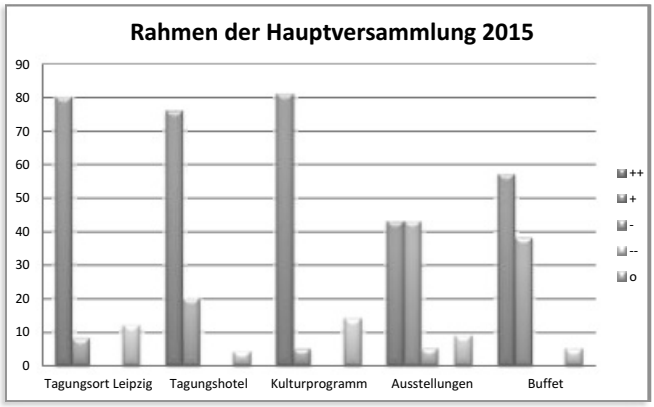
Kompletter alter und neuer Vorstand

Auswertung der Befragung zur 32. HV des VDLiA in Leipzig

Fatima Chahin-Dörflinger

Die diesjährige Hauptversammlung in Leipzig war mit fast 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmern besser besucht als die HV vor zwei Jahren, wobei etwa ein Drittel mit Partner bzw. Partnerin anreiste. Gelobt wurden mehrfach im Freifeld des Fragebogens wie bei mündlichen Rückmeldungen während und nach der HV die Organisation der Hauptversammlung, das interessante und hoch aktuelle Tagungsprogramm zum Thema „Einheit in der Vielfalt- Auslandsschulen im Kulturraum Europa“ und das kulturelle Rahmenprogramm in der lebendigen und gastfreundlichen Tagungsstadt Leipzig. Die Anwesenheit und Beteiligung von Vertretern der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), des Schulreferats des Auswärtigen Amtes und des Bund-Länder-Ausschusses der Kultusministerkonferenz (BLASchA) wurden vielfach befürwortet, die Hauptversammlung kann als Forum für aktive Auslandslehrkräfte und solche, die es werden wollen, genutzt werden. Aktuelle Entwicklungen und Problemfelder im Auslandsschulwesen konnten von unterschiedlichen Seiten beleuchtet und diskutiert werden. Die Berichte aus unterschiedlichen Auslandsschulen und Kulturregionen in Europa fanden Anklang, zeigten sie doch die bereichernde Vielfalt, aber auch die Herausforderungen, denen sich Lehrkräfte im Auslandsschuldienst stellen. Eine ausführliche Interpretation der Ergebnisse der Evaluation und Überlegungen zur nächsten Hauptversammlung sowie die Umsetzung der Anregungen und Anträge werden Tagesordnungspunkte der kommenden Vorstandssitzungen sein.





Spruch des Heftes zur abgehaltenen Hauptversammlung des VDLiA in Leipzig

**„Was wir heute unternehmen,
entscheidet über die Spielräume der Welt von morgen.“**

(Liz Mohn, Vorstandsmitglied der Bertelsmann Stiftung)

Bildeindrücke vom „Sächsischen Spezialitätenbüffet“ am Freitagabend (7.8.2015) …

Ort des Abendessens

Martin Fluch singt das Loblied auf den VDLiA

Die Gäste lauschen dem Vortrag.

… und vom Tagesausflug nach Naumburg mit anschließender Schifffahrt auf der Unstrut nach Freyburg am Samstag (8.8.2015)

Beginn der Stadtführung in Naumburg

Die berühmte Uta von Naumburg

Übersetzen mit der Fähre

Kleine Verschnaufpause vor der Weiterreise

Alfred Doster mahnt zur pünktlichen Rückfahrt aus Freyburg.

Im Schatten des Bootes

Teilnehmer an der 32. HV in Leipzig

Name	Vorname	akt. Wohnort	Auslandsschulorte
Ammon	Ulrich	Hamm/Sieg	Lima
Arens	Dietrich	Satu Mare	
Bennung	Rolf	Lübeck	Guyaquil, Bogotá, Porto
Bennung	Leena	Lübeck	Guyaquil, Bogotá, Porto
Berger	Annemarie	Sinntal	Las Palmas, Tadschikistan
Blachetta	Maria	Flensburg	Tokio, Jakarta, Ankara
Blaer	Jürgen	Berlin	Saudi-Arabien, Irak, Bogotá
Blaer	Dagmar	Berlin	Saudi-Arabien, Irak, Bogotá
Bosert	Ingrid	Mölln	Teheran, Mailand
Brenner-Burkhard	Martin	Weingarten	Santa Cruz de Tenerife
Breyer-Rheinberger	Hannelore	Norderstedt	Quito, Santiago de Chile
Burghardt	Manfred	Flensburg	Tokio, Jakarta, Ankara
Burghardt	Rita	Flensburg	Tokio, Jakarta, Ankara
Burkard	Helmut	Bruchsal	Kairo, Amman
Burkhard	Barbara	Weingarten	Santa Cruz de Tenerife
Burkhard	Jana	Weingarten	
Caesar	Peter	Oberhausen	Bogota, Prishtina, Omsk
Caesar	Gisele	Oberhausen	Bogota, Prishtina, Omsk
Chahin-Dörflinger	Fatima	Freiburg	Teheran
Dahmen	Peter	Oberhausen	San José, Scunthorpe
Dahmen-Broutin	Gabriela	Oberhausen	San José, Scunthorpe
Dähne	Holger	Marne	Teheran, Novosibirsk, Riga
Dähne	Illa	Marne	Teheran, Novosibirsk, Riga
Dederding	Dr. Hans-Martin	Erlangen	Almaty, Odessa
Dörflinger	Ansgar	Freiburg	Teheran
Doster	Alfred	Reutlingen	San José, Bogotá, Lima
Drönner	Barbara	Offenbach/Main	DS Mailand
Egenhoff	Manfred	Bad Zwischenahn	Teheran, Buenos Aires, Rumänien
Egger	Wolfgang	Stuttgart	Genua
Egger-Wenke	Monika	Stuttgart	Genua
Eisenhauer	Carmen	Tübingen	Peking
Ellerbrock	Waltraut	Berlin	Seoul, Jakarta
Engel	Klaus	Haar	USA, Sao Paulo, Gran Canaria
Epp	Maria	Heidelberg	Barcelona, Bogota
Everding	Karl-Martin	Warszawa	Breslau, Kalisz, Lemberg
Everding	Elzbieta	Warszawa	Breslau, Kalisz, Lemberg
Fecht	Günther H.	Schlüchtern	Budapest
Fecht	Vanessa	Schlüchtern	Budapest
Fluch	Martin	Georgien	Ukraine, Kirgistan, Uzbekistan
Fritzen	Joachim	Freiburg	Quito, Mexiko
Geisler	Constanze	Koblenz	
Geisler	Johannes	Koblenz	Rio de Janeiro, Istanbul
Geisler	Maria	Koblenz	Rio de Janeiro, Istanbul
Georg	Sandra	Köln (Begegnungen)	
Gmeiner	Sigrid	Ladenburg	Ungarn, Mongolei, Äthiopien
Gnahn	Christian	Eschenbach	
Hauck	Heike	Heidelberg	Barcelona, Kuala Lumpur
Hauck	Martin	Heidelberg	Barcelona, Kuala Lumpur
Heine	Carola	Bereldange	Luxemburg

Name	Vorname	akt. Wohnort	Auslandsschulorte
Heuwieser	Josef	Mallersdorf	Mailand, Johannesburg
Hoffmann	Walter	Bad König	Buenos Aires
Hoffmann	Adelheid	Bad König	Buenos Aires
Horchheimer	Wolfgang	Gundelsheim	Jakarta
Horchheimer	Frau	Gundelsheim	Jakarta
Hotz	Wolfgang	Gernsheim	
Hotz-Demmler	Lilo	Gernsheim	(ehem. KMK-Beauftragte Hessen)
Hümmer	Stefan M.	Altdorf	Prag
Hümmer	Andrea	Altdorf	Prag
Jäger	Dr. Wolfgang	Freiburg i. B.	Mailand
Jäger	Esther	Freiburg i. B.	Mailand
Jung-Wanders	Annegret	Barcelona	Washington
Knieling	Rolf	Wiesbaden	DEO Kairo
Knop	Eckehart	Meppen	Barcelona, Mexiko, Buenos Aires
Knop	Frau	Meppen	Barcelona, Mexiko, Buenos Aires
Köhler	Juliane	Hannover	Tokio
Körfer	Dr. Elisabeth	Geilenkirchen	Norwegen
Korsten	Dr. Karl-Heinz	Hamburg	Barcelona, Malaga
Korsten	Frau	Hamburg	Barcelona, Malaga
Krause-Leipoldt	Harald	Oldenburg	Stokholm, Peking
Krause-Leipoldt	Ingrid	Oldenburg	Stokholm, Peking
Kunze	Johanna	Karlsruhe	keine
Lambrecht	Ute	Pécs	Budapest, Veszprém, Bratislava
Lamp	Norbert	Darmstadt	Varese
Lamp	Frau	Darmstadt	Varese
Langrehr	Sabine	Diez	Bangkok
Lawin	Heike	Petershagen	Codlea, Bratislava, Almaty, Aktöbe, Krasnojarsk
Lellek	Ralf	Elze	Lima, Rosario, Santo Domingo, Asunción, Aktöbe, Almaty
Lindwehr	Lisa	Westerkappeln	Cali
Lux	Hendrik	Kairo	
Maletz	Leo	Singen	Buc, Paris
Mandegi	Wiebke	Itzehoe	Kiew
Martinen	Jan	Böklund	San Salvador, Bogotá
Martinen	Frau	Böklund	San Salvador, Bogotá
Mattern	Ulrich	Edemissen	Istanbul, Hefei, Ankara
Meyer	Dr. Andrea	Berlin	Laredo, Warschau, Odessa
Meyer	Herr	Berlin	Laredo, Warschau, Odessa
Mittermair	Andreas	Koblenz	
Moll	Friedrich	Frankfurt	Puebla, Ferney-Voltaire, Prizren
Mönch	Silvia	Leipzig	
Müller	Tobias	Hannover	
Neimöck	Hartmut	Hamburg	Mexiko, Kolumbien, Lesotho, Venezuela
Noll	Heide	Frankfurt	Puebla, Ferney-Voltaire, Prizren
Paus DKV	Uwe	DKV Versicherung	
Peleikis	Dr. Hans-Jürgen	Ellerbek	Rom
Peleikis	Christa	Ellerbeck	Rom
Pessel	Birgit	Mannheim	San José
Pilgram	Dirk Karl	Pfungstadt	Kairo
Raasch	Uwe	Berlin	Cali

Name	Vorname	akt. Wohnort	Auslandsschulorte
Rengers	Gabriele	Oschatz	Nowosibirsk
Rheinberger	Lothar	Norderstedt	Quito, Santiago de Chile
Rohde	Horst	Köln	ZfA, RD a. D.
Salzbrunn	Stefan	Westerkappeln	Cali
Salzbrunn	Emma	Westerkappeln	Cali
Scheffler-Mühlethaler	Uta	Überlingen	Shanghai, Den Haag
Schilke	Dorothea	Frankfurt am Main	Caracas
Schlede-Reymondet	Roswitha	Berlin	Jakarta, El Paso
Schmidt	Albrecht	Weil am Rhein	Quito, Lima
Schmidt	Sigrid	Weil am Rhein	Quito, Lima
Schneider	Stephan	Konz	Medellín/Las Palmas
Schneider	Ulrike	Konz	Medellín/Las Palmas
Schulz	Tom	Klett Verlag	
Siegrist	Klaus Arthur	Ladenburg	Las Palmas, Ungarn, Mongolei
Teibtner	Dieter	Diez	Bogota, Buenos Aires
Teibtner	Frau	Diez	Bogota, Buenos Aires
Tiffert	Wolfgang	Aurich	Thessaloniki
Tiffert	Kristin	Aurich	
Trogus-Maletz	Pia	Singen	Buc, Paris
Ullrich	Peter	Straubenhardt	Santa Cruz de Tenerife, Osorno, Arequipa
Ullrich	Frau	Straubenhardt	Santa Cruz de Tenerife, Osorno, Arequipa
Ulmer	Kai	Diespeck	Lima
Unterberg-Ogalla Rodríguez	Tanja	Witten	Astana/Kasachstan
Wagner-Schich	Ute	Reutlingen	Lima
Wecht	Karlheinz	Rimbach	Lima
Wecht	Brigitte	Rimbach	Lima
Wendt	Christian	Ammersbek	Kapstadt
Wolf	Matthias	Grünberg	Chiang Mai
Wolf	Elvira	Grünberg	Chiang Mai
Wolf	Valerie	Grünberg	
Zühlke	Dr. Reinhard	Stralsund	Ljubljana
Zühlke	Carola	Stralsund	Ljubljana
Gäste			**Funktion/Einsatz bei der HV**
Bauni	Dorothée	Mainz	Ländervorsitzende BLASchA
Berger	Annemarie		Ausstellerin
Böttger	Gottfried	Referent	Leiter PAD Donnerstag Vormittag
Everding	Karl-Martin	Warszawa	FB Warschau
Henkelmann	Werner		ZfA Beratung
Jung-Wanders	Annegret	Barcelona	Schulleiterin DS Barcelona
Klingebiel	Thilo	Berlin	WDA – Büro Berlin
Lauer	Joachim	Köln	ZfA-Abteilungspräsident
Mägdefrau	Prof. Dr. Jutta	Universität Passau	Referentin
Meyer	Dr. Andrea	Odessa	FB Ukraine
Nommensen	Ingwer	Niebüll	Referent DS Oslo
Scheffler-Mühlethaler	Uta	Überlingen	Referentin DS Den Haag
Schmachtenberg-Polo	Irma		Referentin DS Rom
Schramm	Oliver	Berlin	AA Leiter Referat 605
Selle	Linn	Berlin	Festrednerin
Walz	Stefan	Tübingen	Referent Europäische Schulen

Besorgnis wegen geplanter Reduzierung des Deutschunterrichts in Frankreich

Stephan Schneider

Schon in den letzten zehn Jahren fiel es meiner Kollegin am Collège/Lycée Hélène Boucher immer schwerer, genügend Deutschschüler/innen für unseren Austausch Thionville – Saarburg zu finden, den wir 1989 dank der räumlichen Nähe mit Jugendlichen der 7. Klassen (Französisch 1. Fremdsprache) initiiert hatten. Dass es anderen „jumelages" ähnlich ergeht, hörte ich leider bei vielen grenzüberschreitenden Kollegengesprächen auch immer wieder. Keine Frage: Deutsch ist für Franzosen eine kompliziertere Fremdsprache als z. B. Spanisch, und auch unsere Schüler würden lieber Spanisch vor Französisch als 2. Fremdsprache wählen, wenn es der Lehrplan des jeweiligen Bundeslandes denn zulässt. Dass dieses Wahlverhalten aus französischer und deutscher Schülersicht zwar verständlich, aber in Hinblick auf spätere berufliche Chancen nicht nur in der grenznahen Großregion (Elsass/Baden-Württemberg, Lothringen/Saarland und Rheinland-Pfalz) kurzsichtig ist, konnten engagierte Lehrer drüben wie hier ihren Schülern erklären und einige immer wieder auch erfolgreich umstimmen. Dass die Sprachmauer zwischen Franzosen und Deutschen nach der Unterzeichnung des Elysée-Vertrages 1963 nach und nach fallen würde, war die große Hoffnung meiner Nachkriegsgeneration. *[Vgl. dazu auch den Beitrag von Joachim Schütze, S. 282.]*

Umso mehr schreckten die Ankündigungen der französischen Bildungsministerin Najat Vallaud-Bekacem die französischen Deutsch- und die deutschen Französischlehrer auf, dass sie den Deutschunterricht an französischen Schulen einschränken wolle. In Paris wurde demonstriert und auch hier schreiben überregionale Zeitungen kritische Stellungnahmen (z. B. FAS am 14.6.2015).

In seiner Eigenschaft als *deutsch-französischer Bevollmächtigter für Kulturelle Angelegenheiten* war Hamburgs Erster Bürgermeister Olaf Scholz vom 15.–17.6.2015 nach Paris gereist, und auf Anfrage erhielt ich am 21.6.2015 folgende E-Mail.

Die französische Bildungsministerin Najat Vallaud-Bekacem (links) und Olaf Scholz (rechts) bei ihrem Treffen am 15. Juni 2015 in Paris (Foto: Philippe Devernay/MENESR) [http://www.hamburg.de/pressearchiv-fhh/4535844/2015-06-17-pr-olaf-scholz-in-paris/]

„Sehr geehrter Herr Schneider,
hiermit übersende ich Ihnen ein Statement des Bevollmächtigten Olaf Scholz zu seinem Paris-Besuch in dieser Woche:
„Das Erlernen der Sprache des Partnerlandes hat in den deutsch-französischen Beziehungen schon immer eine wichtige Rolle gespielt. Der grenzüberschreitende Arbeitsmarkt, die gemeinsamen Hochschulprojekte und die zivilgesellschaftlichen Begegnungen leben davon. In Deutschland sind viele Freunde der französischen Sprache wegen der geplanten Reform des Collège in Frankreich besorgt. Diese Sorgen sind von der Bundesregierung und mir nach Frankreich weitergetragen worden."

Freundliche Grüße
Jörg Schmoll
Senatssprecher, Rathausmarkt 1, 20095 Hamburg
joerg.schmoll@sk.hamburg.de

Bei unseren deutsch-französischen Treffen haben wir es natürlich auch in der Vergangenheit immer erleben können, dass unsere jungen Austauschschüler bei Sprachschwierigkeiten irgendwann auf das Englische ausgewichen sind. Es wäre aber nach jahrzehntelangen Anstrengungen im Sinne des Slogans „Lerne die Sprache deines Nachbarn!" ein unermesslicher Schaden, wenn dies in Zukunft ihr einziger deutsch-französischer Kommunikationsweg würde. ◂◂

Aktuelle Entwicklungen im französischen Schulsystem

Hans-Joachim Cornelissen

„Wird Deutsch als Fremdsprache in Frankreich abgeschafft?" So oder ähnlich lauteten die Überschriften zahlreicher Artikel in der deutschen Presse im Frühjahr 2015. Hintergrund war die Veröffentlichung der Pläne für eine grundlegende Reform der französischen Mittelschule *collège* (Klassen 6–9) ab dem Schuljahr 2016/17 durch die Ministerin für das Erziehungswesen, Najat Vallaud-Belkacem. Die Politik in Deutschland war beunruhigt, die Opposition in Frankreich warf der Regierung „sozialistische Gleichmacherei" vor und die französischen Deutschlehrkräfte demonstrierten pausenlos gegen massive Stundenkürzungen und die geplante Abschaffung besonderer Wahlklassen mit hohem Anteil an Wochenstunden für Deutsch. Wieso stieß ein Reformvorhaben auf eine solch massive Ablehnung aus den unterschiedlichsten Richtungen?

Kurze Rückschau: Die Besonderheiten des französischen Schulsystems

Werfen wir zum Verständnis der aktuellen Debatte zunächst ein Blick auf einige Besonderheiten des französischen Schulsystems. Der in Paris lehrende Armin Brüssow leitet seine kurze bei der Bundeszentrale für politische Bildung veröffentlichte Analyse des französischen Erziehungswesens mit den Worten ein:

„Wesentliche Werte des französischen Bildungssystems sind Chancengleichheit, ein umfassendes Vorschulangebot, die Ganztagsschule und die Abgrenzung von kirchlichen Einrichtungen. Sie tragen zur gesellschaftlichen Identitätsfindung der Republik bei. Doch auf dem Weg von der Krippe bis zum Abitur zählen auch Selektionsmechanismen wie Wohnortprinzip, Privatschulen, Notendruck und Ausleseprüfungen. Soziale und kulturelle Kriterien beeinflussen den Schulerfolg erheblich".[1]

Frankreich hat ein Einheitsschulsystem. Es umfasst die Vorschule (*maternelle*), die Grundschule (*primaire* bis zur deutschen Klasse 5), das *collège* (6–9) mit dem mittleren Schulabschluss des *brevet* und das dreijährige *lycée.* Es beruht bis heute auf den Prinzipien der *école libre et gratuite* des Bismarck-Zeitgenossen Ministerpräsident Jules Ferry aus den Jahren 1881/82 mit den zentralen Säulen Gleichheit, Koedukation und Laizität. Dieser letzte Punkt verwundert noch heute zahlreiche ausländische Besucher: Man betritt eine staatliche französische Schule immer unter der eingravierten Trias der revolutionären Werte von 1789 *Liberté – Égalité – Fraternité* und befindet sich dann in einem „religionsfreien Raum", in dem christliche Kreuze, jüdische Kippas und muslimische Kopftücher nicht zugelassen sind. Neben den staatlichen Schulen gibt es ein Privatschulsystem. Diese Schulen sind vom Staat anerkannt, führen die landesweiten Prüfungen durch und sind kostenpflichtig. Alle Schulen sind Ganztagsschulen mit anstrengenden Schultagen, die für SuS über 10 Unterrichtsstunden täglich von 8–18 Uhr gehen können. Gegessen wird in staatlich geführten Schulkantinen, die hoch subventioniert werden. Hausaufgaben müssen am Abend gemacht werden. Nur der Mittwochnachmittag ist im *collège* in der Regel schulfrei. Den extrem langen Schultagen stehen alle 7–8 Wochen Unterbrechungen durch Ferien gegenüber. Harte Auswahlprüfungen (*concours)* entscheiden über

den Zugang zu bestimmten Studienfächern und Eliteuniversitäten und erhöhen im *Lycée* enorm den Notendruck.

Jeder Regierungswechsel bringt eine *réforme* im Bildungswesen mit sich, die in der Regel nach ihrem Urheber benannt wird. Präsident François Hollande verwies ausdrücklich auf sein Vorbild Jules Ferry, als er die Weiterentwicklung des Schulwesens als zentrale Aufgabe seiner Amtszeit benannte.

Französische Lehrkräfte unterrichten nur ein einziges Fach bei einem Lehrdeputat von 18 Wochenstunden (zu 50–60 Minuten). Die Bezahlung liegt deutlich unter deutschem Niveau. Wer die knallharten rein wissenschaftlichen Auswahlprüfungen der *agrégation* in seinem Fach erfolgreich bestanden hat, unterrichtet zeitlebens nur 15 Wochenstunden und erhält mehr Geld. Schulleiter (*Proviseurs*) und Stellvertreter *(Proviseurs adjoints)* erteilen keinerlei Unterricht. Die Vorschrift einer Residenzpflicht in einer Dienstwohnung im Schulgebäude wird heute nicht mehr strikt angewendet. Sie müssen spätestens nach acht Jahren in die Leitung einer anderen Schule wechseln. Die fachliche Beurteilung der Lehrkräfte erfolgt nie durch die Schulleitungen, sondern ausschließlich durch die Fachdezernenten der *Inspection académique*. Es gibt praktisch keine mit Deutschland vergleichbaren „Aufstiegschancen" auf höher besoldete Stellen innerhalb des Systems Schule.

Deutsch in Frankreich

Das Fach Deutsch hat seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert eine lange schulische Tradition in Frankreich. Bis heute wird mit Lehrbüchern eigener „nationaler" Produktion unterrichtet, da die französische universitäre Germanistik, Linguistik und Sprachlehrforschung international hohe Anerkennung genießt. Während in den 1990er Jahren die Zahl der Deutsch lernenden SuS in Frankreich zu Gunsten von Spanisch und Englisch um rund ein Drittel zurückging, stabilisierte sich in den letzten Jahren die Zahl bei 14–15 % eines Jahrgangs. Aktuell lernen rund eine Million SuS in Frankreich Deutsch, davon 9,6 % eines Jahrgangs bereits in der Primarstufe und 15,2 % in der Sekundarstufe I, dem *collège*.[2] Rund 35.000 SuS nahmen an den Prüfungen des DSD I der ZfA teil, die in Frankreich *certification* heißen und organisatorisch von Seiten des Ministeriums betreut werden. Die Durchführung der jährlich rund 400 Prüfungen im DSD II liegt in der Hand der Fachberaterin in Paris und des FSB in Lyon. Die Erlangung eines DSD II-Diploms bleibt begehrtes Ziel vieler SuS, da das Niveau des französischen Zentralabiturs (*baccalauréat*) im Fach Deutsch lediglich den Anforderungen zwischen B1 und B2 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) entspricht.

Warum die massiven Proteste nach Ankündigung der Reform?

Die französischen Deutsch-Lehrkräfte kritisierten besonders

- die Abschaffung ab dem Schuljahr 2016/17 der *classes bilangues* im *collège* ab der 6ème (6. Klasse) und die Verlegung des Beginns der zweiten Fremdsprache auf die 5ème (7. Klasse). Nur wenn eine andere Fremdsprache als Englisch bereits als erste Fremdsprache in der Grundschule unterrichtet wurde, kann eine solche (z. B. Deutsch) neben Englisch in einer *classe bilangue* im *collège* ab der 6ème fortgeführt werden. Dies trifft aber höchstens für die Grenzregionen zu, in denen Deutsch (oder Spanisch oder Italienisch in Südfrankreich) an manchen Grundschulen als 1. FS angeboten wird.
- die geplante Abschaffung der sogenannten *classes européennes* (Europa-Klassen), die von der Ministerin als „*classes d'élite*" tituliert wurden, die eine vom republikanischen Schulwesen geforderte *égalité* verhinderten.
- Die Reduktion in der Wochenstundezahl für alle Fremdsprachen außer Englisch von derzeit zwischen 3 und 5 auf künftig einheitliche 2,5 Wochenstunden.

Nach der Analyse des französischen Deutschlehrerverbandes würde diese massive Stundenreduktion bedeuten, dass im *collège* statt des verstärkten DaF-Unterrichts in den Europaklassen von der 6ème bis zur 3ème statt insgesamt 16 Wochenstunden Deutsch ab Schuljahresbeginn 2016/2017 nur noch 7,5 Wochenstunden für drei Lernjahre übrig blieben. Zu befürchten sei,

dass dann immer weniger SuS noch die sprachlichen Voraussetzungen mitbringen werden, das DSD I auf dem Niveau A2 bzw. B1 des GER erfolgreich zu bestehen. Dabei wird es wohl keine wesentliche Rolle spielen, ob die SuS zukünftig in der 3ème oder in der 2nde (Klasse 10) zum DSD I angemeldet werden. An vielen *collèges* dürfte das erfolgreiche Länderprojekt des DSD I dann kaum überleben können. Mittelfristig würde durch die Reform der Mittelschule auch das DSD-II-Programm in der gymnasialen Oberstufe *(lycée)* betroffen, da vor allem in den *classes européennes* die erforderliche Mindeststundenzahl von 800 Stunden bis zu den schriftlichen Prüfungen nicht erreicht würde.

Hoher republikanischer Anspruch – magere Ergebnisse?

Die sozialistische Regierung reagiert auf unübersehbare Fehlentwicklungen der letzten Jahre. Präsident Mitterand versprach in den 1980er Jahren gewaltige Anstrengungen, künftig 80 % eines Jahrgangs zum Abitur führen zu wollen. Diese Zahl wird seit vielen Jahren erreicht. Kritiker beklagen einen hohen „Niveauverlust" durch diese „Demokratisierung der Abschlüsse". Im Jahre 2015 schlossen rund 85 % der SuS die Schule mit dem *baccalauréat* ab. Die genauen Zahlen und Rankinglisten werden ab dem neuen Schuljahr in den großen Zeitungen veröffentlicht. Andererseits verließen aber auch in diesem Jahr rund 150 000 (nach anderen Quellen sogar noch weitaus mehr) junge Menschen die Schule ohne jeden Abschluss. Bei den Pisa Ergebnissen fällt Frankreich in den letzten Jahren in einigen Bewertungsteilen immer weiter zurück. Die OECD bescheinigte Frankreich trotz des republikanischen Erziehungsideals eine noch stärkere Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft als dies in Deutschland der Fall sei.

Die Gründe, warum Frankreich international den Anschluss zu verlieren droht, liegen auf der Hand: Am 30. August 2014 brachte die Tageszeitung Le Monde in einer Artikelserie zum Auftakt des Schuljahres 2014/15 unter dem Titel „Der unausrottbare Frontalunterricht" die französischen „Rückstände" in der täglichen Unterrichtspraxis auf den Punkt. Wieso, fragte die Autorin Aurélie Collas, gibt es in Frankreich „wenig Gruppenarbeit, kaum Interaktion zwischen Lehrer und Schülern und warum gehört Frankreich zu den letzten Ländern Europas in denen der „*cours magistral*" (Vorlesungsstil) Allzweckwaffe der Pädagogen darstellt"?[3] Noch weiter geht der Soziologe François Dubet, der im gleichen Artikel zur Schlussfolgerung kommt:

„Unsere schulische Tradition sieht so aus, dass ein Lehrer vor seiner Klasse steht und sein Wissen vermittelt. Die Schüler hören schweigend zu und werden anschließend abgefragt. Alles, was diese Art der Wissensvermittlung in Frage stellt, wird als Unordnung verstanden. Das mag heute nicht mehr überall so laufen, aber es gilt immer noch als das ideale Modell von Unterricht.[4]

Der Erziehungswissenschaftler Patrick Rayou von der Universität Paris VIII fügt hinzu:

Zu keinem Zeitpunkt dürfen Schüler aktiv werden. Dennoch praktizieren heute 90 % der Lehrkräfte eine Mischform aus Vorlesung und fragend-entwickelnden Verfahren. Da ihnen dann aber die Zeit wegläuft, da sie ein enges und zentral vorgeschriebenes „programme" erfüllen müssen, arbeiten sie oft nur mit den wenigen guten Schülern, um Zeit zu sparen. Die anderen bleiben dann eben auf der Strecke."[5]

Hier setzen die Reformüberlegungen der Ministerin ein. Sie will mehr Interaktion im Unterricht, mehr Gruppenarbeit, fächerverbindenden Unterricht, mehr individuelle Förderung und moderne Methoden „wie im Norden Europas" in französischen Klassenzimmern sehen. Den Vorwurf, die Fremdsprachen und insbesondere Deutsch zurückfahren zu wollen, weist sie zurück:

„Ich möchte, dass immer mehr kleine Franzosen Deutsch sprechen, aber ich möchte auch, dass sie es gut sprechen, und deswegen sollen sie so früh wie möglich damit beginnen".[6] Für den früheren Beginn des Fremdsprachenangebots opfert die Ministerin allerdings in den Augen ihrer Kritiker ein ausgezeichnet funktionierendes System des Fremdsprachenunterrichts im *collège*, so z. B. die bewährten „Europaklassen", aber auch die alten Sprachen Latein und Griechisch. Grundsätzlich sind auch viele französische Lehrkräfte der Meinung, dass es nicht so

weiter gehen kann wie bisher. Da es in Frankreich aber keine der deutschen Referendarzeit ähnelnde praktische Ausbildung nach dem Universitätsstudium gibt, stehen an jedem 1. September zur *rentrée* junge Lehrer von 23 oder 24 Jahren vor den Klassen und können nur das imitieren, was sie selbst als Schüler erlebt haben.

Die *Réforme du collège* wurde im *Bulletin officiel* vom 20. Mai 2015 veröffentlicht und ist damit rechtsgültig. Angesichts möglicher Verletzungen von bilateralen Absprachen und Abkommen im Bereich Fremdsprachen mit den europäischen Partnern (nicht nur Deutschland ist betroffen) wird die Ministerin ihr breit angelegtes Reformvorhaben in bestimmten Punkten vermutlich modifizieren müssen und kann die geplanten Abschaffungen und Stundenkürzungen nicht einfach als Kollateralschaden bei der Durchsetzung eines neuen Gesamtkonzepts abtun. Erfahrungsgemäß wird nach der Sommerpause eine Feinjustierung der Beschlüsse erfolgen, die allen Beteiligten erlaubt, das Gesicht zu wahren. Man darf die weitere Entwicklung mit gespannter Wachsamkeit verfolgen (Stand 30. Juli 2015). ◂◂

Anmerkungen

1 Armin Brüssow, Von der Krippe zum Abitur: Chancen und Widersprüche im französischen Bildungssystem *http://www.bpb.de/internationales/europa/frankreich/152451/franzoesisches-bildungssystem* (Zugriff 30.7.2015)
2 Zahlen aus: Heike Schmoll, Man lernt deutsch –fast pberall, in: FAZ vom 21.4.2015. *http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/deutsch-als-fremdsprache-wird-in-vielen-gegenden-der-welt-immer-beliebter-13550718.html* (Zugriff 30.7.2015)
3 Aurélie Collas, La classe résiste magistralement in: Le Monde vom 30.8.2014, Beilage Culture & Idées, S. 1–5, Übs. des Verfassers
4 ibid, Übs. des Verf.
5 ibid, Übs. des Verf.
6 Interview im ARD Hörfunkstudio Paris am 21.4.2015. Online unter: *www.tagesschau.de/ausland/deutschunterricht-frankreich-101.html* (Zugriff 30.7.2015)

Zum Autor

Hans-Joachim Cornelissen ist StD aus NRW mit den Fächern Deutsch, Spanisch, Geschichte und Französisch. Er war von 1995–2003 als ADLK an der DS Lissabon tätig und arbeitet seit 2010 als Fachschaftsberater der ZfA in Lyon, von wo aus er sieben Schulen im französischen Südwesten für das DSD betreut.

Tiefgründiges – Hintergründiges

„Manch einer verdankt seinen Erfolg den Ratschlägen, die er **nicht** angenommen hat."

(Franz Molnár, ungarischer Schriftsteller)

Zur Situation und zum Nutzen von Latein an den Deutschen Auslandsschulen

Ronald Müller

Das ist der Artikel von einem, der ausziehen wollte, an einer Deutschen Auslandsschule (DAS) Latein zu lehren – und feststellen musste, wie wenige dieser Schulen doch ihren einheimischen, deutschen sowie Schülern anderer Nationalitäten die Möglichkeit bieten, das in vielerlei Hinsicht lehrreiche und spannende Fach Latein zu lernen. Als ich mich nämlich als Fachvertreter dieses schönen Faches vor einiger Zeit mit dem Gedanken trug, nach einem ersten Auslandseinsatz im einst römischen Mediolanum (dem heutigen Mailand) ein zweites Mal ins Ausland zu gehen, und mich nach einem meiner Frau und mir zusagenden Schulstandort umschaute, bemerkte ich zu meiner großen Verwunderung (zu meiner Zeit in Mailand war ich wohl noch zu sehr auf Italien konzentriert) sehr schnell, dass die Auswahl der für uns in Frage kommenden Schulen doch sehr eingeschränkt war. Überzeugt vom allgemeinbildenden Wert, vom sprachlichen Nutzen sowie der historischen und kulturellen Relevanz des Lateinunterrichtes (LU) begann ich mich somit über das eigene Interesse eines möglichen Einsatzes hinaus für die Frage zu interessieren, an welchen DAS in Europa und dem Rest der Welt eigentlich Latein noch als reguläres Unterrichtsfach (oder wenigstens doch im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft) angeboten wird. Die ersten Quellen meiner diesbezüglichen Untersuchungen waren der Auslandskunze (ab dem Jahrbuch 2006), das Auslandsschulverzeichnis der ZfA sowie die einzelnen Homepages der verschiedenen DAS. Um darüber hinaus aber noch detailliertere Informationen gewissermaßen „aus erster Hand" zu erhalten, wandte ich mich zudem direkt per E-Mail an die DAS weltweit und erhielt dankenswerterweise erfreulich viele sehr aussagekräftige Antworten, die mir einen recht guten Überblick über die Situation des Faches Latein an den DAS verschafften. Diesen Überblick und meine Überlegungen zum Nutzen von Latein gerade auch an den DAS werde ich nachfolgend darstellen.

Situation von Latein an den DAS

Gemäß den Angaben des Statistischen Bundesamtes von 2014 lag der Anteil der Latein lernenden Schülerinnen und Schüler im gesamten Bundesgebiet im Schuljahr 2012/13 bei 8,7 % und damit sogar über dem des Schuljahres 2002/03 von 6,7 % – mit Spitzenwerten neben Bayern (11,4 %), Nordrhein-Westfalen (10,5 %) und Rheinland-Pfalz (10,5 %) auch in der Germania libera wie z. B. in Schleswig-Holstein (11,1 %) und Thüringen (9,4 %). Wenn man nun aber bedenkt, dass dem Statistischen Bundesamt die Gesamtschülerzahl des Schuljahres als Berechnungsgrundlage diente und nur ca. 51 % davon die Sekundarstufe I der weiterführenden Schulen besuchten mit einem Prozentsatz von ca. 34 % Gymnasiasten, so lag der Anteil derjenigen Gymnasiasten der Mittelstufe, die Latein lernten, folglich deutlich höher und dürfte vielfach die 50 %-Marke überschritten haben. Demgegenüber liegt der Anteil derjenigen DAS, die Latein aktuell als reguläres Unterrichtsfach (Pflicht-, Wahl- oder Wahlpflichtfach) anbieten, bei knapp 13 % (18 von 142 DAS), wobei in aller Regel höchstens ein Drittel eines Jahrgangs der Mittelstufe Latein (statt zumeist Französisch) als Fremdsprache wählt. Diese Zahlen belegen somit überschlagsmäßig (ohne dass mir genauere statistische Angaben vorliegen), dass Latein an den DAS, die ja in aller Regel den gymnasialen Status haben, im Vergleich zu den innerdeutschen Gymnasien deutlich unterrepräsentiert ist.

Dies gilt insbesondere auch für Europa, wo an 8 von ca. 35 DAS Latein als reguläres Unterrichtsfach angeboten wird. Die „Hochburg" des LU an den europäischen DAS ist – wie nicht anders zu erwarten – Italien, wo Latein an allen drei Schulen (Genua, Mailand, Rom) zum Unterrichtsprogramm gehört. Dabei ist in Genua (als einziger DAS weltweit!) Latein sogar Pflichtfach in Klasse 6–9 (im G8), während Mailand und Rom Latein als Wahlpflichtfach ab Klasse 7 bzw. 6 alternativ zu Französisch anbie-

ten, ein Angebot, von dem jeweils ca. ein Drittel der Schülerinnen und Schüler Gebrauch macht. Latein als reguläres Unterrichtsfach gibt es außerdem noch in Athen (wo Latein bis zum Schuljahr 2014/2015 Wahlpflichtfach alternativ zu Französisch ab Klasse 6 war und ab 2015/16 Wahlfach ab Klasse 7 sein wird), London (Wahlpflichtfach in Klasse 6–10 alternativ zu Französisch, was wiederum zu ca. einem Drittel wahrgenommen wird), Paris (Wahlfach in Klasse 8–12 mit sehr geringer Resonanz), Stockholm (Wahlfach in Klasse 8–12 mit schwankendem Prozentsatz zwischen 10 % und 25 %) und Sankt Petersburg (Wahlpflichtfach ab Klasse 6 alternativ zu Französisch, wobei diese Schule sich noch im Aufbau befindet und eine Tendenz bzgl. des Wahlverhaltens zugunsten von Latein bisher nicht möglich ist). Es fällt auf, dass auf der gesamten Iberischen Halbinsel (Spanien und Portugal) nach dem Wegfall von Latein an der Deutschen Schule (DS) Madrid mit Ablauf des Schuljahres 2013/14 aufgrund sinkender Nachfrage sowie der Rückkehr der damaligen ADLK und auch in Frankreich (mit Ausnahme der wenigen Schülerinnen und Schüler in Paris), drei Ländern also mit romanischen Sprachen und Wurzeln sowie zahlreichen Zeugnissen römischer Kultur und Architektur, Latein völlig von der Bildfläche verschwunden zu sein scheint.

Wo Latein nicht als reguläres Unterrichtfach angeboten wird, gibt es hier und da zumindest die Möglichkeit, eine Latein-AG zu besuchen. Dies sind nach meinem Kenntnisstand insbesondere die DAS in Brüssel (mit der Möglichkeit einer Latinums-Vorbereitung als skype-Projekt zusammen mit der DS Den Haag) und Helsinki (mit der Möglichkeit einer Latinumsprüfung im Zusammenhang mit den Abiturprüfungen). Aber auch die Deutsche Abteilung des Gymnasiums „Prof. Konstantin Galabov" in Sofia bietet in diesem Schuljahr wieder eine Latein-AG an und die DS Valencia hat Latein als sog. Ergänzungsfach in ihrem Programm.

Blickt man über den „Tellerrand Europa" hinaus, so stellt man fest, dass die mit Ausnahme von New York und Washington einzigen DAS mit Latein in Asien liegen. Hier sind es immerhin 8 von ca. 26 DAS, wobei der absolute Spitzenreiter die Volksrepublik China ist, in der an allen fünf (!) Schulen Latein als reguläres Unterrichtsfach gelehrt wird: In Changchun (als Wahlpflichtfach in Klasse 6–10 alternativ zu Französisch oder Spanisch mit einem Anteil von ca. 15 %), in Hongkong (als Wahlfach in Klasse 6–10 mit einem Anteil von ca. 10 %), in beiden Deutschen Schulen in Shanghai (Eurocampus und Pudong als Wahlpflichtfach alternativ zu Französisch mit einem Anteil von 25 % bis 30 %) sowie an der Deutschen Botschaftsschule in Peking, wo Latein zunächst in Klasse 6–9 als Arbeitsgemeinschaft und anschließend in Klasse 10 als Wahlpflichtfach angeboten wird. Hinzu kommen die Deutschsprachige Schule Bangkok, an der es Latein von Klasse 9 bis mindestens Klasse 10 als Wahlpflichtfach (mit einem Anteil zwischen 0 % und 50 %) gibt, die Deutsche Europäische Schule Singapur, an der Latein ab Klasse 6 als Wahlpflichtfach alternativ zu Französisch (mit einem Anteil zwischen 10 % und 30 %) angeboten wird, und die DS Tokyo Yokohama (Wahlfach in Klasse 10–12 mit einem Anteil zwischen 20 % und 50 %). Arbeitsgemeinschaften gibt es darüber hinaus in Seoul, wo Latein bis zum Schuljahr 2006/07 sogar reguläres Unterrichtsfach war.

Was nun das Latinum weltweit anbetrifft, dessen Vergabe in den Richtlinien für die Zuerkennung des Latinums an deutschen Schulen im Ausland des BLASchA geregelt ist, so kann man dieses an vielen DAS durch die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht mit einer Abschlussnote von mindestens „ausreichend" erhalten. An anderen hingegen muss man sich einer externen Prüfung unterziehen, die aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil besteht. Zur Vorbereitung auf diese Prüfung oder auch zur Erfüllung der Fremdsprachenverpflichtung von Schülerinnen und Schülern, die aus dem deutschen Schulsystem kommen und nach einer manchmal relativ kurzen Zeit an der DAS oft wieder dorthin zurückkehren, bieten viele Schulen Einzel- oder Sonderunterricht an, so z. B. die Internationale Deutsche Schule Brüssel.

Schließlich kann man (zumindest theoretisch) Latein an einigen DAS auch als Prüfungsfach im Abitur belegen. Hier seien die DS Genua (wo de facto aber viele Schülerinnen und Schüler Latein in der Oberstufe abwählen), die DS

Mailand (mündliches Prüfungsfach) und die DS Rom (wo es aber lange nicht mehr vorgekommen ist) genannt.

Hinsichtlich einer Zukunftsprognose für Latein an denjenigen DAS, die dieses Fach in ihrem Fächerkanon haben, schätzen viele Schulen (z. B. London, Mailand, Rom, Stockholm, Shanghai Eurocampus, Tokyo und Washington) die Lage als stabil ein, während andere (z. B. Athen, Bangkok und Hongkong) von einer eher rückläufigen Tendenz sprechen.

Nutzen von Latein an den DAS

Die obige Beschreibung der Situation von Latein an den DAS hätte reinen Selbstzweck und würde bestenfalls statistischen Zwecken dienen, wenn man nicht zugleich nach dem Nutzen des LU an den DAS und dort wiederum insbesondere für die DaZ- und DaF-Lerner fragt. Zunächst einmal gelten natürlich an den DAS dieselben guten Gründe für das Erlernen von Latein wie für die innerdeutschen Schulen:

Auf der inhaltlichen Ebene ist Latein, wie es der bekannte deutsche Altphilologe Manfred Fuhrmann einmal formulierte, ein „Schlüsselfach der europäischen Tradition", dessen besonderes Verdienst darin besteht, „einen fundierten Zugang zur europäischen Kulturtradition zu erschließen, historisches Bewusstsein zu stärken und einen wichtigen Beitrag zur Förderung einer gemeinsamen europäischen Identität zu leisten. Dies wird konkretisiert in den Bereichen Literatur und Mythos, Geschichte und Politik, Philosophie, Religion und materieller Kultur." (Kipf 5, S. 23) Besonders gelungen formuliert das auch die DS Genua auf ihrer Homepage:"Inhaltlich lernen die Schüler das kulturelle und geistige Erbe der Antike und dadurch die unverrückbaren Grundlagen unserer gegenwärtigen europäischen Gesellschaft in Politik, Philosophie, Recht, Religion und Kultur kennen. Dieses Wissen befähigt sie zu einer von zeitlichen und modischen Strömungen unabhängigen Urteilsfähigkeit in der Analyse und Bewertung zeitgenössischer Auseinandersetzungen und trägt zu einem tieferen Verständnis von Inhalten der Fächer Deutsch, Geschichte, Philosophie oder Kunstgeschichte bei." Und da mag es in Anbetracht dieser offensichtlichen historischen und kulturellen Relevanz des LU schon erstaunen, dass es gerade auch in Europa auf dem Gebiet des ehemaligen Imperium Romanum an den DAS mit ihrem vielfach begegnungsorientierten, multikulturellen und zudem europäischer Tradition verpflichteten Charakter (oft noch mit einer romanischen Muttersprache ihrer einheimischen Schülerinnen und Schüler und eingebettet in ein Umfeld römisch-antiker archäologischer bzw. architektonischer Relikte) so wenige Schulen gibt, an denen dieses Schlüsselfach (noch) unterrichtet wird.

Nicht unerwähnt bleiben soll auch die allgemeinerzieherische Ebene des LU, die natürlich für die DAS genau so gilt wie für die innerdeutschen Schulen und die die DS Mailand sehr treffend beschreibt: „Ein weiteres Charakteristikum des Lateinunterrichts liegt in der Verbesserung der analytischen und kombinatorischen Fähigkeiten der Schüler und in der Erziehung zum genauen und disziplinierten Arbeiten."

Der besondere Nutzen des LU an den DAS liegt m. E. aber auf der sprachlichen Ebene, und dies hängt in starkem Maße mit der Tatsache zusammen, dass Latein anders als die modernen Fremdsprachen ja keine Kommunikationssprache, sondern eine sog. Reflexionssprache ist und (vom Alt-Griechischen einmal abgesehen) die einzige Schulsprache ist, bei der von der Fremdsprache in das Deutsche übersetzt wird. Diese Besonderheiten des Lateinischen aber sind für DaZ- und DaF-Lerner von geradezu unschätzbarem Wert, wie das auch einige DAS auf ihrer Homepage hervorheben. So schreibt die DS Genua: „Das Unterrichtsfach Latein hat allgemein in Italien, aber auch an unserer bilingual ausgerichteten Schule einen besonderen Stellenwert. Geht es doch nicht nur darum, die Wurzeln der italienischen Sprache zu entdecken, sondern auch darum, die Schüler durch genaue Übersetzungen zu einem bewussten Umgang mit der deutschen Grammatik und zu präziser Sprachbetrachtung im Allgemeinen anzuleiten. Das Fach Latein unterstützt somit wesentlich den deutschen Sprachunterricht." Und die DS Mailand betont:„Weil ständig aus dem Lateinischen ins Deutsche übersetzt wird und dabei im Besonderen auf sprachliche Genauigkeit geachtet werden muss, ist zu erwarten, dass sich auch

die Sprachkompetenz im Deutschen erhöht. Die Analyse der grammatischen Strukturen vertieft die Kenntnisse der Schüler auf diesem Gebiet und fördert nicht nur das Erlernen der anderen Sprachen, sondern auch das Wissen über den Aufbau und die Struktur von Sprachen."

Schauen wir uns daher also einmal an, was dieses Unterrichtsfach für die DAS so wertvoll macht: Bei der ständigen Übersetzung vom Lateinischen ins Deutsche, die ja nach wie vor ein zentrales und charakteristischen Element des LU darstellt, muss stets darüber reflektiert werden, was die jeweils richtige und angemessene deutsche Übersetzung eines bestimmten lateinischen Wortes (semantischer Aspekt), was die jeweils richtige Form und Endung des deutschen Wortes (morphosyntaktischer Aspekt), was der jeweils richtige Kasus – ggf. in Verbindung mit einer Präposition –, was die jeweils passende Redewendung (idiomatischer Aspekt), was die richtige deutsche Konstruktion und Wortstellung (syntaktischer Aspekt) und schließlich – auf einem höheren Sprachniveau – was die beste deutsche Wiedergabe des lateinischen Satzes (stilistischer Aspekt) ist. Wenn man im LU an einer DAS all diese Punkte im Auge hat und sie mit den Schülerinnen und Schülern mit der gebotenen Geduld und Konsequenz bespricht, so fördert man die Sprachkompetenz der DaZ- und DaF-Lerner in ungeheurem Maße. Hierzu ein kleines Beispiel:

Quintus in forum it, quod panem emere vult.
Quintus geht auf den Marktplatz, weil er Brot kaufen will.

Schon die Analyse dieses kurzen lateinischen Satzgefüges und der deutschen Übersetzung zeigt auf, wie reichhaltig die deutsche Sprachförderung durch die Übersetzung sein kann:

1. „in" wird im Deutschen (anders als etwa im Italienischen, wo es ja auch „va in piazza" heißt) treffenderweise durch „auf" wiedergegeben.
2. „forum" steht ohne einen Artikel (den es ja im Lateinischen bekanntermaßen nicht gibt), sodass die Schülerinnen und Schüler sich wie auch beim nachfolgenden „panem" zwischen dem bestimmten Artikel (der, die, das), dem unbestimmten Artikel (ein, eine, ein) oder aber der Weglassung des Artikels entscheiden müssen.
3. Bei der (vermutlich – je nach Kontext) richtigen Entscheidung für den bestimmten Artikel müssen sich die Schülerinnen und Schüler für den richtigen Kasus entscheiden, der hier aufgrund der Richtungsangabe der Akkusativ den (Marktplatz) sein muss.
4. Die im Lateinischen trotz sehr freier Wortstellung übliche Satzendstellung des Prädikats muss aufgrund der Zweitstellung des Prädikats im deutschen Hauptsatz verändert werden.
5. Das im Lateinischen fehlende Personalpronomen (das nur bei besonderer Betonung oder Gegenüberstellung gesetzt wird) muss im Deutschen durch „er" ergänzt werden.
6. Die Endstellung des Prädikats sowohl im lateinischen wie auch im deutschen Nebensatz scheint zunächst einmal keine Schwierigkeiten zu bereiten, wird aber aufgrund abweichender Regeln in vielen der jeweiligen Muttersprachen voraussichtlich dennoch zu Problemen und zu Klärungsbedarf führen.

Bei einigen der eben erwähnten deutschsprachlichen Phänomene ist es übrigens sehr hilfreich, wenn die Lateinlehrerin oder der Lateinlehrer auch die zugrunde liegenden Regeln der deutschen Grammatik und möglichst auch die grammatischen Regeln der Muttersprache der Lernenden gut beherrscht, um diesen durch Erklärung der deutschen Regeln und durch Vergleich mit den Regeln der jeweiligen Muttersprache die richtige Sprachverwendung im Deutschen (ggf. in Abweichung von der Muttersprache) bewusstzumachen.

Dies führt auch gleich zum nächsten wichtigen Punkt, dem der kontrastiven Sprachbetrachtung. „Im LU bestehen durch das Lernen mittels Sprachvergleich zahlreiche Möglichkeiten, einen Zugang zur deutschen Sprache … zu erhalten. … In Anlehnung an diese konzeptionellen Überlegungen scheint es sinnvoll, gerade in einem sprachfördernd ausgerichteten lateinischen Anfangsunterricht gezielt kontrastiv-zweisprachig zu arbeiten. Auf diese Weise ergeben sich bessere Voraussetzungen dafür, dass auch Schü-

ler ndH (= nichtdeutscher Herkunftssprache) grammatische Regeln, Strukturen, Parallelen und Unterschiede im Lateinischen und Deutschen selbst ausfindig machen und erklären können." (Kipf 5, S. 71 f.) Diese Vorgehensweise wird natürlich noch produktiver, wenn man im Sinne einer angestrebten Mehrsprachigkeit noch die Muttersprache der Deutschlerner und eventuelle weitere Fremdsprachen mit einbezieht. Hierzu einige Beispiele:

Der Italiener unterscheidet in der Regel nicht zwischen Richtungs- und Ortsangaben: essere/andare in piazza. Bei der Behandlung der lateinischen Präposition „in" hat man dann als Lateinlehrer an einer italienischen DAS Gelegenheit, auf die vom Italienischen abweichende Kasusverwendung bei Richtungs- und Ortsangaben sowohl im Lateinischen als auch im Deutschen hinzuweisen: esse in foro (Ablativ) – auf dem Platz (Dativ) sein, aber ire in forum (Akkusativ) – auf den Platz (Akkusativ) gehen.

Bei der Adverbbildung wiederum unterscheidet sich das Deutsche von einigen anderen gängigen Sprachen, was anhand eines Sprachvergleichs z. B. mit dem Englischen, Französischen und Italienischen bewusst gemacht werden kann:

Milites fortes sunt. / Milites fortiter pugnant.
Die Soldaten sind tapfer. / Die Soldaten kämpfen tapfer.
The soldiers are brave. / The soldiers fight bravely.
Les soldats sont courageux. / Les soldats combattent courageusement.
I soldati sono valorosi. / I soldati combattono valorosamente.

Wie man sieht, schert in diesem Vergleich nur die deutsche Sprache aus, indem sie keinen Unterschied zwischen dem Adjektiv und dem daraus gebildeten Adverb macht.

Weitere Beispiele könnten noch sein die Kasusbildung (die im Lateinischen nur durch die Endungen, im Deutschen durch Endungen mit entsprechenden Artikeln, im Englischen, Französischen und Italienischen durch Präpositionen, im Türkischen z. B. wiederum mit Hilfe von Suffixen erfolgt) oder die unterschiedliche Verwendung von Zeiten (dass z. B. das Erzähltempus für einmalige punktuelle Handlungen der Vergangenheit im Deutschen das Präteritum, im Lateinischen hingegen das Perfekt und im Italienischen wiederum das Passato remoto ist).

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass Latein als Reflexionssprache eine ganz besondere Rolle beim allgemeinen Sprachenlernen und bei der Herausbildung eines Sprachbewusstseins einnimmt. Hier werden die Grundlagen gelegt für ein Verständnis von Aufbau und Funktionieren von Sprache ganz allgemein, wozu auch die Vermittlung grammatischer Kenntnisse und Begriffe gehört, die im LU mehr noch als in (fast) allen anderen Schulfächern erfolgt: „Unter den Schulsprachen wird im altsprachlichen Unterricht am konsequentesten auf eine explizite, d. h. bewusst herbeigeführte und didaktisch gesteuerte Auseinandersetzung mit der Grammatik Wert gelegt." (Kipf 5, S. 71) Mit diesem grammatischen Basiswissen fällt es insbesondere analytisch veranlagten Schülerinnen und Schülern leichter, die Regeln der deutschen Sprache zu verstehen und in mündlicher wie schriftlicher Sprachproduktion korrekt anzuwenden.

Literatur

Deutscher Philologenverband (Hrsg.): Jahrbuch der aus der Bundesrepublik Deutschland an Auslandsschulen vermittelten Lehrkräfte, Jahrgänge 2006 bis 2014

Auslandsschulverzeichnis, Stand: 06/2015 (Download unter: www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/Auslandsschulverzeichnis/auslandsschulverzeichnis-node.html)

Broschüre „Schulen auf einen Blick – Ausgabe 2014", S. 20 f. sowie S. 10 ff. (Download unter: www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018149004.html)

Beschluss des Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland vom 12.07.1985 i. d. F. vom 12.03.2008

Stefan Kipf: Integration durch Sprache, Bamberg 2014 (C. C. Buchner Verlag)

LearningApps – Interaktive Werkzeuge für den DaF- und DFU-Unterricht

Martin Wicke

Für DaF- und DFU-Lehrer an Schulen, die mit Tablet-Computern und/oder interaktiven Whiteboards ausgestattet sind, dürften sie ein wahrer Segen sein: LearningApps-Programme zur Erstellung von interaktiven Übungen, welche technisch wie inhaltlich einfach bedienen sind und daher besonders für die Spracharbeit im DaF- und DFU-Unterricht für viele Kolleginnen und Kollegen äußerst hilfreich sein dürften. Einer der Anbieter selbigen Namens ist das Internet-Angebot http://www.learningapps.org, welches an dieser Stelle hier kurz vorgestellt und auf seine Praktikabilität für den DaF- und DFU-Unterricht hin beleuchtet werden soll. Quasi im Handumdrehen lassen sich mit dem Angebot einfachste sprachliche und inhaltliche Übungen für den DaF- und DFU-Unterricht erstellen, bereits von anderen Kolleginnen und Kollegen erstellte Übungen nutzen, mit diesen teilen, für den eigenen Gebrauch anpassen, verändern, abspeichern und von Schülerinnen und Schülern im Unterricht abrufen.

> „LearningApps.org ist eine Web 2.0-Anwendung zur Unterstützung von Lern- und Lehrprozessen mit kleinen interaktiven Bausteinen. Bestehende Bausteine können direkt in Lerninhalte eingebunden, aber auch von den Nutzenden selbst online erstellt oder verändert werden. Ziel ist es, wiederverwendbare Bausteine zu sammeln und öffentlich zur Verfügung zu stellen. Bausteine (Apps genannt) enthalten aus diesem Grund keinen speziellen Rahmen oder ein konkretes Lernszenario, sondern beschränken sich ausschließlich auf den interaktiven Teil. Die Bausteine für sich stellen also keine abgeschlossene Lerneinheit dar, sondern müssen in ein entsprechendes Unterrichtsszenario eingebettet werden."
>
> *http://learningapps.org/about.php*

Was sind LearningApps?

LearningApps sind kleine multimediale und interaktive Lernbausteine, die vom Lehrer auf den eigenen Bedarf und Lernstoff hin zugeschnitten flexibel im Unterricht eingesetzt werden können. Beim Besuch der Hauptwebseite des Anbieters erhält der Besucher in einem einführenden Video neben zahlreichen Praxisbeispielen einen guten ersten Eindruck zur Funktionsweise dieser LearningApps. Drückt man dann auf den Knopf „App erstellen", so erhält man eine Auswahl von vierunddreißig interaktiven Vorlagen, die den Rubriken „Auswahl", „Zuordnung", „Sequenz", „Schreiben", „Mehrspieler" und „Werkzeuge" zugeordnet sind, welche wiederum das Funktionsprinzip der einzelnen zugeordneten Apps umreißen. Klickt man auf die jeweilige Vorlage, erhält man neben einem kleinen einführenden Video zur Funktionsweise der App auch eine kurze Programmbeschreibung sowie die Möglichkeit, über einen entsprechenden Knopf („Beispiele") konkrete von unterschiedlichen Nutzern erstellte Unterrichtsbeispiele mit dieser App abzurufen. Über einen weiteren Knopf „Apps durchstöbern" lassen sich die bereits von Kolleginnen und Kollegen erstellten Apps nach Fächern bzw. Kategorien sortiert durchsuchen.

Für ein entsprechendes Abspeichern dieser App muss man sich jedoch auf der Webseite unter dem Menüpunkt „Anmelden" – „Neues Konto erstellen" zunächst kostenlos registrieren. Nach dieser Registrierung hat man nun die Möglichkeit, jede der vierunddreißig interaktiven und individuell unterschiedlichen Vorlagen mit eigenen Inhalten (Text, Bilder, Links, Videodateien, Audiodateien etc.) im Hinblick auf den zu erlernenden Unterrichtsstoff zu füllen, zu speichern und als „öffentlich" oder „privat" gekennzeichnet im eigenen „App-Konto"

abzulegen. Über einen weiteren Auswahlknopf wie „Ähnliche App erstellen" lässt sich das Prinzip der Apps, die von anderen Kolleginnen und Kollegen erstellt wurden, übernehmen und mit eigenen Inhalten versehen, oder über den Auswahlknopf „App überarbeiten" diese erneut den eigenen veränderten Bedürfnissen anpassen. Auch ein entsprechender (Vollbild-)Link oder der entsprechende QR-Code lässt sich als Verweis auf die Übung herauskopieren und (auch bei einer privaten Ablage der Übungen) etwa über eine Lernplattform Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stellen oder per E-Mail

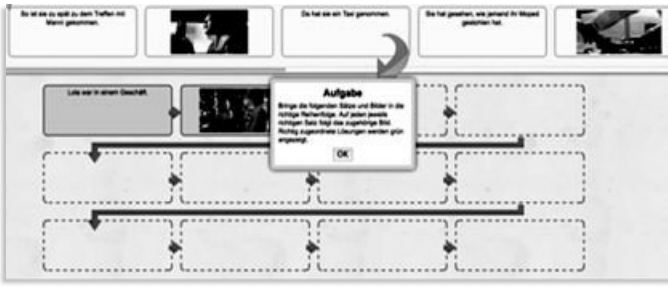
Auswahlmenü „App erstellen"
(http://learningapps.org/createApp.php)

mit Kolleginnen und Kollegen teilen. Das einfache Anlage- und Funktionsprinzip fordert somit kooperative Arbeitsformen zwischen Kolleginnen und Kollegen mit den gleichen Fächern und der gleichen Jahrgangsstufe geradezu heraus, da sich so in kürzester Zeit eine Vielzahl gut angelegter und durchdachter Übungen für den Fremdsprachen- und fremdsprachlichen Sachfachunterricht anlegen lassen.

Worin liegt der konkrete Nutzen von Learning Apps für den DaF- bzw. DFU-Unterricht?

Der Nutzen bzw. Mehrwert von LearningApps für den DFU- bzw. DaF-Unterricht liegt neben der interaktiven Anlegungsweise, welche die Schülerinnen und Schüler zur aktiveren Auseinandersetzung und zum Umgang mit den dargebotenen Inhalten und sprachlichen Strukturen herausfordern, vor allem in der Möglichkeit zur Verbindung ebensolcher mit kreativen und kommunikativen Arbeitsaufträgen. Es geht also nicht nur darum, dass die Schülerinnen und Schüler – z. B. durch Hin- und Herschieben an der interaktiven Tafel – aktiv handeln, sondern dass sie dieses in einem inhaltlich-fachlich oder sprachlich sinnvollen Sinnzusammenhang tun und diesen auch versprachlichen. Letzteres kann von der Lehrkraft sowohl über die Inhalte als auch die Arbeitsanweisungen der zu erstellenden App gewährleistet werden.

Einige Unterrichtsbeispiele sollen dieses im Folgenden aufzeigen. So ist – in Anlehnung an einen Beitrag der *Fremdsprache Deutsch* (Heft 36, 2007, S. 54–55) – bei der Behandlung des Spielfilms „Lola rennt" in einer 10. Klasse „Deutsch als Fremdsprache" bei mir die Idee entstanden, die Filmhandlung (parallele Handlungsstränge; verschiedene Filmversionen) über verschiedene Übungen mit LearningApps zu rekonstruieren und zu versprachlichen. So mussten die Schülerinnen und Schüler beispielsweise nach mehrfachem Schauen des Telefongesprächs zwischen Lola und Manni dessen Handlungsstrang anhand einer Sequenzübung nachvollziehen, dabei die entsprechenden Screenshots aus dem Film dem jeweils richtigen Handlungssegment nachordnen, und die Sequenz – anhand der Screenshots begründet – anschließend einem Arbeitspartner bzw. im Unterricht in eigenen Worten erneut darlegen.



Lolas Schilderung der Ereignisse
(http://learningapps.org/watch?v=p3c84tmfn01)

Ähnliches wurde – unter dem Aspekt einer Anforderungssteigerung – von den Schü-

lerinnen und Schülern auch im Hinblick auf die wesentlich umfangreichere Rekonstruktion der Ereignisse aus der Sicht von Manni vorgenommen (http://LearningApps.org/watch?v=prsvax86101). Erweitert wurde diese App-Reihe zu „Lola rennt" dann noch durch ein Paarspiel zur deutschen Umgangssprache (http://learningapps.org/display?v=pqa427gij01). Hier mussten die Schülerinnen und Schüler umgangssprachliche Begriffe aus dem Telefonat zwischen Lola und Manni mit den entsprechenden Abbildungen zusammenführen und die Begriffe anschließend erklären. In einer Lückentextübung (http://LearningApps.org/watch?v=pyzcr05jj01) rekonstruierten die Schülerinnen und Schüler dann die weitere Handlung des Films, und ordneten in einer weiteren Gruppenzuordnungs-Übung (http://LearningApps.org/watch?v=prg50rn3j01) die jeweiligen Ereignisse jener Filmversion zu, in der sie vorkommen. Diese Filmversionen wurden von den Schülerinnen und Schülern anschließend nicht nur versprachlicht und verschriftlicht, sondern im Unterrichtszusammenhang auch in Bezug auf die Gesamtanlegungsweise des Films hinterfragt.

Auch Charakterisierungen zu den Protagonisten in „Lola rennt" – etwa über eine Gruppenzuordnung oder in Form von Multiple-Choice-Quizzes – wären denkbar, hier in Form einer Gruppenzuordnungsübung zu Aussagen

Gruppenzuordnung der 3. Versionen bzw. Filmsequenzen in „Lola rennt" (http://LearningApps.org/watch?v=prg50rn3j01) -

Gruppenzuordnung der Aussagen der Familienmitglieder in der ersten Folge der ersten Staffel von „Türkisch für Anfänger"

von vier wichtigen Handlungsträgern in der ersten Sendung der ersten Staffel von „Türkisch für Anfänger", die wiederum Aussagen und Rückschlüsse über die jeweiligen Charaktere zulassen.

Auch für den DFU-Unterricht lassen sich die LearningApps wunderbar als Kommunikationsmedium nutzen. Dieses kann zum Trainieren des entsprechenden Fachwortschatzes in Gestalt eines Wortgitters oder Kreuzworträtsels oder zur Rekonstruktion von historischen Ereignissen in Form eines Zeitstrahls oder Einordungsspiels (z. B. „Die Amerikareise des Kolumbus" unter http://learningapps.org/display?v=pt6bvqb6j01) passieren. Auch eine Zuordnungstabelle zur Kategorisierung (z. B. im Fach Biologie) und eine Paarzuordnungsübung (z. B. beim „Staatsporträt Ludwigs XIV. unter http://learningapps.org/view4122) sind denkbar. Ähnliches gilt auch für die Vermittlung von Grammatik im fachlichen Zusammenhang, etwa in Form eines Lückentexts zur Verwendung von Präpositionen bei der Bildbeschreibung (z. B. des „Staatsporträts Ludwigs XIV." unter http://LearningApps.org/watch?v=p8vj6isr301).

Kurzum: Ich möchte jeden Fremdsprachenlehrer animieren, sich das Angebot einmal anzuschauen, auszuprobieren und gegebenenfalls in seinem Sachfach- bzw. Fremdsprachenunterricht gewinnbringend einzusetzen. ◂◂

Warum wird man Auslandslehrer?

Benjamin Huhnstock

„Mehr Sonne, weniger Bürokratie, ein wenig Großstadtflair, alle Freiheiten – die Arbeit an einer Deutschen Auslandsschule erscheint auf den ersten Blick verlockend und so ist es wenig überraschend, dass aktuell an den 142 Deutschen Schulen im Ausland über 2000 aus Deutschland vermittelte Lehrkräfte tätig sind. Doch nur die wenigsten Standorte Deutscher Auslandsschulen können Strandlage und sommerliche Temperaturen bieten und auch die Stellen in Metropolen wie Rom, Paris oder London sind begrenzt. Vielmehr müssen Lehrerinnen und Lehrer bereit sein, auch ein Angebot aus dem eisig kalten Nowosibirsk oder dem politisch instabilen Kabul anzunehmen, wenn sie ins Ausland vermittelt werden möchten. Was bringt einen Lehrer also dazu, seine gut bezahlte und sichere Stelle im heimischen Deutschland aufzugeben und stattdessen den Aufbruch ins Ungewisse mit dem Abenteuer Auslandsschuldienst zu wagen?“

Dies sind die ersten Zeilen meiner Masterarbeit mit dem Titel „Das deutsche Auslandsschulwesen – eine qualitative Untersuchung zu Motiven und Erfahrungen ehemaliger Lehrkräfte an Deutschen Schulen im Ausland“, an der ich zwischen September 2014 und Januar 2015 im Rahmen des Studiengangs Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Englisch und Latein an der Universität Osnabrück arbeitete.

Das Leben und Arbeiten im Ausland ist ein Thema, das mich wie viele Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen schon lange verfolgt. Bereits zu Schulzeiten nutzte ich die Chance, nach der 10. Klasse an einem Schüleraustausch teilzunehmen und lebte ein Jahr lang in den USA. Während des Studiums stieß ich dann auf die Deutschen Schulen im Ausland und war fasziniert von dem Konzept. So erwog ich auch, mich im Rahmen eines Praktikums an einer Deutschen Schule im Ausland zu bewerben, musste aber feststellen, dass ich nicht der Einzige mit diesem Wunsch war und man eine Bewerbung in London, New York oder Washington D. C. am besten schon zwei bis drei Jahre vor Praktikumsbeginn einreicht.

Das Interesse an der Arbeit an Deutschen Auslandsschulen blieb jedoch bestehen und als ich nach einem Thema für meine Masterarbeit suchte, entschloss ich mich, über die Geschichte und Organisation des deutschen Auslandsschulwesens zu schreiben. Hierbei zeigte sich schnell, dass kaum aktuelle, sondern vielmehr fast nur veraltete Fachliteratur über das Auslandsschulwesen zur Verfügung steht. Bei den aktuellen Statistiken über deutsche Auslandsschulen gibt es immense Unterschiede auf den Webseiten der Institutionen hinsichtlich der Zahlen und der Aktualität, was wohl auch daran liegt, dass Dutzende von Definitionen und Kategorien benutzt werden (vgl. Landessprachige Schulen mit Deutschunterricht und einheimischem Schulziel, Landessprachige Schulen mit deutscher Tradition und einheimischem Schulziel und Landessprachige Schulen mit verstärktem Deutschunterricht, der zum Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz führt). Hier wäre sicherlich etwas mehr Transparenz und Aktualität für die Öffentlichkeit wünschenswert.

Da bei einer Masterarbeit im Teilstudiengang Erziehungswissenschaften auch immer eine empirische Untersuchung enthalten sein muss, überlegte ich, in welchem Bereich ich forschen kann, und stieß bald auf die Frage, warum sich ein Lehrer für den Auslandsschuldienst bewirbt. Mein Prüfer und ich waren uns schnell einig, dass sich diese komplexe Frage mit vielen verschiedenen Motiven nur in Ansätzen anhand eines Fragebogens beantworten lässt und dass ich für die Untersuchung Interviews führen sollte. Da ich nicht um den Globus fliegen konnte, um Lehrer an Auslandsschulen persönlich zu befragen, entschieden wir uns für Interviews mit ehemaligen Auslandslehrkräften, deren aktueller Wohnort aus Osnabrück gut erreichbar war. Weil aber auch kein offizielles Verzeichnis von ehemaligen Lehrkräften an Deutschen Auslandsschulen existiert, mussten Wege gefunden werden, um entsprechende Kontakte zu erhalten. So entschied ich dann, den VDLiA anzu-

schreiben und einige der sogenannten Alumni-Portale der Auslandsschulen, in denen sich ehemalige Schüler und Lehrer online austauschen können. So wurden auch die Administratoren dieser Webseiten kontaktiert mit der Bitte, die Mail an ehemalige Lehrkräfte weiterzuleiten. Letztendlich wurden vier Interviewpartner rekrutiert, darunter drei ADLK und eine OLK, die kurzfristig die Bereitschaft und Zeit mitbrachten, ausführlich über ihre Erfahrungen zu berichten und die aufgrund ihrer Biographie und Einsatzorte als Auslandslehrkraft als geeignet erachtet wurden, zur Heterogenität der Studie beizutragen.

Ziel der Untersuchung war es, anhand von Befragungen zu erfahren, welche Motive die Lehrkräfte dazu veranlasst haben, sich für den Auslandsschuldienst zu bewerben. Darüber hinaus war es aber auch von Interesse, wie die Lehrkräfte den Bewerbungsprozess erlebt haben, wie sie und ihre Familien den Umzug in ein anderes Land empfunden haben, ob der Einsatzort ihren Wünschen und Vorstellungen entsprach, welche Erlebnisse ihnen im Schuldienst und im Alltag während des Auslandsschuldienstes besonders in Erinnerung geblieben sind, wie leicht oder schwer ihnen und ihrer Familie es fiel, sich danach wieder in Deutschland einzuleben und ob danach noch weitere Aufenthalte als Lehrkraft an Auslandsschulen folgten. Da das Thema zuvor praktisch noch nicht erforscht war, konnte ich anhand einer sehr offenen Fragestellung möglichst viele Aspekte sammeln und eigene Theorien und Hypothesen aus den Aussagen der Befragten, die kompakt in einem Kategoriensystem erfasst wurden, generieren. Als theoretische Grundlage dienten die beiden sehr empfehlenswerten und pointierten Aufsätze „Warum wird man Auslandslehrer?“ von Jochen Tiemann und „Produktives Bildungsnomadentum: Zur Spezies der ADLK“ von Werner Schreiber, anhand derer ich zunächst einzuordnen versuchte, welche Typen und welche Motive unter den Auslandslehrern vorzufinden sind.

Aus der sehr offenen Anlegung der Interviews ging ein sehr umfangreiches Datenmaterial über Motive, Bewerbungsprozesse, Erfahrungen vor Ort, die Rückkehr nach Deutschland und vieles mehr hervor, das ich kategorisieren und anschließend zusammenfassen oder kontrastieren konnte. Aufgrund der kleinen Stichprobenzahl lassen sich natürlich allenfalls nur Tendenzen erkennen und es wäre wünschenswert, wenn diese Arbeit als Anregung dienen würde, weitere und umfangreichere qualitative und auch quantitative Untersuchungen zum Auslandsschuldienst durchzuführen.

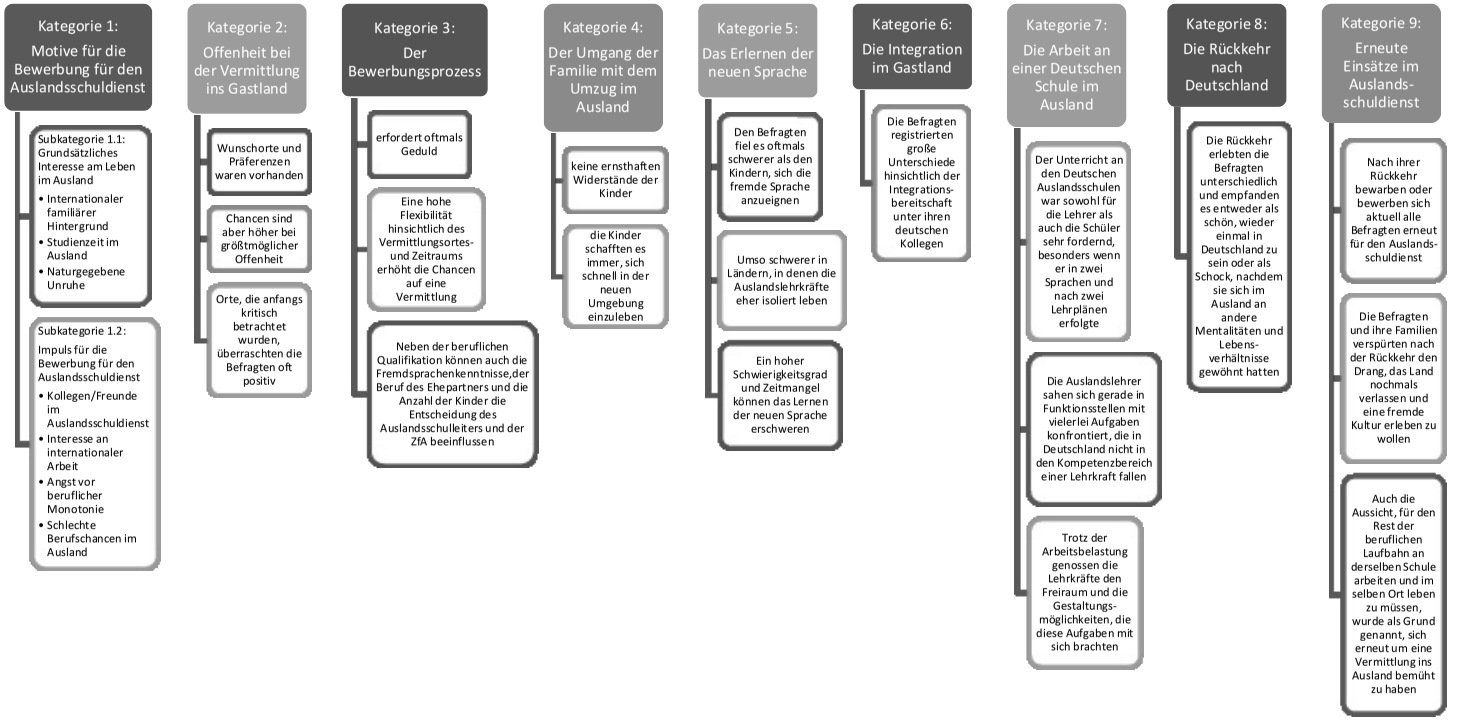
Einige zentrale Aussagen aus den einzelnen Kategorien sind auf der gegenüberliegenden Seite präsentiert.

Interessant ist vor allem, dass sich alle Befragten zu einem sehr frühen Zeitpunkt ihrer Lehrerkarriere zum Schritt ins Ausland entschieden und auch größtenteils bereits eine eigene Familie gegründet hatten. Nur eine Befragte war zu diesem Zeitpunkt ledig und ungebunden. Es scheint also nicht, als ob der Weg ins Ausland einfacher und problemloser ohne Anhang ist und auch die These, dass manche Auslandslehrer aufgrund einer persönlichen oder beruflichen Krise Abwechslung im Verlauf ihrer Karriere brauchen oder einen Einsatz kurz vor Ende der Laufbahn als Überbrückungsmöglichkeit bis zur Pension betrachten, konnte in dieser Arbeit nicht belegt werden.

Ebenfalls auffällig bei der Rekrutierung von Interviewpartnern war ein deutlich höherer Anteil von Männern, die im Ausland als Lehrer gearbeitet haben. Ist es Zufall oder ein tatsächlicher Fakt, dass es eher die männlichen Kollegen ins Ausland zieht bzw. der Schritt ins Ausland für sie leichter ist?

Des Weiteren fiel auf, dass alle Befragten sich erneut für den Auslandsschuldienst bewarben bzw. bewerben werden und sich auch die Motive dafür überschnitten. Dies deutet zum einen auf die Tendenz hin, dass die Lehrkräfte die Arbeit an einer Deutschen Schule im Ausland überaus positiv bewerten und daher nochmals erleben möchten. Gleichzeitig zeigt dieser Fakt, dass den Lehrern nach dieser Erfahrung die Rückkehr an die deutsche Schule und vor allem der dauerhafte Verbleib in Deutschland schwerfallen. Daher gilt es auch kritisch zu hinterfragen, ob es sinnvoll ist, eine Lehrkraft nur zweimal ins Ausland vermitteln zu dürfen. Alle befragten ADLK äußerten den Wunsch, ein drittes Mal an einer Auslandsschule arbeiten

Neun Kategorien mit den zentralen Aussagen der Interviews



zu wollen, aber nur eine bekam aufgrund akuter Personalnot die Möglichkeit dazu. Es muss bedacht werden, dass nicht alle Lehrkräfte, die sich für den Auslandsschuldienst bewerben, dafür geeignet sind und dass die Lehrer an Deutschen Auslandsschulen mit ihrer Arbeit eine wichtige Rolle in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik einnehmen. Somit sollte überdacht werden, ob die Erfahrungen und Fähigkeiten von Lehrkräften, die sich im Auslandsschuldienst bewährt haben, nicht durch weitere Einsätze mehr genutzt werden könnten.

Ebenfalls scheint es wichtig, die deutschen Schulen für die Nutzung der Ressourcen zu sensibilisieren, die sie durch die Rückkehrer aus dem Ausland erhalten. Denn die Gestaltungsfreiheit haben die Befragten selbst in Verbindung mit einer hohen Arbeitsbelastung als positiv empfunden. Doch leider scheint die Rückkehr in den meisten Fällen eher ernüchternd zu sein, wie die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) auf ihrer Homepage feststellt: Es ist eine bedauerliche Tatsache, dass das Potential an Wissen und Erfahrungen, das während der Zeit im Ausland gesammelt wurde, von der deutschen Schulbürokratie kaum genutzt wird und engagierte Rückkehrerinnen und Rückkehrer mit ihren Ideen und Anregungen oft sogar als lästig empfunden werden.[1] ◂◂

1 http://www.gew.de/Motive_fuer_den_Wechsel_ins_Ausland.html

Deutsch-Französische Beziehungen und Deutsch-Französische Gesellschaften

Ein persönlicher Rückblick

Joachim Schütze

Am 22. Januar 1963 unterzeichneten Charles de Gaulle und Konrad Adenauer den „Elysée-Vertrag", der regelmäßige Regierungskonsultationen vorsieht sowie eine enge Zusammenarbeit in der Außen- und Sicherheitspolitik, der Bündnispolitik und der Jugendarbeit anstrebt. Die Gründung des DFJW im Juli 1963 war die konsequente Folge.

Charles de Gaulles Wunsch allerdings, mit dieser deutsch-französischen Sonderbeziehung ein Gegengewicht gegen die USA zu schaffen, ging nicht in Erfüllung. Die Präambel zum Ratifikationsgesetz des Deutschen Bundestages betonte die Bindung Deutschlands an die NATO und die USA. De Gaulle war darüber, um es zurückhaltend auszudrücken, äußerst ungehalten. Dass auch der amerikanische Präsident Kennedy mit allen Mitteln versuchte, den Vertrag zu verhindern, gehört ebenfalls zu den Begleitumständen.

Aber eine Westbindung Deutschlands war erreicht, das war auch das Ziel, das Konrad Adenauer, neben der deutsch-französischen Versöhnung, angesichts des Kalten Krieges vor allem im Blick hatte.

Heute, und dies belegen Umfragen, haben die Menschen beider Länder ein überwiegend positives Bild voneinander, Begriffe wie *partenariat, amitié, confiance* werden am häufigsten genannt, wenn es darum geht, die gegenseitigen Beziehungen zu beschreiben. Die Griechenland-Krise trübt allerdings dieses Bild.

Wie konnte etwas gelingen, was in früheren Jahrzehnten misslungen war? In den 20er Jahren, nach dem 1. Weltkrieg, war es zu ersten vorsichtigen Annäherungsversuchen gekommen, die verbunden sind mit den Namen Aristide Briand und Gustav Stresemann, auf europäischer Ebene mit dem Namen des Grafen Coudenhove-Kalergi. Was das Jahr 1933 in diesem Kontext bedeutet, muss nicht weiter ausgeführt werden. 1945 war die Lage eine völlig andere. Die Niederlage war, im Gegensatz zu 1918, total, die Schuldfrage war eindeutig, es war nicht mehr möglich, sich in Deutschland als Opfer einer „Diktatpolitik" zu präsentieren, wie das

nach 1919 von vielen politisch Verantwortlichen getan wurde.

Die ersten vorsichtigen Versuche, das deutsch-französische Verhältnis nach 1945 neu zu definieren, kamen von Privatpersonen wie Alfred Grosser und Joseph Rovan, die beide aufgrund ihrer jüdischen Herkunft Deutschland verlassen hatten und sich in Kenntnis der Geschichte für einen anderen Umgang mit Deutschland aussprachen, als dies nach 1919 geschehen war.

Man muss in diesem Zusammenhang übrigens den französischen Behörden der französischen Besatzungszone eine wichtige Vorreiterrolle zugestehen. Am 30. August 1946 wurde per Ordonnance no. 57 des Generals Koenig ein „rheinland-pfälzisches Land" gebildet und eine Verfassung ausgearbeitet, die am 18. Mai 1947 durch eine Volksabstimmung angenommen wurde. Das im Zusammenhang damit ins Leben gerufenen „Französische Landeskommissariat" mit seiner „Direction des affaires culturelles" hatte sehr wohl erkannt, dass trotz der verheerenden Vergangenheit die „civilisaton française" in Deutschland immer noch auf großes Interesse stieß. Man erkannte in der Kultur ein geeignetes Mittel, Gegensätze zu überwinden.

Man entwarf ein umfangreiches Kulturprogramm für Schüler und Studenten, Journalisten, Politiker u. a., das aber zunächst ohne Auswirkungen, ohne dauerhafte Kontakte blieb. Erst als man versuchte, das Interesse auf strukturell ähnliche Regionen zu lenken wie z. B. Burgund, ergaben sich dauerhafte Beziehungen durch die Bildung von Freundschaftskreisen. Eine erste Städtepartnerschaft, 1956, zwischen Macon und Neustadt an der Weinstraße und die 1957 geschlossene Regionalpartnerschaft Rheinland-Pfalz – Burgund waren die Folge. Rheinland-Pfalz war tatsächlich ein Pionier der deutsch-französischen Verständigung. Die Forschungsarbeiten von Anne Cartier (Humboldt-Gymnasium Trier) belegen dies.

Auch die Wiedergründung der Universität Mainz (1946) und die Einrichtung der Hochschule für Verwaltungswissenschaften in Speyer (1947), übrigens nach dem Vorbild der ENA, wurden von den französischen Besatzungsbehörden vollzogen.

Die historischen Fakten sind bekannt, erinnert sei stellvertretend an Robert Schuman und Jean Monnet, die Römischen Verträge, das Entstehen der 5. Republik in Frankreich, die „Versöhnungsmesse" in Reims, den 22. Januar 1963, die gemeinsame Sitzung der beiden nationalen Parlamente 2003 in Versailles, das gemeinsame Schülerparlament 2003 in Berlin, aus dem übrigens der Vorschlag kam, den 22. Januar zu einem deutsch-französischen Tag zu machen und ein gemeinsames Schulgeschichtsbuch zu erarbeiten. *[Anm. der Redaktion: vgl. Rezensionen in 1/2007, S. 118 und 4/2008, S. 424]*

Aus welcher politischen Familie die Präsidenten und Kanzler auch kamen, eine Verständigung und Zusammenarbeit war, mal mehr, mal weniger, immer möglich. Beispielhaft waren dabei Giscard d'Estaing und Helmut Schmidt sowie François Mitterand und Helmut Kohl. Giscard d'Estaing schreibt dazu in seinen zweibändigen Memoiren „Le Pouvoir et la Vie": „Helmut m'a reçu chez lui, à Hambourg. Notre amitié, forgée au cours des années, vivra aussi longtemps que nous-mêmes et, sans doute, sous une autre forme au-delà, puisque nous avons eu le privilège de servir ensemble des causes qui nous dépassaient." Das berühmte Photo, das François Mitterand und Helmut Kohl vor dem Gebein-Haus in Verdun zeigt, ist unvergessen und findet sich heute in jedem Schulgeschichtsbuch. Von diesen beiden gingen wohl die intensivsten Impulse für die deutsch-französischen Beziehungen und für Europa aus.

Welche persönliche Bedeutung sich daraus ergibt, muss jeder für sich selbst entscheiden. Es wird wohl auch abhängig sein von der Generation, zu der man gehört. Für viele meiner Generation- wie auch für mich- war es lebenssteuernd. Da kommt ein Großer der Geschichte und sagt: „Je vous félicite d'être de jeunes Allemands, c'est-à-dire les enfants d'un grand peuple qui, parfois au cours de son histoire a commis de grandes fautes et causé de grands malheurs condamnables et condamnés, mais qui d'autre part répandit de par le monde des vagues fécondes de pensée, de science, d'art et de philosophie." Und er endet: „L'avenir de nos deux pays, la base sur laquelle peut et doit se construire l'union de l'Europe, le plus solide atout de la liberté du

Der Göttinger Romanist Joachim Schütze (2. von rechts) zu Besuch 1964 bei der Sängerin Barbara, die durch ihr Chanson „Göttingen" berühmt wurde

monde, c'est l'estime, la confiance, l'amitié mutuelles du peuple français et du peuple allemand." Dies ein Auszug aus de Gaulles Rede vom 10. September 1962 in Ludwigsburg, die viele, so auch mich, damals junger Student in Göttingen, unglaublich beeindruckte.

Der Präsident Frankreichs nimmt sein Nachbarvolk, vor allem dessen Jugend, wieder in die Wertegemeinschaft auf, die eigentlich für Europa bestimmend ist. Er sagte nicht unbedingt, ich vergebe euch, er vermittelt Erkenntnis, dass wir uns mit der Vergangenheit auseinandersetzen müssen, aber dass vor allem die Zukunft zählt. „Nur wer die Geschichte kennt, kann dafür sorgen, dass sie sich nicht wiederholt", so stellte es einmal Vaclav Havel fest.

Diese Rede de Gaulles war Anstoß, mich zu engagieren und die geweckte Begeisterung eines Schüleraustausches von 1960 in Avignon anlässlich der Partnerschaftsfeier zwischen Wetzlar und Avignon weiterzuführen. Als Lehrer an der Deutschen Schule Paris (1977–1984) und später in der Schulaufsicht als Verantwortlicher für viele grenzüberschreitende Projekte wie z. B. Abi-Bac fand dieses Engagement Erfüllung.

Wie positiv Menschen diese Annäherung beurteilten, durfte ich schon 1967 auf einer Theatertournee durch Nordfrankreich erfahren. Wir spielten ein Stück, in französischer Sprache, Stil „Reicht euch die Hände über den Gräbern", keine große Literatur, aber zu Herzen gehend. Wir spielten in vielen Orten mit Kriegsgräberstätten zwischen Metz und Lille, in kleinen Gemeindesälen bis hin zum großen Stadttheater wie in Cambrai. Nach der Vorstellung stellten wir uns der Diskussion mit den Zuschauern, mit Menschen, die Krieg in allen Facetten erlebt hatten. Manch einer sprach mit Bitternis von dem Erlebten, aber ohne Abneigung, die meisten aber schauten mit großem Vertrauen und voller Zuversicht in eine bessere Zukunft. Da war der Keim der Verständigung gelegt.

Eine äußerst wichtige Rolle im Geflecht dieser deutsch-französischen Beziehungen spielen die Städtepartnerschaften und die häufig daraus hervorgegangenen Deutsch-Französischen Gesellschaften, deren erste die Cluny-Gesellschaft in Hamburg (1947!) war. Auch Regionalpartnerschaften wie z. B. die Partnerschaft Rheinland-Pfalz – Burgund (1957) haben den Weg zur Verständigung bereitet, der auf politischer Ebene vorbereitet wurde, der aber auf der Ebene der Zivilgesellschaft Akzeptanz erfahren muss. Die Deutsch-Französischen Gesellschaften sorgen nach wie vor dafür, dass sich auf dieser Ebene die Menschen begegnen, im gemeinsamen Dialog miteinander und Grenzen in jeglicher Gestalt überwindend.

„La parole a été donnée à l'homme pour cacher sa pensée", so formulierte einst überspitzt und ironisch Talleyrand, Diplomat und Bischof.

Plakette der Deutsch-französischen Gesellschaft am Haus in Trier, das de Gaulle mit deiner Familie von 1927 bis 1929 bewohnte

Deutsche und Franzosen sollten jedoch in ihren beiden Sprachen kommunizieren, als Nachbarn, als Erben einer großen, auch gemeinsamen Kulturvielfalt. Die Sprache des Nachbarn zu erlernen bedeutet Mühe und Arbeit, die sollte man aufwenden, um dem Nachbarn Interesse zu zeigen, ihm dadurch auch Respekt zu erweisen. Auch dafür engagieren sich die Deutsch-Französischen Gesellschaften und setzen die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel und Möglichkeiten ein, das Erlernen der französischen Sprache in Deutschland und das Erlernen der deutschen Sprache in Frankreich zu fördern. Herzliche, verständnisvolle, kooperative, vorurteilsfreie deutsch-französische Beziehungen in einem geeinten Europa nicht als Vision, sondern als gelebte Wirklichkeit, als das Besondere, das es zu erhalten gilt, das ist die „raison d'être" der Deutsch-Französischen Gesellschaften. ◂◂

Anm. der Redaktion:
Herr Schütze ist Präsident der Deutsch-französischen Gesellschaft Trier. Ich selber lernte ihn 1987 als Verbandsmitglied des VDLiA bei meiner 2. HV an unserem hiesigen Schulort kennen: Zitat aus Heft 3/87, S. 92: „Die Organisation der 18. HV [in Trier] ‚vor Ort' hat freundlicherweise unser Mitglied Herr Joachim Schütze übernommen."

Eine Pionierin geht

Zum Abschied von Fachschaftsberaterin Krystyna Götz Krakau, Polen

Rainer E. Wicke

Kassel 1982 –Tagung der Rahmenrichtliniengruppe Neue Sprachen in der Zentrale des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung (HILf). In den Untergruppen – Krystyna Götz arbeitete in der für Russisch, der Verfasser dieser Zeilen in der für Englisch mit – standen wie schon oft Revision und Umsetzung der Richtlinien auf der Tagesordnung. Kleinschrittig, akribisch und detailliert wurde an Entwürfen gefeilt und gegen Abend der Sitzung stellten sich intensive Ermüdungserscheinungen ein. Dankbar nahmen alle Beteiligen von Krystyna Götz, zu dieser Zeit mit Familie in Kassel wohnhaft, eine Einladung zu einer Zupa ogórkowa – einer polnischen Gurkensuppe – an. Dies war mein erster Kontakt zu einer Facette der polnischen (Ess-)Kultur, darüber hinaus ein sehr angenehmer, denn die Suppe war ausgezeichnet.

Krystyna Götz bei ihrer Verabschiedung

1989 arbeitete ich während meines Heimaturlaubes als Fachberater für Deutsch in Westkanada in einem Vorbereitungslehrgang für neue Fachberater in München mit. Neben anderen Kolleg(inn)en gehörte auch Krystyna Götz als zukünftige erste Fachberaterin in Warschau zu den Teilnehmern.

Nach meinem Eintritt in die ZfA 1992 begleitete ich Krystyna Götz für ca. drei Jahre als zuständiger Regionalreferent für Polen bei ihrer Arbeit. Aufgrund ihrer hohen Professionalität und ihrer exzellenten Polnisch-Kenntnisse wurde sie von ihren polnischen Partner(inne)n schnell anerkannt und im Laufe der Jahre auch sehr geschätzt. Zeitweilig betreute sie bis zu 134 Programmlehrkräfte an vielen Schulen gemeinsam mit ihren Fachberaterkolleg(inne)n in Op-

peln, Poznań und Danzig. Wie der Generalkonsul in Krakau später bestätigte, handelte es sich bei diesem Programm um das weltweit größte. Krystyna Götz zeichnete sich durch eine außerordentliche Geduld im Umgang mit allen Problemen, aber auch durch eine zielstrebige Hartnäckigkeit bei der Durchsetzung ihrer prinzipiellen Vorstellungen und Planungen aus, fand aber mit Partnern stets eine gemeinsame Lösung. Loyal setzte sie viele der in der ZfA entwickelten Pläne, Konzepte und Programme zielorientiert in wahrer Pionierarbeit in die Praxis um. Beispiele dafür sind die Einrichtung, Betreuung und Förderung der Deutschlehrerkollegs und die der bilingualen Schulen. Die deutsch-polnischen Tandemseminare – nach dem Prinzip jeder deutsche Lehrer bringt seinen polnischen Kollegen/seine polnische Kollegin mit – haben ihre Fortbildungen inhaltlich, methodisch wie atmosphärisch nachhaltig geprägt. Das Netzwerk der bilingualen Schulen nutzte Frau Götz für die Einrichtung des DSD der KMK, woran sich die polnischen Bildungsbehörden anfangs eher zurückhaltend angenähert haben.

In diese Zeit fielen auch die Vorbereitung und Durchführung mehrerer Symposien, die wir gemeinsam im Auftrag des Auswärtigen Amtes in Polen ausrichteten. Ziel des Auswärtigen Amtes war es, die deutschen Minderheiten in Polen bei der Wiedereinrichtung des Deutschunterrichts zu fördern:

- 1995 Muttersprachlicher Unterricht – Regionale Projekte für den deutschen Sprach- und Sachunterricht in Groß-Stein
- 1997/98 Bilingualer Unterricht oder Immersion? in Kazimierz Dolny und Probleme und Möglichkeiten des bilingualen Unterrichts in Polen in Krokowa bei Danzig.

Die Einblicke in das kulturelle Leben Polens, die sie und ihr Ehemann Pjotr mir als regional zuständigem Mitarbeiter der ZfA bei den zahlreichen Aufenthalten in Polen (an die zwanzig) vermittelten, waren vielfältig. So wurde mir z. B. die Bedeutung der Epoche der Romantik für Polen ebenso schnell deutlich, wie die hohe Professionalität der Plakatkünstler, der polnischen Musiker und Maler.

Zum Ende ihrer Fachberatertätigkeit in Warschau wurde Krystyna Götz mit einem hohen Orden durch das polnische Erziehungsministerium ausgezeichnet. Auch die Botschaft der BRD in Warschau hob bei ihrer Verabschiedung die Bedeutung ihrer Tätigkeit für die Auswärtige Kultur- und Bildungsarbeit deutlich hervor.

Nach diesen acht erfolgreichen Berufsjahren war Krystyna Götz elf – fast zwölf – Jahre als Fachschaftsberaterin in Krakau tätig. Waren es bei Aufnahme ihrer Tätigkeit lediglich 12 Schulen, die sie bei der Ausrichtung der DSD-Prüfung betreute, so wuchs die Zahl ständig, heute gehören 25 Schulen zu diesem Netzwerk. In Krakau werden somit mehr Schulen durch die ZfA gefördert, als dies in manchen anderen Ländern in MOE und GUS der Fall ist. Das so genannte Krakauer Modell bewährte sich; schade, dass es kaum Beachtung fand und als solches nicht anderen Regionen und Ländern empfohlen wurde.

Auch bei der erneuten Ausrichtung von Großveranstaltungen, z. B. bei dem Seminar zur Umsetzung des Rahmenplans DaF und den Tagen der (deutschen) Literatur in Krakau in 2010, erwies Krystyna Götz als verlässlicher Partner.

Sie gehörte viele Jahre ebenfalls zu dem Kreis der Referenten in den Vorbereitungslehrgängen der ZfA. Auch hier wurde sie von den Teilnehmern aufgrund ihrer profunden Kenntnisse und ihrer teilnehmerorientierten Gestaltung der Lehrgangsteile sehr geschätztBei ihrer Verabschiedung in diesem Jahr lobte Dr. Werner Köhler, der Generalkonsul der Bundesrepublik Deutschland in Krakau, ihren vorbildlichen Einsatz für die deutsche Sprache seit 1991 und bezeichnete den Aufbau des Krakauer Modells als „Leuchtturmprojekt". Er überreichte ihr eine Verdiensturkunde, die ihre Arbeit im Aufbau der deutsch-polnischen Freundschaft würdigte. Dorothea Burdzik, die zuständige Fachberaterin aus Breslau, verlas in dieser Feierstunde ein Grußwort des derzeit zuständigen Regionalbetreuers der ZfA, das der Gefeierten leider nicht im Wortlaut vorliegt. Rolf Knieling, der Länderbeauftragte des BLASchA im Hessischen Kultusministerium fand in einem umfangreichen Würdigungsschreiben die treffenden Worte: „[…] für Hessen und die deutsch-polnischen Beziehungen hat sich Ihre Entsendung in den

Dr. Werner Köhler, Generalkonsul der BRD in Krakau, überreicht Frau Götz die Verdiensturkunde

Auslandsschuldienst als ein Glücksfall herausgestellt. Denn durch Ihre Zusammenarbeit mit dem polnischen Bildungsministerium ist ein erfolgreiches Förderkonzept des Faches Deutsch an polnischen Schulen entstanden." Er hob außerdem die gute Kooperation von Frau Götz mit außerschulischen Institution hervor, z. B. mit dem Generalkonsulat, dem Goethe-Institut, dem Bildungskuratorium, der Stadtverwaltung, der polnischen Hochschulgermanistik, der Stiftung für Deutsch-Polnische Zusammenarbeit, der Deutschen Botschaft in Warschau, dem Deutschen Historischen Institut, dem Zentrum für jüdische Zusammenarbeit und nicht zuletzt der Kirchengemeinde vor Ort.

Mit Krystyna Götz scheidet die letzte „Pionierin" der Fachberater aus der Zeit der Nachwendejahre aus, die beim Aufbau des Deutschunterrichts in MOE und GUS hervorragende Leistungen erbracht haben und die sich durch ihre hohe Professionalität ausgezeichnet haben.

Da das Ehepaar Götz demnächst wieder in Kassel wohnen wird, wurden bereits erste Kontakte zum dortigen Fachbereich 09 Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel geknüpft. Außerdem wohnen Prof. Dr. Hermann Funk, der Vorsitzende des Wissenschaftlichen Beirates der ZfA und der DaF-Lehrbuchautor Michael König (Deutsch konkret, genial, Sowieso) in unmittelbarer Nähe. Es ist davon auszugehen, dass es in der Kasseler Wohnung für die Gäste wohl bald wieder eine Zupa ogórkowa geben wird. ◂◂

Copyright der Fotos:
© 2010 Fotokronika VIII LO w Krakowie | Projekt graficzny: Janusz Kamieński | Engine: Urszula Ciaputa

Das Internat als zweite Heimat

Hilmar Kirch

Zunehmend ziehen ausländische Eltern für ihr Kind eine Internatserziehung an einer bayerischen öffentlichen Schule in Betracht. So besuchen im Schuljahr 2014/15 bereits 20 Schülerinnen und Schüler aus dem Ausland Gymnasium und Internat des Steigerwald-Landschulheims Wiesentheid.

Diese Eltern suchen ein öffentliches Gymnasium, das sich auf die individuellen Stärken und Schwächen, die Begabungen und Interessen ihrer Kinder einstellen kann und will, eine Schule die Begabungen und Interessen ihrer Kinder besonders fördert und unterstützt.

Von besonderem Interesse ist das naturwissenschaftlich-technologische Gymnasium, welches der ausländischen Schulsituation häufig am besten entspricht. Die moderne Ausstattung in Physik und Chemie und der außerordentliche Einsatz der Lehrkräfte ermöglichen einen zeitgemäßen Unterricht und damit auch eine gute naturwissenschaftliche Bildung, so dass das Gymnasium Wiesentheid als MINT-Schule ausgezeichnet wurde.

Wichtig ist auch eine fundierte Sprachenkompetenz. Wichtig für Eltern und Kinder ist der Umstand, dass die Schüler neben Englisch, Latein, Französisch als vierte Fremdsprache noch Spanisch lernen können. Außerdem ist es möglich, die eigene Muttersprache als zweite oder dritte Fremdsprache einzubringen. So belegen zurzeit 8 Schülerinnen und Schüler auch Arabisch, Russisch oder Türkisch als Ersatz für die

Ägyptische, russische und tschechische Internatsschüler aus den DS Kairo, Moskau und Liberec mit Internatsleiter Halbritter (rechts hinten) und Schulleiter Hilmar Kirch (links vorne)

geforderte 2. Fremdsprache. Im möglichen sozialwissenschaftlichen Zweig können die Schülerinnen und Schüler durch die Zusammenarbeit mit Lebenshilfe und Seniorenresidenz Einblicke in die soziale Wirklichkeit des Gastlandes gewinnen und damit auch die soziale Kompetenz.

Die Weltoffenheit und Freundlichkeit der Wiesentheider Schüler und Schülerinnen beeindruckt ausländische Lehrer und Besucher immer wieder. „Alle Gäste haben bemerkt, dass am Wiesentheider Gymnasium eine Atmosphäre der Freundlichkeit und des Vertrauens herrscht", stand in einer kürzlichen E-Mail aus Moskau, verbunden mit einem Dankschreiben für eine Visitation unserer Institution.

Die Fachräume, Computerräume und die Bibliothek werden immer wegen der modernen technischen Ausstattung und der Sauberkeit bestaunt Internatsleiter Elmar Halbritter zeigt, besonders für Ausländer, den Weg in das Wiesentheider Internat auf. Die genauen Schritte sind am besten in einem persönlichen Gespräch zu klären und würden hier den Rahmen sprengen. Weltoffenheit und Verantwortungsbewusstsein werden auch durch Schulpartnerschaften gefördert, so mit Lyon (Frankreich), Liberec/Reichenberg (Tschechien), Nowograd-Wolhynsk (Ukraine) sowie Jerusalem (Israel). Von diesen Schulen waren bereits einige Schüler im Wiesentheider Internat und haben die Schule für einen begrenzten Zeitraum besucht.

Beim Gang durch das Internat können sich Gäste auch auf Russisch mit Internatsschülern unterhalten und sind oft erstaunt, daneben auf tschechische oder ägyptische Schülerinnen und Schüler zu treffen. Für viele Schüler ist das Landschulheim Wiesentheid während der wichtigen Jugendjahre ein zweites Zuhause.

Sarah besucht derzeit die 9. Jahrgangsstufe, kommt von der deutschen Schule Kairo, ist seit zwei Jahren am Gymnasium Wiesentheid und erzählt Schulleiter Hilmar Kirch „Ich möchte bis zum Abitur bleiben, denn hier kann ich an einem öffentlichen bayerischen Gymnasium die Allgemeine Hochschulreife erwerben. Damit kann ich dann an jeder Universität weltweit studieren". Sie und ihre Schwester spielen inzwischen begeistert Tennis im Wiesentheider Tennisclub, ihr Freund Nadeem verstärkt die Mannschaft des örtlichen Fußballvereins.

Für das kommende Schuljahr gibt es bereits Anfragen aus Tschechien, der Ukraine, Rußland, Ägypten und Brasilien. Die jahrelange Verbundenheit erfreut natürlich die Schulleitung. Unsere Internatsschule wird auch von einer Reihe von deutschen Schülern besucht, die zuvor in deutschen Auslandsschulen waren und deren Eltern nach wie vor nicht in Deutschland leben.

Die Lehrkräfte unseres öffentlichen Gymnasiums sind Beamte. Dadurch ergibt sich eine sehr günstige Finanzierung des Aufenthaltes für die Schülereltern von ca. 500 € monatlich, da der Freistaat Bayern die wesentlichen Ausgaben trägt. Seit vielen Jahren hospitieren ausländische Deutschlehrer vor allem aus dem ehemaligen Ostblock in Wiesentheid. Finanziert werden diese Aufenthalte durch den pädagogischen Austauschdienst der deutschen Kultusministerkonferenz. ◂◂

Hinweis der Redaktion:
Weitere Informationen zum Gymnasium Steigerwald-Landschulheim Wiesentheid finden interessierte Lehrkräfte und Eltern auf der vorletzten Umschlagseite dieses Heftes.

„Bis ans Ende der Welt“

Zum Abschied unseres Vorstandsmitglieds Manfred Egenhoff

Manfred Egenhoff beendet mit dieser HV in Leipzig seine Arbeit im Vorstand des VDLiA. Warum?

Vor den Vorstandskollegen und Verbandsmitgliedern konnte Manfred in der Vergangenheit erfolgreich sein größtes Geheimnis hüten, nicht aber vor dem Schriftleiter. Und weil ich qua Amt dem investigativen Journalismus und der schonungslosen Veröffentlichung der Wahrheit verpflichtet bin, werde ich das Doppelleben, das unser Manfred jahrelang geführt hat, nun aufdecken müssen – das bin ich nicht nur dem VDLiA schuldig.

Beim Besuch eines Konzertes der bekannten Shanty-Gruppe aus Norddeutschland schoss ich als Paperazzo endlich aus nächster Nähe mein Beweisfoto.

Manfred Egenhoff wird zu unserem größten Bedauern sein Vorstandsamt im VDLiA zugunsten eines ungebundenen Künstlerlebens und seiner über die deutschen Grenzen hinaus bekannten Leidenschaft für den ungeschönten Männergesang aufgeben – wen nimmt das nach den jüngsten politischen Entwicklungen in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik denn auch groß wunder?

Er wird uns nicht nur wegen seiner humorvollen und redegewaltigen Diskussionsbeiträge, sondern auch wegen seiner untrüglichen Sprachsicherheit in der (nord)deutschen Muttersprache fehlen – ganz zu schweigen von den kurzweiligen Anekdoten aus seinem langen Leben.

Jetzt wird er mit ungebrochener Reiselust und nie befriedigtem Fernweh als sing- und stimmgewaltiger Klogschnacker rund um den Globus touren, bis er den letzten unentdeckten Erdenwinkel erkundet, die letzten fast ausgestorbenen Idiome erlernt und auch noch in den abgelegensten Regionen die deutsche Sprache grammatikalisch korrekt verbreitet hat.

Lieber Manfred, wir wünschen dir viel Glück auf der Großen Fahrt! ◂◂

Prüfungen, ihre Vorbereitung und Tücken der Sprache

▶ S. 291

Rainer E. Wicke
Ein guter Ratgeber für die Leistungsmessung

▶ S. 292

Manfred Egenhoff
Exzellentes Trainingsmaterial für das DSD I

▶ S. 293

Rainer E. Wicke
Lernerorientierung in Auszügen

▶ S. 295

Manfred Egenhoff
Untersuchungen über den Zustand der „schrecklichen deutschen Sprache“

Geschichte – wissenschaftlich und belletristisch

▶ S. 296

Peter H. Stoldt
Eine bündige Gesamtschau der unmittelbaren Vorgeschichte unserer Gegenwart

▶ S. 298

Hannelore Breyer-Rheinberger
Unselige Kontinuität – über den Versuch, einen braunen Sumpf trockenzulegen

▶ S. 299

Stephan Schneider
1848 – Revolution made in Germany

▶ S. 300

Manfred Egenhoff
Mit Stichnote von Stambul nach Bagdad – Karl May inklusive

▶ S. 301

Heinz Weischer
Großes Welt- und Familientheater

Wir könnten hier mehr interessante Buchbesprechungen abdrucken, wenn sich alle Rezensenten kürzer fassen würden.

Prüfungen, ihre Vorbereitung und Tücken der Sprache

Ein guter Ratgeber für die Leistungsmessung

Rainer E. Wicke

Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin: Prüfen, Testen, Evaluieren
Goethe-Institut (Hrsg.): Deutsch Lehren Lernen, Band 7, Klett-Langenscheidt-Verlag, München 2015, 176 S., 978–3–12–606970–0, € 20,99

Diese Fernstudieneinheit hat ihren besonderen Stellenwert im DLL-Fernstudienprogramm, denn die Leistungsfeststellung ist nach wie vor ein elementarer und besonders wichtiger Bestandteil der schulischen Arbeit. Dies wird auch in der von den beiden Test-Experten verfassten Einleitung deutlich, aus der ersichtlich wird, dass die Ziele jeder Prüfungserstellung, die von Lehrerinnen und Lehrern vorgenommen wird, akribisch festgelegt werden müssen. Gerade im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler ist die Entwicklung einer vielseitigen Prüfungskultur, die ihnen bei der Aneignung fremdsprachlicher Kenntnisse Unterstützung leistet, von besonderer Bedeutung. Daher ist die Planung vom Lerner aus – unter Berücksichtigung der jeweiligen Vorgaben – anzustreben.

Das Buch hat sieben Kapitel, die aufeinander aufbauen, aber nicht unbedingt sukzessiv bearbeitet werden müssen. Das erste widmet sich der Begriffsbestimmung von Testen, Prüfen und Evaluieren, sowie deren Funktionen. Dabei findet sowohl die Perspektive der Lehrenden als auch die der Lernenden Berücksichtigung. Es zeichnet die gesamte Publikation aus, dass sie die Thematik sehr kleinschrittig in einfacher und verständlicher Sprache behandelt, so dass die Zielgruppe der ausländischen Deutschlehrer kein Problem bei der Bearbeitung haben dürfte. Lobenswert ist ebenfalls, dass im Kapitel *Rahmenbedingungen für das Prüfen* bei den folgenden begrifflichen Festlegungen die Handlungsorientierung im DaF-Unterricht einen besonderen Platz einnimmt. Definitorisch greifen die Erläuterungen scheinbar etwas zu kurz, denn es wäre erwähnenswert gewesen, dass dazu einerseits die erwähnte lebensweltlich relevante Fragestellung, andererseits aber auch das ganzheitliche Lernen mit allen Sinnen gehören. Im weiteren Verlauf wird jedoch durch ein veranschaulichtes Beispiel deutlich, dass dies immanent mitbedacht wurde. Die folgenden Beschreibungen der Kompetenzniveaus sind ebenfalls gut erläutert, allerdings fehlt hier ein Hinweis, dass sich nicht alle Kompetenzen, die Schüler sich im Fremdsprachenunterricht aneignen, mess- und standardisierbar sind. Dazu gehören z. B. die Entwicklung von Kreativität, Spontaneität, Originalität, Einfallsreichtum sowie ethische Kompetenzen wie Empathie, Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit und Verantwortungsbewusstsein[1]. An späterer Stelle in dem Band (S. 103) weisen die Autoren aber auch darauf hin, dass man sozio-pragmatische und interkulturelle Kompetenzen ebenfalls nicht bestimmten Niveaustufen des GER zuordnen kann.

Sicherlich handelt es sich bei dem Rahmenplan DaF um ein kompetenzorientiertes Curriculum, jedoch wäre hier der Hinweis wichtig gewesen, dass dieses 2009 erschienene Dokument – wie jedes andere dieser Art – im Laufe der Jahre veraltet ist und einer Überarbeitung bedarf, denn Hinweise zu neueren Entwicklungen wie z. B. dem aufgaben- und projektorientierten Lernen, zu CLIL und dem fächerübergreifenden Unterricht sowie dem Stellenwert der Literatur im DaF-Unterricht fehlen dort[2]. Ebenso enthält der Plan keine Hinweise zum Erwerb einer fachbasierten Diskursfähigkeit, die gerade in der letzten Zeit verstärkt in der didaktischen Diskussion ist.

Die Unterscheidung zwischen formellem und informellem Prüfen und Testen ist sehr überzeugend. Bei den selbst erstellten informellen Prüfungen fehlt mir allerdings ein kleiner Hinweis, der den Lehrer(inne)n Mut machen könnte, eigene Tests zu entwerfen, die der Schülerpersönlichkeit gerecht werden und sich deutlich von allen standardisierten Verfahren abheben.

Die Ausführungen zur Entwicklung performanzbasierter Überprüfungsformen (S. 44) demonstrieren, dass die vorher festgestellte fehlende Dualität der Handlungsorientierung den beiden Autoren durchaus vertraut ist; das dort enthaltene Beispiel zeigt, dass sowohl die Lebensweltlichkeit, als auch die Ganzheitlichkeit Berücksichtigung finden.

Das vierte Kapitel zur Bewertung und zur Rückmeldung von Leistungen veranschaulicht die unterschiedlichen Möglichkeiten, die sich hier bieten. Besonders gut als Planungshilfe ist ein detaillierter Kriterienraster für entsprechende Verfahren, da dieser sehr akribisch erstellt wurde und den vielseitigen Blick auf Schülerleistungen ermöglicht (S. 76–78). Das ist eine ideale Vorlage für die Fachkonferenz DaF.

Das Kapitel fünf *Prüfungsaufgaben für den Unterricht* ist von besonderer Bedeutung, da hier wertvolle Hinweise zum Überprüfen von Hör- und Leseverste-

hen, des Schreibens, des Sprechens, der Sprachmittlungskompetenz und des sprachlichen Wissens (Lexik und Grammatik) gegeben werden. Konträr zu der leider immer noch gegenwärtigen Praxis in manchen Ländern und Regionen, Grammatik und Lexik um ihrer selbst willen zu unterrichten und zu testen, weisen die Autoren hier ganz deutlich auf die dienende Funktion derselben hin, die den Bezug zur Lebenswelt herstellt.

Auf den folgenden Seiten leiten die Verfasser den Leser ausgezeichnet zu der Konzeption und Durchführung von Prüfungen an.

Das Thema *Informelles Evaluieren* wird im sechsten Kapitel erläutert. Es werden Formen der Evaluation durch die Lehrkraft, durch die Lernenden und durch ein Peer-Verfahren vorgestellt. Die Erwähnung von Portfolios und deren Aussagewert ist für die Autoren selbstverständlich. Was mir fehlt – und Fragen dazu stellen Kolleg(inn)en in fast jedem Fortbildungsseminar – sind Hinweise, wie man Partner- oder Gruppenarbeit testen und bewerten kann. Hier wären ein oder zwei Beispiele hilfreich gewesen.

Das finale Kapitel sieben *Praxiserkundungsprojekte planen* ist mit zwei Seiten etwas dürftig ausgefallen, denn bei der Aufgabe, eine Art Lehrwerkanalyse vorzunehmen, handelt es sich eigentlich nicht um solche. Aber das ist wohl dem Umstand geschuldet, dass eine wirkliche (außerschulische) Erkundung bei einem solchen Thema wie dem der Fernstudieneinheit 7 schwierig, wenn nicht sogar nicht leistbar sein dürfte.

Wie aus dieser kurzen Besprechung, die nach den redaktionellen Vorgaben möglichst kurz ausfallen muss, hoffentlich deutlich wird, handelt es sich bei der Fernstudieneinheit 7 um einen wichtigen Baustein der Reihe, der diese sinnvoll und gewinnbringend ergänzt. Obwohl es sich um ein scheinbar wenig attraktives Thema handelt, ist die Lektüre keineswegs mühsam, das ist auch ein Verdienst der Autoren, sowie der redaktionellen Bearbeitung. Im Gegenteil, es macht Spaß, sich mit diesen Dingen auseinanderzusetzen und viele Hinweise lösen Ideen aus, wie man selbst entsprechende Materialien gestalten kann. Von daher handelt es sich hier um einen wertvollen Ratgeber, der durch eine CD mit filmischen und anderen Materialien gewinnbringend ergänzt wird. ◂◂

1 Schröder, Christa/Wirth, Ingo: 99 Tipps, Kompetenzorientiert unterrichten, Cornelsen-Verlag, Berlin 2012, S. 26

2 Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: Rahmenplan DaF, Köln, 2009

Exzellentes Trainingsmaterial für das DSD I

Manfred Egenhoff

Gerbes, Johannes/van der Werff, Frauke: Fit fürs Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche. Lehrbuch mit Code für MP3-Download (Hörtexte)
Hueber Verlag, München 2014, 168 S., ISBN 978–3–19–241651–4, € 13,99

Nach der Prüfung ist vor der Prüfung! Das gilt nicht nur – zumeist zu deren Leidwesen – ganz allgemein für Schüler, sondern auch für viele Lehrer, insbesondere für die DaF-Lehrer an den Sprachdiplomschulen. Sie haben das zweifelhafte, bisweilen auch leidvolle Vergnügen, Jahr für Jahr eine Lerngruppe im Sprachdiplom zu prüfen. Auf eine solche Prüfung muss man die Schüler vorbereiten, und dazu nimmt man – der Rezensent erinnert sich – die Texte und Materialien früherer Prüfungen und übt und übt und übt … Und auch sonst sucht man nach geeignetem Übungsmaterial oder baut selbst solches zusammen.

Einfacher und schöner ist es natürlich, wenn man klug aufbereitetes Material gestellt bekommt oder beziehen kann; denn das bedeutet für den Unterrichtenden eine große Erleichterung.

Im Hueber Verlag ist vor kurzem ein entsprechendes großformatiges Heft erschienen mit „Tipps und Übungen" zum Erreichen der Stufe B1 des europäischen Referenzrahmens. Das Buch ist zwar nicht direkt auf das Deutsche Sprachdiplom I (DSD I) der Kultusministerkonferenz hin angelegt, sondern – unter Mitwirkung des Goethe-Instituts – auf das Zertifikat B1, kann aber für die Erreichung der DSD-I-Prüfung an Sprachdiplomschulen trefflich genutzt werden.

Nach allgemeinen kurzen Hinweisen zu den vier Prüfungsteilen und ihrer Kurzbeschreibung folgt zu jedem der Prüfungsteile *Lesen, Hören, Schreiben* und *Sprechen* ein Modul, das lern- und übungstechnisch systematisch aufgebaut ist und dementsprechend aus mehreren Teilen besteht: Nach *Informationen* zum betreffenden Prüfungsteil folgt ein *Einstieg*; beim *Lesen* ist das z. B. eine lerneraktive Einführung in die verschiedenen Arten des Lesens (global, selektiv, detailliert) und Verstehens (Meinungen erkennen, Texte verstehen, Textsorten erkennen). Danach gibt es jeweils einen *Übungsteil*, der beim *Schreiben* beispielsweise ein Dutzend Seiten umfasst mit Ein-

übung der Abfassung persönlicher sowie halbformeller E-Mails, der Formulierung eigener Meinung, von Zustimmung und Widerspruch, Begründung und Ablehnung u. a. m. Darauf wiederum folgt ein *Trainingsteil*, der nun schon direkt und genau auf die Einzelteile des betreffenden Prüfungsteils eingeht. Den Abschluss bildet eine *Simulation* des gesamten Prüfungsteils. – Umfassender und präziser kann man wohl kaum auf eine Prüfung vorbereiten.

Ein *Anhang* bietet die Transkriptionen der Hörtexte sowie die Lösungen zu den Übungen und den Prüfungen. Die Hörtexte für den Teil *Hörverstehen* können mit einem Code aus dem Internet heruntergeladen werden. Damit ist das Heft insgesamt hervorragend geeignet sowohl für den Unterricht als auch für die Hand des Schülers zum eigenständigen Üben und Trainieren. ◂◂

Lernerorientierung in Auszügen

Rainer E. Wicke

Hoffmann, Sabine/Stork, Antje (Hrsg.): Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik

Narr-Verlag, Tübingen 2015, 394 S., ISBN 978–3–8233–6875–5, € 68,00

Der Titel dieser Publikation ist irreführend, denn bei mehreren der 29 Beiträge fällt es dem Leser schwer, den Bezug zur Lernerorientierung in der Fremdsprachenforschung und -didaktik herzustellen, ganz gleich, ob diese sich an Schüler, Studenten oder andere Lerner wenden. Themen wie die zur Nützlichkeit des Englischen als lingua franca in der Wissenschaftskommunikation oder Ausführungen zur Forschung im Rahmen der Übersetzungswissenschaft sind dafür ebenso wenig geeignet, wie die Vermittlung von Modalpartikeln anhand der Fernsehserie „Berlin, Berlin", um nur einige Beispiele zu nennen. Gerade im letzten Fall habe ich Bedenken, eine für Schüler und Studenten interessante Seifenoper derart adressatenfremd einzusetzen, daher schenke ich der Aussage dieses Beitrages, dass die Lernenden insgesamt positiv auf den Einsatz von „Berlin, Berlin" reagiert hätten, nur bedingt Glauben. Aber im gleichen Band liefert Uwe Koreik ein gutes Beispiel dafür, wie Filme rezipientengerecht eingesetzt werden können – davon später mehr. Festschriften wie diese sind jedoch offensichtlich anderen Entstehungsbedingungen unterworfen, als dies bei sonstigen Publikationen der Fall ist – daher werden manche Themen unter diesem Titel subsumiert, die eigentlich – wenn überhaupt – nur marginal mit diesem in Verbindung gebracht werden können. Diese kritische Aussage am Anfang der Besprechung bedeutet jedoch nicht, dass diese Anthologie nicht lesenswert ist – im Gegenteil, sie enthält einige wesentliche Beiträge zur neueren Forschung und Entwicklung in der Fremdsprachendidaktik, die zur Fachdiskussion des lernerorientierten DaF-Unterrichts beitragen. Es ist ein Vorzug dieser Sammlung, dass man bei der Lektüre „springen" kann und nicht sukzessiv vorgehen muss, indem man einzelne interessant erscheinenden Beiträge auswählt und diese ausführlicher studiert, wie es auch bei der Anfertigung dieser Besprechung geschehen ist. Das Buch ist in die vier inhaltliche Teile *Mehrsprachigkeit, Kompetenzen ausbilden, prüfen und erforschen, Methodik der Fremdsprachenvermittlung* und *(Aus)Bildung von Fremdsprachenlehrenden* gegliedert, Der fünfte Teil widmet sich ausführlich dem Lebenslauf und den Publikationen des Jubilars, dem diese Veröffentlichung gewidmet wurde.

Im ersten Teil plädiert Wolfgang Hallet in seinem Beitrag für die Implementierung der Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis. Deutlich weist er darauf hin, dass die Entwicklung einer mehrsprachigen kulturellen Diskursfähigkeit der Schüler immer dringender erforderlich wird, wenn diese sich in einer globalen Welt behaupten sollen. Seine Vorschläge zu einer thematischen Umsetzung und seine Ideen zu einer Realisierung im Unterricht sind anerkennenswert, jedoch fehlen konkrete Hinweise, wie die Praxis entsprechend verfahren kann.

Britta Hufeisen erweitert in ihrem Aufsatz ihre Vorstellungen zu einem Gesamtsprachencurriculum, die sie bereits an anderer Stelle wiederholt ausführlich vorgestellt hat, indem sie in diesem Aufsatz den Stellenwert der so genannten klassischen Sprachen wie Latein diskutiert. Erneut – wie bereits zuvor in den erwähnten Publikationen – liefert die Autorin wertvolle Argumente für die Zusammenarbeit aller an einer Schule unterrichteten Sprachfachkonferenzen. Schade ist, dass sie ihre praxisnahen Ideen zur Etablierung eines neuen Faches *Interkulturelle Studien*, die sie in der 2011 erschienenen Publikation *Vieles ist sehr ähnlich* vorgestellt hat, hier nicht aufgreift und weiter ausführt. Gerade Hinweise, wie man viele ihrer guten Vorschläge in die Praxis umsetzen kann, fehlen leider an dieser Stelle.

Hans-Jürgen Krumm betont die Wichtigkeit des Erwerbs einer Bildungssprache, die sowohl Kindern

mit muttersprachlichem, aber auch mit Migrationshintergrund die Teilhabe am fachsprachlichen Diskurs ermöglicht. Das von ihm in Kooperation mit Hans Reich 2011 entwickelte Curriculum zur Mehrsprachigkeit wird ausführlich kommentiert – es wäre hilfreich, wenn dieses einer ersten praktischen Erprobung unterzogen werden könnte, damit ersichtlich wird, inwieweit dieses sich in der schulischen Praxis realisieren lässt.

Im zweiten Teil, der sich mit der Ausbildung von Kompetenzen befasst, ist der Beitrag von Eva Burwitz-Melzer erwähnenswert, die sich mit der Aufgabenorientierung in der Fremdsprachendidaktik befasst, also dem bisher unter dem Label TBLL bekannten Task Based Language Learning. Es ist wohltuend, dass die Verfasserin den Stellenwert des lebensweltlichen Bezugs von Lernaufgaben ebenso unterstreicht wie die Berücksichtigung authentischer Materialien, die zur Problemlösung auffordern.

Einem aktuellen und wichtigen Thema widmet sich Stefan Baier im dritten Teil des Buches, der den Einsatz von Lernplattformen und Web 2.0-Diensten im schulischen Unterricht diskutiert; es ist unbestritten, dass das Lernen im Blended Learning-Verfahren eine immer stärkere Rolle spielen wird. Baier gelingt es, die Vorzüge des Einsatzes moderner Medien überzeugend darzustellen, jedoch fehlen Hinweise zur Entwicklung von Konzepten für deren Verwendung. Gerade daran scheitern derzeit Schulversuche, dass die Medien bisher teilweise unreflektiert eingesetzt werden, nur weil sie präsent und verfügbar sind – daher wäre ein entsprechendes Curriculum sehr hilfreich, in dem Sinn und Zweck ausführlicher beschrieben werden.

Sehr praktisch ausgerichtet ist – wie anfangs angedeutet – der landeskundliche Beitrag von Uwe Koreik, der anschaulich beschreibt, wie ein Kurzfilm lernerorientiert in den DaF-Unterricht integriert werden kann. Da er die Arbeit mit einem Film veranschaulicht, der sich auf humorvolle Art und Weise mit dem Thema Nationalsozialismus befasst, fließen automatisch auch fächerübergreifende Aspekte in den Beitrag mit ein. Schade ist, dass der Film nur schwer erhältlich ist und interessierten Lesern der Nachvollzug dadurch erschwert wird – jedoch auch dafür hat der Verfasser Ideen, wie diese Verfügbarkeit gewährleistet werden könnte.

Jörg Roche illustriert in seinem Beitrag zur Aufgaben- und Handlungsorientierung den Deutschunterricht in Berufsschulen; diese Klientel findet ansonsten nur selten Berücksichtigung in der didaktischen Literatur. Seine Sprachmodule, mit deren Hilfe die Schüler relevantes Handeln und Probehandeln in (simulierten) authentischen Situationen erfahren, verdienen durchaus Beachtung.

Karin Aguado leitet den vierten Teil der Publikation mit ihrem Beitrag zum forschenden Lernen von Fremdsprachenlehrern ein. Sie weist deutlich darauf hin, dass es an empirischen Studien zur Wirkung von Sprachunterricht mangelt und dass forschendes Lernen unbedingt Teil der universitären Lehrerausbildung, aber auch der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern werden muss. Sie bestätigt die Forderungen, die in der 2014 durchgeführten, von der GEW (Arbeitsgruppe der Auslandslehrer) organisierten Fachtagung *Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt* ebenfalls deutlich erhoben wurden.

Wichtige Brücken zwischen Theorie und Praxis beschreiben Imke Mohr und Michael Legutke in ihrem Beitrag zu dem neuen Fernstudienangebot Deutsch lehren lernen (DLL), das von dem Goethe-Institut im Blended Learning Modus weltweit angeboten wird. Besondere Aufmerksamkeit muss hier den Ausführungen zu den so genannten Praxiserkundungsprojekten (Peps) geschenkt werden, die die Lehrerfortbildung projektartig gestalten. Hier sind erste Ansätze zu der von Karin Aguado erwähnten Praxisforschung denkbar, indem solche Konzeptionen erweitert werden können.

Wie aus dieser Besprechung ersichtlich wird, lohnt sich die Lektüre der Festschrift, da methodisch-didaktische Entwicklungen im Bereich des lernerzentrierten DaF-Unterrichts Erwähnung finden und vorgestellt werden. Zwar fehlen in der zitierten Literatur Hinweise zu neueren Publikationen – als Beispiel sei hier exemplarisch die Ausgabe der *Fremdsprache Deutsch* zum Thema *Wie Jugendliche Deutsch lernen* (Berlin, 2014) genannt –; das ist schade, da hier und in anderen Veröffentlichungen bereits konkrete Vorstellungen zur Gestaltung eines lernerorientierten Unterrichts existieren, die der Erwähnung wert gewesen wären. Daher bewegen sich viele der Beiträge im theoretischen Bereich und die Hinweise zur Umsetzung in der (schulischen) Praxis bleiben nach wie vor ein Desiderat, dennoch wird deutlich, wo zukünftig verstärkt Handlungsbedarf sein wird. Zum einen kann hier beispielhaft die Realisierung des Mehrsprachigkeitsansatzes erwähnt werden, für die sowohl Vorschläge für die Etablierung eines neuen Faches (Hufeisen) oder ein Curriculums (Krumm) vorliegen, die weiterentwickelt werden müssten. Dies gilt aber ebenso für den Einsatz neuer elektronischer Medien im DaF-Unterricht oder für die bisher kaum existierende Aktionsforschung. Das Buch liefert auf alle Fälle zahlreiche Denkanstöße, die es ernst zu nehmen gilt. ◂◂

Untersuchungen über den Zustand der „schrecklichen deutschen Sprache"

Manfred Egenhoff

Denkler, Markus et al. (Hrsg.): Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen

Aschendorff Verlag, Münster 2008, 246 S., ISBN 978–3–402–12749–8, € 16,80

„Frischwärts und unkaputtbar" – welch ein Titel! Er lässt Sprachliebhaber aufmerken und Sprachschützer auf eine Philippika wider alle Sprachverhunzer hoffen. Der Untertitel allerdings klingt schon eher ernüchternd: Da steht neben dem „Sprachverfall", der anscheinend (oder nur scheinbar?) weit verbreitet und allerwärts zu beklagen ist, auf gleicher Augenhöhe gleich anschließend auch „Sprachwandel" – beides verbunden mit einem „oder". Soll hier etwa die Sprachverhunzung unserer Zeit schöngeredet werden?

Die Umschlagseite ist gespickt mit Beispielen offensichtlich falschen Sprachgebrauchs – vielfarbig auf dunkelblauem Grund. „Paul ist Kino", liest man da (Kanaksprache?). Und: „Lecker Baguette solange wie geht" (Ruhrpott?). Der Niedergang der Rechtschreibung ist auch vertreten: „hap dich liep". (Oder ist das nur eine verstärkte Form der Liebesbezeugung?) Dagegen ist dann „Entdecke den Bär in Dir!" und „Sie macht nicht mit, weil: sie ist total sauer!" eigentlich nur das, was man täglich – auch in Radio und Fernsehen von gebildeten Zeitgenossen – hören kann.

Ein Beispiel jedoch – direkt unter dem rot unterlegten Titel – fällt (zumindest für den Rezensenten) völlig aus der Reihe: „Er hat gewinkt". Was soll das Richtige unter lauter Falschem? Hier müsste als Beispiel das stehen, was man heutzutage überall und aus aller Munde hört, nämlich: „Er hat gewunken", wohl analog (aber falsch!) gebildet zu „sinken, sank, gesunken", „stinken …" etc. Doch „winken" ist kein starkes, sondern ein schwaches Verb. Oder war es einst ein starkes?

Bei der Lektüre der einzelnen Beispiele wird sehr bald klar, dass die Verfasser den (hier müsste man sagen: vermeintlichen) Sprachverfall im Deutschen als Sprachwandel verstehen und damit das von vielen als Niedergang empfundene „Neudeutsch" als normale Veränderung erklären und damit zur Normalität erheben. Wird das den geistig-seelischen, ja, oft gar physischen Schmerz lindern, den mancher von uns – auch der Rezensent als ehem. Deutschlehrer – bei falschen Nebensatzkonstruktionen oder fehlenden Endungen beim Gebrauch der schwachen Deklination empfinden?

Aber nun endlich zum Inhalt. Der besteht aus zehn Aufsätzen mit Neugier und Spannung erzeugenden Überschriften, die einen zum Lesen anregen: Markus Denkler und Dorothee Meer titeln ihren Beitrag „*Die deutsche Sprache baumelt völlig orientierungslos vor sich hin* – Die ‚Verlotterung' der deutschen Sprache und die Sprachwissenschaft" (S. 13 ff.); Elvira Topolovic und Stephan Elspass stellen (sich) die Frage „Die deutsche Sprache – ein Irrgarten?" (S. 37 ff.) und ergänzen: „Ein linguistischer Wegweiser durch die Zwiebelfisch-Kolumnen" [nämlich die von Bastian Sick]; Andreas Bittner und Klaus-Michael Köpcke stellen sich der Alternative „Sprachwandel- oder Verlotterungsprozesse – Versuch einer Versachlichung" (S. 59 ff.); Reinhard Fiehler befasst sich mit dem Problem „Gesprochene Sprache" und fügt fragend hinzu: „chaotisch und regellos?" (S. 81 ff.); Susanne Günther äußert sich zu der Hauptsatzkonstruktion in weil-Sätzen unter der Fragestellung „Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren?" Und auch die weiteren Artikel, ebenso interessant beititelt, seien samt den Autoren kurz noch genannt: Benjamin Stoltenburg: „‚lecka pilsken trinken!' Deutsche Adjektive in der Umgangssprache – das Ende der Endungen?"; Wolfgang Imo: „Wenn mündliche Syntax zum schriftlichen Standard wird: Konsequenzen für den Normbegriff im Deutschunterricht"; Christa Dürscheid: „Welchen Stellenwert hat Jugendsprache im Unterricht?"; Christina Noack: „Wenn der *Hont* auf dem *Faarat Kuren* holt: Junge Sprachexperten auf dem Weg zur Schrift"; Ludger Hoffmann: „Wozu wir Grammatik brauchen". – Man sieht also deutlich, wie die Beispiele des Umschlags die Themen der Beiträge spiegeln.

Im Rahmen einer kurzen Rezension können die Beiträge dieses Bandes nicht im Einzelnen besprochen werden. Es müssen ein paar allgemeine Bemerkungen reichen. Die Autoren befleißigen sich durchweg einer funktionalen Betrachtung der Sprache, nicht einer normativen. Das wirkt bisweilen etwas verkrampft, z. B. in der Argumentation zu den weil-Sätzen, und man hat den Eindruck, es werden Erklärungen gesucht und entsprechend dann auch gefunden. An anderen Stellen aber wirken die Ausführungen auch wieder überzeugend, wie bei den obwohl-Sätzen und der Entwicklung der schwachen Substantive hin zur starken Deklination.

In jedem Fall sind aber die Aufsätze dieses Buches, das erstmals 2008 erschien und 2014 mit Recht neu aufgelegt wurde, allen, denen die deutsche Sprache am Herzen liegt, dringend zur Lektüre empfohlen. Insbesondere Deutschlehrer können eine Menge über die lebendige und sich ständig wandelnde deut-

sche Sprache daraus lernen, gerade auch für den eigenen Unterricht. ◂◂

Geschichte – wissenschaftlich und belletristisch

Eine bündige Gesamtschau der unmittelbaren Vorgeschichte unserer Gegenwart

Peter H. Stoldt

Winkler, Heinrich-August: Geschichte des Westens, Band 4: Die Zeit der Gegenwart
C.H. Beck Verlag, München 2015, 687 S., ISBN 978-3-406-66986-6, € 29,95

Die Zeit, die zwischen dem Erscheinen des 3. und des 4. Bandes verstrich, war kürzer als die Zeit, die zwischen meinen Rezensionen beider Bände lag. So ward die Vorfreude auf den letzten Band der „Geschichte des Westens" verkürzt, der Genuss einer nicht gehetzten Lektüre aber verlängert.

„Wie schafft Winkler das?", fragte ich in der Rezension zum 3. Band. Man darf annehmen, dass er ihn quasi in einem Zug mit dem zu 1945–1989 konzipiert und letztlich auch realisiert hat. Die Lektüre der beiden ‚Klammern' des 4. Bandes „Vorwort/Einleitung" und „Rückblick und Ausblick" **vor** den 560 Seiten dazwischen verschaffte mir diesen Vorteil: Die großen Linien und Zusammenhänge der Entwicklung des normativen Projektes des Westens durch die Epochen traten eingängig vor Augen, ebenso die Epochen-Zäsuren, Epochenwenden und ihre konstitutiven Kriterien. Die Kraft des Projektes, inversiv, anziehend, korrigierend und selbst-korrigierend „ist noch lange nicht erschöpft". „Sie hat aus dem normativen Projekt einen normativen Prozess gemacht."„Ein unvollendetes Projekt. Der Westen gäbe sich selbst auf, wenn er sich mit diesem Zustand abfinden würde." Und – so optimistisch klingt es in Winklers Ausblick: „Es ist […] unwahrscheinlich, dass ostasiatische Intellektuelle sich auf Dauer mit den engbeschränkten Freiheitsspielräumen begnügen werden, die ihnen die sogenannten ‚asiatischen Werte' […] wie soziale Harmonie, kollektives Wohlergehen und Loyalität gegenüber Autoritäten oder das jeweilige Programm der Kommunistischen Partei Chinas zugestehen" (610/11).

Doch nun zu den 560 Seiten zwischen den ‚Klammern'. 200 Seiten für Kapitel 1 *„Vom Triumph zur Tragödie. 1991–2001"*; 250 Seiten für Kapitel 2 *„Vom ‚Krieg gegen den Terror' zur Weltfinanzkrise. 2001–2008"* und wieder 200 Seiten für Kapitel 3 *„Das Ende aller Sicherheit. 2008–2014"*. Schließlich 70 Seiten für Register und die gewichtigen Anmerkungen (kapitelweise); als Beispiel für deren Gewicht empfehle ich einen Blick in die zum „Rück- und Ausblick".

Aus den Inhalten zum Kapitel 1 *„1991–2001"* stelle ich in Stichworten drei Schwerpunkte vor:

a) Mühsame Weiterentwicklung der EU in den 90er Jahren. Geburtsfehler, Versäumnisse und Rückschläge werden benannt, nicht beschönigt. „Die Aufnahme Griechenlands […] war ein Fall von Staatsbetrug". Regelverstöße aber auch anderswo. Gefeilsche von Nizza 2000 um Stimmenverhältnisse. Erkauftes irisches Ja 2002; von Griechenland erzwungene Einbeziehung des geteilten Zypern. Wettlauf von und in den zehn Beitrittskandidaten um die Jahrtausendwende wird kritisch behandelt.

b) Die z. T. brisante Entwicklung in der ersten Hälfte der 90er Jahre in Ostmitteleuropa und eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem kontroversen Kosovokrieg an deren Ende. Sie führt Winkler zu dem Dilemma zwischen „im Rechtssinn des Völkerrechts […] Sakrileg" oder doch gerechtfertigtem „Prinzip der Schutzverantwortung" (S. 173–189). In Einzelabschnitten zeichnet er die politische Entwicklung in den westeuropäischen Staaten nach: „Noch nie hatten so viele Staaten der EU zur gleichen Zeit sozialdemokratische oder sozialistische Regierungschefs" wie in den späten 90ern; daneben Rechtsrucke in Spanien und Österreich.

c) In den Abschnitten über USA und Russland legt Winkler den Schwerpunkt auf deren Außenpolitik. Nahost, Somalia, Ruanda. Die USA „eine Weltmacht ohne Widerpart, aber weltpolitische Führung zeigen sie in Afrika nicht" und müssen Demütigungen hinnehmen (Mogadishu, Haiti, Terroranschläge von Dahran und Aden). Clintons größten außenpolitischen Erfolg (Beendigung des Kosovokrieges) kontrastiert Winkler – aus europäischer Sicht – mit dem amerikanischen Versagen beim Kyoto-Protokoll und dem Den Haager internationalen Strafgerichtshof.

An mehreren Stellen in diesem Kapitel denkt der Leser (von 2015) unwillkürlich über die Kapitel-Grenze von 2000 hinaus: Schottland, Griechenland, Südostmitteleuropa, Ukraine, Nahost. Einmal mehr begreift man, dass politische Ereignisse nicht vom Himmel fallen; Wurzeln liegen immer in den jewei-

ligen Vergangenheiten, die nicht determinieren, aber verstehen helfen.

Vom Kapitel 2 *„2001 bis 2008"* überspringe ich die Entwicklung der westeuropäischen Staaten, um die europäische „Erweiterung vor Vertiefung" mit Inhalt zu füllen. Wieder unter Verwendung von zahlreichen eingängigen prägnanten Eindampfungen komplexer Ereignisse. Das Projekt des Verfassungs-Konvents scheiterte. „Demokratisierung der EU durch Parlamentarisierung innerhalb der Grenzen eines Staatenbundes" – eine Quadratur des Kreises. „Die europäische Einigung war ein Elitenprojekt geblieben". Die Osterweiterung von 2004 „als Korrektur jener Teilung Europas […], die in Jalta beschlossen worden war" (278). Winklers kritische Bewertung der Beitrittsbeschlüsse zu Rumänien und Bulgarien (orthodoxes, nicht lateinisches Europa) ist schlüssig, seine Skepsis zu einer Teilnahme der Türkei ist untermauert. Von Winkler stammt übrigens der Begriff der „privilegierten Partnerschaft" – November 2002. Die Entwicklung bis zum Lissabon-Vertrag von 2009 – mit irischen, tschechischen und polnischen Reservatsforderungen – wird wie die Teilerfolgsgeschichte der Euro-Entwicklung bündig beschrieben.

Den Beginn und den Schluss des Kapitels widmet Winkler in schonungsloser Klarheit dem so genannten ‚Krieg gegen den Terror', der Europa in hohem Maße spaltete, die USA in geringerem. „Eine extensive, die Grenze zum Verfassungsbruch überschreitende Auslegung präsidialer Vollmachten" (211) – aus den Gefühlen von Demütigung und Erniedrigung heraus. „Triumphalismus" (367). Den Gegnern des Irakkrieges Frankreich und Deutschland (‚altes Europa') standen die zumeist rechts regierten Staaten des Westens gegenüber; zusammen mit den ehemals kommunistisch regierten ostmitteleuropäischen Staaten (‚neues Europa'). Winklers Position bleibt eindeutig: ein völkerrechtswidriger Krieg mit nachhaltiger „weltweiter Glaubwürdigkeitskrise" für die USA, die mit „Bedenkenlosigkeit […] im Innern wie nach außen die Werte in Frage stellte, in deren Zeichen die USA einst ihre Unabhängigkeit erkämpft hatte" (230); „Hybris" (376). Und das weitgehend bei bedingungsloser Mitwirkung der amerikanischen Institutionen.

Winkler bleibt nicht bei dieser Kritik stehen. Die europäischen Staaten, „Deutschland obenan, verließen sich, was den militärischen Bereich betraf, darauf, dass die USA im Zweifelsfall das tun würden, was sie selbst zu tun nicht bereit oder nicht fähig waren" (235). „Mit der transatlantischen Entfremdung" wurde die bisherige Wertegemeinschaft in Frage gestellt, „das Vertrauen in die politische Integrität der Führungsmacht des atlantischen Bündnisses nachhaltig erschüttert" (343).

Den Schluss des Kapitels bildet die Weltfinanzkrise ab 2008, deren Ursachen Winkler knapp zusammenfasst. Im Vergleich zur Krise 1928 arbeitet er die Unterschiede heraus, die vor allem in der Geldpolitik der Notenbanken und in der Schaffung der G20 als Krisengipfel liegen. Den Amtsantritt Obamas mit den Erwartungen, mit der Aufbruchstimmung vergleicht Winkler mit den Situationen bei F. D. Roosevelt und J. F. Kennedy.

Zum Inhalt des 3. Kapitels *„2008–2014"* lasse ich übergreifend wieder – vgl. Rezension zum Band 3 in Heft 1/2015 – die aussagestarken Überschriften sprechen:

- Die überforderte Weltmacht: Obamas Amerika
- Berlin, London, Paris: drei Staaten im Kampf um die Krise
- Währungsunion in der Zerreißprobe
- Enttäuschte Hoffnungen: der „Arabische Frühling"
- Signale an den Westen: der Präsidentenwechsel im Iran und die Folgen
- Repression und Ambition: Russland und China
- Schwellenländer im Abschwung: „frei" und „unfrei" in der nichtwestlichen Welt
- Freiheit versus Sicherheit: Ost-West-Konfrontation um die Ukraine
- Folgen einer Wahl: Ein Staatenbund sucht seinem Machtbalance
- Die Globalisierung des Terrors: der Westen im Krisenjahr 2014

Die drei Abschnitte zur EU bilden zusammen mit den einschlägigen Abschnitten im Kapitel 2 eine ausgewogene Darstellung der Geschichte der EU im 21. Jahrhundert; auch wer selbst diese Geschichte verfolgt hat, wird überrascht sein vom Erkenntnisgewinn. Bestechend erneut die abwägende Darstellung von Positiva/Negativa, Fortschritten/Rückschlägen. Auch wer die Problem-Mitglieder Griechenland, Ungarn, Rumänien und Bulgarien (noch) besser verstehen möchte, wird belohnt mit faktenreichen Analysen, die Winklers kritische – begründet kritische – Haltung gegenüber der Aufnahme der drei letzteren durchscheinen lässt. Dennoch kommt Winkler zu dem Urteil „Erfolgsgeschichte" der jungen Demokratien in Ostmittel- und Südosteuropa. Keine sank in den sozialen Erschütterungen der 90er und in der Finanzkrise in eine Diktatur zurück, was „zu einem großen Teil auf das Konto der materiellen und politischen Unterstützung durch die EU ging" (434). Was die politische Vertiefung der EU angeht, stützt Winkler die Wertung des Holländers Timmermann aus 2013: „Die Zeit einer immer engeren Union in jedem möglichen Politikfeld liegt hinter uns" [Hervorhebung vom Rez.]. Für die Zukunft sollte die Devise gelten: „National, wo es möglich ist, europäisch, wenn es sein muss" (439).

Wenn in Winkler-Rezensionen schon einmal kritisch nachgefragt wird, wo die diskursive Betrachtung bleibt – z. B. zu den Grenzen des Wachstums,

zu Widersprüchen unseres Fortschrittsbegriffs –, halte ich mich an die meisterhaft aufgespürten größeren Zusammenhänge und Linien in Winklers Büchern. Hier gegen Ende des Bandes als Beispiel diese vielschichtige Aussage: „Die Gefühle wechselseitiger Entfremdung zwischen beiden Seiten des Nordatlantiks haben […] alle ihr historisches Fundament" (573): Strafgerichtshof Den Haag, Kyoto, eigene Konflikte mit dem Völkerrecht, soziale Pflichten des Staates, Verhältnis zur Religion.

Zum kontroversen Thema Ukraine in jüngster Zeit kann ich für die Oberstufenarbeit empfehlen, Winklers Abschnitt über die völkerrechtliche Annexion der Krim gegenüberstellen zu lassen mit der Darstellung der früheren Russlandkorrespondentin Gabriele Krone-Schmalz in ihrem im Februar 2015 erschienenen Büchlein „Russland verstehen".

Trotz seines ungebrochenen Optimismus in Sachen „normativer Prozess" zitiert Winkler am Ende dieses Kapitels die Aussage (April 2014) des damaligen schwedischen Außenministers Carl Bildt: „Vielleicht ist der Triumph unserer Ideen sehr viel oberflächlicher gewesen, als wir dachten" (577). Ich schließe mich an mit der Frage, ob es nicht auch Hoffnung gibt auf eine gewisse gesunde Emanzipation Europas von Amerika – im Rahmen westlicher Werte. ◂◂

Unselige Kontinuität – über den Versuch, einen braunen Sumpf trockenzulegen

Hannelore Breyer-Rheinberger

Niemeyer, Christian: Die dunklen Seiten der Jugendbewegung. Vom Wandervogel zur Hitlerjugend
Francke Verlag, Tübingen 2013, 272 S., ISBN 978–3–7720–8488–1, € 29,99

Als Geschichtslehrer tendiert man dazu, die Geschichte zu segmentieren: Der 1. Weltkrieg, die Weimarer Republik, die Nazidiktatur, der 2. Weltkrieg, die Nachkriegszeit etc. Diese segmentierte Geschichtsbetrachtung führt leider häufig zur Vernachlässigung der Tatsache, dass persönliche und gesellschaftliche Geschichte immer auch ein Kontinuum ist, trotz gelegentlicher Brüche.

Auf dem Hintergrund neuerer Forschungen über die NS-Verstrickungen vieler hochrangiger Persönlichkeiten im Nachkriegsdeutschland, und angesichts aktueller neonazistischer Umtriebe (Pegida) und Mordserien (NSU) ist es deshalb immer wichtiger, sich der historischen Kontinuitäten bewusst zu werden und diese für die Gegenwart aufzuarbeiten. Dazu leistet das vorliegende Buch von Christian Niemeyer einen wichtigen Beitrag.

Die Absicht des Autors ist es, am Beispiel der Wandervogelbewegung und der Geschichte der Reformpädagogik eine apologetische Geschichtsklitterung nachzuweisen und zurechtzurücken, dass auch in diesem Bereich ein Kontinuum an rassistischem, nationalistischem und völkischem Geist vorherrschte.

Zunächst deckt der Autor in seinen Forschungen ein Netzwerk von Altnazis unter den Wissenschaftlern auf. Er weist nach, dass viele Wissenschaftler, allen voran W. Kindt, die sich nach dem 2. Weltkrieg mit der Wandervogelbewegung oder der Reformpädagogik beschäftigt haben, entweder selbst eine NS-Vergangenheit hatten, oder mitgeholfen haben, die NS-Belastung wichtiger Personen im Wandervogel zu verschweigen, zu verschleiern oder zu beschönigen. In diesem Sinne sei auch das Archiv zur deutschen Jugendbewegung mit Vorsicht zu genießen.

Des Weiteren zeigt der Autor auf, dass Wissenschaftler, die versucht hätten, NS-Kontinuitäten und Schönfärberei aufzudecken, von arrivierten Kollegen mit NS-Vergangenheit diffamiert und in ihrer wissenschaftlichen Arbeit behindert worden seien.

Sehr detaillierte und umfangreiche Ausführungen widmen sich in Niemeyers Werk den wichtigsten Persönlichkeiten in der Wandervogelbewegung, ihren Zielsetzungen und vor allem ihren ideologischen Standorten.

Demnach war diese Bewegung schon vor 1914 ein stockkonservatives Sammelbecken von Menschen mit einer grundsätzlichen Anti-Haltung, geprägt von Antisemitismus, Antislawismus, Antiintellektualismus, Antiparlamentarismus, Antiurbanismus, Antibolschewismus als Reaktion auf und in Gegnerschaft zu Liberalismus und Sozialdemokratie. Diese Bewegung bildete somit den ideologischen Nährboden für völkisches Gedankengut und Nationalismus (S. 119 f.). Schon vor dem ersten Weltkrieg wurden Kriegsspiele in der Wandervogelbewegung inszeniert, als Vorbereitung auf zu erwartende kriegerische Konflikte. Dies förderte die Militarisierung der Mentalität (S. 167) in der deutschen Gesellschaft. Nach 1919 fand eine ideologische Radikalisierung statt. Die Jugendbewegung war präfaschistisch und da viele nationalsozialistische Führungspersönlichkeiten als Teenager jugendbewegt waren, ist ein ideologischer Zusammenhang mit dem Faschismus unschwer nachvollziehbar.

Trotz des unbestreitbar aufklärerischen Impetus dieses Werks ist die Lektüre nur bedingt zu empfehlen. Der historisch interessierte Laie, der etwas über die Geschichte des Wandervogels lesen möchte, wird das Buch vermutlich schnell beiseite legen. Er wird nämlich konfrontiert mit einer Fülle von Namen und Fakten, die nur für den Insider zu einem Aha-Erlebnis führen. Außerdem ist das Buch wegen der vielen Schachtelsätze und der unübersichtlichen Struktur nur schwer lesbar.

Unerlässlich ist die Lektüre aber für jeden, der zum Thema oder im Bereich Pädagogik forscht, damit Veröffentlichungen im Hinblick auf ihre Interessenlage besser eingeschätzt werden können und man/frau nicht dem geschönten Bild eines ideologisch verschleiert schreibenden Autors aufsitzt. Der ausführliche wissenschaftliche Apparat erscheint dazu sehr hilfreich. ◂◂

1848 – Revolution made in Germany

Stephan Schneider

Müller, Titus: Berlin Feuerland. Roman eines Aufstandes

Karl Blessing Verlag, München 2015, 478 S., ISBN 978–3–89667–503–3, € 19,99

Mit Neugier bin ich an die Lektüre des neuen Romans von Titus Müller herangegangen, weil „1848" mein erstes Proseminar an der Uni war und ich dieses Thema später als Geschichtslehrer zigmal sowohl in der Sekundarstufe 1 als auch in Grund- und Leistungskursen durchgenommen habe. Außerdem liebe ich historische Romane, so z. B. von Rebecca Gablé, Daniel Wolff, Tanja Kinkel und natürlich Ken Follett. Angefangen hat diese Neigung wahrscheinlich mit dem Verschlingen des Wälzers „Ein Kampf um Rom" von Felix Dahn, der mich in frühen Jahren unwiderruflich von Karl May entfernt und damit auch zu profunderer Lektüre geführt hat.

Warum diese weit ausholende Einleitung? „Berlin Feuerland" ist ein lesenswertes Buch für historisch Interessierte im Jugendalter, die nicht nur die reinen Fakten um die gescheiterte deutsche Revolution für einen Test oder eine Klausur pauken wollen. Aus den Schulgeschichtsbüchern lernen sie ja hauptsächlich, was 1848 in der Nationalversammlung in der Frankfurter Paulskirche geschah, und diskutieren die eher trockenen Fragen nach den Ursachen ihres Scheiterns: Vorrangigkeit der liberalen oder der nationalen Ideen, Klein- oder Großdeutsch, konstitutionelle oder Erbmonarchie etc. Bei Titus Müller erhält das Frühjahr 1848 für die Großstadt Berlin mit Hannes Böhm (Proletarier, verdammt zur Fließbandarbeit gegen einen Hungerlohn, aber den Brockhaus lesend), Alice Gauer (Großbürgertum, wohnhaft im Berliner Schloss, Chopin spielend), ihrem Bruder Ludwig (Feldwebel; im Gewissenskonflikt, ob er seinen Soldaten den Schießbefehl auf die Aufständischen erteilen soll), ihrer intriganten Mutter und dem pflichtbewussten Vater (Kastellan des Berliner Schlosses), Victor von Stassenberg (preußischer Offizier, arroganter aber feiger Adliger, Casanova, Alice den Hof machend), Julius von Minutoli (Polizeipräsident von Berlin, Alexander v. Humboldt um Rat fragend), diversen Polizeispitzeln und Waffenschmugglern, General Ernst von Pfuel (militärischer Gouverneur von Berlin und deswegen in dauerndem Clinch mit dem Prinzen Wilhelm von Preußen („Kartätschenprinz") das Vorgehen gegen die Aufständischen betreffend) und schließlich Friedrich Wilhelm IV. Protagonisten, deren Handlungen menschlich nachvollzogen werden können. Alle für die Protagonisten in Frage kommenden Handlungsstränge werden nach und nach miteinander verbunden, so dass dem Leser eine tatsächlich romanhafte Verquickung von einer romantischen Liebesgeschichte über soziale Schranken hinweg, von einem spannenden Versteckspiel von Polizeispitzeln und Waffenschiebern, von hochpolitischen Diskussionen der Entscheidungsträger im königlichen Schloss mit der Revolution von 1848, mit Straßenkämpfen, Barrikaden und leider auch Toten geboten wird.

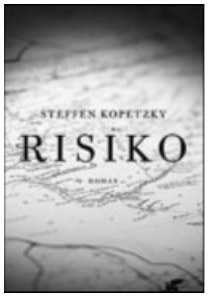
Mit lehrreichen Exkursen über die Feudalstruktur aus dem deutschen Mittelalter, den Napoleonischen Kriegen und den daraus folgenden Reformen, den Engels'schen Thesen über Massenarmut als Folge des kapitalistischen Fabrikwesens und der knapper werdenden Ressourcen auf Grund der Bevölkerungsexplosion und sogar über Gott, Religion, Ewigkeit und Gerechtigkeit im Angesicht des (vom Feldwebel Ludwig) erschossenen Freundes von Hannes in der Leichenhalle spart Müller nicht.

Dem Lokalkolorit gesteht er ein paar Dialoge in Berliner Mundart zu, ansonsten sprechen selbst die Angehörigen der sozialen Unterschicht wie gedruckt. Über anachronistische Redewendungen stolpert man hin und wieder („einbuchten"; „Das ist bescheuert."; „Die machen uns platt."; und (S. 204) aus dem Mund von Alexander v. Humboldt (!): „Mir hat's gestunken."), liest darüber aber genauso schnell hinweg wie über falsche Präpositionen (die Menschen in Paris kämpften eigentlich für und nicht „um" Ideen; S. 24),

die „schneeblauen Augen“, Metaphern wie „Eisenkinder“ für Lokomotiven von Borsig oder stilistische Anleihen an Hedwig Courths-Mahler („Das Leid, das sie sah, grub seine Krallen tief in ihr Herz.“).

Denn am Ende des Buches gibt es – wie nicht anders zu erwarten – das erwartete private Happy End.

Etwas enttäuscht war ich beim Zuklappen seines Romans, dass Titus Müller für alle Geschichtsinteressierten nicht auch den bekanntesten Deutschen des 19. Jahrhunderts, den ostelbischen Junker und späteren Reichskanzler Otto von Bismarck, hat auftreten lassen, der im Sommer 1848 tatsächlich in Berlin war, wo er die reaktionäre „Neue Preußische Zeitung“ (bekannt als „Kreuzzeitung“) mit gründete. ◂◂



Mit Stichnote von Stambul nach Bagdad – Karl May inklusive

Manfred Egenhoff

Kopetzky, Steffen: Risiko
Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 2015, 727 S., ISBN 978–3–608–93991–0, € 24,95

Aus dem Land der Skipetaren, von Stambul nach Bagdad und weiter durch Persien nach Afghanistan – das ist der Weg des Funkoffiziers der Kaiserlichen Marine Stichnote im Ersten Weltkrieg. Eine Reise, würdig eines neuen Kara ben Nemsi. Und: „Stichnote hatte wie Zickler, von dem er das Buch bekommen hatte, Von Bagdad nach Stambul gelesen. Das, was sie planten, lag voll und ganz auf der Linie Karl Mays“ (S. 431).

Der 700-Seiten-Wälzer, eine spannende Lektüre für länger werdende dunkle Herbst- und Winterabende, hat es in sich: Er verbindet Historisches mit phantasievoll Erdichtetem, ist sozusagen „Dichtung und Wahrheit“. Der Hintergrund, das historische Umfeld ist der Erste Weltkrieg, und zwar sein Nebenschauplatz: das Mittelmeer zunächst (Albanien und Algerien), dann der Orient (Istanbul und das Osmanische Reich), schließlich auch Persien und Afghanistan, wo – gleich einem Paukenschlag – der Roman beginnt: Da erleben wir den Protagonisten Stichnote im Kampf mit dem afghanischen König, dem Emir Habibullah, an einem Abgrund in den Bergen Wasiristans – einem Kampf auf Leben und Tod, der im „Prolog“ noch offen bleibt.

Danach beginnt im Roman dann Stichnotes Lebensgeschichte im Ersten Weltkrieg. Kurz vor Kriegsbeginn befindet er sich als Funker und damit Angehöriger einer ganz neuen militärischen Einheit an Bord des Kreuzers „Breslau“ im albanischen Hafen von Durres, damals noch italienisch Durazzo. Seine Vorgesetzten, Dönitz – ja, genau derjenige, der später in den Sterbestunden des Dritten Reichs die Nachfolge Hitlers antrat, sodass (die Älteren unter unseren Lesern werden sich erinnern) ab dem 1. Mai für die letzten Tage des Reiches noch mit „Heil Dönitz!“ gegrüßt werden sollte – und der Kommandant des Kreuzers, sind historische Persönlichkeiten, wie auch weiterhin im Roman solche auftauchen, vom Admiral des Flottenverbands über die osmanischen Politiker, darunter Enver Pascha, bis hin zu den Mitgliedern der afghanischen Herrscherfamilie. Auch finden sich eingestreut schlaglichtartig Seitenblicke auf andere Kriegsschauplätze des Ersten Weltkriegs, insbesondere die Westfront. Diese historische Folie steigert nicht nur die Glaubwürdigkeit der teilweise atemberaubenden Geschehnisse, sie erhöht auch das Mitgefühl und Mitleiden des Lesers für den Protagonisten, weiß er doch, dass Stichnote letztendlich auf der Verliererseite steht und kämpft und dass das abenteuerliche Unternehmen, mit dem die islamischen Völker zum heiligen Krieg gegen die Alliierten, die Feinde des Deutschen Reiches, vornehmlich England, aufgestachelt werden sollen, missglücken muss.

Erstaunlich ist dabei aber, dass die Expedition trotz aller Widrigkeiten (der Gebirge, der Wüsten und der fremden, unberechenbaren Menschen – und da sind wir wieder ganz nahe bei Karl May), wenn auch nicht ungeschoren, an ihr Ziel kommt: nach Afghanistan, auch wenn dort zunächst einmal nichts klappt. Das Ende der Expedition, auch der Ausgang des Kampfes zwischen Stichnote und dem afghanischen Emir, der dessen den Deutschen wohl gesonnenen Bruder auf Thron bringen soll, wird hier nicht verraten. Das Ende des Romans bildet – entsprechend dem Beginn mit einem Prolog – ein Epilog, der eine Liebesgeschichte zu ihrem unerwartet guten Ende bring; denn ohne eine Liebesgeschichte – und die beginnt schon in Durres und zeitigt dort umgehend den Mordanschlag eines Blutrache schnaubenden Skipetaren (Karl May lässt wiederum grüßen) – kann ein ordentlicher Roman nicht bestehen. Und so sind denn auch in diesem Opus Abenteuer und Sehnsucht, Krieg und Liebe miteinander verwoben.

Gönnen Sie sich ein paar schöne Stunden mit diesem spannenden Roman! ◂◂

Großes Welt- und Familientheater

Heinz Weischer

Haratischwili, Nino: Das Achte Leben (Für Brilka)
Frankfurter Verlagsgesellschaft, Frankfurt 2014, 1.275 S., ISBN-978–3–627–00208–4, € 34,00

Die 1300 Seiten „Die Brüder Karamasow" von Dostojewski hatte ich mit einiger Standfestigkeit geschafft, da schickte Manfred Egenhoff mir die knapp 1.300 Seiten des Romans „Das Achte Leben" der georgischen Autorin Nino Haratischwili. Ich begann zu lesen. Nach der eher betulichen Art Dostojewskis war ich bald begeistert vom sprudelnden Erzählen der georgischen Autorin. Der Roman beginnt mit einer Allegorie des Teppichknüpfens, bei dem die Längs- und Querfäden zusammengeknüpft werden zu einem Muster, welches für sich genommen einzigartig und schön ist. Die Romanfäden, längs und quer, verbinden sich zu zwei großen Bildern, das hintere Bild setzt ein in Georgien zu Beginn des 20. Jahrhunderts, erstreckt sich dann über die geografisch und zeitlich unendliche Weite der Sowjetunion, bis diese in den 90er Jahren zerschlagen wird, und den Freiheitskampfs Georgiens. Vor der Weite des Bühnenbildes des Welttheaters stellt das vordere Bild ein personenreiches Familientheater dar, welches in Georgien spielt und sechs bis sieben Generationen umfaßt. Von den vielen Personen dieser Familien sollen drei vorgestellt werden.

In einer Familiensaga habe ich selten eine derart negative, skrupellose und brutale Person erlebt wie Kostja, den Großvater der Autorin, der Ich-Erzählerin. Seine Karriere macht er als Marineoffizier in der sowjetischen Armee. Er ist glühender Verehrer seines Landsmanns Stalin, akzeptiert voll dessen politischen Säuberungen der 30er Jahre. Er kämpft sich in seinem Beruf an die Macht, gewinnt zusammen mit seinen Beziehungen zu besten Kreisen des sowjetischen Geheimdienstes eine Machtfülle, die unangreifbar ist. Er lebt vorwiegend in Moskau und an der Nordmeerküste, von dort tyrannisiert er im Privaten seine Familie in Georgien. Er jagt die Quereinsteiger, die Ehemänner und die Geliebten der weiblichen Familienmitglieder davon oder läßt sie ermorden, seine offizielle Verlobte, die in ein Tötungsdelikt verwickelt wird, läßt er in Sibirien hinrichten. Seine heimliche Verlobte gerät in Leningrad in die Blockade durch die deutsche Armee und sie kommt darin um. Sehr viel später erfährt er von ihrem Tod, kommt zumindest zu der Einsicht, daß er sie als Offizier hätte retten können, sonst berührt es ihn nicht. Seine Macht übt er auch aus, indem er permanent Affären mit Frauen der gehobenen Gesellschaft Moskaus und Georgiens hat. Im Greisenalter noch treibt er eine jugendliche Geliebte in den Freitod. Seine Ehefrau verachtet er. Das Zerschlagen der Sowjetunion durch Gorbatschow ist für ihn eine politische Katastrophe, in der er sich als Offizier nicht mehr heimisch fühlen kann; trotzdem oder deswegen bleibt er in seiner Familie der machtbesessene Despot.

Anastasia ist die Mutter Kostjas und die Tochter des Familiengründers, eines Schokoladenfabrikanten in einer georgischen Kleinstadt. Sie wird 99 Jahre alt erlebt also sechs Generationen ihrer Familie mit. Sie ist in ihrer Familie kein Ruhepol, aber sie ist ein Pol der Standfestigkeit und des Pragmatismus, stärkt allen in der Familie den Rücken in ihren schönen Erlebnissen, aber besonders auch in den Tragödien, die meist durch ihren Sohn Kostja hervorgerufen werden. Sie wird so zu einer Familientradition, selbstbewußt, und gibt kluge Ratschläge. Ihren großen Traum, im russischen Ballet in Paris zu tanzen, kann sie nicht verwirklichen, weil zunächst ihr Vater und dann noch Kostja dies verhindern. Sie heiratet in frühen Jahren einen Offizier des Zaren, der sich selbst einen ehrlichen Kriegshandwerker nennt, den verschiedenen Regimen dient, so nach dem Zaren bei den Bolschewiken der russischen Revolution, dann in der Roten Armee; er kommt in der Schlacht um Stalingrad um. Anastasias Mann lebt fast die ganzen Jahre fern von ihr in Moskau, während sie ihre beiden Kinder in Georgien erzieht. So gewinnt sie zumindest bei seinen sporadischen Besuchen einen Einblick in die Weltpolitik und die Geschehnisse auf ihrem Kontinent. Anastasia erbt von ihrem Vater das Rezept einer schwarzen Schokoladensoße, die so betörend riecht und schmeckt, daß niemand, der sie nascht, ihr widerstehen kann und meist in eine rauschhafte Verzückung fällt. Sie kocht diese Soße nur selten, denn die Soße ist mit einem Fluch behaftet, der jeden negativ oder gar tödlich trifft, der die Soße kostet. Demzufolge hat sie Kontakt mit den Toten ihrer Umgebung, die unter ihrem Kirschbaum Karten spielen.

Christine ist ihre Halbschwester. Sie ist eine blendende Schönheit in Tiflis und ganz Georgien; sie heiratet den reichsten Geschäftsmann von Georgien und lebt in einer herrlichen Stadtvilla in Tiflis. Ihr Mann ist häufig auf Geschäftsreisen. Das nutzt der Chef des sowjetischen Geheimdienstes Beria während seiner Zeit in Georgien aus, um Christine in sein Bett zu bekommen. Sie macht bereitwillig mit, da sie so jahrelang Einfluß in der Gesellschaft bekommt. Ihr Mann erfährt nach langer Zeit von ihrer Liebschaft,

er schüttet ihr Schwefelsäure ins Gesicht und bringt sich selbst um. Die Ärzte retten ihr Leben, aber ihre linke Gesichtshälfte ist derartig häßlich verunstaltet, daß sie ihr Leben lang eine halbe Maske trägt. Ihr Geliebter Beria läßt sie fallen; erst zwei Jahrzehnte später begegnen sie sich noch einmal kurz, bevor Beria in Moskau liquidiert wird. Sie lebt alleine in ihrer herrlichen großen Stadtvilla und hilft nun all denen, die von Kostja verfolgt werden. Bei ihr wohnen die Geliebten der weiblichen Familienmitglieder, zum Beispiel ihrer Großnichte, damit sie vor der Wut Kostjas geschützt werden. Das gelingt ihr zwar nicht immer, aber jedenfalls versucht sie mit Schläue Schlimmstes zu verhindern. Sie wird so zu einer moralischen Instanz in ihrer Familie. Kostja läßt sie aus ihrer Villa vertreiben in eine winzige Einzimmerwohnung, aber selbst da beherbergt sie den Sohn eines Geliebten ihrer Nichte, der ebenfalls auf Geheiß Kostjas ermordet wird. Christine lebt mit ihrer Maske akzeptiert in der besseren Gesellschaft in Tiflis. Im Befreiungskampf Georgiens nimmt sie an Kämpfen gegen die russischer Besatzer teil und kommt darin um.

Beim Lesen wird man süchtig nach den kleinen und längeren Episoden einer Familie über sechs Generationen und den bestechenden Kommentaren der Autorin. So schafft sie ein pittoreskes Bild ihrer georgischen Heimat, ist besonders auch vom Widerstand ihrer Freiheitskämpfer begeistert. Die Personen des Familientheaters scheinen das Welttheater widerzuspiegeln, und es zu interpretieren. Darin liegt die Stärke der jungen Autorin. Sie wird so nicht nur zur Chronistin Georgiens, sondern auch zur Chronistin des Aufstiegs und Falls der Sowjetunion. Das erinnert an den vor vier Jahren erschienen Roman „Zeitalter des abnehmenden Lichts" des deutschen, am Ural geborenen Eugen Ruge. In beiden Romanen, in dem der Georgierin und dem von Eugen Ruge, werden in einer Familie historische Gegebenheiten gespiegelt. In Ruges Roman ist der Zerfall der DDR gespiegelt in einer Großfamilie, während das Paradebeispiel einer Familiensaga „Die Buddenbrocks" von Thomas Mann in sich selbst kreist, umfassen die vorher angesprochenen Familiensagas ein wesentlich weiteres Spektrum, geben der politischen Familiensaga ihre poetische Bedeutung. Es ist tröstlich, daß in der Literatur die Tradition der Familiensaga nicht endet. ◂◂

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 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.

Gemeinsam in die Zukunft

www.lsh-wiesentheid.de

Unser **Internat** bietet Schülerinnen und Schülern unterschiedlichster sozialer Herkunft eine **pädagogisch qualifizierte Betreuung.**

Schule, Tagesheim und Internat bilden jeweils eine **pädagogische** und **organisatorische Einheit** und stehen unter einer gemeinsamen Leitung.

In unsere Internate können auch **Grund- und Mittelschüler** aufgenommen werden. Diese besuchen dann die entsprechende örtliche öffentliche Schule.

An unserem öffentlichen **Gymnasium** werden verschiedene Ausbildungsrichtungen angeboten:

- **die naturwissenschaftlich-technologische,**
- **die sozialwissenschaftliche** und
- **die sprachliche** Ausbildungsrichtung.

Alle Zweige führen zur uneingeschränkten **Allgemeinen Hochschulreife** und schließen mit der Abiturprüfung ab.

Unsere **Profil-Klasse** stellt eine besondere Form der zehnten Jahrgangsstufe in unserem Gymnasium dar und ist speziell für Schülerinnen mit gutem Abschluss der Mittleren Reife eingerichtet.

Gymnasium
Steigerwald-Landschulheim Wiesentheid
Hans-Zander-Platz 1, 97353 Wiesentheid
Telefon: 09383 9721-0, **Fax: 09383 9721-44**
E-Mail: sekretariat@lsh-**wiesentheid.de**
Internet: www.lsh-wiesen**theid.de**

JASMIN MÜLLER, Lehrerin für Englisch und Spanisch am Gymnasium

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. 4 | 62. Jahrgang · Dezember 2015

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLiA

Schwerpunkt: Inklusion auch an den DS

Vorträge von der 32. HV in Leipzig

Lernstrategieförderung durch Lernstrategie-vermittlung

Deutsche Lehrer im Ausland

62. Jahrgang – Dezember 2015

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e. V.

Chefredakteur:
Stephan SCHNEIDER
Valdenairering 102, D–54329 Konz
Tel. +49(0)6501 12225
st.schneider@vdlia.de

Büchertisch:
Manfred EGENHOFF
Kleine Wehe 26, D–26160 Bad Zwischenahn
Tel. +49(0)4403 64218
egenhoff@vdlia.de

Zuschriften:
Schicken Sie Ihre Beiträge als Word-Dokumente mit max. 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:
Kardel/Mexiko, Dörflinger/Teheran, Himmelreich/Duschanbe, Urban/Barcelona, Stibi/Mexiko, Moll/Kosovo, Brombacher/Bilbao

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 2015–2017 setzt sich zusammen aus:

Karlheinz WECHT, Vorsitzender
Kreiswaldstr. 21, D–64668 Rimbach
Tel. +49(0)6253 85146
wecht@vdlia.de

Alfred DOSTER, Geschäftsführer und Stellvertretender Vorsitzender
Heudorfer Str. 3, D–72768 Reutlingen
Tel. +49(0)7121 620184
doster@vdlia.de

Wolfgang TIFFERT, Schatzmeister
Parkstr. 49, D–26605 Aurich
Tel. +49(0)4941 938855
tiffert@vdlia.de

Fatima CHAHIN-DÖRFLINGER, Referentin für Rechts- und Sozialfragen
Landsknechtstr. 17, D–79102 Freiburg
Tel. +49(0)761 7071 600, +49(0)177 6605 133
chahin-doerflinger@vdlia.de

Johannes GEISLER, Referent des Vorstandes
Emser Str. 282 a, D–56076 Koblenz
Tel. +49(0)261 1334361
geisler@vdlia.de

Juliane KÖHLER, Referentin für Internetauftritt und Öffentlichkeitsarbeit
Am Schatzkampe 5, D–30163 Hannover
Tel. +49(0)172 7795745
koehler@vdlia.de

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen
Unter den Linden 41, D–25474 Ellerbek
Tel. +49(0)4101 371326
peleikis@vdlia.de

Kai ULMER, Referent für Kontakte zu den Deutschen Auslandsschulen
Thüringer Str. 21, D–91456 Diespeck
Tel. +49(0)89 772931
ulmer@vdlia.de

Matthias WOLF, Referent für Verbandspräsentation
Bismarckstr. 35, D–35305 Grünberg
Tel. +49(0)6401 96470 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.

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	**€ 80,–**
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.

ISSN 0724–5343

INHALT 4/2015

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 304
Ehrennadeln für treue Mitglieder 305

VERBAND

Herbsttagung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg in Tönning ▪ *Jan Martinen* 306
Viertes Regionaltreffen Südwest ▪ *Hans-Martin Dederding* 307
Wer erhält einen „Auslands-Kunze"? ▪ *Stephan Schneider* 308
Persönliche Nachrichten 309
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 311

SCHWERPUNKT

Pädagogik der Inklusion ▪ *Manfred Bönsch* 312
Stand der Inklusionsdebatte in Deutschland ▪ *Ludwig Haag/Doris Streber* 317
Zur Debatte um die Inklusion – Fragen eines (mit)denkenden Schulleiters ▪ *Reinhard Roth* 323
Auf dem Weg zur Inklusion an der Deutschen Schule Barcelona ▪ *Cora Urban* 328

NACHTRAG ZUR 32. HAUPTVERSAMMLUNG

Grußwort des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus ▪ *Raphaele Polak* 332
Was bietet Erasmus+ den Deutschen Auslandsschulen? ▪ *Gottfried Böttger* 334
Die Europäischen Schulen ▪ *Stefan Walz* 338
Die Deutsche Schule Barcelona ▪ *Annegret Jung-Wanders* 342

EUROPA

Augen auf – in Deutschland und im Kosovo ▪ *Friedrich Moll* 346

UNTERRICHT

Warum tun sie nicht, was sie sollen? Lernstrategien von Schülern fördern! ▪ *Jutta Mägdefrau* 349

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Hast du Töne? Hörspiele zur Weimarer Republik ▪ *Martin Wicke* 355

VERSCHIEDENES

De utilitate linguae Latinae. Anmerkungen zu R. Müller „Zur Situation und zum Nutzen von Latein ..." ▪ *Hartmut Lieske* 358
Antwort eines Neusprachlers ▪ *Peter Caesar* 361
Leserbrief zur Rezension „Großes Welt- und Familientheater" von Heinz Weischer ▪ *Joachim Lauer* 368

FEUILLETON

„La Hesperia" – Biological Station - Vierwöchiges Ökologiepraktikum in Ecuador ▪ *Isabel Reuter* 369
Jubiläen und was sie mit sich bringen (Es stand in der Verbandszeitschrift … vor 50 Jahren!) ▪ *Manfred Egenhoff* 376

REZENSIONEN 379

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
noch ist es zu früh, um eine Jahresbilanz der Entwicklungen im Auslandsschulwesen vorzunehmen. Vieles wurde auf den Weg gebracht. Noch vor dem Ende der Legislaturperiode soll das Auslandsschulgesetz evaluiert werden. Mit einem klaren Bekenntnis zur längst überfälligen Neuordnung der Lehrkräftebesoldung haben Mitglieder des Bundestages und das Auswärtige Amt Hoffnung geweckt auf eine Anpassung der Gehälter im aktiven Auslandsschuldienst. Darüber hinaus sollen Inklusionsmaßnahmen gefördert und die Berufsausbildung stärker an den Schulen verankert werden. Auch die Verbesserung der Vorbereitung für den Auslandsschuldienst steht auf der Agenda und bringt hoffentlich die vom VDLiA schon seit langem geforderte Anpassung an die Standards in anderen Berufszweigen.

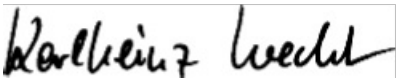
Wenn alles, was zurzeit in den Amtsstuben der Zentralstelle für den Auslandsschuldienst und im Auswärtigen Amt geplant und berechnet wird, Gestalt annimmt und Eingang in die Realität der schulischen Arbeit im Ausland bekommt, stehen wir endlich vor einem wirklichen Fortschritt im nachhaltigsten Bereich der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik.

In den letzten Wochen haben sich allerdings auch einige dunkle Wolken vor die Silberstreifen am Horizont des Auslandsschulwesens geschoben. Die Flüchtlingskrise hat alle politischen Prioritäten durcheinander gewirbelt und die gesamte Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Die enormen Probleme bei der Bewältigung der aktuellen Situation lassen zurzeit alle anderen Projekte in den Hintergrund treten. Aber auch hier könnten ehemalige Auslandslehrkräfte helfen. Überall in Deutschland sucht man nach Lehrkräften, die Deutsch als Fremdsprache unterrichten können. Warum greift man nicht zurück auf die Erfahrung und die interkulturelle Kompetenz der ehemaligen Auslandslehrer(innen)? Sie wären die idealen Vermittler sowohl für unsere Sprache als auch für vieles Praktische, was sich die Asylanten in Deutschland schnellstens aneignen müssen. So könnte kurz- und mittelfristig dem Mangel an geeigneten Deutschlehrkräften für den Spracherwerb begegnet werden.

In dem „Weihnachtsheft" finden Sie die Berichte der Regionalgruppen Südwest und Schleswig-Holstein/Hamburg. Des Weiteren gibt es diesmal zwei Schwerpunkte: Neben dem Hauptthema „Inklusion" können Sie den zweiten Teil der Dokumentation unserer Hauptversammlung im Sommer lesen.

Ich wünsche Ihnen eine frohe Weihnachtszeit und einen guten Start ins neue Jahr 2016.

Herzliche Grüße, Ihr



Ehrennadeln für treue Mitglieder

Pünktlich zu den Feiertagen des Jahreswechsels wird der Vorsitzende des VDLiA, Karlheinz Wecht verbunden mit den herzlichen Glückwünschen des Vorstandes an folgende Verbandsmitglieder die goldene, bzw. silberne Ehrennadel für ihre langjährige Mitgliedschaft im Verband (Gold 40 Jahre, Silber 25 Jahre) verschicken, falls die Übergabe nicht bereits anlässlich der 32. HV in Leipzig erfolgt ist.

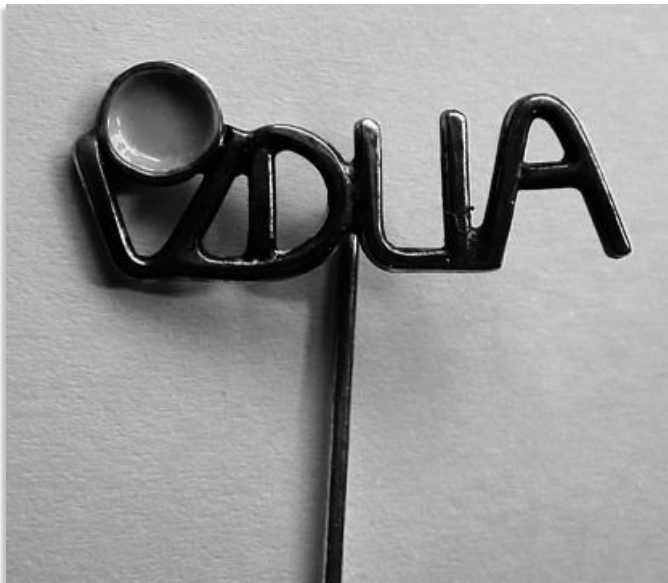
Sollte hier wegen eines bedauerlichen Datierungsfehlers in unserer Mitgliederkartei Ihr Name fehlen, wenden Sie sich bitte direkt an unseren Schatzmeister: tiffert@vdlia.de.

Ehrennadel in Silber

Manfred Abele
Ulrich Ammon
Karl-Heinz Baur
Werner Beckmöller
Michael Bromm
Alexander Bunk
Günter Dreschke
Dr. Hermann-Josef Droste
Wolfgang Ewel
Norbert Feilen
Johannes Fischer
Werner Focke
Erhard Fries
Renate Gomaa
Wolfgang Harms
Hans-Peter Hess
Hans Jürgen Jacobs
Monika König
Dr. Klaus Langrock
Werner Lieberknecht
Dr. Frank Rak
Uwe Rettinghaus
Horst Rückert
Wolfgang Selbert
Josef Speidel
Dr. Gisela Steinle
Dr. Heino Ulmer
Dieter Unterstab
Dieter von Reeken
Waltraud Wangerin

Ehrennadel in Gold

Helmut Burkard
Klaus Engel
Siegrun Frank
Klaus Holzapfel
Arwed Köllner
Artur Krasser
Wolfgang Leilich
Hartmut Lieske
Lutz Maier
Alice Mannerow
Horst Müller
Dr. Elsbeth Nachtigall
Helmut Prigge
Gisela Riggert
Jürgen Sauer
Eberhard Schierschke
Wolf-Dieter Schöffler
Wolfgang Wittmann
Eckart Wossidlo



Herbsttagung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg in Tönning

Jan Martinen

Bei herrlichem Herbstwetter trafen sich die Mitglieder der Regionalgruppe SH/HH am 19. September im Hotel-Restaurant „Zum Goldenen Anker" in Tönning. Der etwa 5.000 Einwohner zählende Ort nahe der Eidermündung ist wegen einer ganz besonderen Sehenswürdigkeit einen Ausflug wert. Der „Historische Hafen Tönning" gilt wegen seiner teilweise mehrere 100 Jahre alten Gebäude als schönster Hafen der Westküste. Zu nennen ist hier auch das Kanalpackhaus aus dem Jahre 1783, in dem im 18. und 19. Jahrhundert zur Zeit des Eider-Kanals Waren gelagert und verpackt wurden. Der Eiderkanal, auch Schleswig-Holsteinischer Kanal genannt, verbindet die Kieler Förde mit der Untereider und ermöglichte so eine relativ schnelle Schiffsverbindung zwischen Nord- und Ostsee, was Tönning als Stadt an der Eidermündung zu einem wichtigen Handelszentrum machte. Im historischen Packhaus gibt es das ganze Jahr etwas zu erleben und zu entdecken. Egal ob traditioneller Ostermarkt, Krabbenpulen für Jedermann, der Antikmarkt oder der jährliche Höhepunkt: Das Tönninger Weihnachtsereignis. Im Packhaus ist immer was los!

Gruppenfoto vom Herbsttreffen in Tönning

In dieser reizvollen Umgebung war es für die Mitglieder der Regionalgruppe kein Problem, bei Kaffee und Kuchen ins Gespräch zu kommen. Herr Martinen verlas Grußworte von Kollegen, die nicht an der Tagung teilnehmen konnten.

Der Rückblick auf die Hauptversammlung in Leipzig fiel überwiegend positiv aus:

1. „Der Tagungsort war sehr gut gewählt. Sowohl die Stadt als auch das Hotel sind eine Reise wert."
2. „Sehr gut gefallen haben uns die klaren Worte unseres Vorsitzenden bei der Eröffnung, vor allem aber am Donnerstag in Anwesenheit der Verantwortlichen von Bund und Ländern für das ASW."
3. „Weniger angetan waren wir von der Behandlung unserer Anträge, die im Wortlaut der Mitgliederversammlung gar nicht vorgelegt wurden und zwei davon ganz unter den Tisch gefallen sind. Dumm gelaufen! Falls wir mal wieder Anträge stellen, müssen wir sie auch im Arbeitskreis vor der HV direkt und in personam vertreten!"
4. „Aber insgesamt sind die wichtigsten Themen und Fragen, die die Auslandslehrkräfte betreffen, klar zur Sprache gekommen."

Das sogenannte „Beiprogramm" wurde unterschiedlich bewertet. Die Gruppe „Adorabili", die Stadtführung und das Orgelkonzert in der Thomaskirche fanden großen Beifall. Weniger angetan waren die Mitglieder von dem „etwas lieblosen" Empfang durch die Stadt Leipzig im Ratskeller.

Diesem Rückblick auf die HV in Leipzig schloss sich eine heftige Diskussion an, in der es teilweise auch um Sinn und Zweck des Verbandes in der heutigen Zeit ging.

Im zweiten Teil der Tagung ging es in einem „Ausblick" um die künftigen Ziele der Regionalgruppe SH/HH. Herr Martinen berichtete von einem Besuch bei dem „Deutschen Schul- und Sprachverein" (DSSV) in Apenrade. Im Frühjahr 2016 wird die Regionalgruppe den Landes-

teil Nordschleswig besuchen und dort die Arbeit der Deutschen Schulen kennen lernen. Geplant ist der Besuch für den 16. April 2016. Wir werden uns entweder in Tondern oder in Apenrade treffen.

Am Ende der Regionaltagung verlas Herr Martinen ein Schreiben der ZfA, in dem es um die Arbeitsmöglichkeit von Pensionären im Auslandsschuldienst geht. ◂◂

Viertes Regionaltreffen Südwest

Hans-Martin Dederding

Etwas riskant war es schon, als wir zwei Franken, Peter Trost (Großhabersdorf) und ich (Erlangen), uns – zwei Tage nach Seehofers Ankündigung von Sondermaßnahmen – auf den Weg machten, um am 4. Regionaltreffen Südwest in Ellwangen teilzunehmen. Wir kennen das ja aus der Geschichte: „Ab wann sollen die Maßnahmen denn gelten?" – „Ich weiß nicht, ich denke ab sofort." Was also, wenn der bayerische Ministerpräsident seine Ankündigungen umgehend wahr machen, die bayerischen Grenzen sperren und uns am Abend die Rückkehr in die Heimat verwehrt sein würde?

Aber, wie der Volksmund sagt: „No risk – no fun." Und so fuhren wir nach Ellwangen, um dort mit vierzehn anderen vor längerer oder kürzerer Zeit zurückgekehrten Auslandslehrerinnen und -lehrern einen vergnüglichen und interessanten Nachmittag zu verbringen.

Regionaltreffen Süd(west) in Ellwangen
(Foto von Alfred Doster)

Eröffnet wurde der Nachmittag durch einen zweistündigen Rundgang durch das schöne Städtchen Ellwangen, herausgeputzt nach der 1250-Jahrfeier im letzten Jahr. Eindrucksvoll die Basilika mit den freigelegten romanischen Bestandteilen, gleich daneben die barocke evangelische Stadtkirche. Die beiden Kirchen grenzen unmittelbar aneinander an, so dass man durch eine (seit 1999) geöffnete Tür von der einen in die andere Kirche gehen kann. Eindrucksvoll aber auch die gelassene Haltung der Stadtführerin angesichts der überall herumspazierenden und -sitzenden Flüchtlinge. In Ellwangen (23.000 Einwohner) befindet sich eine Erstaufnahmeeinrichtung des Landes Baden-Württemberg, gedacht für 500, maximal 1000 Personen, belegt inzwischen mit 4000. „Natürlich ist es schwierig, wenn 4000 Menschen auf engstem Raum zusammenwohnen, aber – ganz abgesehen von der Hilfsbereitschaft der Ellwanger – hat die Stadt eigentlich von den Neuankömmlingen profitiert. Die Handy-Läden gehen sehr gut und der Zigarettenhändler macht das Geschäft seines Lebens."

An den Stadtrundgang schloss sich ein gemütliches Beisammensein im „Roter Ochsen" an, dem einzig verbliebenen Brauereigasthof der Stadt. Das Treffen bot ausreichend Raum zum gegenseitigen Kennenlernen, zum Austausch von Erinnerungen, aber auch für zwei informative Teile. Zunächst zeigte Wolfgang Schmid (Crailsheim) Bilder aus seiner Zeit in Kolumbien, dann berichteten die VDLiA-Vorstandsmitglieder Alfred Doster und Fatima Chahin-Dörflinger über neue Entwicklungen aus dem Auslandsschuldienst. Für beide anwesenden Gruppen – die noch aktiven Lehrkräfte und die Pensionäre – gebe es Nachrichten, so eröffne-

te Alfred Doster die Informationsrunde. Aufgrund der immer schlechter werdenden finanziellen Bedingungen gebe es immer weniger Bewerber für den Auslandsschuldienst, und viele der im Ausland Tätigen kehrten nach der Minimalzeit zurück. Deshalb seien die Vermittlungschancen derzeit gut. Vor allem Schulleiter würden gesucht und es gebe sogar schon Beispiele von Pensionären, die sich als Schulleiter hätten reaktivieren lassen. Dies sei allerdings nur die aktuelle Lage. Von verschiedener Seite gebe es Bemühungen um eine Verbesserung der finanziellen Honorierung der Auslandstätigkeit. Die Chancen dafür stünden nicht schlecht, so dass sich die Bewerberlage auch wieder ändern könne. Weiterhin unbefriedigend sei allerdings die Lage der Kolleginnen und Kollegen, die sich für eine Tätigkeit als Ortslehrkraft aus dem innerdeutschen Schuldienst beurlauben ließen. Die verschiedenen Landesregierungen verführen sehr unterschiedlich hinsichtlich der Pensionsrückstellungen. Eher unbefriedigend sei auch die Nutzung der im Ausland erworbenen Kompetenzen. Gerade im Zusammenhang mit dem Zuzug von Flüchtlingen seien doch interkulturelle und auch DaF-Unterrichts-Erfahrungen gefragt, die aber nicht systematisch genutzt würden.

Damit waren wir wieder beim allumfassenden Thema dieser Tage, das uns sicher noch lange beschäftigen wird, wohl auch auf dem nächsten Treffen der Südwestgruppe des VDLiA, das für den 04.06.2016 in Bad Saulgau geplant ist.

Ach ja, für alle, die es wissen wollen: Die bayerischen Grenzen waren am Abend noch nicht geschlossen. ◂◂

Wer erhält einen „Auslands-Kunze“?

Stephan Schneider

Der Deutsche Philologenverband (D*Ph*V) gibt seit Jahren das „Jahrbuch der aus der Bundesrepublik Deutschland an Auslandsschulen vermittelten Lehrkräfte“ heraus, kürzerer Untertitel „Kunzes Kalender für das Ausland“, noch besser bekannt unter „Auslands-Kunze“ – das „Who is who“ oder eigentlich das „Who is where“ des deutschen Auslandsschulwesens. Kein Wunder, dass der Auslands-Kunze auch nach 45 Jahrgängen eine heiß begehrte Broschüre ist, die man weder im Inland noch im Ausland missen möchte.

Da der Auslandskunze vom selben Verlag produziert wird wie unsere Zeitschrift, haben wir vor einigen Jahren mit dem D*Ph*V und dem Aschendorff-Verlag vereinbart, jedes Jahr den Auslands-Kunze für unsere Mitglieder zu erwerben. Wir konnten den Preis so gestalten, dass wir die Kosten für den Auslands-Kunze über den Mitgliederbeitrag finanzieren können. Unsere *Mitglieder* erhalten deshalb den Auslands-Kunze kostenlos.

Problemlos erfolgt der Versand an die *Mitglieder* im Inland. Der Aschendorff-Verlag verschickt einmal im Jahr (entweder mit Heft 2 oder 3, je nachdem, ob wir uns in einem ungeraden Jahr mit einer Hauptversammlung befinden) den Auslands-Kunze gemeinsam mit der Zeitschrift in einem Umschlag an alle *Inlandsmitglieder*.

Zur Verärgerung kam es manchmal bei unseren *Auslandsmitgliedern*. Um den Hintergrund zu verstehen, muss man folgendes wissen:

- Alle namentlich im Auslands-Kunze aufgeführten Lehrkräfte erhalten quasi als Gegenleistung für die Bekanntgabe ihrer Daten an den D*Ph*V ein Exemplar des Kunze vom Aschendorff-Verlag an ihre Auslandsschule geschickt.
- Wir vermuten, dass diese Sendung nicht personalisiert ist, an die Schuladresse geht und daher von der jeweiligen Verwaltung manchmal nicht korrekt verteilt wird.
- In solchen Fällen bitten wir Sie oder unsere/n Vertrauensmann/frau bei der Schulleitung die Kunzes zu reklamieren oder uns über die Anzahl der fehlenden Exemplare des Auslands-Kunze zu informieren. Wenden Sie

sich bitte hierzu mit einer Mail an unseren Schatzmeister, Herrn Wolfgang Tiffert (tiffert@vdlia.de). Er veranlasst, dass Ihnen mit der nächsten Zeitschrift die fehlenden Exemplare mitgeschickt werden. Bitte haben Sie Verständnis dafür, dass wir auf diese Weise Kosten sparen. Allerdings wollen wir selbstverständlich sicherstellen, dass jedes Mitglied ein Exemplar des Auslands-Kunze erhält.
- Es gibt auch *Mitglieder*, die nicht im Auslands-Kunze aufgeführt sind; diese erhalten ein Exemplar direkt vom VDLiA.

Mit der Datenerhebung hat der Verband übrigens nichts zu tun. Wir danken dem D*Ph*V sehr für die große Sorgfalt, Geduld und Beharrlichkeit, mit der gerade bei der immer größeren Fluktuation an den Auslandsschulen die Daten aktualisiert werden müssen. ◂◂

Allerletzte Meldung zur Versendung der Zeitschrift und des „Kunze"

Vielen *Mitgliedern* wird sicherlich auch der Beschluss Freude bereiten, dass der Vorstand plant, die Zeitschriften und den Auslands-Kunze demnächst einzeln zu verschicken. Dadurch soll eine sichere Auslieferung gewährleistet und der oben beschriebene Missstand beseitigt werden, dass Zeitschriftenhefte und Auslands-Kunzes unbemerkt in Hände von Nichtmitgliedern fallen können.

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Hella Burkart ▪ Lindhornstr. 36, 28203 Bremen
Julio Hernandez ▪ An der Ringkirche 10, 65197 Wiesbaden
Susanne Koch ▪ Am Rebgarten 45, 69221 Dossenheim
Stephan Kohles ▪ Petrinistr. 30a, 97080 Würzburg
Dorothea Schürfeld ▪ Veilchenweg 10, 66798 Wallerfangen
Ute Stedtfeld ▪ Hohenzollernstr. 112, 53721 Siegburg
Stephan Stock ▪ Hussenstr. 7, 78462 Konstanz
Tanja Unterberg ▪ Heuversstr. 14, 44793 Bochum
Sabrina Winkler ▪ Friedrich-Karl-Str. 262, 50735 Köln
Holger Wirtz ▪ Martin-Luther-Str. 8, 31655 Stadthagen
Christiane Zeitz-Balduhn ▪ Kortlund 28, 24857 Fahrdorf

Neue Mitglieder (Ausland)

Carsten Augat ▪ DIS Montreal
Joanna Jessica Ayaita ▪ DSB Alexandria
Youness Ayaita ▪ DSB Alexandria
Michael Beck ▪ DS Lissabon
Britta Buttelmann ▪ DS Toulouse
Daniel Deckner ▪ DS Caracas
Anja Demmeler ▪ El Paso
Kathrin Sophia Dinkel ▪ DS El Paso
Michael Fink ▪ DS Abu Dhabi
Michael Fischer ▪ DIS Dubai
Karl-Florin Florin ▪ Kaluga Russland
Julia Gerber ▪ DS Stockholm
Carola Heine ▪ Europäische Schule LUX II
Ina Heink ▪ DES Singapur
Thomas Heins ▪ DS San Jose
Nicole Huber ▪ DS Manila
Sigrid Kadur ▪ Timisoara
Rolf Königshof ▪ DS Nairobi
Jörg Kurze ▪ Istanbul Lisesi
Jessica Küster ▪ DEO Kairo
Christoph Lades ▪ Baja Ungarn
Christian Larisika ▪ EB Jerusalem
Goncalo Lopes de Sà ▪ Sofia Bulgarien FSB
Tabea Madl ▪ DIS Changchun
Sybille Maier-Alvarez del Cid ▪ DS Mexico
Kathleen Mellendorf ▪ DIS Changchun

Grit Nindel ▪ DS Sao Paulo I
Ricarda Priefert ▪ DS Shanghai Pudong
Eckhard Rathe ▪ DS Bogota
Florian Reckermann ▪ GESS Singapore
Lorenz Reichenbach ▪ Beit Jala Westjordanland
Matthias Romer ▪ DS Helsinki
Uta Rößler ▪ DS La Paz
Kristina Ruban ▪ DS Toronto
Dirk Schalaster ▪ DS Lissabon
Mirjam Schmid ▪ DS San Salvador
Karin von Berg ▪ Riga
Fabian von Reinsperg ▪ DS Kiew
Ulla Watanuki ▪ Hiroshima
Wiltrud Weigel ▪ DS Caracas
Sven Wiedmann ▪ DS Algarve
Maren Zwicker ▪ DS Pestalozzi Buenos Aires

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Hermann Battenberg ▪ DS Singapur
Thomas Bex ▪ DS Lima
Christian Duyf-van Berk ▪ DS Teheran
Karl-Martin Everding ▪ FB Warschau
Heinrich Hachmöller ▪ DS Mailand
Jan Christoph Hadenfeldt ▪ DS Johannesburg
Bernd Nöcker ▪ DS Changchun
Silke Quast ▪ Miskolc
Matthias Radke ▪ GIS Boston
Thorsten Rottmann ▪ DS Thessaloniki
Sebastian Schimmer ▪ DS Ballester
Mario Schönfeld ▪ Almaty Kasachstan
Ricarda Sohns ▪ DS Shanghai
Andreas Thiergen ▪ DS Manila
Marco Wachter ▪ DS Peking
Thomas Wöller ▪ DS Arequipa

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Dr. Lars Bäcker (DS Rio de Janeiro) ▪ Johanniterweg 5, 88662 Überlingen
Jochen Bischoff (DS Madrid) ▪ Hornisgrindestr. 6A, 76189 Karlsruhe
Lillith Cavael (DS Guatemala) ▪ Danziger Str. 13, 35415 Pohlheim
Christoph Chmielus (DS Sofia) ▪ Am Birkenfeld, 37133 Friedland
Susanne Dreyer (DS Lima) ▪ Am Umschwang 26, 29471 Gartow
Ulrike Finn (Baja Ungarn) ▪ Gerhart-Hauptmann-Str. 3, 77815 Bühl
Mirco Geschwind (DS Caracas) ▪ St.-Michael-Siedlung 43, 68623 Lampertheim
Thoralf Günther (DS Mexiko Süd) ▪ Am Hohen Rad 20, 8340 Schwarzenberg
Birgit Holler (DS Warschau) ▪ Sandheide 18, 21714 Hammah
Wolfgang Jakobi (DS Puebla) ▪ Moorweg 24e, 22955 Hoisdorf
Julia Kirch (Bethlehem) ▪ Winterleitenweg 24h, 97082 Würzburg
Ulrich Lohrbach (DS Santa Cruz) ▪ Hermann-Osthoff-Str. 6, 59427 Unna-Billmerich
Anke Helene Lörsch (DS Santa Cruz de Tenrife) ▪ Rosengarten 13, 52146 Würselen
Thomas Ludwig (Riga) ▪ Hopfenstr. 4, 90763 Fürth
Christina Rösch (DS Tenerife) ▪ Intzestr. 8, 12277 Berlin
Beate Rumpenhorst (DS Borromäerinnen) ▪ Römerstr. 40, 56523 Treis-Karden
Frank Sauer (IDS Singapur) ▪ Steinäckerweg 12, 78333 Wahlwies/Stockach
Sybille Schwertner (DS Caracas) ▪ An der Berner Au 56E, 22159 Hamburg
Doris Trettin (DS San Sebastian) ▪ Lortzingstr. 10, 28209 Bremen
Julia Vogel (DS Addis Abeba) ▪ Werderstr. 29, 69120 Heidelberg
Arnd Wossidlo (DS Pestalozzi Buenos Aires) ▪ Am Schatzkampe 22, 30163 Hannover

Spruch des Heftes (vielleicht als Vorsatz für 2016?)

„Du sollst nicht langweilen!"

(Die ersten neun seiner 10 Gebote des Filmemachens von Billy Wilder)

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Baier, Maria ▪ Wolf-v. Schaumberg-Str. 4, 96224 Burgkunstadt
Breyer-Rheinberger, Hannelore ▪ Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Bönsch, Prof. Dr. Manfred ▪ In der Bebie 54, 30539 Hannover
Böttger, Gottfried ▪ (PAD) Graurheindorfer Str. 157, D–53117 Bonn
Caesar, Peter ▪ Eimersweg 34, 46147 Oberhausen
Dederding, Dr. Hans Martin ▪ Zeisigweg 3, 91056 Erlangen,
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Fecht, Günther ▪ Weinbergstr. 82, 36381 Schlüchtern
Fecht, Vanessa ▪ Weinbergstr. 82, 36381 Schlüchtern
Geisler, Constanze ▪ Bleichstr. 6, 41460 Neuss
Haag, Prof. Dr. Ludwig ▪ Lehrstuhl für Schulpädagogik, Universität Bayreuth, 95440 Bayreuth
Jung-Wanders, Annegret ▪ Directora Colegio Alemán de Barcelona, Av. Jacint Esteva i Fontanet, 105, E–08950 Esplugues de Llobregat
Krause-Leipoldt ▪ Harald, Insterburger Str. 4, 26127 Oldenburg
Lauer, Joachim ▪ Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), (PA) 50728 Köln
Lieske, Hartmut ▪ Fürstenrod 56, 65232 Taunusstein
Martinen, Jan ▪ Bergstr. 12, 24860 Böklund
Mattern, Ulrich ▪ Brandheide 16, Eickenrode, 31234 Edemissen
Moll, Friedrich ▪ Okrifteler Str. 10, 65931 Frankfurt/Main
Mägdefrau, Prof. Dr. Jutta ▪ Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft der Uni Passau, Innstr. 25, 94032 Passau
Petry, Ludwig ▪ Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
Polak, Raphaele ▪ Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Abt. 4, Postfach 100910, 01079 Dresden
Reuter, Isabel ▪ Brunnenstr.9, 54314 Zerf
Roth, Reinhard ▪ J. F. Kennedy School Berlin, Teltower Damm 87–93, 14167 Berlin
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Schumann, Dr. Jürgen ▪ Hermann-Pflaume-Str. 15, 50933 Köln
Streber, Dr. Doris ▪ Lehrstuhl für Schulpädagogik, Universität Bayreuth, 95440 Bayreuth
Urban, Cora ▪ Colegio Alemán de Barcelona, Av. Jacint Esteva i Fontanet, 105, E–08950 Esplugues de Llobregat
Ünal, Dr. Cigdem ▪ Hacettepe Üniversitesi, Egetim Fakültesi, Yabanci Diller Egitimi Bölümü, Alman Dili Egitimi Anabilim Dali, TR-06800 Beytepe Ankara, Türkei
Walz, Stefan ▪ Deutscher Inspektor für die Europäischen Schulen (Sekundarbereich) – Referat 36, Henriettenweg 2, 72072 Tübingen
Weischer, Heinz ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
Wicke, Martin ▪ c/o Dr. Rainer Wicke, Amselweg 5, 51519 Odenthal
Wicke, Dr. Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal

Die Fotos von der HV in Leipzig verdanken wir ausnahmslos Constanze Geisler; alle anderen stammen von den jeweiligen Autoren, wenn nicht anders vermerkt.

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

Vorwort zum Schwerpunkt Inklusion

Jeder von uns, der in den letzten Jahrzehnten bereits im Auslandsschuldienst tätig war, hat eine wichtige Erfahrung gemacht, die den meisten Kollegen an Heimatschulen damals vorenthalten blieb: Wir unterrichteten manchmal in einer einzigen Klasse Kinder und Jugendliche, die in (West-)Deutschland noch aufgeteilt worden wären in der Bandbreite von Sonderschulniveau bis „hochbegabt". Zum Erreichen des Klassenziels für alle Anvertraute mittels der Methode der „Binnendifferenzierung" sollten wir – allerdings als Autodidakten – den unterschiedlichen Begabungen gerecht werden, was sich in der Theorie gut darstellen und ex cathedra leicht fordern lässt, in der Praxis uns Lehrkräfte aber vor häufig schwer lösbare Probleme stellte und ausnahmslos mit zeitraubender Zusatzarbeit verbunden war.

Inzwischen erfahren wir Lehrer zum Glück im In- und Ausland professionelle Unterstützung. Das Schwerpunktthema wird eingeleitet von zwei Beiträgen, in denen es um Grundsätzliches geht, gefolgt von zwei Beiträgen aus der Schulpraxis. Herzlich bedanke ich mich daher bei allen Beitragsstifter(inne)n für ihre Einsendungen zu diesem aktuellen Thema. Vielleicht dient mein jeweiliger Zusatz „Kontakt" unter den eingesandten Beiträgen dazu, dass sich interessierte Kolleginnen und Kollegen „vernetzen", wie der Erfahrungsaustausch heutzutage bezeichnet wird.

Pädagogik der Inklusion

Manfred Bönsch

Mit dem Vergleich begannen das Ende des Glücks und die Unzufriedenheit.
(Kierkegaard)

Ausgang

Das Thema „Inklusion" ist nach wie vor sehr aktuell und es bedarf dringend grundsätzlicher Überlegungen. Die vordergründige Diskussion um materielle und personelle Ressourcen kann nicht dauernd im Vordergrund stehen. Sie hat auch zu schnell einen klagenden und immer nur fordernden Duktus. Das Grundanliegen ist noch gar nicht gründlich genug bedacht: Was bedeutet Inklusion eigentlich pädagogisch?

Diversität als Chance und Ressource wirksamer Lernprozesse

Der Inklusionsgedanke reaktiviert ein pädagogisches Ethos, das eigentlich immer schon galt und doch immer wieder im fordernden Alltag fast verloren geht. *Jeder Mensch ist einzigartig – und bei allen Unterschieden, die uns zueigen sind – von uneingeschränktem Wert!* Darum gebührt jedem Individuum, jedem Kind, jedem Jugendlichen, jedem Erwachsenen *Respekt und Achtung*. Heterogenität, also Verschiedenheit, Unterschiedlichkeit, Uneinheitlichkeit, ist grundsätzlich bereichernd, weil sie individuelle Engagements, Kompetenzen, Interessen kumuliert und damit den Anregungsgehalt von Gruppen (Klassen) größer macht. Freilich ist sie nicht automatisch ein bereichernder Biotop. Wenn Diversität als Chance und Ressource erfahren werden soll, ist der Anspruch an jeden Einzelnen sehr hoch. Im Sinne dialektischen Denkens sind Achtung, Aufmerksamkeit, Zuwendung, Vertrauen interaktive Postulate, die wechselseitig, nicht einseitig wahrzunehmen sind. Dies zu betonen erscheint deshalb wichtig, weil der Inklusionsgedanke einer Fürsorgepädagogik auf den Leim gehen könnte. Die Grundqualitäten gemeinsamen Lebens, Lernens, Arbeitens, Spie-

lens und Feierns sind von jedem Beteiligten einzubringen, wenn Diversität tatsächlich Chance und Ressource sein soll. Dies führt den Inklusionsgedanken strikt zu der Frage, wie positive Beziehungsstrukturen zu gestalten sind.

1. Das Ich stärken und das Wir leben

Verlässliche Beziehungen müssen das Grundbedürfnis jedes Beteiligten nach Bindung erfüllen. Sie müssen aber gleichzeitig Zumutungen und Herausforderungen beinhalten. Eine anspruchslose Gemütlichkeit wird den Inklusionsgedanken nicht lange lebendig halten. Respekt, Achtung, Aufmerksamkeit und Vertrauen können das Ich entscheidend stärken, aber nur dann, wenn das Wir wirklich gelebt werden kann. Dazu muss jeder jeden Tag seinen Beitrag leisten, auch der junge Mensch mit einem Handikap. Aber dann sind Freiheiten und Selbstständigkeiten das entscheidende Komplementum. Verantwortung und Pflichten, Eigenheiten und Freiheiten müssen eine gelingende Balance eingehen. *Wurzeln haben und Flügel entfalten,* das wäre die ideale Kombination, um den Einzelnen stark zu machen und das gelebte Zusammensein erfreulich zu gestalten.

2. Die hilfreichen Gerüste guter Beziehungsstrukturen

Verlässliche und aufbauende Beziehungen ergeben sich am ehesten, wenn ein klar strukturiertes Gerüst von Verhaltenserwartungen und Kontaktangeboten entstehen kann. Mit den vier „R's" kann man es ganz gut beschreiben.

- Die ***R**egeln* des Umgangs miteinander werden klar verabredet. Wie wir zueinander sprechen, wie wir miteinander arbeiten, wie wir mit unseren Sachen umgehen, wie wir uns Sorgen und Erfreuliches mitteilen – das ist bekannt und bestimmt den Alltag.
- Die ***R**ituale* entwickeln gute Gewohnheiten. Wie wir den Tag beginne, was wir feiern, wie und wann wir miteinander frühstücken, wie wir den Tag beschließen – das sind relativ feste Abläufe. Sie entlasten, sie werden erwartet und können gemeinsam realisiert werden.
- Die ***R**outinen* des Alltags führen zu Ordnung und Struktur der gemeinsamen Arbeit. Sowohl die Zeitabläufe als auch als auch die Materialbewegungen (vom Lagerort zum Schüler, vom Schüler zur Lehrerablage), sowohl Partner- als auch Gruppenarbeit sind in ihrem Ablauf eingeschliffen und brauchen keine großen Erklärungen mehr.
- Die individuellen und gemeinsamen ***R**eviere* sind abgesteckt. Man kann auf Dauer nicht nur Gast in der Schule sein. Der eigene Arbeitsplatz, die eigene Ablage, der eigene Kleiderhaken, die eigene Schuhablage, das sind Beispiele für die Gestaltung individueller Reviere. Dazu bestehen gemeinsame Reviere wie die Lese- und/oder die Ruheecke, die Litfasssäule für den Informationsaustausch, der Gesprächsteppich usw. Für Beziehungsstrukturen, in denen man sich wohl und aufgehoben fühlt, ist es wichtig, dass die *Balance von Geben und Nehmen* gelingt. Wer immer nur haben will, vergisst, dass er auch etwas einbringen muss. Konsum- und Anspruchsverhalten allein reicht nicht. Jeder bekommt und jeder gibt, ganz gleich, wie seine persönlichen Handikaps sein mögen.

Verantwortung, Selbstständigkeit und die dafür notwendigen Handlungsspielräume

Damit keine betuliche oder gar spießige Betulichkeit entsteht, ist der Blick weiter zu lenken auf Zumutungen und Herausforderungen. *Selbstwirksamkeit* zu erfahren, ist wohl für jeden Menschen wichtig, wenn er eine starke Persönlichkeit sein oder werden will. Ich bin zu etwas nutze, ich kann auch schon eine ganze Menge, aber Vieles muss ich auch noch lernen, sind wichtige Grunderfahrungen. Eine der fundamentalen Grunderfahrungen ist, dass man *Verantwortung* für sein eigenes Verhalten hat. Nicht immer sind die anderen schuld, wenn mir etwas nicht gelingt, wenn ich nicht die erwünschte Resonanz bekomme. Aber man hat auch Verantwortung für andere. Wenn jemand Hilfe braucht, wenn jemand traurig ist, wenn jemand Schwierigkeiten hat, muss ich mich fragen, in welcher Weise ich helfen könnte. Die dritte Grunderfahrung müsste sein, dass wir zusammen viel bewirken können. Aber dafür muss eben das Miteinander als produktiv erfahren werden können. Und dafür muss jeder seinen Beitrag leisten. Und es muss genügend Gelegen-

Gemeinsam verschieden lernen – Das Ich stärken und das Wir leben – Das pädagogische Ethos

Das pädagogische Ethos

- Jeder Mensch ist einzigartig! Darum gebührt jedem Individuum **Respekt**.
- **Achtung**, Aufmerksamkeit und Zuwendung bestimmen unser Handeln.
- Bindungsbedürfnisse werden erfüllt: **Vertrauen** zu finden, ist eine fundamentale Erfahrung.
- Aber das **Loslassen** (Freiheiten geben) ist dann auch wichtig.
- **Zumutungen** und Herausforderungen stärken das Ich.
- **Verantwortung** übernehmen macht uns gemeinsam stark.

Wurzeln haben und Flügel entfalten können, wäre die ideale Kombination, um groß und stark zu werden!

Hilfreiche Beziehungsstrukturen

- **Verlässliche Beziehungen** sind das Wichtigste!
- Jeder kann jederzeit **Kontaktangebote** machen – das stärkt die Gemeinsamkeit und den Austausch.
- Die **Regeln** des Umgangs miteinander sind klar verabredet und geben verlässliche Verhaltensgerüste.
- Die **Rituale** des Alltags schaffen einen entlastenden Orientierungsrahmen.
- Die **Routinen** des gemeinsamen Lernens entwickeln gute Gewohnheiten.
- **Sich wohl und aufgehoben fühlen**, sind die Basiserlebnisse.
- Dann können und müssen wir aber auch V**erhalten kritisieren** können, das uns nicht hilft.

Die Balance von Geben und Nehmen ist das erstrebenswerte Ziel!

Verantwortung, Selbstständigkeit und Handlungsspielräume

- **Selbstwirksamkeit** zu erfahren, ist für das Individuum wichtig, das heißt:
  - Jeder übernimmt die Verantwortung für das eigene Verhalten.
  - Aber da ist auch die Verantwortung für den anderen.
- **Wir können viel gemeinsam bewirken**, aber wir brauchen auch die Gelegenheiten dafür:
  - kooperatives Lernen
  - gemeinsame Projekte
  - selbstverantwortetes Lernen
  - demokratische Einrichtungen: Klassenrat, Schulversammlung, Wochenanfangskreis, Wochenrückschau u. a. m.
- **Schließlich: Ernst- und Bewährungssituationen**!

heiten geben, gemeinsam zu lernen, zu arbeiten, zu spielen, zu feiern. Mitbestimmungsmöglichkeiten stärken das Verantwortungsgefühl.

Das ewige Grundproblem ist, ob in Schon- und Schutzräumen (in der Schule also) Persönlichkeitsentwicklung ernsthaft gelingen kann oder ob man dafür nicht immer wieder – pädagogisch kalkulierte – *Ernst- und Bewährungssituationen* braucht. Interessanterweise weiten sich die Projekte „Verantwortung" und „Service-Lernen" aus, auch schon in der Grundschule. Essen für Obdachlose oder Asylsuchende zuzubereiten, einen Spielnachmittag im Altenheim zu gestalten oder größere ökologische wie soziale Projekte durchzuführen, können als Beispiele genannt werden. Die temporär limitierte Übernahme solcher Aufgaben verlangt Engagement, Umsicht, Verlässlichkeit und Kompetenz. Wenn das Leben nicht intensiv genug in die Schule hineinreichen kann, muss man zeitweise in das Leben hinausgehen!

Diversifizierende Didaktik

Im Blick zu halten ist sicher die Tatsache, dass die Schule sich vor allem an kognitiven Leistungen orientieren muss, vor allem dann, wenn es auf Abschlüsse zugeht. Dieser Aspekt verlangt eine Organisation des Lernens, die möglichst jedem einzelnen Schüler sein Optimum ermöglicht. Das Lernen ist also in heterogenen Gruppen unterschiedlich zu gestalten. Eine diversifizierende Didaktik ist mit folgenden Grundelementen zu beschreiben.

1. Die entscheidende Andockstelle: der gemeinsame Unterricht

Wer nicht auf eine konsequente Individualisierung setzt – und das kann eine Pädagogik der Inklusion nicht wollen –, wird die entscheidende Andockstelle für alle differenzierenden Maßnahmen im gemeinsamen Unterricht sehen. „Wir können viel gemeinsam machen" ist erst einmal das vorrangige Motto.

- *Der lehrergeführte Unterricht* mit variabel gestalteten Instruktionen (Arbeit mit Folien und guten konventionellen Tafelbildern, aber auch mit interaktiv gestalteten visuellen Informationen und weiteren Medien, u. a. auch Handpuppen bei Spracheinführungen ist der unaufgebbare Anfang gemeinsamer Lernarbeit.
- *Kooperatives Lernen* in der heterogenen (Tisch-)Kleingruppe mit einem Partner, mit einem Lerntutor ist das zweite Grundmerkmal gemeinsamen Lernens.

2. Phasen differenzierten Lernens

Wenn es auf Dauer nicht bei einer anspruchslosen Gemütlichkeit bleiben soll, wird das Lernen unterschiedliche Anforderungsniveaus und Wege brauchen. In neueren Unterrichtswerken (Mathematik, Deutsch, Englisch) werden diese heute bereits angeboten. Im Schülerarbeitsbuch gibt es unterschiedlich anspruchsvolle Aufgaben, mit Farben oder Signets gekennzeichnet. Die Begleitmedien (Arbeitsheft, Förderheft, Forderheft, Computerprogramme) weiten das Angebot aus. Speziell gibt es dann zusätzlich z. B. im Fremdsprachenunterricht Vokabelkarteien Aufgaben mit „more help", Trainingssequenzen, auditive und audiovisuelle Hilfen oder z. B. im Mathematikunterricht Musterbeispiel für Aufgaben, Merksätze, Tipps (nützliche Hinweise und Hilfen), „Bleib fit!" (Sequenzen zum Üben und Wiederholen. Generell wird immer wieder zu überlegen sein, ob unter Leistungsaspekten dauerhafte unterschiedliche Lernniveaus einzurichten sind.

In früheren Aufsätzen und Publikationen (Bönsch, 2014) habe ich zwischen Bearbeitungsdifferenzierung (unterschiedliche Zugänge zu den neuen Unterrichtsinhalten), nachgehender Differenzierung (Zeit und entsprechende Aufgaben zur Vervollständigung von Lernprozessen), Intensivdifferenzierung (Einfachaufgaben in größerer Folge, wenn das Lernen sehr schwer fällt) und Wahl-/Selbstdifferenzierung (Lernangebote zur selbstständigen Weiterarbeit für gut und schnell Lernende) unterschieden. Das braucht hier nicht wiederholt zu werden.

3. Spezifische Differenzierung für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf – Zieldifferente Differenzierung

Die Entwicklung einer diversifizierenden Didaktik als Äquivalent zu inklusiver Pädagogik bedarf dann noch einer weiteren Ebene, da das

Diversifizierende Didaktik: Eigene Lernwege zu gehen, muss man auch lernen

Der gemeinsame Unterricht

Lehrerorientierte Einführung der neuen Unterrichtsinhalte mit *differenzierter* Methodik:

1. Arbeit mit interaktiven Tafelbildern, mit Folien, weiteren Medien, evtl. speziellen Hilfen (z. B. Handpuppe)
2. *Kooperatives Lernen* mit einem Partner, in der heterogenen Klein(Tisch-)gruppe mit einem Lernhelfer/Lerntutor

Differenzierende Lernwege

1. Das Schülerarbeitsbuch bietet Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeit an.
2. Arbeits-, Förder- und Forderhefte haben einen reichen Fundus von individualisierenden Aufgaben.
3. spezielle Hilfen wie Vokabeltrainer, Karteien, Musteraufgaben, Merksätze, Tipps, Aufgaben mit speziellen Hilfen (z. B. Diktat als Lückentext mit Sprachmaterial)
4. evtl. auf Dauer eingerichtete unterschiedliche Lernniveaus/Abteilungen

Spezifische Differenzierung für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf: zieldifferente Differenzierung

Statt einer eher angebotsorientierten Diversifizierung der Lernwege sind *adaptive Lernangebote* (an die jeweiligen Möglichkeiten angepasst) notwendig.

Beispiele für die Gestaltung:

- reduzierter Wortschatz
- konkrete Wortschatz- und Redehilfen
- vor allem rezeptive Übungen
- sprachliche und strukturelle Hilfen (z. B. Satzmuster vorgeben
- ritualisierte Lernschritte

zielgleiche Lernen bei größerer Heterogenität aufgegeben werden muss. Am Beispiel des Englischunterrichts sei diese etwas konkretisiert. Folgende Gestaltungsprinzipien kann man anführen:

- Reduzierter Wortschatz
- Wortschatz- und Redemittelhilfen konkret
- Dominanz von rezeptiven Übungen
- Das Üben sprachlicher Kompetenzen (speaking, writing) mit sprachlichen (Wortmaterial zur Verfügung stellen) und strukturellen Hilfen (Satzmuster vorgeben)
- Ritualisierte Lernschritte und Aufgabenformate
- Zusatzmaterialien in Gestalt von farbigen Bild- und Wortkarten, farbige Spielkarten im Memory-Format, inhaltlich reduzierte Texte.

Gemeint ist also ein Lernangebot, das niedrigschwellig in den Anforderungen ist und sich geschickt den begrenzten Lernmöglichkeiten anpasst, um eben auch kleine Lernerfolge zu ermöglichen.

Kurze Bilanz

Das Anliegen der Inklusion folgt einer Philosophie, die nicht nur andere Organisationsmuster für die Regelschulen notwendig macht. Zuallererst geht es um einen anderen Geist, der die tägliche Arbeit bestimmen muss, also um eine Pädagogik, die die große Heterogenität der beteiligten Schüler und Schülerinnen als Chance und positiv zu sehende Herausforderung sieht und daraufhin die Beziehungsstrukturen entsprechend gestaltet. Gemeinsamkeit in Verschiedenheit zu leben, das ist als Bereicherung zu verstehen! Wenn das gelingt, ist die komplementäre Aufgabe, soviel wie möglich Gemeinsamkeit zu praktizieren, dann aber auch jedem das zu ermöglichen, was zu seinem Optimum führen

kann. Das wird zu einer dauerhaften Diversität der Lernmöglichkeiten und Lernstände führen. Auch dies ist kein Defizit, sondern Ausdruck des Menschseins: Verschiedenheit/Unterschiedlichkeit sind positive Eigenheiten von Individuen und entsprechend ist das Lernen zu organisieren. Gemeinschaft trägt weit, aber Individualität muss sich entwickeln können. Der Schulalltag muss das spiegeln. Linearität ist nicht mehr das Gestaltungsmuster. Komplexität, so wie sie gegeben ist, findet ihren ersten Fixpunkt im gemeinsamen Leben und Lernen und ihren zweiten Fixpunkt in der Förderung von Individuen: Wir können gemeinsam viel Unterschiedliches machen! ◂◂

Literatur

Ahrbeck, B.: Inklusion, Stuttgart, 2014, 2. Aufl.

Arndt, A./Werning, R. (Hrsg.): Inklusion. Kooperation und Unterricht entwickeln, Bad Heilbrunn, 2013

Bönsch, M.: Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden, St. Augustin, 2008, 4. Aufl.

Bönsch, M.: Gemeinsam verschieden lernen, Berlin, 2012

Bönsch, M.: Heterogenität ist der Alltag – Differenzierung ist die Antwort, Stuttgart, 2014

Mezger, K./Weigl, E. (Hrsg.): Inklusion – eine Schule für alle, 2011, 2. Aufl.

Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule, Stuttgart, 2014, 2. Aufl.

Wocken, H.: Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine, Hamburg, 2014, 5. Aufl.

Stand der Inklusionsdebatte in Deutschland

Ludwig Haag/Doris Streber

Übersetzungsfehler können lustig, aber auch nachhaltig missverständlich sein. So wurde auf der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ 1994 in Salamanca der dort eingeführte Begriff „inclusive“ (Regular schools with this inclusive orientation) in der deutschen Fassung mit „integrativ“ übersetzt – ein Missverständnis, das bis heute anhält, da von einer Gleichsetzung von Inklusion und Integration auszugehen sei. Ähnlich war es 2009 mit der UN-Behindertenrechtskonvention: Im Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, in der Inklusion im Bildungssystem verankert wurde, wurde aus dem Original „inclusive system at all levels“ im Deutschen „integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“. Dies hat bis heute im bundesdeutschen Sprachraum zu dem Missverständnis beigetragen, dass von einer Gleichsetzung zwischen Inklusion und Integration auszugehen sei. Doch: „Inklusion im Sinne der ursprünglichen lateinischen Wortbedeutung von ‚Einschluss bzw. Enthaltensein‘ umfasst mehr als ein schulisches Verständnis von Integration. Inklusion zielt auf eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe in möglichst weitgehender Selbstbestimmung. Von der Zielvorstellung her ist dabei angestrebt, die Grenzen zwischen ‚Behinderten‘ und ‚Nichtbehinderten‘ aufzuheben und das selbstbestimmte Miteinander mitten in der Gesellschaft zu verankern“ (Heimlich, 2013, S. 266).

1. Baustelle Inklusion

Dies mag ein Grund sein, weshalb die Umsetzung von Inklusion in Deutschland als eher schleppend bezeichnet werden darf.

Die Bertelsmann Stiftung kommt zu folgendem nüchternen Fazit: „Die meisten Bundesländer sind nach wie vor weit davon entfernt, ihrer Verpflichtung nachzukommen und Inklusion flächendeckend umzusetzen. Zudem sind die Diagnosepraxen von Förderbedarfen, die Strategien beim Ausbau des gemeinsamen Unterrichts und der Stellenwert der Sonderschulen im jeweiligen Schulsystem sehr unterschiedlich.

Auch fünf Jahre nach Unterzeichnung der UN-Konvention fehlt es den Ländern an einem gemeinsamen Verständnis von Inklusion mit guten, praxiserprobten Konzepten und bundesweiten Standards (2014, S. 5).

Ein paar Zahlen im Einzelnen (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2014):

Der Anteil der Förderschüler an allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) ist von 18,4 Prozent auf 28,2 Prozent (2012/13) angewachsen. Doch ist dieser Anstieg auf die enormen Fortschritte einiger weniger Bundesländer zurückzuführen (z. B. in Bremen von 39 auf 63 %; in Hamburg von 14,5 auf 54 %).

Trotz steigenden Inklusionsanteils bleibt die Exklusionsquote – also der Anteil der Förderschüler, die keine allgemeine Schule besuchen – unverändert bei ca. 4,8 Prozent. Auch hier zeigen sich mit Blick auf die Bundesländer deutliche Unterschiede: Die Exklusionsquote variiert vom deutschlandweiten Spitzenwert 2,3 Prozent (Bremen) bis hin zu 7,1 Prozent in Sachsen-Anhalt.

Dieser vermeintliche Widerspruch zwischen Fortschritt und Stagnation liegt darin begründet, dass immer mehr Kinder und Jugendliche einen Förderbedarf attestiert bekommen. Der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist in Deutschland in den vergangenen Jahren stetig angestiegen: Von 2008/09 bis 2012/13 von 6,0 auf 6,6 Prozent. Die Spannweite zwischen den Bundesländern um diesen bundesweiten Mittelwert beträgt dabei mehr als 5 Prozentpunkte.

So hat das Doppelsystem aus Regelschulen einerseits und Förderschulen andererseits unverändert Bestand. Solange dieses Doppelsystem jedoch im heutigen Umfang weiterhin besteht, ist erfolgreiche Inklusion schwierig.

Zum Vergleich ein paar ausländische Vergleichszahlen: Auch in Frankreich liegt der Anteil gemeinsamen Unterrichts von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ähnlich wie in Deutschland bei einem Viertel, doch ca. 60 % dieser Schüler werden in Förderschulklassen in der Regelschule unterrichtet, nur 15 % in Förderschulen. In Italien beträgt der Anteil gemeinsamen Unterrichts nahezu 100 % (European Agency …, 2012).

Unter einem europäischen Blickwinkel zeigt sich im Diskurs zur inklusiven Bildung in Deutschland ein Spannungsverhältnis auf, das darin begründet ist, dass Deutschland nach1945 mit dem Aufbau eines differenzierten „Sonderschulsystems" einen eigenständigen Weg im Vergleich zu anderen europäischen Staaten beschritten hat.

Diese heute in Deutschland vorherrschende Lage kann man natürlich unterschiedlich auslegen, hier ein Beispiel: Bayern reagierte auf die UN-Konvention im Jahr 2013 mit einem Aktionsplan „Schwerpunkte der bayerischen Politik für Menschen mit Behinderung im Lichte der UN-Behindertenrechtskonvention", in dem es heißt: „Die inklusive Schullandschaft reicht von unterschiedlichen inklusiven Angeboten in allen Schularten in Bayern bis hin zu den spezialisierten Förderschulen in allen Förderschwerpunkten" (http://www.stmas.bayern, S. 22).

Dagegen äußert sich Wocken: „Der neue Begriff der ‚inklusiven Bildungslandschaft' erlaubt dank seiner Dehnbarkeit, mühelos das gesamte gegliederte Schulwesen einschließlich aller Sonderschulen darin unterzubringen" (www.hans-wocken.de, S. 5).

Wocken könnte man ja entgegenhalten, dass in separierten Klassen oder Schulen die Schüler Vorteile hätten. Doch die Forschungsbefunde sprechen für Wocken, die man so zusammenfassen kann: „Die vorgebrachte empirische Literatur legt nahe, dass ein inklusiver Unterricht erfolgreiches Lernen für alle Schülerinnen und Schüler gewährleisten kann" (Gebhardt, 2015, S. 48). In vierfacher Hinsicht kann die Förderschule nicht mit der Regelschule mithalten (vgl. Wocken, 2007): in didaktischer (curricularer) Reduzierung, in methodisch reduziertem Vermittlungsverfahren, bezüglich der homogenen Gruppenzusammenstellung und der weniger tatsächlichen Lernzeit.

Allein die soziale Teilhabe in Klassen gemeinsamen Unterrichts lässt zu wünschen übrig. „Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben weniger Freunde, fühlen sich weniger akzeptiert und sehen sich selbst häufiger als Opfer aggressiver Handlungen" (Gebhardt, 2015, S. 45). Hier werden eine Reihe unterschiedlicher pädagogischer Maß-

nahmen im und außerhalb des Unterrichts angemahnt, um ein gemeinsames Verständnis aller Klassenangehörigen zu finden.

Besser oder auch nicht schaut es mit der Einstellung der Lehrkräfte aus: Insgesamt besteht eine grundsätzliche Offenheit gegenüber der Idee der Inklusion, doch werden die dafür notwendigen eigenen Kompetenzen meist als gering oder nicht vorhanden eingeschätzt, was besonders für Lehrkräfte in der Sekundarstufe gilt (Weiß, 2015).

In einer wenn auch nicht repräsentativen Studie sehen für die Arbeit mit Schülern mit Förderbedarf die Lehrkräfte folgende Anforderungen:

- weniger domänenspezifisches Fachwissen als eher lebensnahe Lernkontexte zu schaffen und diagnostisches Wissen
- auf personaler Ebene ein hohes Maß an Selbstreflexion, Distanzierungsfähigkeit und Zuverlässigkeit
- stabile, vertrauensvolle und verlässliche Beziehung
- inner-und außerschulische Kooperation
- wertorientiertes Handeln, positive und humanistische Grundhaltung.

Bleibt festzuhalten, dass die Umsetzung von Inklusion an deutschen Schulen insgesamt als mangelhaft angesehen werden muss.

Doch es fällt auf, dass in der aktuellen bildungspolitischen Debatte zur Inklusion in Deutschland zu sehr die Rolle der Sonderschulen in den Blick gerät. Verändern muss sich die gesamte Schullandschaft. Inklusive Schulen zu entwickeln bedeutet, dass Sonderpädagogen/-innen zum festen Bestandteil aller allgemeinen Schulen auf allen Ebenen des Bildungssystems werden müssen. „In einer kurzen Formel zusammengefasst können Integration und Inklusion folgendermaßen unterschieden werden: In integrativen Bildungssystemen werden Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf an die allgemeinen Schulen angepasst, in inklusiven Bildungssystemen werden die Allgemeinen Schulen hingegen an die Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten aller Kinder und Jugendlichen angepasst“ (vgl. Heimlich, 2013, S. 269).

2. Perspektiven von Inklusion

Die UNESCO-Leitlinien für die Bildungspolitik mit dem Schwerpunkt Inklusion aus dem Jahre 2009 gehen über den derzeit in Deutschland eingeengten Blickwinkel hinaus: Es geht nicht nur um die Integration der Gruppe der Personen mit unterschiedlichen Formen von Behinderungen in das Regelschulsystem, die Leitlinien schließen auch Interkulturelle Bildung mit ein. Es geht um eine neue Idee von Schule. Deshalb wird zunächst auf Inklusive Schulentwicklung eingegangen (2.1). Das Herz von Schule muss Unterricht sein (vgl. die Ausführungen von Wicke und Ende in VDLiA, 2015 (2). Deshalb ist bei der Inklusions-Debatte ein besonderes Augenmerk auf inklusiven Unterricht zu richten, der anschließend behandelt wird (2.2).

2.1 Inklusive Schulentwicklung

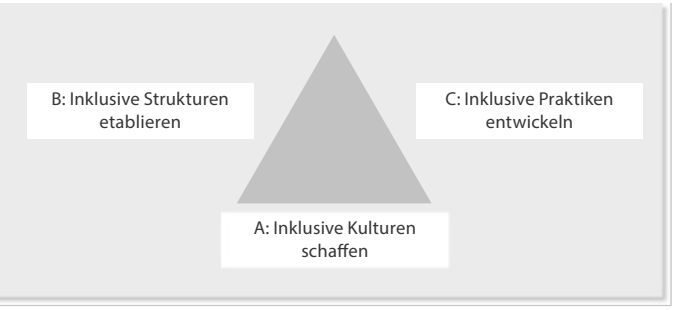
Index for Inclusion

Im Jahre 2000 wurde in Manchester der „Index for Inclusion“ (Booth & Ainscow) vorgestellt. In ihm geht es um die Verbindung zwischen Prozessen der Schulentwicklung und dem Leitbild der inklusiven Schule für alle. Im Folgenden beziehe ich mich auf die deutschsprachige Version von Boban und Hinz (2003): „Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln“.

Im Vorwort schreiben die Autoren: „*Insbesondere aber hat uns das Argument zum Index für Inklusion geführt, dass die Integration von SchülerInnen mit und ohne sog. sonderpädagogischem Förderbedarf oder die von SchülerInnen mit Migrationshintergrund nur zwei Facetten eines viel größeren pädagogischen Zusammenhangs sind, den das Konzept der ‚Schule für alle‘ umfasst: Das angemessene, nichthierarchische und damit demokratische Eingehen auf die vorhandene Heterogenität der SchülerInnen durch das, was im deutschsprachigen Diskurs Pädagogik der Vielfalt, im englischsprachigen eben Inklusion genannt wird*“ (S. 3). Im Gegensatz zum Verständnis von Inklusion in Deutschland liegt auf europäischer und internationaler Ebene der Fokus auf den verschiedenen Vielfaltsdimensionen. Es geht um eine *Schule für alle,* um eine *Schule der Vielfalt*.

Dieser Index für Inklusion stellt mit seinen ausgearbeiteten Materialien einen Fundus dar, aus dem Schulen schöpfen können, die sich als Schule für alle Kinder verstehen. Der Index macht Vorschläge, er bietet eine Systematik, die dabei hilft, nächste – und zwar angemessen große oder kleine, verkraftbare, realistische – Schritte in der Entwicklung zu gehen, zum Beispiel im nächsten Schuljahr.

Zur konkreten Arbeit wird ein Raster aus drei miteinander verbundenen Dimensionen aufgezeigt (s. Abb.; aus: Boban und Hinz, 2003, S. 15). Es gilt, inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Strukturen zu etablieren und inklusive Praktiken zu entwickeln.



Der Index bedient durch die drei Dimensionen die bekannte Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung (Rolff, 2010).

Phasenmodell

Für die Entwicklung einer umfassenden, die Trias berücksichtigenden Schulentwicklung hat sich gezeigt, dass diese am ehesten über ökologische Mehrebenenmodelle realisierbar ist (vgl. Bronfenbrenner, 1981).

Im Folgenden skizziere ich ein Phasenmodell, in dem Ideen aus folgenden Quellen aufgegriffen werden (Boban & Hinz, 2003; Heimlich, 2013; Pieper & Schley, 1983). Es soll als Anregung dienen, wie ein Schulentwicklungsprozess konkret umgesetzt werden könnte (vgl. Haag, 2015).

Ausgegangen wird von einem Mehrebenenmodell inklusiver Schulentwicklung:

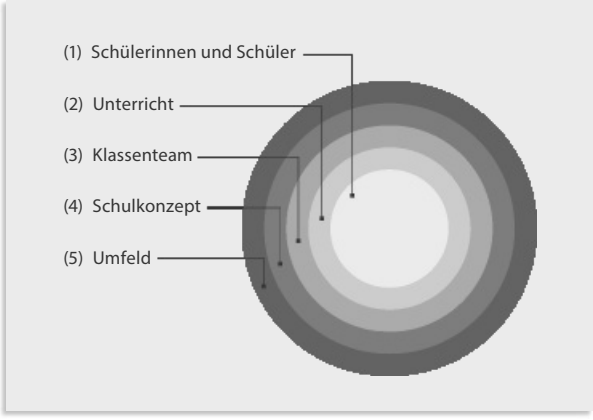
1. Schülerinnen und Schüler:
Der Stand der Lernentwicklung wird regelmäßig überprüft. Dies dient als Grundlage für die individuelle Förderung, die auch Einzelne in Anspruch nehmen können.

2. Unterricht:
Der Unterricht trägt den unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Einzelnen Rechnung.

3. Klassenteam:
Hier geht es nicht nur darum, dass die Lehrkräfte einer Klasse zusammenarbeiten. Auch in Klassen, in denen beispielsweise eine Förderkraft oder eine Sozialarbeiterin bzw. ein Sozialarbeiter miteingesetzt sind, sollen diese in Absprachen miteingebunden werden. Ebenfalls sollte über die Grenzen der Klasse hinweg in derselben Jahrgangsstufe kooperiert werden.

4. Schulkonzept:
Die Schulleitung und alle Mitglieder der Schulfamilie sind aktiv an der Umsetzung der Ziele involviert.

5. Umfeld:
Die Schule strebt die Entwicklung eines Netzwerkes an. Somit kann sie auch auf fachliche Beratung und Begleitung zurückgreifen.



In folgendem Phasenmodell sind alle diese Ebenen mit zu berücksichtigen. Folgende Phasen sollen unterschieden werden:

1. Vorbereitungsphase: Bedürfnisse und Erwartungen aller Beteiligten sammeln
Hier geht es darum, alle am Schulentwicklungsprozess Beteiligte über das Thema zu informieren. Neben dem Lehrerkollegium sind hier bereits die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern sowie die Protagonisten des Umfelds miteinzubeziehen. Hier muss all diesen Gruppen Gelegenheit gegeben werden, ihre Bedürfnisse und Erwartungen zu formulieren.

2. Phase der (Problem-)Diagnose: Schulsituation beleuchten
In dieser Phase der Problemdiagnose beginnt die eigentliche Arbeit mit der Analyse des konkreten Ist-Zustandes. Hier wird die gesamte Schulsituation beleuchtet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stellen die Stärken und Schwächen der eigenen Schule fest, und zwar im Hinblick auf die fünf Ebenen im Mehrebenenmodell:
- Ist-Zustand bezüglich
- der Schülerinnen und Schüler
- des Unterrichts
- der Klassenteams
- eines Schulkonzepts
- des Umfeldes

Hier stellen alle Beteiligten Stärken und Schwächen ihrer Schule fest. Wichtig ist, dass wirklich alle gehört werden.

3. Phase der Zielsetzung: Erreichbare Ziele formulieren
Aufgrund der erfolgten Diagnose werden nun gemeinsam Ziele, und zwar erreichbare Ziele, formuliert, es wird ein Soll-Zustand entwickelt. Dabei werden wiederum die fünf Ebenen berücksichtigt.

4. Phase der Umsetzung: Konkrete Maßnahmen festlegen und schrittweise umsetzen
Damit der Schulentwicklungsprozess nicht im Sande verläuft, ist es wichtig, in der folgenden Konkretisierungsphase eindeutige, anspruchsvolle, aber dennoch realistische Schritte zu planen und festzulegen, wer welche Arbeit bis wann erledigen soll, um die Veränderungsziele auf den fünf Ebenen auch schrittweise umsetzen und verwirklichen zu können.

5. Phase der Reflexion: Das Programm konsolidieren bzw. nachsteuern und ergänzen
Um das bisher Erreichte auch nachhaltig sichern zu können, muss dies reflektiert werden. Dies gelingt über eine Evaluation, deren Ergebnis eine Konsolidierung, aber auch ein Nachsteuern der Zielformulierung bedeuten kann, und zwar stets den Blick auf die fünf Ebenen gerichtet.

2.2 Inklusiver Unterricht

Von folgenden zwei Prämissen soll hier ausgegangen werden:

(1) Was wir heute über guten Unterricht wissen, gilt natürlich auch hier: Ein guter Unterricht benötigt sowohl eine methodisch gut vorbereitete Lehrerinstruktion wie auch optimal gestaltete Lernumgebungen für die vielfältigen Konstruktionen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 624 ff.).

(2) Von inklusivem guten Unterricht kann erst dann gesprochen werden, wenn solche Lehr-Lernsituationen gestaltet werden, an denen alle teilhaben und zu denen alle beitragen können, und wenn dieser keine Nachteile für alle Beteiligten bringt.

Daraus abgeleitet handelt es sich nach Heimlich (2013) um einen Unterricht,
- „in dem ein hohes Maß an Selbsttätigkeit für alle Schüler(innen) realisiert wird,
- der sowohl mehr Lehrer- als auch mehr Schülerhilfe ermöglicht,
- der von den Grundelementen des offenen Unterrichts wie Freiarbeit, Spiel, Morgenkreis, Projekte, Wochenplan geprägt ist,
- der aber ebenso strukturiert-lehrerzentrierte Elemente enthält wie Klassenunterricht oder Regeln und Rituale und
- in dem das kooperative Lernen in heterogenen Lerngruppen gezielt gefördert wird“ (S. 271).

Wenn man sich diese Elemente von Unterricht anschaut, fällt auf, dass es keiner gesonderten inklusiven Didaktik bedarf, weil die Prinzipien guten Unterrichts für jegliche Settings gelten. So gesehen muss man mit einer inklusiven Didaktik das Rad nicht neu erfinden. Freilich gibt es auch andere Stimmen, die meinen, dass das Verhältnis von behinderten und nicht behinderten Kindern, von unterschiedlich begabten Schülerinnen und Schülern der besonderen Berücksichtigung in einer eigenen Didaktik für inklusive Schulen bedarf (vgl. Diskussion im Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2014, Thementeil „Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule"). Diese Diskussion steht in Deutschland noch am Anfang. Ob eine eigene Didaktik oder Orientierung an bestehenden Didaktiken, die größte Herausforderung dürfte der Umgang mit dem Spannungsfeld gemeinsam lernen und effektiv fördern sein, d. h. gemeinsames Lernen darf nicht zu Lasten von spezifischen Fördermaßnahmen gehen.

Opitz (2014) weist darauf hin, dass bei inklusivem Unterricht unbedingt die Fachspezifika miteinzubeziehen sind. Eine Orientierung am Fach erlaubt es der Lehrkraft, auf der Grundlage von fachlichen und fachdidaktischen Überlegungen Aufgaben auszuwählen, die Lernen auf unterschiedlichen Niveaus ermöglicht.

Auf die besondere Bedeutung der Inhaltsseite weist Heimlich (2013) hin. „Im inklusiven Unterricht besteht die große Herausforderung nicht zuletzt darin, dass alle möglichen Lernerfahrungen bezogen auf einen Lerngegenstand auch für alle Schüler(innen) offen gehalten werden" (S. 272). Es darf nicht um eine Reduzierung des Lernens im Unterricht auf Wissenserwerb und Kompetenz gehen. Inklusiver Unterricht steht deshalb vor der Aufgabe, nicht nur Sprache und Denken als Lernzugänge zu einem Lerngegenstand zuzulassen, sondern emotionale, soziale und auch sensomotorische Lernerfahrungen ebenso zu ermöglichen.

Gerade der letzte Punkt zeigt, dass vor Ort – in Schulen und Lehrerbildung – der ursprüngliche Übersetzungsfehler ausgebügelt wurde. Vielfältige Publikationen und Aktivitäten zeigen, dass die Herausforderung „Inklusion" in der gegenwärtigen deutschen Bildungslandschaft – wenn auch etwas verzögert – angekommen ist. ◂◂

Literatur

Bertelsmann Stiftung (2014). Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen.

Boban, I. & Hinz, A. (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban & Andreas Hinz. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. www.eenet.org.uk/resources/docs/IndexGerman.pdf (abgerufen 20.06.2015).

Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.

European Agency for Development in Special Needs Education: Special Needs Education. Country Data 2012. Odense.

Gebhardt, M. (2015). Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – ein empirischer Überblick. In E. Kiel (Hrsg.), Inklusion im Sekundarbereich. Stuttgart: Kohlhammer, S. 39–52.

Haag L. (2015). Expertise zu interkultureller Öffnung und Schulentwicklung. Aktueller Stand und Konsequenzen unter besonderer Berücksichtigung Bayerns. Landeshauptstadt München. Sozialreferat/Stelle für interkulturelle Arbeit (Hrsg.).

Heimlich, U. (2013). Inklusion in Schule und Unterricht. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik (5. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 263–281.

Opitz, E. M. (2014). Inklusive Didaktik im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und effektiver Förderung. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, S. 52–68.

Pieper, A. & Schley, W. (1983). Systembezogene Beratung in der Schule. Materialien aus der Beratungsstelle für soziales Lernen am Fachbereich der Universität Hamburg, Band 6.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann, B. (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. 4. Auflage. München, S. 601–646.

Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), Handbuch der Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29–36.
Weiß, S. (2015). Was bedeutet Inklusion für das Anforderungsspektrum von Lehrerinnen und Lehrern in der Sekundarstufe? In E. Kiel (Hrsg.), Inklusion im Sekundarbereich. Stuttgart: Kohlhammer, S. 16–38.
Wicke, R. E. & Ende, K. (2015). Anforderungen an eine zeigemäße Lehrerbildung – Struktur und Prinzipien. VDLiA, 62 (2), S. 100–115.
Wocken, H. (2007). Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung". In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 35–60.
www.hans-wocken.de (darin: Bayern – Inklusion im Nebel) (abgerufen: 17.06.2015).
www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_internet/behinderung/aktionsplan.pdf (abgerufen: 17.06.2015).

Kontakt

ludwig.haag@uni-bayreuth.de

Info: Forschungsschwerpunkte/Fortbildungsangebote/Vorträge zu folgenden Themen:
- Prof. Dr. Ludwig Haag: Klassenführung; Umgang mit Heterogenität (auch Interkulturelles Lernen, Inklusion); Individuelle Förderung; Lehrerpersönlichkeit; Lernmotivation/guter Unterricht; Hochbegabung
- Dr. Doris Streber: Individuelle Förderung; außerschulische Förderansätze; Unterrichtsvorbereitung

Lehrstuhl für Schulpädagogik
95440 Bayreuth
Tel.: 0921 / 55-4105

Zur Debatte um die Inklusion – Fragen eines (mit)denkenden Schulleiters

Reinhard Roth

Vorbemerkungen

Zunächst: Wir alle – Sie, lieber Leser und ich – sind sicher grundsätzlich für die gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen (mit und ohne Behinderung) in der Gesellschaft – und damit auch in der Schule. Allerdings, jeder Begriff bedarf der Definition und die Klärung eines Begriffes wie „Gleichberechtigung" bleibt generell schwierig. Auch deshalb weil wir alle nicht in Gesellschaften leben, die Gleichberechtigung wirklich umsetzen. Gerade in Deutschland gibt es eine eklatante Benachteiligung für Kinder aus „bildungsfernen Familien", von einer Chancengleichheit sind wir noch weit entfernt. Genau dies ist der Kontext, in dem die Debatte um die Inklusion stattfindet.

Ich zitiere die 2009 in Kraft getretene UN-Behindertenrechtskonvention: Die Vertragsstaaten garantieren „(…) ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen (…)."[1]

Allgemein wird darunter wohl die vollständige Integration aller Kinder mit und ohne Behinderung in Regelschulen verstanden, oder anders ausgedrückt, die Auflösung dessen was bisher unter dem Begriff „Sonderschulen" nur unzureichend und wenig treffend subsumiert wurde.[2] Und es bedeutet auch, dass es um die Frage eines inklusiven Bildungssystem geht und nicht nur um die Einzelschule als solche.[3] Pointiert ausge-

1 Artikel 24 Abs. 2 a).
2 Der Begriff „Sonderschule" diskriminiert m. E. die Schulen und ihre Schüler.
3 Vgl. dazu: Baustelle Inklusion. Lernende Schule. Für die Praxis der pädagogischen Schulentwicklung. Heft 67, 2014 (siehe Literaturliste).

drückt, „Inklusion in einem gegliederten Schulsystem – (ist) eine Paradoxie!" (Priebe, B. 2014).

Allerdings gibt es ein enormes Spektrum an Positionen zu diesem Thema. Die Bandbreite reicht von der Begriffsbestimmung nach Luhmann[4] bis hin zur Diskussion der wirklichen Vor- und Nachteile für das individuelle Kind mit einer spezifischen Behinderung.[5] Nicht zu sprechen von den unzähligen Äußerungen diverser Behindertenorganisationen und Politikern zu diesem Thema.[6]

Ich kann und möchte diese Diskussion hier nicht um einen weiteren Beitrag erweitern. Ich möchte aber sehr wohl aus dem Blickwinkel der John-F.-Kennedy-Schule (JFKS) Berlin, d. h. aus dem Blickwinkel der Praxis zum Thema Stellung nehmen, weil ich diesen Aspekt in der Diskussion bisher weitgehend vermisse.

JFKS – Möglichkeiten und Grenzen der Integration

Die JFKS Berlin ist eine öffentliche, bilingual Schule mit 1700 Schülern, 180 Lehrerinnen und Lehrern (die Hälfte sind Amerikaner), das Curriculum ist Deutsch und Amerikanisch, die Abschlüsse Abitur und HS_Diploma sind gleichberechtigt. Fast 80 % unserer Schülerinnen und Schüler, die mit der „Entrance Class" (Eingangsklasse) beginnen absolvieren nach 13 Jahren (in der Klasse 12!) das Abitur bzw. den HS Abschluss und/oder beides.[7]

Inklusion (oder „nur" Integration?) fand an der Schule immer schon statt, in einem eingeschränkten Maße allerdings. Kinder mit Lese-Rechtschreib-Problemen, Dyskalkulie oder Verhaltensproblemen (ADHD z. B.) wurden und werden integriert. Kinder mit autistischen Zügen und oder Asberger Syndrom wurden und werden ebenfalls aufgenommen, körperbehinderte Kinder und Kinder mit Seh- oder Hörproblemen – alle lernen an der JFKS zusammen. Allerdings – Eltern mit Kindern mit „Down-Syndrom" wurde bisher vom Besuch der Schule abgeraten.[8]

Allein, die Integration der bisher genannten Schülerinnen und Schüler führt uns immer wieder an die Grenzen dessen, was pädagogisch zu verantworten ist. Wie viel Förderung können wir diesen Kindern einräumen? Welches ausgebildete Personal steht zur Verfügung? Wie sind die schulorganisatorischen Probleme zu lösen (Stundenplan/Räume) etc.? Und außerdem – alle Stunden für diese Formen der Förderung fehlen an anderer Stelle.

Die oben genannten Kinder mit „Special Needs" bekommen Förderpläne und Nachteilsausgleich in vielen Bereichen (Accomodations), sie erhalten zusätzlich Zeit für Tests, werden in Teilbereichen nicht benotet etc. Entsprechende Extra Meetings sind notwendig, Diagnoseverfahren müssen durchgeführt, die entsprechenden Formulare müssen ausgefüllt und eingereicht werden, verschiedene Institutionen sind involviert.

Tatsächlich erreichen viele Schülerinnen und Schüler so die 12. Klasse und bewältigen auch unsere Abschlüsse, andere verlassen die Schule zu einem früheren Zeitpunkt. Verantwortlich dafür sind die Leistungsanforderungen in den Fächern und damit eben nicht die jeweilige (Lern-)Behinderung. Oder handelt es sich nur um eine „Verobjektivierung" und/oder eine Verwechslung der Tatbestände?

Es bleibt die Frage der Interpretation. Es ist durchaus richtig zu sagen, dass Schüler mit einer anderen Zielperspektive, nämlich dann wenn sie nicht das Ziel der allgemeinen Hochschulreife anstreben, länger an der JFKS bleiben können. Aber, welchen Abschluss würden sie dann bekommen? Auch der MSA könnte für diese Schüler eine unüberwindbare Hürde sein. Hier zeigt sich, dass die Einzelschule alleine keine wirklich befriedigende Antwort auf die Anforderungen der Inklusion finden kann. Es bedarf auch einer Veränderung des Bildungssystems und seiner Abschlüsse insgesamt.

4 Siehe dazu: N. Luhmann, 1997. R. Stichweh (Hg.): Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit, Wiesbaden: VS, 2009.
5 Die Bertelsmann Stiftung bietet 176 Downloads zum Thema an …
6 Bei Google finden sich 4.300.000 links zum Thema. Vgl. auch Bundestagsvizepräsidenten Ulla Schmidt (SPD) in BEGEGNUNG, Heft 1/2015.
7 Siehe: www.jfks.de.
8 Gleichzeitig ist wichtig, auf die Nachfrageseite hinzuweisen, unsere Warteliste ist endlos und stellt die Schule immer wieder vor neue Probleme bei der Aufnahme. Darum gibt es Aufnahmeregularien – bisher ohne einen Hinweis auf das hier diskutierte Thema.

Zur Zukunft der Inklusion an der JFKS – Fragen

Die Schule hat begrenzte Kapazitäten, mehr Schüler aufzunehmen ist nicht möglich– sollen Kinder mit Behinderungen jetzt den anderen Kindern vorgezogen werden? Wie vereinbart sich dies mit dem Profil und der „Mission" unserer Schule?

An der JFKS wird Schülern, die den Anforderungen des bilingualen Programms nicht gewachsen sind, das Verlassen der Schule empfohlen. Ein behindertes Kind kann diese Anforderungen oft nicht erbringen – wie sollen wir damit umgehen?

Andererseits bin ich mir sicher, dass es weitere Möglichkeiten für unsere Schule gibt, Kinder mit Behinderungen zu unterrichten und ihnen Perspektiven für einen erfolgreichen Schulbesuch zu eröffnen – aber dazu brauchen wir entsprechend geschultes Personal und eine entsprechende Professionaliserung – auch zusätzliche bauliche Veränderungen. Die erwähnten Voraussetzungen werden derzeit von der Bildungsadministration nicht erfüllt:

„Noch nie zuvor hat es in Deutschland eine so starke Verdichtung der Lehrerarbeit und eine so einseitig staatlich verordnete Top-Down-Steuerung der Unterrichtsentwicklung gegeben wie seit Beginn dieses Jahrhunderts. Das ist abzulesen an den häufig ohne jede Vorbereitung durchgeführten Strukturveränderungen, z. B. an der Einführung des Ganztagsschulbetriebs, an der hektischen Fusion von Schulformen (insbesondere zwischen Haupt- und Realschulen), an der Einführung nationaler Bildungsstandards, an der Etablierung der Schulinspektion und an der schlecht vorbereiteten Einführung inklusiven Unterrichts" (Meyer, 2015: 34).

Wird es Geld dafür geben? Werden wir „Sonderpädagogen", Schulpsychologen, Ergotherapeuten an die Schule bekommen?

Dieses Jahr werden in Berlin lediglich 15 Sonderpädagogen ihr zweites Staatsexamen ablegen – ein Beruf mit Zukunft!

Wenn nicht – wie sollen wir dann den berechtigen Bildungsansprüchen dieser Schüler gerecht werden? Wie sollen wir die Anmeldungssituation an der Schule gestalten, wenn wir schon jetzt viele Schülerinnen und Schüler aus Kapazitätsgründen ablehnen müssen?

An der JFKS gibt es mehr und mehr „Schulhilfekonferenzen". Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen (Lebensproblemen …) soll so geholfen werden. Das Jugendamt, der Schulpsychologische Dienst etc. sind zur Stelle und beraten, zusammen mit den Lehrern und den Eltern, welche Hilfen zur Verfügung stehen und welche Maßnahmen ergriffen werden können, um die Situation der Schülerin/des Schülers zu verbessern. Bisher wird noch „Sonderpädagogischer Förderbedarf" festgestellt und gegebenenfalls der Einsatz eines „Schulhelfers" erwogen. Eigentlich sind diese Konferenzen eine gute Option für die Beförderung von Inklusion als Prozess. Die Teilnahme und die Kooperation mit anderen (lokalen) Institutionen und Schulen scheint mir ein richtiger Weg zu sein. Allerdings kann dies nur ein Anfang sein.[9]

In manchen Fällen führen die Maßnahmen tatsächlich zum Erfolg, andererseits steht am Ende eines solchen Prozesses auch oft ein Schulwechsel. Ist dies im Sinne der Inklusion? Wieder stellt sich die Frage nach den Alternativen.

Unerlässlich, dies ist zumindest meine Erfahrung, ist die positive Einbindung der Eltern bei allen schulischen Maßnahmen. Auch hier zeigt sich, dass die Unterstützung der Eltern für ihr Kind und die Zusammenarbeit mit der Schule wesentlich sind für den schulischen Erfolg der Kinder. Dazu gehören an der JFKS eine frühe Intervention, intensive Kommunikation und auch das Aufzeigen der Chancen und Grenzen der Schule in Bezug auf vorhandene und/oder auch fehlende Fördermöglichkeiten.[10]

Wir möchten auch zukünftig möglichst alle Kinder integrieren, müssen aber auch die Grenzen unserer pädagogischen Arbeit realistisch einschätzen. Wenn es keine weitere personelle Unterstützung geben wird, werden die „Schul-

9 In Berlin sind Förderzentren eingerichtet worden, diese betreuen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schulen.

10 An der JFKS gibt es zusätzlich die Möglichkeit der Unterstützung durch das Guidance Councelor Department. Ich möchte darauf jedoch nicht näher eingehen, weil dies (leider) im deutschen (Auslands-)Schulsystem nicht existiert.

hilfekonferenzen“ und die damit verbundenen Entscheidungen bleiben.

Eine umfassende Integration aller Schülerinnen und Schüler sehe ich zur Zeit nicht als realistische Perspektive für die Schule. Damit kristallisiert sich an unserem System (so wie an den meisten Schulen) die Frage der „Inklusion“ als „Gretchenfrage“ des Bildungssystems: Umfassende Chancengleichheit und Gleichbehandlung stehen nach wie vor zur Debatte und sind lange nicht eingelöst.

Politische Diskussion und pädagogische Wirklichkeit

Zieldifferenzierung ist der Begriff, der in der Diskussion eine wesentliche Rolle spielt. Ich empfinde diesen Begriff als äußerst interessant und auch anregend. Die Abgrenzung von „Zieldifferenzierung“ und „Differenzierung“ scheint allerdings noch nicht wirklich geleistet worden zu sein. Bedeutet dies, dass wir innerhalb eines Systems gleichberechtigte aber sehr unterschiedliche Ziele anstreben können? Schon jetzt gibt es den MSA und das Abitur „unter einem Dach“. Aber ist dies wirklich eine Zieldifferenzierung? Ich würde das bezweifeln.

Alle Menschen sind verschieden, auch Schülerinnen und Schüler haben verschiedene Talente und Bedürfnisse. Dies ist eine der wichtigsten Positionen bzw. Wiederentdeckungen der letzten Jahrzehnte.[11] Individualisierung und Differenzierung sind die damit verbundenen notwendigen pädagogischen Konsequenzen.

Es findet ein Paradigmenwechsel statt: „Von der Anpassung des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin an den institutionellen Kontext hin zu einer Veränderung der Schule mit dem Ziel, der Heterogenität aller Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden“ (Arndt, A. K./Werning, R. 2014).

Wenn ich über das deutsche Schulsystem (auch hier in Berlin) nachdenke, fällt mir zunächst auf, dass wir immer noch die Trennung zwischen Sekundarschule und Gymnasium haben.[12] Der Zugang zum Gymnasium ist geregelt und im Wesentlichen abhängig von Noten und Empfehlungen. Lässt sich dies noch aufrechterhalten, wenn „Inklusion“ das Ziel ist? Fordert die Umsetzung der Inklusion nicht die konsequente Einführung einer Gesamtschule für alle (Einheitsschule)? Mit welchem Recht sollen behinderte Kinder in welcher Schule auch immer aufgenommen werden, wenn Schülerinnen und Schülern auf Grund einer Note der Zugang zu bestimmten Bildungsinstitutionen verweigert wird?

Nach wie vor wird in allen internationalen Vergleichssituation darauf hingewiesen, dass es um die „Chancengleichheit“ in Deutschland schlecht bestellt ist.[13]

Ich habe bereits 1999 in Norwegen gesehen, dass dort Spezialkräfte in den Schulen arbeiten, dass es besondere Räume gibt, dass die behinderten Kinder einen großen Teil ihrer Zeit in den Regelklassen verbringen – aber auch einen Teil des Tages in Spezialklassen und dass einzelne Kinder eine Eins-zu-eins-Betreuung bekamen.[14] Davon kann in Deutschland noch nicht einmal annähernd gesprochen werden.

Meine amerikanischen Kollegen berichten, dass diese Form der „Inklusion“ bereits in den 60er Jahren in den USA, zumindest in einigen Bundesstaaten gang und gäbe war. Aber auch dort, so wird mir berichtet, gab es schon damals zusätzliche Lehrkräfte und viele differenzierte Möglichkeiten unterschiedliche Bildungsgängen besuchen zu können.

Abschließende Bemerkungen

Als Grundschulleiter in NRW hatte ich in den 80er Jahren eine Kooperation mit einer „Sonderschule für geistig Behinderte“. Ich habe diese Schule auch privat oft besucht, vor allem weil ich dort extrem glückliche Schülerinnen und Schüler erlebt habe und ein sehr engagiertes Kollegium. Ich erinnere mich an meine persönlichen Eindrücke und an viele Gespräche mit Eltern. Unvergessen ist mir, wie begeistert

11 Die Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhundert wusste dies bereits als Ausgangspunkt für ihre päd. Konzepte zu nutzen. Vergl. z. B. die Ansätze von Maria Montessori oder Peter Petersen.

12 Deutschland isoliert sich zunehmend im weltweiten Vergleich mit seiner frühen „Auslese“ nach der 4. bzw. 6. Klasse und der immer noch vorhandenen Dreigliedrigkeit.

13 Insbesondere was die Bildungsmöglichkeiten für Kinder aus „bildungsfernen Schichten“ betrifft.

14 R. Roth, 1999.

die Eltern von dieser Schule sprachen, weil sie überzeugt davon waren, dass dies der richtige Bildungsort für ihre Kinder sei.[15]

Eine Schule, die auch diesen Kindern den „gemeinsamen Unterricht" ermöglicht, muss sich in Richtung Professionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Teamentwicklung auf den Weg machen. Sie muss sich deutlich mehr als bisher der Kooperation mit anderen Institutionen öffnen und Heterogenität als Konzept akzeptieren.

Ein umfangreiches und hilfreiches Dokument, welches den einzelnen Schulen auf dem Weg zur Inklusion helfen kann, liegt seit 2003 auch in Deutsch vor: Der „Index für Inklusion" (Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln).[16] Hier finden Einzelschulen eine ausführliche Beschreibung für die Umsetzung inklusiver Pädagogik mit Mitteln der Schulentwicklung.

„Times, they are changing" (Bob Dylan) und die Welt dreht sich immer schneller. Inklusion als Anspruch erscheint mir berechtigt und eine wunderbare Vision.

Ob sie die Wirklichkeit der Menschen und insbesondere die der Schulen trifft, wage ich – auf der Grundlage dessen, was mir heute, im Jahr 2015, begegnet – zu bezweifeln. ◂◂

Literatur

Arndt, Ann-Kathrin/Werning, Rolf (2014): Inklusive Schulentwicklung in der aktuellen Diskussion. Internationale Trends und regionale Herausforderungen. In: Lernende Schule. Heft 67, 2014. S. 4–7 (www.klett-kallmeyer.de).

Arndt, Ann-Kathrin/Werning,Rolf (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im gemeinsamen Unterricht. In: Wernin, R./Arndt, A. (Hg.): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

BEGEGNUNG, Heft 1/2015. 36. Jahrgang: Inklusion. Hier insbesondere die Interviews mit Ulla Schmidt (bundestagsvizepräsidentin) und Prof. Dr. Ahrbeck.

Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2014): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 4 (www.inklusion-online.net).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland.

Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (2012): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft, 2 Bände, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1997.

Meyer, Hilbert: Unterrrichtsentwicklung. Berlin: Cornelsen 2015.

Montessori, Maria: Schule des Kindes, Freiburg 1976, 8. Aufl. 2002.

Oswald, Paul/Schulz-Benesch, Günter (Hg.): Grundgedanken der Montessori-Pädagogik – Aus Maria Montessoris Schrifttum und Wirkkreis zusammengestellt, 18. Aufl., Freiburg 2002.

Petersen, Peter: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Band III: Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, Berlin 1954.

Roth, R: Das Bildungssystem in Norwegen. In: Pädagogik, Beltz Verlag, Heft 1/1999.

UNESCO – Deutsche Kommission (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik URL:http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf.

Kontakt

www.jfks.de
www.reinhardroth.com

15 Vgl. dazu auch das Interview mit Prof. Dr. Bernd Ahrbeck in der BEGEGNUNG 1/2015. S. 24–27.

16 Booth, T./Ainscow, M.: Index for Inclusion. Manchester 2000. Deutsche Übersetzung herausgegeben von der Martin Luther Universität Halle-Wittenberg, 2003.

Auf dem Weg zur Inklusion an der Deutschen Schule Barcelona

Cora Urban

Die Deutsche Schule Barcelona (DSB) ist eine private integrierte Begegnungsschule mit bikulturellem Schulziel und wurde 1894 gegründet. Die Schule bietet einen vollständigen Bildungsgang vom Kindergarten bis zum Abitur nach zwölf Schuljahren für deutsch- sowie spanisch- und katalanischsprachige Kinder.

Beim Wettbewerb zum Thema „DAS-gemeinsam lernen und leben" des Auswärtigen Amtes und der Zentralstelle für Auslandsschulwesen erhielt die DSB für ihre Inklusionsarbeit am 06.01.2015 in Berlin den 3. Preis.

Klassenfahrt der 4. Klassen im vergangenen Schuljahr: Ein Schüler hilft seiner Mitschülerin, einem Mädchen mit dem Down-Syndrom (Foto: Archiv der DSB)

Ein Blick in die inklusive Praxis an der DSB

Lisa[1] besuchte bereits den Kindergarten der Deutschen Schule Barcelona und wird nun in der 3. Jahrgangsstufe der Grundschule inklusiv beschult. Sie nimmt an allen Unterrichtsstunden gemeinsam mit ihrer Klasse teil, genauso wie an allen klassen-und schulbezogenen Aktivitäten. Sie fühlt sich wohl und ist innerhalb des Klassenverbands gut integriert. Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler nehmen Rücksicht und akzeptieren sie ohne Probleme. Weil es Lisa aufgrund einer Autistischen Spektrumsstörung und eines ADH-Syndroms oft schwerfällt, sich zu konzentrieren und sich beim Lernen zu strukturieren, ist eine Schulbegleitung den gesamten Vormittag über an ihrer Seite.

Der Anfang in der Grundschule war für Lisa und ihre Lehrerinnen zunächst nicht immer einfach. Lisa fand es hin und wieder wichtig, mitten in der Stunde aufzustehen, um Gegenstände ordentlich an ihren Platz zurückzustellen. Manchmal lief sie auch einfach im Klassenraum herum und redete laut vor sich hin. Dass sie dies nicht darf, um die anderen Kinder nicht beim Lernen zu stören, hat sie mittlerweile bereits gut gelernt. Lisa kann jetzt schon viel besser gemeinsam mit den anderen Kindern im Klassenraum arbeiten.

Immer montags kommt die Sonderpädagogin in den Unterricht und erarbeitet mit Lisa das neue Wochenthema in Mathematik, denn in diesem Fach arbeitet Lisa ihrem individuellen Lerntempo entsprechend an anderen Themen als ihre Klassenkameraden. Die Sonderpädagogin bereitet einen Wochenplan mit Aufgaben für die Woche vor, den Lisa mit Unterstützung ihrer Schulbegleitung bearbeitet.

Als Lisa in der 1. Klasse war, wurde festgestellt, dass sie insbesondere mehr Zeit in Mathematik benötigt, um im Zahlenraum bis 10 sicher addieren und subtrahieren zu können. Mengen konnte sie nicht einfach mit Ziffern verknüpfen; sie musste sie immer wieder abzählen, um sicher zu sein. Aus diesem Grund wurde ein sonderpädagogischer Förderplan für sie erstellt. Nun arbeitet sie in Mathematik nach ihrem individuellen Lerntempo und macht bereits kleine Fortschritte. So klappt das Addieren und Subtrahieren bis 20 mittlerweile gut und sie beginnt sogar, sich im Hunderterraum zu orientieren. Für Lisa ist es sehr wichtig, dass Zahlen für sie anschaulich gemacht werden. 35 oder 53? Dass diese Zahlen nicht die gleiche Menge haben, sieht Lisa am besten, wenn sie Zehnerstangen und Einerwürfel nimmt und sie vor sich hinlegt.

In Lisas Förderplan sind die Förderschwerpunkte und die entsprechenden Förderempfeh-

1 Name auf Wunsch der Eltern geändert

Lisa im Sportunterricht mit ihren Klassenkameraden (Fotos: Archiv der DSB)

lungen für das aktuelle Schuljahr festgelegt. In diesem Jahr sind für Lisa die folgenden Bereiche besonders wichtig: Neben Mathematik gibt es im Arbeits- und Sozialverhalten zudem ein paar Dinge, die Lisa noch lernen muss, zum Beispiel ruhig und leise selbstständig zu arbeiten und sich bei Arbeitsphasen nicht ablenken zu lassen. Wenn Lisa sich nicht gut konzentrieren kann, darf sie ihren Tisch umdrehen, so dass sie niemanden in ihrem Blickfeld hat. Oder sie wechselt mit ihrer Begleitung in den Förderraum, wo sie mehr Ruhe findet. Die Übungen, die Lisa in regelmäßig stattfindenden Treffen am Nachmittag gemeinsam mit ihrer (externen) Psychologin durchführt, soll sie auch in der Schule trainieren: „Wir begrüßen und verabschieden uns und schauen uns an, wenn wir miteinander sprechen." Alle achten darauf, damit Lisa ihre Förderziele erreicht.

Die regelmäßige Kommunikation aller Beteiligten über Lisas Entwicklung in der Schule ist unerlässlich. Lisas Eltern, die Klassenlehrerin, die Schulbegleitung und die Sonderpädagogin treffen sich aus diesem Grund ca. 3–4 Mal im Schuljahr. Darüber hinaus stehen die Klassenlehrerin und die Sonderpädagogin regelmäßig mit den Eltern über das Hausaufgabenheft oder per Email in Kontakt. Die Schulbegleitung kommuniziert mit den Eltern über eine Art „Tagebuch", in welchem sie kurz dokumentiert, wie der Schulvormittag in den einzelnen Stunden verlief.

Die Sonderpädagogin spricht mindestens einmal in der Woche mit der Schulbegleitung, um die Umsetzung der bearbeiteten Aufgaben zu evaluieren.

Zum Ende des Schulhalbjahres erhält Lisa ein Berichtszeugnis, in dem dokumentiert wird, welche Kompetenzen sie erworben und an welchen Themen sie zuletzt gearbeitet hat. Hierfür sprechen sich die Klassen- und Fachlehrer sowie die Sonderpädagogin ab und verfassen das Zeugnis gemeinsam.

Schüler mit besonderem Förderbedarf an der DSB

Seit einigen Jahren arbeitet die Deutsche Schule Barcelona mit Schülern und für Schüler mit besonderem Förderbedarf. Zum aktuellen Zeitpunkt werden 56 Schüler mit besonderem Förderbedarf unterrichtet. Darunter fallen Schüler mit Lernschwierigkeiten wie Lese-Rechtschreibstörung, AD(H)S und Dyskalkulie. Diese Kinder stellen die größte Gruppe dar. Weitere Förderbedarfe liegen im emotional-sozialen Bereich (z. B. autistisches Spektrum) sowie bei umfassenderen Beeinträchtigungen im schulischen Lernen (sonderpädagogische Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und geistige Entwicklung).

Um die Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006) voranzubringen und dem Beschluss der KMK zum Thema „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (2011)" auch an der DSB systematisch gerecht zu werden, wurde im Februar 2013 ein Leitfaden zur schulischen Vorgehensweise bei Schülern mit besonderem Förderbedarf, zum Beispiel aufgrund von (Teil-)Leistungsstörungen, chronischen oder kurzzeitig schwerwiegenden Erkrankungen, entwickelt.

DEUTSCHE SCHULE BARCELONA COLEGIO ALEMÁN

Deutsche Schule Barcelona
Colegio Alemán de Barcelona

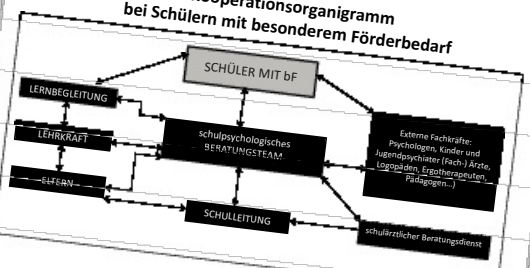
DSB auf dem Weg zur Inklusion

aktuelle Situation

- **ca. 80 Schüler,davon 11 mit** Lernbegleitungen
- **schulpsychologisches Beratungsteam**: 1 Schulpsychologin, 1 Lehrerin für Sonderpädagogik, 1 Schulsozialpädagoge, 1 Krankenschwester, 1 schulärztlicher Berater
- **Leitfaden** zur "Schulischen Vorgehensweise bei Schülern mit besonderem Förderbedarf"
- **Lehrerfortbildung** zur Umsetzung des Leitfadens über häufige Störungsbilder und Tipps für Lehrkräfte"
- **Handreichung** : "Hilfsmöglichkeiten für Schüler mit besond. Förderbedarf – Hinweise Weiterführung der **Aussetzung der Rechtschreibnote** für Kinder mit LRS Diagnose.
- **Formblatt**: besondere Maßnahmen bei Teilleistungstörungen im Unterricht (ADHS, LRS, AS usw.)
- **Regelmäßige Klassenkonferenzen** zu einzelnen Schülern mit besond. Förderbedarf
- Regelmäßige Treffen zum **Austausch mit allen Beteiligten,** die mit dem Schüler arbeiten (am Schuljahresanfang, nach Bedarf etc...)

Deutsche Schule Barcelona
Colegio Alemán de Barcelona

Kooperationsorganigramm bei Schülern mit besonderem Förderbedarf



Deutsche Schule Barcelona
Colegio Alemán de Barcelona

Schulpsychologisches Beratungsteam

- **Früherkennung und Frühförderung in Kindergarten und Vorschule (psychologischeTestverfahren und Fördermaßnahmen)**
- **schulpsychologische und sonderpädagogische Beratung (Diagnostik von Lernstörungen und Beeinträchtigungen)**
- **Lernstandsdiagnostik und Erstellung eines individuellen Förderplans bei sonderpädagogischem Förderbedarf**
- **Elternabende und Lehrerfortbildungen**
- **Präventionsprogramm Bulling/ Mobbing ("Tutoring entre Iguales")**
- **Beratung und Unterstützung der Eltern und Lehrkräfte**
- **Mediation**
- **Unterrichtsimmanente Förderung in Kleingruppen in der Grundschule**
- **offene Gesprächsangebote für Schüler**

Deutsche Schule Barcelona
Colegio Alemán de Barcelona

Beispiele der Inklusionsarbeit

Lene (Trisomie 21, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung),
4. Klasse Grundschule

- seit dem Kindergarten an der DSB
- wird zieldifferent im gemeinsamen Unterricht gefördert
- individueller Wochenplan und auf Lenes Lernniveau abgestimmtes Unterrichtsmaterial
- Lernbegleitung im Unterricht und in Pausen
- im Klassenverband gut integriert

Deutsche Schule Barcelona
Colegio Alemán de Barcelona

Beispiele der Inklusionsarbeit

Max (Autismusspektrum, ADHS und Dyskalkulie),
10. Klasse Oberschule

- seit dem Kindergarten an der DSB
- Lernbegleitung in Hauptfächern u. Physik und Organisations- und Strukturhilfen in allen Nebenfächern.
- Besondere Maßnahmen im Unterricht:
  - *Für Klassenarbeiten 5-10 Minuten zusätzlich*
  - *Erklärung der Aufgabenstellung bei Klassenarbeiten durch die Lernbegleitung (bei Bedarf), Pausen gewähren (bei Bedarf),*
  - *Fragestellungen in Leistungskontrollen einfach formulieren (klar, in kurzen Sätzen) und auf 2 Seiten kopieren ,*
  - *Notenanhebung um 1.0 in Technik und Kunst und Benutzung des Taschenrechners in den Fächern Mathematik und Physik*
- im Klassenverband gut akzeptiert.

Zur Vorbereitung der Lehrkräfte auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Lernstörungen wurden diese vor zwei Jahren explizit zum Thema Lern- und Entwicklungsstörungen in einer schulinternen Fortbildung geschult. Zudem wurde eine Handreichung mit den wichtigsten Informationen zu AD(H)S, LRS, Autistisches Spektrum und Sprachstörungen für die Lehrkräfte erstellt sowie ein Informationsabend zum Thema AD(H)S durch einen externen Spezialisten für Lehrer und Eltern organisiert. Weitere Fortbildungen, gerade zum Umgang mit speziellen Einschränkungen, sind dabei aber sicherlich noch notwendig und für das kommende Jahr geplant.

Das Beratungsteam der DSB besteht zum aktuellen Zeitpunkt aus einer Schulpsychologin, einer Sonderpädagogin und einem Sozialpädagogen und ist die direkte interne Unterstützungsform bei Fragestellungen in den oben genannten Bereichen. Die Arbeit dieses Teams trägt zur Unterstützung des Schulerfolgs sowie zur Entwicklung der sozialen und emotionalen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern bei.

In manchen Fällen wie im oben beschriebenen Beispiel von Lisa ist es zur besseren Förderung der Kinder und Unterstützung der Lehrkräfte notwendig, dass eine Schülerin bzw. ein Schüler eine individuelle Schulbegleitung erhält, die regelmäßig anwesend ist und sie/ihn im Unterricht gezielt unterstützt. Dies ist bereits seit einigen Jahren an der DSB möglich. Zum aktuellen Zeitpunkt gibt es an der Schule insgesamt sieben Schulbegleitungen, die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Unterricht und/oder in den Pausen betreuen. Gemeinsam mit Eltern, Lehrern sowie einem Vertreter des Beratungsteams finden regelmäßige Treffen zum Austausch statt, um sich über die Entwicklung des Kindes auszutauschen und durch gezielte Absprachen voranzubringen.

Neben den pädagogischen Voraussetzungen sind auch die baulichen Bedingungen für den inklusiven Weg der DSB gegeben. Die Schule verfügt über Fahrstühle und Rampen, die einen barrierefreien Zugang zu allen Klassen- und Fachräumen ermöglichen, sowie eine behindertengerechte Toilette.

Viele wichtige räumliche und personelle Voraussetzungen wurden an der DSB in den letzten Jahren schrittweise angelegt, um auf dem inklusiven Weg voranzugehen. Lehrerinnen und Lehrer setzen sich immer mehr mit inklusiver Bildung auseinander und sammeln Erfahrungen. Die schulische Inklusion ist von daher ein Prozess und kann nicht von heute auf morgen umgesetzt werden und sofort gelingen.

Die positiven Erfahrungen, die in den letzten Jahren nicht nur in der Entwicklung von Lisa und den anderen Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf, sondern auch insbesondere im sozialen Umgang – geprägt aus Hilfsbereitschaft, Respekt und Offenheit – bei fast allen Schülerinnen und Schülern erkennbar sind, zeigen, dass die DSB mit ihren inklusiven Bestrebungen auf dem richtigen Weg ist und diesen weiter so gestalten wird. ◂◂

Kontakt

urban@dsbarcelona.com

Cora Urban ist Sonderpädagogin
der DS Barcelona.

Der Beitrag der ZfA zum Schwerpunkt Inklusion erscheint im kommenden Heft.

Grußwort des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus

Raphaele Polak

Sehr geehrter Herr Wecht,
sehr geehrte Frau Selle,
sehr geehrte Damen und Herren,

herzlichen Dank für die freundliche Einladung zu Ihrer 32. Hauptversammlung. Ich freue mich, heute hier in Leipzig bei Ihnen sein zu können. Gleichzeitig darf ich Ihnen herzliche Grüße von Frau Staatsministerin Kurth ausrichten, die es sehr bedauert, Ihre Tagung nicht persönlich eröffnen zu können.

Bereits vor zehn Jahren haben Sie in Sachsen getagt, damals in Dresden. Dass Sie in diesem Jahr, das mit der sächsischen KMK-Präsidentschaft und dem 25. Jubiläum der deutschen Einheit zusammenfällt, Leipzig als Veranstaltungsort gewählt haben, freut mich besonders. Leipzig ist ja eine der Wiegen der friedlichen Revolution in Sachsen.

Leider hat Sachsen in den letzten Monaten durchaus nicht immer ein positives Bild gezeigt. Ich hoffe, dass Sie sich bereits ein anderes Bild von den Menschen hier machen konnten und Sie sich von der Weltoffenheit Sachsens in den nächsten Tagen noch überzeugen können. Gerade Leipzig als Messestadt hat immer von Einflüssen aus der ganzen Welt gelebt.

Die zahlreichen Pegida- und Legida-Demonstrationen haben uns allen gezeigt, wie wichtig es ist, seine Stimme gegen Hass und Gewalt zu erheben. Toleranz geht uns alle an und sie gehört zu Sachsen, ebenso wie unser Mitgefühl für die Menschen, die hierher nach Sachsen kommen auf der Flucht vor Krieg und Katastrophen in ihren Heimatländern. Das ist die eine wichtige Aussage. Daneben möchte ich noch eine zweite Aussage treffen: Wir müssen auch immer wieder die Menschen im Blick haben, häufig Menschen der mittleren und älteren Generation, die sich abgehängt fühlen, die nach der politischen Wende nie wieder richtig beruflich Fuß gefasst haben. Mit ihnen, solange sie nicht Hass und Gewalt verbreiten, müssen wir den Dialog suchen. Wie formuliert es der inzwischen auch überregional bekannte Direktor der sächsischen Landeszentrale für politische Bildung, Frank Richter: „Kommunikation kann schief gehen, aber Nichtkommunikation wird schief gehen."

Der Ministerpräsident Stanislaw Tillich hat in seiner Regierungserklärung im Landtag im Juli dieses Jahres dem Rassismus eine klare Absage erteilt. Darüber hinaus warb er erneut dafür, die Fragen und Sorgen der Bürgerinnen und Bürger ernst zu nehmen und den Dialog in Sachsen auf allen Ebenen fortzuführen, wörtlich: „Ich bitte Sie, weiter im Dialog zu bleiben. Wir müssen immer wieder vor Ort Entscheidungen aus Brüssel, Berlin und Dresden einordnen und erklären. Wir werden nicht jeden überzeugen. Aber es versucht zu haben – auch das macht Demokratie aus."

Sehr geehrte Damen und Herren,
Sie haben als Motto Ihrer diesjährigen Tagung „Vielfalt in der Einheit – Deutsche Auslandsschulen im Kulturraum Europa" gewählt. Frank Harris (1856–1931), ein amerikanischer Schriftsteller äußert sich so: *„Jede neue Sprache ist wie ein offenes Fenster, das einen neuen Ausblick auf die Welt eröffnet und die Lebensauffassung weitet."* Dies lässt sich von der Sprache, auf die diese Sprache sprechenden Menschen, auf die dahinterstehende Kultur, auf den Kulturraum übertragen.

Gerade Sie als Lehrerinnen und Lehrer an Deutschen Auslandsschulen, an DSD- oder FIT-Schulen erleben immer wieder aufs Neue hautnah, wie unterschiedliche Kulturen und Lebenserfahrungen zusammentreffen; und es entsteht eine neue Gemeinschaft. Dies ist in erster Linie Ihrer engagierten Arbeit geschuldet, für die Ihnen unsere Hochachtung gebührt. Seien es innovative Wege bei der Förderung der deutschen Sprache im Ausland, das bilinguale Lernen oder die Teilnahme an verschiedenen PASCH-Projekten – ihnen allen ist gemeinsam, dass so zur Vermittlung eines positiven Deutschlandbildes im Ausland beigetragen wird.

Im Mikrokosmos einer Schule zeigt sich, wie Miteinander funktioniert, funktionieren kann oder manchmal auch nicht funktioniert. Und es zeigt sich, welchen Beitrag Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schulleitung täglich dazu leisten. Die Herausforderungen an Sie als Persönlichkeit und an Ihre fachlichen, sozialen und nicht zuletzt interkulturellen Kompetenzen sind groß.

Erfolgreiche schulische Arbeit im Ausland ist geprägt von Offenheit und aufgeschlossen sein für immer neue Herausforderungen, ist geprägt von gegenseitigem Vertrauen, ist geprägt von der gemeinsamen Suche nach Antworten.

Bildung ist ein wichtiger Schlüssel dazu, dass sich junge Menschen zu verantwortungsbewussten Persönlichkeiten entwickeln können und Ablehnung und Intoleranz gegenüber anderen keinen Platz in ihren Köpfen und Herzen findet. Schulische Arbeit im Ausland als gemeinsame Aufgabe von Bund und Ländern strahlt immer auch auf die Entwicklungen im Inland aus. Gerade schulische Arbeit im Ausland nimmt dabei Vielfalt und Heterogenität als Normalität und Potenzial für alle wahr. Dadurch erhält der Gedanke der Heterogenität, des Umgangs mit Heterogenität noch eine weitere Facette.

Schule ist ein wichtiger Ort für den Erwerb interkultureller Kompetenzen. Nicht umsonst finden sich diese Aussagen auch in den KMK-Empfehlungen „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ wieder. Schulen nicht nur im Inland stehen vor der Aufgabe, allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft eine umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg zu eröffnen, Integrationsprozesse erfolgreich zu gestalten und damit zu einem friedlichen, demokratischen Zusammenleben beizutragen und Orientierungswissen für ein verantwortungsbewusstes Handeln in einer globalisierten Welt zu vermitteln (vgl. dazu „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013).

Dazu finden sich Beispiele auch in nahezu jedem sächsischen Lehrplan; Vermittlung interkultureller Kompetenz ist eben nicht nur eine Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts. Interkultureller Öffnung kommt auch im internationalen Vergleich wachsende Bedeutung als Qualitätsmerkmal von Schulen im In- und Ausland zu. Dazu gehört, dass sich deutsche schulische Arbeit im Ausland den sich rasant verändernden Bedingungen in einer immer mehr globalisierten Welt stellt.

Frau Polak richtet das Grußwort des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus an die Teilnehmer der 32. HV in Leipzig

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer, Sie tragen mit Ihrer täglichen Arbeit dazu bei. Ich bin sicher, dass Sie weiterhin mit so viel Engagement und Enthusiasmus bei der Arbeit sind. Gleichzeitig wünsche ich mir, dass die Erfahrungen, die Sie im Ausland sammeln konnten oder noch können, auf unsere Schulen im Inland ausstrahlen. Ihr diesjähriges Tagungsprogramm bietet wieder zahlreiche Gelegenheiten für den Erfahrungsaustausch untereinander, für Gespräche und Diskussionen. Ich möchte Sie ermutigen, von Ihren Erfahrungen zu berichten, um Schule im In- und Ausland weiterzuentwickeln im Interesse der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen.

Ich wünsche Ihrer Tagung einen erfolgreichen Verlauf und bedanke mich für Ihre Aufmerksamkeit. ◂◂

Was bietet Erasmus+ den Deutschen Auslandsschulen?

Gottfried Böttger

Erasmus+ ist das EU-Programm für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport, an dem sich auch alle Deutschen Auslandsschulen beteiligen können, die sich in einem der 33 Programmstaaten befinden. Zu den Programmstaaten gehören die 28 EU-Mitgliedstaaten, Island, Liechtenstein, Norwegen, die Türkei und die EJR Mazedonien. Vier Nationale Agenturen[1] setzen in Deutschland Erasmus+ um. Für die Schulbildung ist die Nationale Agentur für EU-Programme im Schulbereich im Pädagogischen Austauschdienst (PAD) des Sekretariats der Kultusministerkonferenz zuständig.

Aktuell nehmen die Deutschen Auslandsschulen in Budapest, Prag und Athen in Erasmus+ teil. Im siebenjährigen Vorgängerprogramm der EU für lebenslanges Lernen (2007–2013) haben insgesamt 34 Deutschen Auslandsschulen gemeinsam Projekte mit anderen Schulen in Europa durchgeführt, u. a. die Deutsche Auslandsschule in Porto (Portugal).

KMK KULTUSMINISTER KONFERENZ Pädagogischer Austauschdienst

Projektbeispiele

Auslandsschule	Projekt	Programmjahr
Deutsche Schule Genf / Ecole Allemande de Genève	Fließend miteinander verbunden: Wasser als Lebensgrundlage, Wirtschaftsfaktor und Kulturgut	2013
Deutsche Schule zu Porto	Konflikt und Konsens – Methoden der Debatte zur Gestaltung einer europäischen Zukunft	2013
Deutsche Schule in Rom	United School Bands 2	2012
Deutsche Schule Bilbao	Die Welt ändert sich	2011
DSA – Escola Alemã do Algarve, Lda.	European schools meet their challenges together	2011
Deutsche Schule Teneriffa	We go for Europe – we go for a green world	2011

Erasmus+ Schulbildung

Bezogen auf das Vorläuferprogramm hat der Koordinator des zweijährigen Projekts „Konflikt und Konsens – Methoden der Debatte zur Gestaltung einer europäischen Zukunft“[2], Johannes von der Forst, die im Titel formulierte Frage wie folgt beantwortet: „Das Ansehen unserer Schule wurde durch das von der EU geförderte Projekt immens erhöht, da hierdurch deren Modernität und internationale Ausrichtung unterstrichen wurde. Auf diese Weise konnte die Deutsche Schule zu Porto ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber den anderen Schulen in Porto erzielen, mit denen wir in Konkurrenz stehen.“ Er hatte das Projekt mit Schulen aus Deutschland, Großbritannien und Polen von 2013 bis 2015 koordiniert.

Neben dem Prestigegewinn für die Schule war aus seiner Sicht auch wichtig, dass seine doch häufig elitär selbstbewussten Schülerinnen und Schüler mit Schülern aus ländlichen Gegenden anderer Kulturkreise zusammentreffen, damit sie für deren Sichtweisen und Problemen, etwa geringere Bildungschancen und Migration, sensibilisiert werden. Für ihre Persönlichkeitsentwicklung war diese Zusammenarbeit förderlich, findet von der Forst. Vor diesem Hintergrund rät er Kolleginnen und Kollegen anderer Deutscher Auslandsschulen, die einen Antrag auf Förderung für eine Schulpartnerschaft in dem EU-Programm Erasmus+ stellen wollen, sich Partnerschulen aus wirtschaftlich unterschiedlichen Regionen zu suchen.

Das 2014 gestartete EU-Programm Erasmus+ integriert die bisherigen EU-Programme für lebenslanges Lernen, Jugend und Sport sowie die europäischen Kooperationsprogramme im Hochschulbereich. Anders als beim Vorgängerprogramm wird der Begriff der Partnerschaften präzisiert. Es werden nun „Strategische Partnerschaften“ geschlossen. Sie stehen in Verbindung mit den Zielen von Erasmus+, die vor dem Hintergrund der EU-Strategie „Europa2020“ für Wachstum, Arbeitsplätze, soziale Gerechtigkeit und Integration formuliert worden sind.

1 Zum gemeinsamen Webportal der vier Nationalen Agenturen in Deutschland siehe www.erasmusplus.de
2 Siehe Projekthomepage unter www.comeniuskuk.com und auch www.europeansharedtreasure.eu

Herr Böttger erläutert die Aufgaben des PAD

Im Schulbereich sollen folgende Ziele bis Ende der Programmlaufzeit 2020 erreicht werden:

- die Quote der *Schulabbrecher* in der EU senken (auf < 10 %)
- die für Arbeitsmarkt und Gesellschaft benötigten *Schlüsselkompetenzen* verbessern
- die beruflichen *Kompetenzen von Lehrkräften* und Schulleitungen stärken
- die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit *Migrationshintergrund* und aus *sozioökonomisch benachteiligten* Verhältnissen verbessern
- die Teilnahme an/Qualität der *frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung* verbessern

An die Strategischen Schulpartnerschaften werden hohe Anforderungen gestellt. Die Projektziele müssen mit mindestens einer im Programmleitfaden[3] für Erasmus+ aufgeführten Priorität im Einklang stehen. Das Projekt basiert entweder auf einer der schulspezifischen Prioritäten, die den oben genannten Zielen folgen, oder auf einer horizontalen Priorität, die von allen Bildungsbereichen, wie der Schule, Hochschule oder Erwachsenenbildung, ausgewählt werden können. Auch mehrere Zielsetzungen (horizontal und schulspezifisch) kann eine Strategische Partnerschaft verfolgen.

Ab 2016 ist eine neue horizontale Priorität im Programmleitfaden aufgenommen worden. Als Reaktion auf die Terroranschläge in Paris und Kopenhagen haben sich die EU-Bildungsminister in Paris am 17. März 2015 getroffen und gemeinsam eine Erklärung zur Förderung von Politischer Bildung und der gemeinsamen Werte von Freiheit, Toleranz und Nichtdiskriminierung[4] verabschiedet. Da Schulpartnerschaften einen Beitrag zum Austausch und Dialog unter den Jugendlichen fördern, ist namentlich das Programm Erasmus+ als Maßnahme aufgeführt worden.

In der neuen Antragsrunde, die für Strategische Schulpartnerschaften am 31. März 2016 endet, sind ausdrücklich Projekte gefragt, die sich für die humanitären Werte einsetzen. Sie können sich auf die horizontale Priorität beziehen, die wie folgt formuliert ist:

„In Übereinstimmung mit der Paris-Deklaration bilden Aktivitäten zum Umgang mit Vielfalt in der (formalen und non-formalen) Bildungsarbeit, die Entwicklung sozialer, zivilgesellschaftlicher und interkultureller Kompetenzen sowie Medienkompetenz, Anti-Diskriminierungsarbeit und die Reduzierung disparater Lernergebnisse von benachteiligten Lernenden durch integrative und innovative Ansätze eine Priorität. Dies beinhaltet auch den verbesserten Zugang und die verbesserte Teilnahme und Leistungsfähigkeit benachteiligter Lernender sowie deren Übergänge zwischen den unterschiedlichen Bildungsbereichen, deren Übergänge von der Ausbildung in den Beruf sowie zwischen einzelnen Beschäftigungsverhältnissen. Angesichts der kritischen Lage wird besondere Aufmerksamkeit Projekten gewidmet, die Flüchtlinge, Asylsuchende und Migranten einbinden und/oder sich mit dem Thema der Flüchtlingskrise in Europa beschäftigen.“

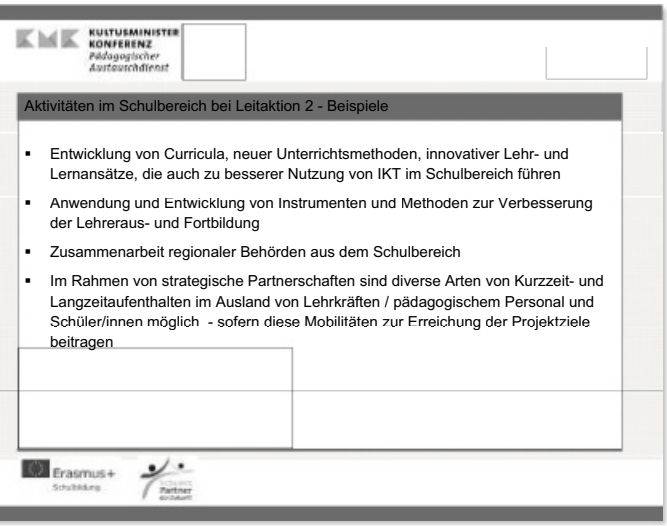
Mit Blick auf die aktuelle Flüchtlingsproblematik, die uns sicher auch in den kommenden Jahren beschäftigen wird, sind im Rahmen von

3 Abrufbar unter http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/discover/guide/index_de.htm

4 Pariser Erklärung vom 17. März 2015, http://ec.europa.eu/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_de.pdf

Erasmus+ umso mehr Projekte gefragt, die auf Chancengleichheit abzielen und gegen Ausgrenzung, Intoleranz, Rassismus und Radikalisierung wirken. Aktuelle Erasmus+-Projekte[5], die diese Thematik aufgreifen, sind z. B. „Refugees Alliance for Students" oder „Say No to indifference". Sie beschäftigen sich mit den Fluchtursachen und mit den Asyl- und Lebensbedingungen in den jeweils beteiligten Staaten, um Verständnis für die Lage von Flüchtlingen zu wecken. In Zusammenarbeit mit lokalen Netzwerken werden dabei auch konkrete Aktivitäten der Schüler mit Flüchtlingskindern, wie Sprachentandems oder gemeinsame Videoprojekte, angeregt.

Weitere Aktivitäten innerhalb der Strategischen Partnerschaften sind beispielsweise:



Welche Fördermöglichkeiten gibt es für den Schulbereich?

Erasmus+ ist in drei Leitaktionen gegliedert, von denen nur die ersten beiden für den Schulbereich relevant sind. Die Strategischen Partnerschaften sind in Leitaktion 2 gefasst, in der es zwei Arten von Partnerschaften gibt: 1) zur Förderung von Innovation und 2) zum Austausch guter Praxis. Unter letztere fallen Partnerschaften ausschließlich zwischen Schulen. Möglich ist aber auch eine Partnerschaft mit Einrichtungen, die einen thematischen Bezug zum Schulbereich haben, wie Lehrerfortbildungsinstitute, Universitäten. Wichtig ist, dass die Strategischen Partnerschaften ihre Projektziele mit mindestens einer der oben genannten Zielsetzung verknüpfen.

Im Rahmen von Strategischen Partnerschaften können Kurzzeit- und Langzeitaufenthalte im Ausland von Lehrkräften, pädagogischem Personal sowie Schülern und Schülerinnen beantragt werden – sofern diese Mobilitäten zur Erreichung der Projektziele beitragen.

Die *Leitaktion 1* fördert hingegen Lernaufenthalte für Lehrpersonal und pädagogisches Fachpersonal in anderen Programmstaaten und verfolgt einen strategischen Ansatz. Deshalb muss bei der Antragsstellung in einem so genannten europäischen Entwicklungsplan dargelegt werden, inwiefern diese Fortbildungsmaßnahmen einen Nutzen für die eigene Schule versprechen.

Zu den Fortbildungsmaßnahmen gehören:

- eigener Unterricht an einer Partnereinrichtung
- Kurse und Seminare
- Hospitation bzw. „Job-Shadowing" an einer Partnereinrichtung oder an einer für die Schulbildung relevanten Einrichtung

Die vorschulische Einrichtung an der Deutschen Schule Athen hat 2015 unter Erasmus+ einen Antrag für Job-Shadowing erfolgreich gestellt. Für die Leiterin Gabriele Wensky und ihr Kollegium ist der Umgang mit unterschiedlich kulturell geprägten Kindern ein schon seit Langem wichtiges Thema. Denn die Einrichtung nimmt seit einigen Jahren auch griechische Kinder auf. Um sie gut in den Kindergartenalltag zu integrieren, steht an erster Stelle, ihnen die deutsche Sprache zu vermitteln. Wie Gabriele Wensky aber auch feststellte, gibt es einen großen Unterstützungsbedarf beispielsweise beim Essen oder Basteln, denn die griechischen Kinder wachsen im Vergleich zu den deutschen Kindern sehr behütet auf. Während des Job Sha-

5 Beschreibungen der geförderten Projekte von 2014 und 2015 finden Sie unter https://www.kmk-pad.org/programme/erasmusplus/bewilligte-projekte/projektlisten.html

dowing möchte Frau Wensky in einer im Bereich Inklusion sehr erfahrenen Partnereinrichtung Anregungen erhalten, wie die Integration von Kindern mit verschiedenen Fähig- und Fertigkeiten gut gelingen kann.

Wie und wo findet man Kurse oder Hospitationsangebote?

Das Portal School Education Gateway[6] bietet einen Kurskatalog mit Lehrerfortbildungen, eine Suchoption für Mobilitätschancen einschließlich Lehraufträgen und Job-Shadowing-Angeboten und die Möglichkeit zur Suche von Partnern für Strategische Partnerschaften sowie der Veröffentlichung eigener Gesuche. Das Portal ist in 23 Sprachen zugänglich und enthält zudem aktuelle Nachrichten, Fachartikel und Tutorials zu Themen der europäischen Bildungspolitik.

Für Fragen rund um die Antragsstellung und Projektbegleitung steht die Nationale Agentur im PAD zur Seite. Auf den Webseiten[7] des PAD sind ausführliche Informationen inklusive audiovisueller Tutorials abrufbar. Für Leitaktion 1 und 2 beraten Mitarbeiter/-innen des PAD. Weiterhin bietet die Nationale Agentur individuelle Antragsberatung auf der Grundlage von Projektskizzen an.

Antragstermine 2016: siehe auch unter https://www.kmk-pad.org/

Leitaktion 1: 2. Februar 2016	**Leitaktion 2:** 31. März 2016
• Projektbeginn frühestens: 1. Juni 2016	• Projektbeginn frühestens: 1. September 2016
• Projektbeginn spätestens: 31. Dezember 2016	• Projektbeginn spätestens: 31. Dezember 2016
• Projektdauer: 12–24 Monate	• Projektdauer: 12–36 Monate

Es muss mindestens eine Partnereinrichtung aus einem anderen Programmstaat beteiligt sein. Eine Deutsche Auslandsschule darf z. B. nicht ausschließlich eine Partnerschaft mit einer Schule in Deutschland und/oder im Gastland eingehen.

eTwinning

Bei eTwinning sind Partnerschaften zwischen Deutschen Auslandschulen und Schulen in Deutschland möglich. Ganz gleich, wo sie sich befinden. In dem Netzwerk beteiligen sich rund 326.600 Lehrkräfte von 145.000 Schulen, darunter auch die Deutsche Schule Seoul International.[8] eTwinning ist Bestandteil des EU-Programms Erasmus+ und bietet Lehrkräften an Schulen und vorschulischen Einrichtungen in Europa einen sicheren Raum für internetgestützte Kooperationsprojekte. Über das Netzwerk können sie Kontakte zu Projektpartnern in Europa knüpfen und schnell und unbürokratisch ein europäisches Unterrichtsprojekt starten.

Die eTwinning-Plattform, die in 26 Sprachen verfügbar ist, ist auch zur Anbahnung und Begleitung von Strategischen Schulpartnerschaften hilfreich: bei der Partnersuche, zur Vorbereitung von Projekttreffen und zur Kommunikation unter den Schülerinnen und Schülern. Die Nationale Koordinierungsstelle stellt auf ihrer Webseite[9] Unterrichtsmaterialien zur Verfügung und berät per E-Mail. Lehrkräfte von Deutschen Auslandsschulen können auch an Online-Kursen teilnehmen, die von der Nationalen Koordinierungsstelle in Bonn und der Zentralen Koordinierungsstelle in Brüssel angeboten werden. Voraussetzung ist eine Anmeldung bei eTwinning unter www.etwinning.net.

Initiative „Schulen: Partner der Zukunft" (PASCH)

Neben den von der EU geförderten Schulprogrammen ist der PAD einer der vier Partner[10] der vom Auswärtigen Amt 2008 gestarteten Initiative „Schulen: Partner der Zukunft" (PASCH). Da die Deutschen Auslandsschulen automatisch dem rund 1800 Schulen starken Netzwerk angehören, ist es überflüssig, hier

6 www.schooleducationgateway.eu
7 https://www.kmk-pad.org/programme/erasmusplus.html
8 Stand: 14.10.2015
9 https://www.kmk-pad.org/programme/etwinning.html
10 Die drei weiteren Partner sind die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, das Goethe-Institut und der Deutsche Akademische Austauschdienst.

näher darauf einzugehen. Informationen dazu sind abrufbar unter https://www.kmk-pad.org/programme/schulpartnerschaften-der-pasch-initiative.html.

Darüber hinaus bietet die Webseite der PASCH-Initiative[11] Informationen über PASCH-Schulen und deren Aktivitäten, Unterrichtsmaterialien für Lehrkräfte, Deutschlernangebote für Schüler/-innen, wie Lesetexte, Projekte, Aktionen, Wettbewerbe, die Online-Schülerzeitung PASCH-Global sowie Möglichkeiten der Vernetzung und der Zusammenarbeit auf der moodle-basierten Lernplattform.

11 www.pasch-net.de

Abschließend kann ich als Leiter des PAD nur sagen: „Austausch bildet!", unabhängig davon, mit welchem Programm Sie sich mit Ihrer Schule auf dem Weg machen. ◂◂

Kontakt

gottfried.boettger@kmk.org
www.kmk-pad.org

Veranstaltungsübersicht über
das Angebot des PAD:
www.kmk-pad.org/aktuelles/termine.html

Die Europäischen Schulen

Stefan Walz

Sehr geehrter Vorstand des VDLiA,
sehr geehrte Damen und Herren,

zunächst möchte ich mich herzlich für die Einladung bedanken, aus Anlass der diesjährigen Hauptversammlung zu Ihnen und mit Ihnen zu sprechen.

Bei dem Schwerpunktthema „Europa" das weitgehend unbekannte System der Europäischen Schulen vorzustellen, erscheint mir sehr passend zu sein, werden doch jedes Jahr zwischen 25 und 35 deutsche Lehrkräfte und Erzieher/innen an diese besonderen Schulen vermittelt und legen an die 2000 Schüler/innen aller europäischer und vieler weiterer Nationen jedes Jahr dort ihre Europäische Abiturprüfung ab. Nichtsdestotrotz sind unter Ihnen meines Wissens nur ein Absolvent, sowie eine aktive und eine ehemalige Lehrkraft der Europäischen Schulen – vielleicht noch einige, sicherlich nicht viele mehr.

Deshalb lohnt es sich zu wissen, um welches Schulsystem es sich handelt, welche Geschichte, Aufgaben und Besonderheiten es hat.

Mit der Gründung der Europäischen Gemeinschaften vor über 60 Jahren kam es relativ rasch zur Gründung der ersten Europäischen Schule im Oktober 1953 in Luxemburg. Jean Monnet fasste den wesentlichen Grundgedanken und das Hauptziel in zwei Sätzen zusammen:

„Zusammen erzogen, von Kindheit an von den trennenden Vorurteilen unbelastet, vertraut mit allem, was groß und gut in den verschiedenen Kulturen ist, wird ihnen, während sie heranwachsen, in die Seele geschrieben, dass sie zusammengehören. Ohne aufzuhören, ihr eigenes Land mit Liebe und Stolz zu betrachten, werden sie Europäer, geschult und bereit, die Arbeit ihrer Väter vor ihnen zu vollenden und zu verfestigen, um ein vereintes und blühendes Europa entstehen zu lassen."

Diesem Leitbild sind die Europäischen Schulen noch immer verpflichtet. Während ursprünglich und auch heute hauptsächlich Kindern und Jugendlichen aus Mitarbeiterfamilien offizieller europäischer Einrichtungen hier eine schulische Bildung und Erziehung zuteil wird, gibt es eine wachsende Zahl von Schülerinnen und Schülern, die unabhängig von diesen und losgelöst von nationalen Bildungssystemen eine der offiziellen oder akkreditierten Europäischen Schulen besuchen können. Dazu später mehr.

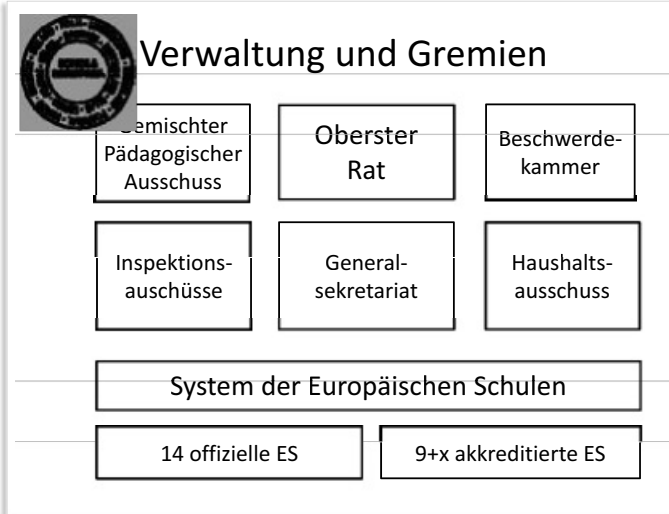
Während es nach zehn Jahren bereits in fünf verschiedenen Ländern sechs Europäische Schulen gab, kamen in den nächsten 35 Jahren

Herr Walz erklärt die Besonderheiten der Europäischen Schulen

nur drei weitere dazu, seit 1999 dafür nochmals fünf. Mit Karlsruhe (1962), München (1977) und Frankfurt (2002) gibt es in Deutschland – nach Belgien – die meisten offiziellen Europäischen Schulen. Heute werden in den vierzehn Schulen an zehn Standorten in sieben Ländern fast 26.000 Schülerinnen und Schüler unterrichtet, davon etwa 3400 deutschsprachige. Aus Deutschland sind momentan 244 Erzieher/innen und Lehrkräfte an die Vorschul-, Primar- und Sekundarbereiche der Europäischen Schulen vermittelt. Anders als im Auslandsschulwesen werden diese unter Belassung ihrer Geld- und Sachbezüge beurlaubt. Ihr nationaler Gehaltsbestandteil wird den Heimatschulbehörden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) erstattet. Zusätzlich werden je nach konkretem Einsatzort und persönlichen Voraussetzungen bestimmte zusätzliche Zuwendungen geleistet. Dieser „europäische Gehaltsbestandteil", der von den Schulen direkt überwiesen wird, reicht i. d. R. gut dafür aus, die zumeist höheren Lebenshaltungskosten und die notwendigen Sonderausgaben zu kompensieren, ist allerdings weitaus nicht mehr so lukrativ, wie das noch bis 2010 der Fall war. Dies kann für Bewerber/innen in speziellen Konstellationen bedeuten, dass sie durch die Vermittlung einen realen Einkommensverlust hinnehmen müssten, insbesondere gilt dies für Erzieher/innen und Lehrkräfte des Grundschulbereichs. Verständlich, wenn diese ihre Bewerbung dann zurückziehen, wie dies in den letzten Jahren vermehrt geschieht.

Die Europäischen Schulen werden von den EU-Mitgliedsstaaten gemeinsam mit der Europäischen Kommission gestaltet und getragen. Fächerkanon, Stundentafel und Curricula sowie weitere inhaltliche und strukturelle Rahmenbedingungen werden gemeinsam entwickelt und beschlossen. Zudem werden die Schulverwaltung in Brüssel – das Generalsekretariat – die schulaufsichtlichen Gremien wie auch der Haushalt gemeinschaftlich gebildet und unterhalten.

Der Oberste Rat der Europäischen Schulen (ORES) ist das entscheidende Organ, in das die Bildungsministerien der EU-Staaten jeweils ein bis zwei Vertreter entsenden. Die Leiterinnen der deutschen Delegation für die Europäischen Schulen – die Ländervorsitzende des BLASchA, Frau Dorothée Bauni aus Rheinland-Pfalz sowie Frau Dr. Catrin Hannken vom BMBF – repräsentieren Deutschland im ORES.



Deutsche Delegation

- Oberster Rat: Dorothée Bauni (Rheinland-Pfalz)
  Ländervorsitzende des BLASchA
  Dr. Catrin Hannken (BMBF)
- Primarinspektorin: Birgit Schumacher (Berlin)
  Sekundarinspektor: Stefan Walz (Baden-Württemberg)
  - Auswahl und Beurteilung der vermittelten Lehrkräfte und Direktor/innen (in gemischten Kommissionen)
  - Mitwirkung Inspektionsausschüsse/Schul-Inspektionen
  - Bildungsplanarbeit (Fachverantwortung)
  - Qualitätsentwicklung und -sicherung (AG/Fortbildungen)
  - Vorsitz Abiturkommissionen und -prüfungen
- Weitere Vertreter des Innen- und Finanzministeriums

Für den Haushaltsausschuss und das Internationale Dienstrecht sind auch Mitarbeiter des Bundesfinanz- und des Bundesinnenministeriums in der deutschen Delegation vertreten.

Die Inspektionsausschüsse für den Primar- und Sekundarbereich debattieren und entscheiden alle pädagogischen Fragestellungen in struktureller, inhaltlicher und personeller Hinsicht. Birgit Schumacher von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft als deutsche Inspektorin für den Primarbereich und ich als Inspektor für den Sekundarbereich wirken in diesen Gremien wie auch im Gemischten Pädagogischen Ausschuss mit. Im Letzteren sind auch alle Direktor/innen, Vertreter der Primar- und Sekundardirektoren, der Lehrkräfte, der Schüler- und Elternschaft und weitere Personen vertreten, womit an die 100 Personen von allen am Schulleben beteiligten Akteuren zusammenwirken, ein komplexer und oft langwieriger, dafür äußerst partizipativer Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozess.

Frau Schumacher und ich sind auf deutscher Seite insbesondere für die Auswahl und Vermittlung der Lehrkräfte, aber auch deren Beurteilung zuständig. Neben den dienstlichen Beurteilungen, die von den Heimatschulbehörden angefordert werden, sind das vor allem die vom Personalstatut der Europäischen Schulen vorgesehenen Regelbeurteilungen im 2. und 5. Dienstjahr. Verlaufen die damit zusammenhängenden Verlängerungsverfahren positiv – was der Regelfall ist – können vermittelte Lehrkräfte bis zu neun Jahren an den Europäischen Schulen verbleiben. Während Zweitvermittlungen nicht vorgesehen sind, kann ab dem 5. Jahr ein Versetzungsantrag an eine andere Europäische Schule gestellt werden, der allerdings überzeugend und i. d. R. dienstlich begründet sein muss.

Hinzu kommen Bildungsplanarbeit, weitere Qualitätssicherungs- und Entwicklungsmaßnahmen wie die Vorbereitung und Durchführung von Fortbildungen, Mitwirkung bei Schulinspektionen, Direktor/innenauswahlverfahren und Verantwortung für alle Phasen der Abiturprüfungen.

Nach all diesen strukturell-administrativen Ausführungen möchte ich nun noch auf die pädagogischen Besonderheiten im Programm der Europäischen Schulen kommen. Dazu gehört in erster Linie der hohe Stellenwert an Erstsprachenunterricht (L1). Grundsätzlich werden an allen offiziellen Europäischen Schulen alle offiziellen EU-Sprachen unterrichtet, damit gibt es 23 L1-Fächer mit entsprechenden Bildungsplänen und Inspektor/innen, die die Fachaufsicht ausüben. Alle Europäischen Schulen haben darüber hinaus zwischen drei und acht Sprachsektionen, in denen auch der Fachunterricht in der jeweiligen Sprache erteilt wird. Dies sind i. d. R. eine deutsch-, englisch- und französischsprachige Sektion, häufig gibt es auch niederländisch-, italienisch- und spanischsprachige Sektionen. Die Brüsseler und Luxemburger Schulen verfügen darüber hinaus über viele weitere Sprachsektionen, sodass an diesen Standorten die Mehrheit der offiziellen europäischen Sprachen mit eigenen Sektionen vertreten ist.

Nun verbindet die Sektionen mehr, als dass sie trennt, und das soll ja auch der Sinn einer wahrhaft Europäischen Schule sein: Die Schüler/innen werden nach gemeinsamen Curricula unterrichtet, die – wie auch die harmonisierten Prüfungen in der Stufe 10 und im Abitur – jeweils übersetzt vorliegen. Zudem werden die „Europäischen Stunden" in der Grundschule sowie Sport, Musik und Kunst mehrsprachig sek-

tionsübergreifend unterrichtet. Es stellt für die Lehrkräfte durchaus eine Herausforderung dar, gleichzeitig in zwei oder sogar drei Sprachen zu unterrichten. Zahlreiche Unterrichtsbesuche zeigen jedoch, dass dies hervorragend gemeistert wird und die Schüler/innen der verschiedenen Sektionen in beeindruckender Weise kommunizieren und zusammenarbeiten. Hinzu kommt, dass ab der Sekundarklasse 3 (Klasse 8 im deutschen System) Geschichte und Geografie ebenfalls sektionsgemischt in der ersten Fremdsprache (L2) erteilt werden.

Die Grundschüler/innen lernen bereits ab Klasse 1 Deutsch, Englisch oder Französisch vierstündig, entsprechend sind dies die drei möglichen L2-Unterrichtssprachen für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer (ab Klasse 9 kommt Wirtschaft als Wahlfach in L2 hinzu).

Natürlich führt die Herausforderung, diese Vielfalt im täglichen Miteinander in Einheit und Harmonie zu gestalten, zu manchen Spannungen. Mit diesen konstruktiv und konfliktarm umzugehen, Missverständnisse und andere Fehler wo immer möglich zu vermeiden, dabei hilft in erster Linie der hohe Stellenwert des Fremdsprachenunterrichts und -gebrauchs.

Fremdsprachen

- werden von Muttersprachlern sektionsübergreifend unterrichtet
- Primarschule: Europäische Stunde
- Musik, Kunst und Sport: mehrsprachig /sektionsübergreifend
- Erste Fremdsprache (L2) ab Primarschulklasse 1 (P1): Deutsch, Englisch, Französisch
- Zweite Fremdsprache (L3) ab Sekundarschuklasse 1 (S1= Klassenstufe 6)
- L2 als Unterrichtssprache ab S3(S4) in Geschichte, Geographie , Religion/Ethik, Wirtschaft
- Dritte Fremdsprache (L4) ab S4 als Wahlfach

So werden alle Sprachen grundsätzlich von muttersprachlichen Lehrkräften erteilt. Nach der bereits erwähnten 1. Fremdsprache/L2 kommt mit Eintritt in die Sekundarstufe S1 (bzw. Klasse 6) die 2. Fremdsprache/L3 hinzu, die 3. Fremdsprache/L4 kann ab der S4 (bzw. Klasse 9) als Wahlfach belegt werden. Während L2 im Abitur für alle verbindlich schriftlich und mündlich geprüft wird, sind auch L3 und L4 beliebte Prüfungsfächer.

Damit bin ich in meinem Vortrag auch bereits am einzigen Schulabschluss angelangt, den die Europäischen Schulen anbieten. Die Europäische Abiturprüfung wird nach einer zweijährigen Oberstufe und insgesamt zwölf Schuljahren erworben. Sie ist laut Statut der Europäischen Schulen in allen EU-Mitgliedsstaaten den inländischen Hochschulzugangsberechtigungen gleichgestellt, unterliegt also keinem eigenen Anerkennungsverfahren.

Die fünf schriftlichen und drei mündlichen Abiturprüfungen werden von internen und externen Prüfer/innen bewertet, wobei auch letztere von den Mitgliedsstaaten benannt und dafür extra beauftragt werden. Dies bedeutet einen großen Aufwand, wie auch die Erstellung der Abituraufgaben durch eigene Kommissionen, die sich zur Auswahl der von den eingereichten Lehrkräften Vorschlägen und für die Endfassung der Aufgaben zweimal in Brüssel treffen – wie später im Jahr dann zur Zweit- und ggf. Drittkorrektur der Klausuren in einer zentralen Korrekturwoche.

Dieser Einsatz und die Beständigkeit der Europäischen Schulen hat sich bewährt: Seit 10 Jahren ist das System geöffnet, Schulprogramm, Lehrpläne und die Teilnahme an den Abschlussprüfungen stehen auch nationalen Schulen der Mitgliedsstaaten offen, wenn sie von ihren Vertretern im ORES vorgeschlagen werden und einen ausführlichen Akkreditierungsprozess sowie regelmäßige Inspektionen erfolgreich bestehen. Die wachsende Zahl dieser akkreditierten Europäischen Schulen (AES) führt zu immer mehr Absolvent/innen und damit zu einer steigenden Effektivität, vor allem aber zu einer immer größeren Verbreitung dieses besonderen Schulsystems in Europa: von Heraklion bis Dunshaughlin, von Manosque bis Tallin: Das Netz der AES ist schon weiter gespannt als das der offiziellen Europäischen Schulen und nach 2017 wird es mehr solche als solche geben.

Wer sich vor Augen führt, wie viel Diskussion, Streit und Kampf die sechzehn bundes-

deutschen Bildungssysteme schon miteinander geführt haben, wie schwer – oder gar unmöglich – der Weg hin zu einem einheitlichen Zentralabitur ist, der kann die Bedeutung der Tatsache nicht hoch genug schätzen, dass sich irische und griechische, polnische, portugiesische, finnische, rumänische, vor allem aber auch französische, britische, deutsche Pädagogen, Juristen und Politiker und die aller anderen Mitgliedsstaaten auf ein gemeinsam getragenes und gestaltetes Schulsystem geeinigt haben und dieses in ihrem siebten Jahrzehnt sehr erfolgreich – vielleicht sogar vorbildlich – voranbringen.

Mit der Europäischen Schule RheinMain in Bad Vilbel findet sich übrigens die erste rein privat getragene und gleichzeitig größte akkreditierte Europäische Schule in Deutschland und hat in Hessen bereits Ersatzschulstatus erlangt.

Vielleicht wird es in 10 Jahren viele Europäische Schulen in allen EU-Mitgliedsstaaten geben, in Ergänzung der nationalen Bildungseinrichtungen, in jedem Falle aber als eine von öffentlich-rechtlicher Herkunft geprägte Alternative zu den verbreiteten und immer beliebteren internationalen Schulen. ◂◂

Kontakt

stefan.walz@km.kv.bwl.de, www.km-bw.de

Die Deutsche Schule Barcelona

Annegret Jung-Wanders

Sehr geehrte Damen und Herren,
sehr geehrter Vorstand des VDLiA,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich bedanke mich zunächst, dass ich eingeladen worden bin, im Rahmen der 32. Hauptversammlung des VDLiA vom 5. bis 7. August in Leipzig zum Thema „Vielfalt in der Einheit – Deutsche Auslandsschulen im Kulturraum Europa" die Deutsche Schule Barcelona näher vorzustellen und zu zeigen, inwiefern sich dort im schulischen Leben die Vielfalt in der Einheit realisiert.

Kurz zu meiner Person: Ich komme aus NRW, habe die Fächer Deutsch und Wirtschaftswissenschaften, habe in den neunziger Jahren 6 Jahre als OLK an der Deutschen Schule Washington D.C. unterrichtet und beginne nun mein 6. Jahr als Schulleiterin der Deutschen Schule Barcelona.

Die DSB – gegründet 1894 – ist eine private, integrierte Begegnungsschule mit bikulturellem Schulziel: Schulträger ist der Schulverein, der auch den Vorstand ins Amt bringt; die Finanzierung der Schule erfolgt durch das Schulgeld der Eltern und die zusätzliche finanzielle und personelle Förderung durch die Bundesrepublik

Deutschland, ferner ist Deutschland auch Besitzer der gesamten Liegenschaft.

Der Begegnungscharakter der Schule impliziert bereits die Vielfalt in der Einheit dieser Schule: ca. 25 % der Kinder sind Deutsche, deren Eltern als sog. Expats für eine meist begrenzte Zeit in Barcelona leben und arbeiten, ca. 55 % sind Kinder mit spanischem Pass, die eine deutsche Mutter und einen spanischen Vater oder umgekehrt haben, also Deutsch als Erst- oder Zweitsprache und oft auch Katalanisch sprechen, und 20 % sind rein spanisch-katalanische Kinder, die bis zu ihrem 9. Lebensjahr keinerlei Berührungs-punkte mit Deutschland und der deutschen Sprache hatten und nach den einjährigen abendlichen Deutsch-Sprachkursen das Angebot der Schule, mit Beginn der 5. Klasse in die Oberschule der DSB einzutreten, angenommen haben, da die Familien das weitere Lernen im deutschen System und an einer angesehenen privaten Deutschen Auslandsschule im Sinne des späteren beruflichen und privaten Erfolgs ihrer Kinder präferieren. Letztere Schüler gehören häufig mit zu den besten Abiturienten, erfordert dieser Weg doch ein sehr hohes Maß an Können, Lern- und Leistungsbereitschaft sowie fördernder Unterstützung nicht nur durch die Schule, sondern auch durch die Eltern, die selbst das deutsche Schulsystem nicht kennen bzw. durchlaufen haben. – Durchschnittlich gibt es jährlich etwa 90 Abiturientinnen und Abiturienten, die meisten erhalten durch das Erlernen der spanischen sowie katalanischen Sprache und zusätzlichen Unterricht in bestimmten spanischen Fächern außerdem auch die spanischen Schulabschlüsse. Integriert kann zudem der Haupt- und Realschulabschluss erreicht werden.

Die Schule hat zurzeit 1440 Schülerinnen und Schüler in Kindergarten, Grund- und Oberschule, die von ca. 130 Lehrkräften (davon zurzeit noch 21 ADLK) unterrichtet werden, ca. 20 Personen im nichtpädagogischen Bereich kommen hinzu. Neben der Vielfalt in der Schüler- bzw. Elternschaft, unter denen es auch noch einige Schweizer, Österreicher, Ungarn, Engländer, Russen, Amerikaner gibt, existiert in der Einheit der DSB auch eine Vielfalt bei den deutsch und spanisch sprechenden Lehrern, die in der Regel aus verschiedenen Bundesländern in Deutschland, aus verschiedenen Regionen Spaniens und Kataloniens u. ä. kommen und persönlich, vor allem aber auch beruflich zum Teil sehr unterschiedlich sozialisiert worden sind: Vielfalt als enorme Bereicherung und mit Synergieeffekten im Miteinander, aber auch mit großen Herausforderungen in der gemeinsamen täglichen (Zusammen-)Arbeit.

Frau Jung-Wanders stellt die DS Barcelona vor

So ergibt sich das Leitbild der Schule aus diesem vielfältigen Begegnungscharakter heraus zwangsläufig: Förderung von fachlich und methodischem Lernen auf hohem Niveau, Kreativitätsförderung und hohes Bildungsniveau, Förderung der interkulturellen Begegnung und eines partnerschaftlichen Schulklimas, einer konsequenten Werteerziehung mit Offenheit, Toleranz, Respekt und Empathie sowie der Erziehung zu selbstständigen, engagierten Persönlichkeiten. Wichtige Ziele in diesem Zusammenhang sind – wie an allen Deutschen Auslandsschulen auch – die Vermittlung deutscher Werte, der deutschen Sprache und Kultur im Gastland, das heißt auch das Wecken des Interesses und der Wertschätzung an Deutschland,

auch als wesentlicher Bestandteil eines vereinten Europas, aber ebenso am Sitzlandes, im Falle der DSB Spaniens und auch bzw. insbesondere Kataloniens; das bedeutet a das ständige Bemühen um die Ausbildung des Interesses, der Offenheit und Akzeptanz an bzw. gegenüber anderen Kulturen, ja Mentalitäten und Meinungen, bei den Schülern, aber auch im Kollegen- und Elternkreis. Diese Vielfalt gilt es stets zu bewältigen durch gemeinsames Suchen nach den Chancen dieser Begegnung in jeder Unterrichtsstunde, an jedem Tag, nach den Möglichkeiten und Vorteilen im Sinne einer Bereicherung für jeden Einzelnen und die Gemeinschaft der Schule insgesamt. Das meint, die manchmal durch diese Vielfalt auftretenden Schwierigkeiten mit gegenseitigem Respekt und Empathie zu benennen und sich immer wieder aufeinander einzulassen, demokratische und pluralistische Verständigung einzuüben, auch wenn dies gelegentlich nicht so einfach ist.

Wie versucht nun die DSB, dieses Leitbild umzusetzen bzw. solche Ziele und Vorhaben neben anderen Anforderungen aus Deutschland, Spanien/Katalonien und seitens der Gesellschaft generell zu erreichen? Sie unterrichtet die Schülerinnen/Schüler nach einer von der KMK genehmigten Stundentafel in allen wichtigen Schulfächern, viele Schüler lernen 5 oder sogar 6 Sprachen, auch im gesellschaftswissenschaftlichen wie naturwissenschaftlichen Bereich belegen die Schüler alle Fächer wie in Deutschland auch, so dass sie im Durchschnitt zwischen 35 und 38 Unterrichtswochenstunden haben. Es gibt dazu Förderunterrichte für die Behebung gelegentlicher Schwächen bzw. auch für besondere Begabungen, Hausaufgabenbetreuung und eine attraktives Angebot am Nachmittag. Die Schule, die das Gütesiegel „Exzellente Deutsche Auslandsschule" trägt und ihre Schüler nun zum zweiten Mal erfolgreich durch das Regionalabitur Iberiens geführt hat, sieht sich in allen Bereichen als lernende Organisation, stellt sich mittlerweile regelmäßiger externer und interner Evaluation, setzt auf intensive Fortbildung des Kollegiums durch gemeinsame pädagogische Tage, Fachschaftstage, beides oft mit Moderatoren und Experten aus Deutschland oder Spanien, kollegiale Hospitationen und Coaching durch Fachleiter aus Deutschland. Sie regt ihre Schülerschaft intensiv an, an deutschen und spanisch-katalanischen Wettbewerben in allen Bereichen teilzunehmen, organisiert diverse Austausche von Schülergruppen ins europäische und außereuropäische Ausland und verpflichtende Betriebs- und Sozialpraktika ebenfalls in verschiedenen Ländern, gilt es doch auch, Vielfalt in diesen Bereichen wahrzunehmen und Grenzerfahrungen zu machen, um daran als Persönlichkeit zu wachsen. Zusätzlich kooperiert die DSB mit ihren Schülern in verschiedenen Projekten mit anderen internationalen Schulen und Institutionen in Barcelona und Umgebung und es gibt vieles mehr (siehe dazu auch unter www.dsbarcelona.com).

Zum Abschluss sei aber auch noch auf die besonderen aktuellen Herausforderungen, der sich eine Deutsche Auslandsschule wie die DSB, gegenübersieht, hingewiesen: Erfolgreiches Lernen und ein angenehmes Arbeitsumfeld verlangen nach einem ansprechenden, modernen und in allen Bereichen angemessen ausgestatteten Gebäude; die großzügige finanzielle Unterstützung der Bundesrepublik Deutschland sowie das selbst entwickelte Kostenbewusstsein im Bereich der Organisation und Verwaltung, aber auch im pädagogischen Bereich haben eine Renovierung des 40 Jahre alten soliden und besonderen Gebäudes der DSB möglich gemacht und dieser Prozess ist noch immer nicht abgeschlossen: Genannt seien hier exemplarisch nur eine neue Heizung – auch in Spanien wird es

Deutsche Schule Barcelona
Colegio Alemán de Barcelona

Deutsche Auslandsschule in Spanien
private, integrierte Begegnungsschule mit multikulturellem Schulziel (**deutsch/spanisch/katalanisch**), gegründet 1894,
finanzielle und personelle **Förderung durch Deutschland,**
Kindergarten, Grund- und Oberschule: insgesamt **1440 Schüler**,
ca. 140 Lehrkräfte und ca. 20 nicht päd. Mitarbeiter,
durchschnittlich ca. 90 Abiturienten mit zusätzl. spanischen Abschlüssen

manchmal ganz schön kalt –, die neue Bibliothek, die Komplettrenovierung der Naturwissenschaften, der Neubau der Elternsprechräume und eines Schulcafes, die Renovierung des Sportplatzes, der Hallen und aller Umkleiden, der Umbau des Verwaltungstraktes, der Austausch von grünen Tafel gegen digitale Whiteboards, die Renovierung aller Decken und Dächer, der Fassade etc. …

Ein anderer wichtiger Faktor in diesem Zusammenhang ist aber auch das permanente Bestreben, möglichst engagierte und gute Lehrerinnen und Lehrer sowohl in Deutschland als auch in Spanien zu rekrutieren, was gerade in Hinblick auf erfahrenere Kräfte aus Deutschland, die sich den differenzierten Herausforderungen der Arbeit im Ausland, der Vielfalt der Anforderungen, der zweifelsohne höheren Arbeitsbelastung sowie sonstigen Opfern im beruflichen wie privaten Bereich – die Bereicherung erkennt man ja in der Regel erst im Nachhinein – stellen wollen, zunehmend schwieriger wird.

Viel Einsatz vor allem auch des Lehrerkollegiums erfolgt in der letzten Zeit besonders im Rahmen der Unterrichtsentwicklung als einer der wesentlichsten Säulen der Schulentwicklung: individuelle Förderung der Schüler im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich, Binnendifferenzierung, eigenverantwortliches und kooperatives Lernen, Daf und DFU, Umgang mit neuen Medien und Methoden, Feedback und Evaluation …

Deutsche Schule Barcelona
Colegio Alemán de Barcelona

Wichtige Ziele

- **Vermittlung deutscher Werte, Sprache und Kultur im Gastland**
- **Interesse und Wertschätzung an Deutschland innerhalb Europas entwickeln**
- **Ausbildung von Interesse, Offenheit und Akzeptanz an/ gegenüber anderen Kulturen, Mentalitäten und Meinungen**
- **Suchen nach Chancen, Möglichkeiten und Vorteilen im Sinne gegenseitiger Bereicherung**
- **Schwierigkeiten benennen und sich immer wieder aufeinander einlassen: demokratische Verständigung einüben**

Auch das Thema Inklusion an der DSB hat einen großen Raum eingenommen (vgl. Beitrag aus Barcelona, S. 328 ff.). Hier ist das Kollegium mit dem Erlernen neuer Elemente im Unterricht und in der Arbeit insgesamt stark befasst. Der notwendige Aufbau eines schulpsychologischen Beratungsteams, bestehend aus einer Schulpsychologin, einer Sonderpädagogin, einem Schulsozialpädagogen, einer Krankenschwester und einem schulärztlichen Berater sowie gezielte Fortbildung soll hier Unterstützung und Entlastung bieten, die Akzeptanz der Vielfalt auch in dieser Hinsicht fördern und Kindern mit spezifischen Einschränkungen, Krankheiten oder Behinderungen an der DSB die Möglichkeit einer guten Beschulung und eines Schulabschlusses ermöglichen. ◂◂

ERINNERUNG: Überweisungen nur noch mit SEPA (Single European Payment Area)

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de), bei einem Wechsel Ihrer Bank oder Sparkasse unbedingt folgende Angaben mit:
IBAN (International Bank Account Number)
BIC (Bank Identifier Code)

Auch alle anderen Änderungen Ihrer persönlichen Daten (Anschrift, E-Mail-Adresse) sind für uns gerade zum Jahreswechsel von Interesse und ersparen dem Verband enorme Kosten.

Vielen Dank!

Augen auf – in Deutschland und im Kosovo

Friedrich Moll

Seit sechs Jahren pflegen ein deutsches und ein kosovarisches Gymnasium einen Schüleraustausch. Das Friedrich-List-Gymnasium in Gemünden am Main und das Loyola-Gymnasium in Prizren/Kosovo ermöglichen ihren Schülern damit Einblicke in eine fremde Kultur, das Erkennen von Unterschieden und das Erfahren von Gemeinsamkeiten. In diesem Jahr feierte das Loyola-Gymnasium sein zehnjähriges Bestehen, das List-Gymnasium gehört seit zehn Jahren zum Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage". Da sich beide Schulen aktiv gegen Ausgrenzung und Diskriminierung einsetzen, rückte diese Thematik 2015 in den Mittelpunkt des Schüleraustauschs. Ergebnis war die Ausstellung „Augen auf! – Gegen Ausgrenzung und Diskriminierung".

Wiedersehen beim Ausflug nach Frankfurt:
die Lehrer (von links) Jürgen Endres, Nicola Wienröder, Friedrich Moll, Vlora Grajçevci und Neki Jahaj

Zusammen kamen die Schulen bei einer Schulpartnerbörse des Deutschen Pädagogischen Austauschdienstes Anfang 2009 in Hannover. *[Anmerkung der Redaktion: vgl. dazu S. 140 f. in Heft 2/2009 zum Schwerpunkt der PASch-Initiative]* Damals stand das noch immer von den Balkankriegen gezeichnete Kosovo unter europäischer Verwaltung. Etliche Staaten hatten Soldaten stationiert, um den Frieden zu wahren. Unter dem Motto „Kinder brauchen Zukunft" gründete der Jesuitenpater Walter Happel 2005 eine Schule mit dem Schwerpunkt Deutsch. Er nannte sie Loyola-Gymnasium und wurde von deutscher Seite unter anderem durch die Entsendung von Personal gefördert.

Als Fachschaftsberater fuhr ich nach Hannover, um bei der Kontaktbörse zu versuchen, eine Schule in Deutschland als Austauschpartner zu gewinnen. Mit Jürgen Endres vom Friedrich-List-Gymnasium in Gemünden (Bayern) fand ich einen interessierten Kollegen. Der schlechte Ruf, der mit dem Namen Kosovo (Krieg, Kriminalität) verbunden war, schreckte ihn nicht. Nachdem ein Vorbesuch bestätigte, dass für die deutschen Schüler keine Gefahr bestand und durch die Unterbringung im Internat der Schule auch in dieser Hinsicht keine Probleme bestehen, lief der Austausch an. Jeweils eine Woche im Frühjahr besuchen seit 2009 Neuntklässler aus Gemünden das Loyola-Gymnasium. Im Frühsommer folgt der Gegenbesuch. Die deutschen Schüler erhalten Einblicke in den Alltag eines europäischen Entwicklungslandes. Sie erfahren die große Freundlichkeit und Gastfreundlichkeit der Menschen, erkennen aber auch die Unterschiede zwischen den Kulturen und Mentalitäten.

Gleiches gilt für die kosovarischen Schüler, die darüber hinaus davon profitieren, während des Austauschs von morgens bis abends Deutsch zu hören und zu sprechen. Es hilft ihnen später in den Prüfungen zum Sprachdiplom.

Meine Tätigkeit als Fachschaftsberater ist längst beendet. Ich bin zurück im deutschen Schuldienst. Der Austausch aber dauert an und gewinnt an Intensität. In diesem Jahr ist es erstmals gelungen, die deutschen Schüler nicht mehr als Gruppe im Internat, sondern einzeln in Gastfamilien unterzubringen, berichten Jürgen Endres und Neki Jahaj, der seit meinem

Weggang den Austausch für das Loyola-Gymnasium organisiert. Und das, obwohl sich mit 60 so viele Schüler wie noch nie daran beteiligten!

Verbunden mit den jährlichen gegenseitigen Besuchen ist stets die Arbeit an einem gemeinsamen Projekt. In diesem Jahr arbeiteten die Jugendlichen an einem Fotoprojekt, das zeigen sollte, wie schnell der Mensch dazu neigt, seine Mitmenschen (oftmals auch unbewusst) in eine bestimmte Schublade zu stecken und Vorurteile aufzubauen. Oft reicht dafür schon der erste Eindruck: eine andere Hautfarbe, fremdartige (traditionelle) Kleidung, eine bunte Punkfrisur oder ein tiefschwarzer Gothic-Look. Unterstützung und Anregung für die Projektarbeit, deren Ergebnisse im Kulturhaus Gemünden ausgestellt wurden, fanden die Schüler unter anderem bei mehreren Workshops an der Jugendbildungsstätte Würzburg sowie beim Besuch des DialogMuseums in Frankfurt (Dialog im Dunkeln). Auch in Prizren/Kosovo machten sie sich Gedanken und entwickelten Fotos, etwa von Mitschülern in traditioneller und „normaler" Kleidung und überlegten dann, was als störend empfunden wurde und was im Kontrast steht zum ersten Eindruck. Ein zweiter Blick war nötig, um zum Schluss zu kommen, dass es sich stets um Menschen handelt wie Du und Ich. Zwölf Rahmen mit 36 Fotos sind auf die Art entstanden.

Dankbar sind Jürgen Endres und Neki Jahaj für die Förderung des Projekts durch den Pädagogischen Austauschdienst und das Auswärtige Amt. Andernfalls hätten die Kosten für Transport, Museumsbesuche und so weiter die Teilnehmer über Gebühr belastet.

Gruppenbild der Schüler aus Gemünden und Prizren vor dem Frankfurter Römer

Die Welt steht ihnen offen dank Deutsch – Aber die Probleme müssen zu Hause angegangen werden

Das Loyola-Gymnasium hat sich zwischenzeitlich zur anerkannt besten Schule des Kosovos entwickelt. Seine Schüler schneiden in den landesweiten Abiturprüfungen stets am besten ab. „Unsere Schule lebt vom Deutsch-Unterricht. Ungefähr ein Drittel der Schüler kommt nur deshalb", berichtet Neki Jahaj, Leiter der Fachschaft Deutsch. Alle Schüler lernen Deutsch und legen am Ende je nach Vermögen die Prüfungen zum Sprachdiplom DSD1 oder DSD2 ab. Anders als an normalen kosovarischen Schulen gibt es zudem eine Schülermitverwaltung, ein Schülerparlament, Tanz- und Musikprojekte, eine „Beschwerdestelle", eine Lesegruppe, die die Schülerbibliothek betreibt, und eine Recyclinggruppe, die sich mit der Mülltrennung befasst – ein wertvolles Thema in einem Land, das noch weit von geordneter Müllentsorgung entfernt ist. Das Loyola-Gymnasium und verschiedene Arbeitsgruppen richteten eine Deutschlehrertagung aus, beteiligten sich am Tag der offenen Tür zum zehnjährigen Bestehen der Schule und pflegen nach wie vor den Schüleraustausch. Außerdem ermöglichen Pater Happel und der Förderverein der Schule ihren Schützlingen im Rahmen einer Ausbildungsinitiative, in Betrieben in Deutschland Praktika zu machen und Lehrstellen anzutreten. In diesem Jahr lernen allein 47 junge Kosovaren vornehmlich in Nordrhein-Westfalen einen Beruf, der ihnen wie ihrem Heimatland wirtschaftlich zugute kommen soll. Damit versuchen die Förderer, den Schülern über das Abitur hinaus Perspektiven zu eröffnen. Denn daran mangelt es im Kosovo.

Die wirtschaftlich desolate Lage ist für viele Menschen der Grund, ihr Glück im Ausland zu versuchen. Deutschland und Österreich ste-

hen dabei ganz oben auf der Liste der Wunschländer, in die sie gehen möchten. Während der Kriegsjahre im ehemaligen Jugoslawien halfen diese Länder, indem sie Hunderttausende Flüchtlinge aufnahmen. Daran haben viele Rückkehrer in den Kosovo gute Erinnerungen. Deutsch und Deutschland sind wohl gelitten, häufig bestehen verwandtschaftliche Kontakte zu ehemaligen Flüchtlingen, die in Deutschland heimisch geworden sind.

Es ist aber nicht Ziel des Loyola-Gymnasiums, die Jugendlichen zum Auswandern zu ermutigen und zu qualifizieren. Deshalb legte der Leiter der Fachschaft Deutsch, Neki Jahaj, beim Besuch in Gemünden in diesem Jahr einen Schwerpunkt auf das Thema Asyl. „Die Kinder lernen beim Austausch normalerweise nur die schönen Seiten des Gastlandes kennen. Sie sollten aber auch einmal sehen, dass es schwierig ist, als Asylant hierher zu kommen und dass es nicht nur schöne Seiten gibt." Sie sollten mitnehmen, dass man „Probleme selbst zu Hause anpacken" muss, sagt Neki Jahaj: „Man kann die Welt nicht ändern, aber was man tun kann, das soll man tun." ◂◂

Suchen Sie ein Weihnachtsgeschenk für Freunde oder Bekannte ?

Unser ehemaliger Kollege Dieter Klapproth bietet seinen Aquarellkalender mit Motiven aus 12 deutschen Bundesländern an:
Pinselspuren einer Deutschlandreise

Im Internet zu beziehen (und die Bilder anzuschauen) unter „ www.buch24.de "; dann in der Suchleiste „ Kalender Klapproth " eingeben.

Um einen Nachtrag zur 32. HV Leipzig handelt es sich auch bei diesem Beitrag. Da er aber mit ihrem Motto nichts zu tun hat, erscheint er separat hier, wo er thematisch auch hingehört.

Warum tun sie nicht, was sie sollen? Lernstrategien von Schülern fördern!

Jutta Mägdefrau

Jede Lehrkraft kennt das: Man hat eine anspruchsvolle Aufgabenstellung entwickelt und erwartet von den Schülerinnen und Schülern eine intensive Auseinandersetzung mit dem Stoff. Sie aber bleiben an der Oberfläche, setzen sich nicht gründlich auseinander und versuchen, die Aufgabe so schnell wie möglich (das heißt leider oft: mit dem geringsten lernstrategischen Aufwand) zu erledigen. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie erreicht werden kann, dass diese „Tiefenverarbeitung", die sich Lehrkräfte wünschen, unterstützt werden kann. Dazu sollen zunächst die Lernstrategien im knappen Überblick dargestellt werden: Welche Lernstrategien gibt es und welche davon sind für die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand besonders wichtig? Anschließend wird anhand einiger Befunde aus der Lernstrategieforschung aufgezeigt, dass Lehrkräfte selbst oft ungewollt dazu bei-

Abb. 1: Formen von Lernstrategien

tragen, dass Schüler und Schülerinnen weniger Tiefenverarbeitungsstrategien anwenden als sie zur erfolgreichen Lösung der Aufgaben eigentlich müssten. Zum Schluss werden Beispiele genannt, wie Lernstrategieförderung im Unterricht aussehen kann.

Lernstrategien: Einige Grundlagen

Als Lernstrategien werden die vom Lernenden zum Zweck des Wissenserwerbs aktiv eingesetzten Verhaltensweisen und Kognitionen bezeichnet. Abbildung 1 zeigt eine Überblicksdarstellung der verschiedenen Lernstrategiedimensionen (nach Wild 2005).

Lernstrategien lassen sich in Primär- und Sekundärstrategien unterteilen. Primärstrategien sind diejenigen Strategien, die die mentalen Prozesse kennzeichnen, die bei der Verarbeitung einer Aufgabenstellung erfolgen (kognitive Lernstrategien). Daneben stehen Sekundärstrategien, die sich in die sogenannten metakognitiven Strategien der Überwachung und Planung des eigenen Lernprozesses sowie ressourcenorientierte Strategien aufteilen lassen. Bei den Ressourcen kann der Lernende auf interne wie z. B. seine Fähigkeit zur Anstrengung, seine Ausdauer etc. zurückgreifen und auf externe Ressourcen. Dazu gehört ein adäquater Arbeitsplatz, die Nutzung externer Informationsquellen, aber auch das Zusammenarbeiten mit anderen.

Man unterteilt die kognitiven Lernstrategien wiederum in oberflächenorientierte Strategien und tiefenorientierte Strategien, die auf Verstehen oder auf kritische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zielen. Organisationsstrategien können sowohl dem Memorieren als auch dem Elaborieren zuarbeiten, deshalb werden sie oft auch als Stützstrategien bezeichnet. Beim Organisieren wird der Lerngegenstand so aufbereitet, dass er sinnvoll weiterverarbeitet werden kann, es können also z. B. Listen erstellt werden, mit denen man dann auswendiglernt, oder aber es werden Zusammenfassungen geschrieben, anhand derer dann das kritische Prüfen einer Argumentation erfolgen kann. Auch das Anfertigen von Graphiken, Tabellen, das Anstreichen von Textpassagen sowie alle Formen der Neuorganisation von Inhalten stellen Organisationsstrategien dar. Wenn Fremdsprachenlehrkräfte im Unterricht zeigen, wie man am besten Vokabeln lernt, dann vermitteln sie eine Organisationsstrategie, die dann dem Memorieren zuarbeitet. Beim Elaborieren handelt es sich um kognitive Prozesse, bei denen neue Informationen in das Netzwerk bereits bekannter Informationen eingefügt werden. Typische Strategien sind z. B. das Einkleiden von Aussagen in eigene Worte, der Entwurf bildhafter Vorstellungen, das Bilden von Analogien oder die Übertragung abstrakter Inhalte in konkrete Beispiele. Beim kritischen Prüfen werden Argumentationen und Modelle auf dem Hintergrund von Vorwissen auf logische Stimmigkeit geprüft; die kognitiven Operationen sind Vergleiche, Analysen und Abstraktionen.

Prof. Dr. Jutta Mägdefrau erläutert die Lernstrategieförderung

Tiefenverarbeitungsstrategien, also Elaborationen und kritisches Prüfen sowie die dazu erforderlichen Organisationsstrategien sind überall dort erforderlich, wo es um tieferes Verständnis, kritisches Denken und Urteilen, das Bilden einer begründeten eigenen Meinung oder das Lösen komplexer Probleme geht. Unter der Maßgabe kompetenzorientierten Unterrichts

ist daher Tiefenverarbeitung der Oberflächenverarbeitung vorzuziehen. Lehrkräfte wünschen sich daher in der Regel neben dem Memorieren von Fakten auf Verstehen zielende Lernstrategien.

Wie eingangs dargestellt, klafft aber oft eine große Lücke zwischen dem, was Lehrkräfte bei einer Aufgabe erwarten und dem, was Schüler und Schülerinnen zu ihrer Lösung an strategischem Aufwand aufbringen. Warum ist das so?

Warum tun Schüler nicht, was sie sollen?

Die Lernstrategieforschung hat darauf verschiedene Antworten gefunden (vgl. Wild 2005). Zum einen können Kompetenzmängel ursächlich sein („Sie können es nicht besser"): Die Schülerinnen und Schüler können die „höheren" Lernstrategien aufgrund intellektueller Grenzen nicht ausführen. Es kann aber auch sein, dass sie in ihrer bisherigen Lernbiographie mit Oberflächenstrategien „durchgekommen" sind, also bisher keine Strategiekompetenzen aufgebaut haben, die dem Tiefenverarbeiten dienen können. Die zweite Ursache wird mit „dysfunktionalen Gewohnheiten" überschrieben („Sie denken nicht darüber nach"). Lernende mit mangelhaften Lernstrategien haben sich in einer früheren Phase ihrer Lernbiographie bestimmte Lernstrategien angewöhnt und behalten diese unreflektiert bei. Drittens können aber auch Motivationsprobleme für defizitären Strategiegebrauch ursächlich sein („Sie wollen es nicht anders"). Tiefenverarbeitung verlangt Anstrengung und Ausdauer. Wird der Lerngegenstand als nicht relevant erlebt, können motivationale Defizite dazu führen, dass eher oberflächlich verarbeitet wird. Schließlich kann aber auch ein bestimmtes von der Lehrkraft abweichendes Aufgabenverständnis für das unzureichende Lernverhalten verantwortlich sein („Sie denken, man erwartet nichts anderes"). Wenn Lehrkräfte Lernende mit einer Aufgabe konfrontieren, interpretieren diese die Aufgabenanforderungen, und zwar aufgrund ihrer Vorerfahrungen mit diesem Lehrer und diesem Aufgabentypus. Und hier kommt nun auch die Lehrkraft selbst ins Spiel, die manchmal ungewollt dazu beiträgt, dass die Schülerinnen und Schüler nicht das tun, was sie tun sollen.

Die Rolle der Lehrkraft

In einer Studie bei Geschichtslehrkräften, die wir gebeten hatten, uns eine von ihnen selbst konstruierte Lernaufgabe zu schicken und ihre mit dieser Aufgabe verbundenen didaktischen Intentionen mitzuteilen, stellten wir fest, dass zwischen den Intentionen der Lehrkräfte und dem Potenzial, das die Aufgabe besaß, oft eine große Kluft bestand (vgl. Mägdefrau & Michler 2014). Die Lehrkräfte erwarteten Tiefenverarbeitungsstrategien, ihre Aufgaben waren aber gut lösbar mit Memorierstrategien, weil eigentlich nur Faktenwissen erfragt wurde. Die Aufgaben enthielten zudem keinerlei Hinweise über das „Wie" des Lösungsprozesses. Das heißt, die Lehrkräfte setzten das zur Lösung erforderliche strategische Wissen stillschweigend voraus. In einer noch laufenden Untersuchung experimentierten wir daher mit lernstrategischen Hinweisen, die wir in die Aufgabenstellungen einarbeiteten und stellten fest, dass diejenigen Klassen, in denen die Strategiehinweise gegeben wurden, bei einer ganzen Reihe von Aufgaben auch tatsächlich mehr Tiefenverarbeitung zeigten, als Klassen, die die gleichen Aufgaben ohne Strategiehinweise erhielten.

In vielen Schulen wird die Vermittlung von Lernstrategiewissen auf überfachlich organisierte Kurse wie „Lernen lernen" für die fünften Klassen verlagert. Dies ist eindeutig unzureichend: Lernstrategien müssen kontinuierlich zum Gegenstand von Unterricht gemacht werden. Wir haben in unseren Untersuchungen festgestellt, dass die Diskrepanzen zwischen Lehrkräften und Schülern besonders groß sind im Bereich der Organisationsstrategien. In einer Studie mit acht Realschulklassen wurden drei Aufgaben zu den Vorgängen rund um das Hambacher Fest bearbeitet (vgl. Mägdefrau et al., in Review). Nach der Bearbeitung der Aufgabe wurden die Schüler und Schülerinnen gebeten, in einem Fragebogen anzugeben, wir sie bei der Aufgabenbearbeitung vorgegangen sind. Parallel gaben 15 Lehrkräfte mit dem gleichen Bogen an, welches lernstrategische Vorgehen sie bei der Bearbeitung dieser drei Aufgaben als zur Lösung am sinnvollsten erachteten. Der Bogen bestand aus jeweils 10 Aussagen zu den drei kognitiven Strategien, also aus insge-

samt 30 Items. Ein Beispiel für ein Memoriertem: „Ich habe mir den Lernstoff durch Wiederholen eingeprägt." Beispielitem Organisationsstrategie: „Ich habe beim Arbeiten Notizen gemacht, um Ideen festzuhalten." Beispielitem Elaborationsstrategie: „Ich habe mir überlegt, an welchen Stellen das Thema etwas mit meiner Gegenwart zu tun hat."

Abbildung 2 zeigt die Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Lehrkräfte und den Angaben der 248 Schüler und Schülerinnen, und zwar dargestellt als Mittelwertdifferenz. Abweichungen nach unten kennzeichnen also Aussagen, bei denen die Schüler nach unten von den Lehrkräften abwichen, positive Werte Abweichungen nach oben, Lernhandlungen also, von denen die Schüler mehr berichteten, als die Lehrkräfte für erforderlich hielten.

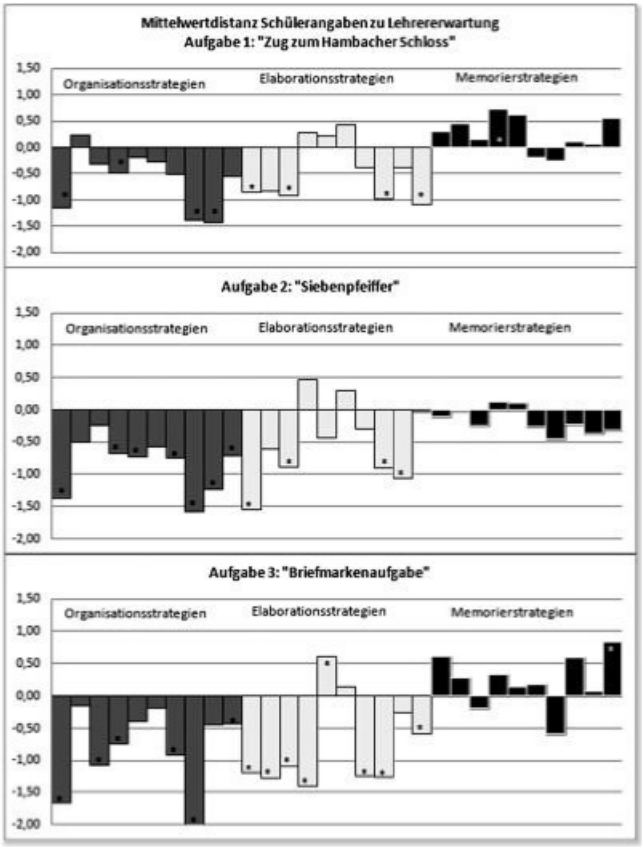


Abb. 2: Unterschiede Lehrkräfte – Schüler bei drei Lernaufgaben Geschichte

* Die mit einem Sternchen versehenen Mittelwertunterschiede erreichen das Signifikanzniveau von weniger als 5 % Irrtumswahrscheinlichkeit.

Es ist deutlich erkennbar, dass die Abweichungen nach unten in erster Linie bei den Aussagen zum Organisieren und Elaborieren lagen, während die Schüler oft mehr Memorieraktivitäten berichteten oder sich hinsichtlich des Memorierens mit den Lehrern tendenziell einiger waren. Wie sind diese Befunde zu deuten? Wir erklären uns dies so, dass es für die Schüler/innen Lerntraditionen gibt, mit denen man im Geschichtsunterricht möglicherweise erfolgreich ist, so dass man ohne die anstrengenderen Organisation- und Elaborationsstrategien auskommen kann. Vielleicht werden auch Lernstrategien im Geschichtsunterricht wenig thematisiert. Wäre dies so, dann würden die Schüler mit den defizitären Strategien anspruchsvolle Ziele des Geschichtsunterrichts (Fähigkeit zum historischen Denken und Urteilen) niemals erreichen können. Es bleibt beim Auswendiglernen von „dates and facts". Falls die Prüfungsaufgaben in Geschichte gut zu bestehen sind, wenn man die Daten und Fakten kennt, trägt die Lehrkraft somit ungewollt zum Verfestigen solcher Strategiegewohnheiten bei. Am Beispiel des Geschichtsunterrichts soll deutlich werden, dass die Frage, wie Lernstrategien im Unterricht thematisiert werden, von großer Bedeutung ist.

Lernstrategieförderung

Aus der Lernstrategieforschung ist bekannt, dass die Lehrstrategien der Lehrkraft direkten Einfluss haben auf die Lernstrategien der Lernenden (Donche 2013). In unseren eigenen Studien konnten wir darüber hinaus zeigen, dass Arbeitsaufträge dann bessere Arbeitsergebnisse erzeugen, wenn die Aufgabenstellungen von den Lernenden als subjektiv bedeutsam erlebt werden. Es wird dann auch mehr elaboriert. Wenn Lernstrategien praktisch mit den Schülern geübt und trainiert werden, ist dies offenbar wirksamer als instruktionale Hinweise auf die Lernstrategieverwendung. Als besonders hilfreich in allen textbezogenen Unterrichtsfächern erweist sich in verschiedenen Studien immer wieder die Förderung von Lesestrategi-

en (Fisher & Frey 2014). Bereits bei Elfjährigen lassen sich relativ stabile Lernstrategieneigungen beim Lernen aus Texten erkennen; es gilt aber als ungünstig, wenn sich früh Memorierstrategien als präferierte Strategie manifestieren (Merchie et al. 2014). Was können Lehrkräfte also über das Fördern der Lesefähigkeit und der Lesestrategien hinaus konkret tun, um bei bereits habitualisierten Lernstrategieneigungen ein Um- und Weiterlernen auszulösen? Welche Förderkonzepte sind erfolgreich?

(1) Zunächst scheint wesentlich, zwischen Lernaufgaben und Prüfungsaufgaben klarer zu trennen und Prüfungsdruck dort zu vermeiden, wo neues Wissen erst aufgebaut werden soll. Untersuchungen zeigen, dass Prüfungsdruck eher zu Memoriertätigkeiten führt.

(2) Die Lernaufgaben, die während der Kompetenzerwerbsphase verwendet werden, sollten den Prüfungsaufgaben prinzipiell ähnlich sein: Wenn in den Prüfungsaufgaben nur memorierte Inhalte erfragt werden, sollten auch die Lernaufgaben davor auf Memorieraktivitäten zielen. Wenn aber transferierbares Wissen zur Verfügung stehen soll oder Zusammenhänge verstanden und in der Prüfung verglichen, analysiert und geurteilt werden soll, dann müssen solche kognitiven Operationen auch bereits in den Lernaufgaben gefordert und die Strategien zu ihrem Einsatz vermittelt werden.

(3) Im Unterricht aller Fächer sollte stärkere Aufmerksamkeit auf den Organisationsstrategien liegen. Ihr Nutzen und die vielfältigen Formen des Organisierens von Lerninhalten müssen praktisch vorgeführt und trainiert werden. Warum nicht einmal den Schülern eine kostenlose Mindmapping Software zeigen und in einer Schulstunde üben, wie man die Inhalte eines komplexen Textes in eine Mindmap überführt? Beim Sprechen über die verschiedenen Lösungen – denn keine Mindmap sieht aus wie die andere – werden die Inhalte mehrfach wiederholt und die eigene „kognitive Landkarte" wird klarer, Zusammenhänge werden sichtbar.

(4) Eine erfolgreiche Methode, das Organisieren zu erlernen, stellen die Hot Maps der beiden Amerikanerinnen Pam Hook und Julie Mills dar. Auf ihrer Homepage zeigen sie an zahlreichen Beispielen, wie Schritt für Schritt von einfachen zu komplexen Operationen das Zeichnen von Graphiken die Denkprozesse unterstützen kann (vgl. Hook & Mills 2004). Die Hot Maps sind anwendbar ist fast allen Unterrichtsfächern.

(5) Über ihre Arbeitsaufträge steuern Lehrkräfte die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler. Von zentraler Bedeutung ist die klare Kommunikation des Verarbeitungsziels: Besser ist, mit klaren Operatoren zu arbeiten (vergleiche, analysiere, beschreibe, erkläre etc. …) als mit unklaren Formulierungen wie „Was fällt euch auf?". Zeitliche Angaben, wie lange man für die Bearbeitung der Aufgabe brauchen sollte, helfen den Lernenden zu erkennen, wie anspruchsvoll die Aufgabe ist und dass hier möglicherweise Tiefenverarbeitungsstrategien erwartet werden. Auch strategiebezogene Verarbeitungshinweise scheinen hilfreich zu sein, um die adäquate Strategienutzung anzustoßen. Diese Verarbeitungshinweise aktivieren das strategiebezogene Vorwissen der Schülerinnen und Schüler. Über eine enge Verbindung der Aufgaben zur Lebenswelt der Lernenden und damit das Gefühl der subjektiven Bedeutsamkeit können motivationale Hemmnisse für den Einsatz von Tiefenverarbeitungsstrategien offenbar ein wenig vermindert werden.

(6) Metakognitionen – also das Nachdenken über den eigenen Lernprozess – sind von großer Bedeutung für die Qualität der Lernergebnisse. Daher sollte über den Lernprozess selbst im Unterricht gesprochen werden: Wie bist du vorgegangen? Wo lagen die Probleme? Welcher Weg war nicht erfolgreich? Warum? Was hast du daraufhin gemacht, um weiterzukommen? Fragen wie diese sollten im Unterricht eine große Rolle spielen und erst dann die Frage nach dem korrekten Ergebnis.

Dieser Beitrag will dazu anregen, sich über die Frage, wie Schülerinnen und Schüler eigentlich beim Lernen vorgehen, Gedanken zu machen und zu überlegen, wie der eigene Unterricht dazu beitragen kann, dass das lernstrategische Wissen sowie die Bereitschaft, die erlernten Strategien auch einzusetzen, gefördert werden können. Lernstrategievermittlung gehört in jedes einzelne Fach, da auch fachtypische Strategien erlernt werden müssen. Und vie-

le Fächer können z. B. einen Beitrag zur Förderung der Lesekompetenz leisten, das muss nicht allein dem Muttersprachunterricht überlassen bleiben. Im Sinne des Ziels, lebenslang selbstständig Weiterlernende heranzubilden, ist der Einfluss der Lehrkräfte bei der Lernstrategievermittlung wohl gar nicht zu überschätzen. ◂◂

Literatur

Böhm, M.; Mägdefrau, J. (Aug. 2015). Does Fostering Situational Interest Help to Narrow the Gap Between Teachers and Students? Situational interest as a predictor of the gap between students' reported learning strategies and teachers' intentions of adequate strategy use? Poster presented at 25.–29.8.2015 Limassol, Cyprus, 16th Biennial EARLI Conference for Research on Learning and Instruction.

Donche, V.; Maeyer, S.; Daal, T. & Petegem, P. (2013): Differential use of learning strategies in first-year higher education: The impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. British Journal of Educational Psychology 83 (2), 238–251.

Fisher, D.; Frey, N. (2014): Scaffolded Reading Instruction of Content-Area Texts. The Reading Teacher, Volume 67 (5), pp. 347–351.

Hook, P.; Mills, J. (2004): Hot Maps and SOLO Taxonomy: Making learning visible. Online verfügbar unter: http://pamhook.com/mediawiki/images/6/60/SOLO_Taxonomy_and_HOT_Maps.pdf. zuletzt 10.10.2015.

Mägdefrau, J.; Michler, A. (2014): Lernaufgabenkonstruktionen von Geschichtslehrkräften: Diskrepanz von didaktischen Intentionen und Aufgabenpotenzial? In: M. Hammann, B. Ralle, M. Rothgangel und S. Prediger (Hrsg.): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen – Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung. Münster. Waxmann, 105–119.

Mägdefrau, J.; Michler, A.; Böhm, M. & Jonas, K. (in Review): Lernstrategieeinsatz von Schülern im Geschichtsunterricht – Aufgabenbezogene Erfassung der Nutzung kognitiver Lernstrategien im Schüler-Experten-Vergleich. Eingereicht bei: Empirische Pädagogik.

Merchie, E.; van Keer, H. (2014): Learning from Text in Late Elementary Education. Comparing Think-aloud Protocols with Self-reports. Procedia – Social and Behavioral Sciences 2, pp. 112–489.

Wild, K.-P. (2005). Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 23 (2), 191–206.

Tiefgründiges – Hintergründiges

„Wer sich zu wichtig für kleine Arbeiten hält,
ist meistens zu klein für wichtige Arbeiten."

(Jacques Tati, französischer Schauspieler)

Hast du Töne?
Hörspiele zur Weimarer Republik

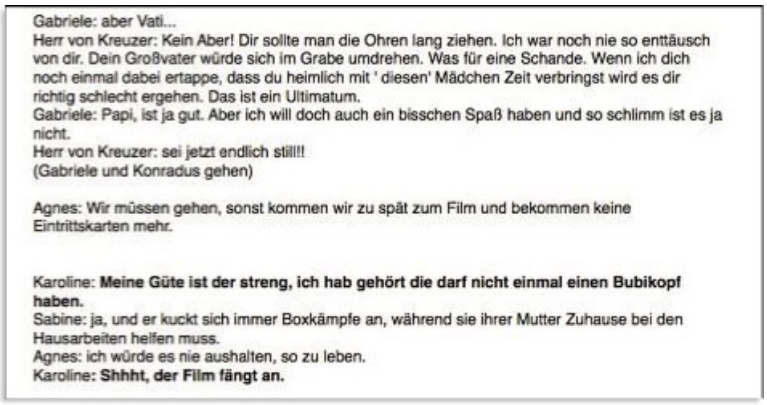
Martin Wicke

„Die von der Schülerschaft bereits geleisteten sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen musst du noch irgendwie toppen.“ So oder so ähnlich lautete mein Gedankengang, was ein gemeinsam mit dem Abiturjahrgang 2012 im DFU-Fach Geschichte antizipiertes Unterrichtsprojekt anbelangte. Ganz im Sinne einer Anforderungssteigerung kam mir vor dem Hintergrund der mit der Lerngruppe bereits in der Jahrgangsstufe 11 erfolgreich durchgeführten Doku-Produktion „Humboldt TV: 100 Jahre Erster Weltkrieg“ (https://kennzeicheng.wordpress.com/humboldt-tv-dererste-weltkrieg/) die Idee, mit dieser Lerngruppe in der Jahrgangsstufe 12 eine Hörspielreihe zum Abschluss des Themas „Weimarer Republik“ zu erstellen. Der gemeinsame Rahmen für diese Hörspielproduktion sollte – angesichts der Attraktivität dieses Themenfeldes und der damit verbundenen Möglichkeiten zu Vielfalt und Kreativität sowie der einhergehenden motivationalen Faktoren – zeitgenössisch relevante gesellschaftliche Themen bzw. Facetten der Weimarer Gesellschaft sein.

Anspruch und Ziel

Bei der Produktion von Hörspielen handelt es sich um eine höchst komplexe Anforderung, da die Lerngruppe dabei nicht nur ein Höchstmaß an sprachlicher, sondern auch inhaltlicher Kompetenz unter Beweis stellen muss. So galt es, sich zunächst mit dem Aufbau klassischer und historischer Hörspiele (einführende Musik, Einsprechen des Titels des Hörstücks, Verlesen der Sprecherrollen, Einführung in das gemeinsam kreierte Szenario durch einen Sprecher, Kreierung eines (historisch) realistischen Szenarios und die Ausgestaltung überzeugender und (historisch) überzeugender Dialoge, Arbeit mit Hintergrundmusik und -geräuschen) vertraut zu machen. Dazu benötigten die Schülerinnen und Schüler nicht nur profunde und detaillierte historische Kenntnisse zum Unterrichtsthema, sondern (weitgehend) auch zu den gesellschaftlichen und sprachlichen Gepflogenheiten dieser Zeit (so verwendete eine Schülergruppe beispielsweise in einer der Produktionen statt des Wortes „Kino“ das zu dieser Zeit wesentlich geläufigere Wort „Lichtspielhaus“).

Zudem gilt es für die Schülerinnen und Schüler, die im Hinblick auf das von ihnen gewählte Thema relevanten historischen Informationen herauszufiltern und in einem kreativen Produkt so geschickt zu verpacken, dass der Zuhörer diese quasi nebenbei geliefert bekommt bzw. wahrnimmt. Des Weiteren stellt eine Hörspielproduktion Schülerinnen und Schüler dahingehend vor höchstmögliche sprachliche Anforderungen, als dass sie – ganz im Sinne des DFU – keine (anderen) Möglichkeiten zur Visualisierung bzw. Verbildlichung als vielmehr die Mittel der Sprache haben. Daher muss – im Sinne des Hörverstehens durch den Zuhörer – nicht nur die Beschreibung des historischen Szenarios und die Einführung in ebensolches sehr präzise abgefasst –, sondern auch der Inhalt der Dialoge wohlüberlegt und mit geeigneten bzw. überzeugenden (historischen) Informationen für den Hörer unterfüttert werden. Auch gilt es, sämtliche für den Zuhörer nicht ersichtliche Informationen (Mimik, Gestik, Emotionen) über Sprache für diesen quasi „hörbar“ bzw. „sichtbar“ zu machen. Um eine (historisch) einigermaßen realistische Atmosphäre für den Zuhörer zu erzeugen, gilt es des Weiteren, den Eindruck eines ungezwungenen und somit nicht abgelesenen Spontangesprächs zu vermitteln, und zudem das Hörspiel an geeigneter Stelle mit einer realistischen und historisch stimmigen Geräusch- und Musikkulisse zu untermalen. Nicht zu-



Gabriele: aber Vati...
Herr von Kreuzer: Kein Aber! Dir sollte man die Ohren lang ziehen. Ich war noch nie so enttäusch von dir. Dein Großvater würde sich im Grabe umdrehen. Was für eine Schande. Wenn ich dich noch einmal dabei ertappe, dass du heimlich mit ' diesen' Mädchen Zeit verbringst wird es dir richtig schlecht ergehen. Das ist ein Ultimatum.
Gabriele: Papi, ist ja gut. Aber ich will doch auch ein bisschen Spaß haben und so schlimm ist es ja nicht.
Herr von Kreuzer: sei jetzt endlich still!!
(Gabriele und Konradus gehen)

Agnes: Wir müssen gehen, sonst kommen wir zu spät zum Film und bekommen keine Eintrittskarten mehr.

Karoline: **Meine Güte ist der streng, ich hab gehört die darf nicht einmal einen Bubikopf haben.**
Sabine: ja, und er kuckt sich immer Boxkämpfe an, während sie ihrer Mutter Zuhause bei den Hausarbeiten helfen muss.
Agnes: ich würde es nie aushalten, so zu leben.
Karoline: **Shhht, der Film fängt an.**

Abb. 1: Auszug aus einem der Hörspielskripte

letzt galt es – ganz im Sinne der Zielsetzungen des DFU – bei den Schülerinnen und Schülern durch die angekündigte Veröffentlichung der erstellten Unterrichtsprodukte einen möglichst hohen Selbstanspruch, was die sprachliche Korrektheit und Präzision im Ausdruck anbelangt – zu erwirken. Zur Erreichung einer ebensolchen bot sich daher gerade die Arbeit in Projektgruppen – und hier vorzugsweise eine gute Durchmischung von muttersprachlichen und fremdsprachlichen Schülerinnen und Schülern – an. Erklärtes Ziel des Projektes war es, die Schülerinnen und Schüler zu einem fremdspracheninhärenten Arbeiten zu animieren bzw. durch die Unterrichtssituation einen möglichst hohen Nutzungsanteil der Zielsprache herbeizuführen.

Realisierung und Endresultat

Nach einer gemeinsamen Analyse des Aufbaus klassischer Hörspiele (s. o.) wurde der Schülerschaft der Auftrag erteilt, ein ebensolches Hörspiel zu relevanten Themen und Aspekten der Weimarer Gesellschaft zu erstellen. Die Schülergruppen entschieden sich für die Themen „Neue Freizeitkultur", „Musik- bzw. Jazzszene", „Gesellschaftsschichten" (Vorbild war hier das im Unterrichtszusammenhang u. a. behandelte Bild „Großstadt" von Otto Dix aus dem Jahr 1927 bzw. 1928) und „Die Hyperinflation 1923". Für die Realisierung des Projektes waren insgesamt drei Doppelstunden angesetzt. Zunächst stand in den Arbeitsgruppen die Einigung auf eine historisch passende Situation und Szenerie sowie die schriftliche Erstellung der Dialoge auf dem Plan. Mittels der iPad-App „Garageband" und des kostenlosen sowie lizenzrechtlich einwandfreien Geräusche- und Musikportals „Audiyou" (www.audiyou.de) produzierten die Schülerinnen und Schüler dann auf ihrem iPad durch Einsprechen der Dialoge (Sprachfunktion) und deren Unterlegung durch Hintergrundmusik und passende Hintergrundgeräusche ihre historischen Hörspiele, die – mit entsprechend lizenzrechtlich frei verfügbaren Bildmaterial (www.pixelio.de) versehen unter https://kennzeicheng.wordpress.com/weimarer-republik/hast-du-tone-horspiele-zur-weimarerrepublik/ veröffentlicht wurden.

Herausgekommen bei dem Projekt sind vier individuelle und inhaltlich, qualitativ sowie quantitativ völlig unterschiedliche Hörspiele, die weniger Aufschlüsse über die konkrete historische Situation als vielmehr über deren Interpretation durch die Schülerschaft ermöglichen. Eines darunter – das Hörspiel „Ich will auch mitmachen!" https://kennzeicheng.wordpress.com/weimarer-republik/horspiel-3-ich-will-auch-mitmachen-neue-freizeitkultur/ sei besonders hervorgehoben, als dass darin nicht nur eine historisch plausible Situation beschrieben, sondern auch ein deutlicher Zugewinn an gesprochener Sprache bei den Beteiligten ersichtlich wird. So ist beispielsweise der Sprecher der Rolle von Herrn Kreuzer an unserer Schule (siehe Abbildung 1) ein typischer Seiteneinsteiger, der Deutsch erst ab der 5. Klasse gelernt hat. Bei seiner Sprechrolle fällt auf, dass er besonders

Phrasen und Ausdrücke benutzt, die für einen R-Schüler (selbst auf Abiturniveau) als eher ungewöhnlich erachtet werden können (z. B. „die Ohren lang ziehen", „im Grabe umdrehen", „was für eine Schande", „wenn ich dich nochmal dabei ertappe"). Ob der Schüler von selbst auf diese Ausdrücke kam oder bei der Erstellung der Dialoge durch einen quasi Muttersprachler in der Arbeitsgruppe „eingeflüstert" bekam, kann unter dem Aspekt des Spracherwerbs und -gewinns für diesen Schüler vernachlässigt werden.

Und genau hier liegen – unabhängig von einer persönlichen inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem betreffenden geschichtlichen Unterrichtsgegenstand und neben dem motivationalen Faktor – zumindest rückblickend betrachtet für mich die Vorteile bei der Durchführung eines solchen Hörspielprojektes: vor allem eine Stärkung auch der sprachlichen Komponente im Rahmen des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). ◂◂

In eigener Sache

Vorschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 1/16 Die deutsche Schule Tokio stellt sich vor**
- **Heft 2/16 Die Botschaftsschule Peking stellt sich vor**
- **Heft 3/16 Auslandsschultraditionen**

Schicken Sie mir bitte zum Schwerpunktthema 3/2016 Beiträge, in denen Sie typische Traditionen an Ihrer jetzigen oder früheren Auslandsschule beschreiben. Aber auch über unaufgeforderte Beiträge zu allen Themen, die Sie bewegen, freue ich mich immer!

Und dass Leserbriefe nicht im Papierkorb landen, beweisen die folgenden Seiten.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Nach über 10 Jahren Schriftleitertätigkeit hätte ich nicht gedacht, dass mir ausgerechnet ein Beitrag über eine „tote" Sprache gleich zwei lebhafte, umfang- und geistreiche Leserbriefe bescheren würde. Ich kann unsere Mitglieder und Leser nur dazu ermuntern, sich ein Beispiel an den beiden Verfassern zu nehmen und die Verbandszeitschrift „interaktiv" zu behandeln – *do ut des*!

De utilitate linguae Latinae

Anmerkungen zu R. Müller: „Zur Situation und zum Nutzen von Latein …"

Hartmut Lieske

exordium [Einleitung] – Interesse am Thema

Trotz der etwas sperrigen Überschrift erweckte beim ersten Durchblättern des neuen Hefts der Verbandszeitschrift (Nr. 3, 62. Jg.) der Beitrag des Kollegen Ronald Müller sofort meine Neugier durch das Stichwort Latein: Was Wunder bei einem homo vere philologus, der das Vergnügen hatte, diese Sprache an der Deutschen Schule Addis Abeba zu unterrichten, als er nicht wie Poseidon grollend, sondern erwartungsfroh und voll Begeisterung „fernhin ins Land der Äthiopier, den äußersten Menschen" (Odyssee, 1. Gesang) gezogen war.

narratio [Erzählung] – Latein in Addis Abeba

Latein war damals noch – entsprechend den strengen Regeln der Reifeprüfungsordnung – 3. Pflichtfremdsprache mit dem Ziel des Latinums für alle als Gymnasiasten eingestuften Schüler in der Begegnungsschule. Der kürzlich mit dem Jakob-Grimm-Preis geehrte Asfa-Wossen Asserate, unser Prinz und laudator disciplinae [Schule/Unterricht] Germanicae, schildert gar in seiner 2007 erschienenen Biografie [„Ein Prinz aus dem Hause David – und warum er in Deutschland blieb"] in amüsanter Weise, dass er 1968 die in Teamarbeit von der Abiturientia in lateinischer Sprache verfasste und „mit spitzen Bemerkungen gespickte" Rede auf der Abschiedsfeier vortragen durfte und damit – außer beim streng dreinblickenden Prüfungsbeauftragten – allgemeines Entzücken erregt habe; sogar der Musiklehrer und die Mathematikerin seien imstande gewesen zu folgen. Es bleibe das Geheimnis des Alumnus Asserate, was Wahrheit, was Dichtung! Erstaunlich immerhin, dass solches möglich war an einer deutschen Schule im Ausland, während in der Bundesrepublik die 68er-Bewegung alles Etablierte in Frage stellte und an den Gymnasien keine oder, wenn überhaupt, dann ganz gewiss keine lateinischen Festreden gehalten wurden, sondern kritische Auseinandersetzung mit jeder auctoritas das bestimmende Thema war. Ich erlebte diese Zeit als junger Studienrat am Alten Kurfürstlichen Gymnasium in Bensheim, das heute unser Verbandsvorsitzender leitet.

tractatio [Untersuchung] – Zu den von R. Müller aufgestellten Thesen

Zum Wert des altsprachlichen Unterrichts im allgemeinen und besonders zum Lateinunterricht wurden einerseits von den Fachschaften aufgrund des Rechtfertigungsdrucks, dem die Schulen, die diese Fächer anbieten, seit der perpetuierten Schulreform ausgesetzt sind, gewiss alle einleuchtenden Argumente zusammengetragen; sie werden in Schulprogrammen und Werbeschriften sowie auf Informationsveranstaltungen den Eltern und Schülern bei der Fremdsprachenwahl vorgestellt. Zum anderen äußern sich dazu in den Publikationsorga-

nen immer wieder Fachleute aus dem universitären Bereich, so wie es sich auch Prominente aus unterschiedlichsten Gesellschaftsbereichen und namhafte Journalisten nicht nehmen lassen, sich befürwortend, ermunternd und leidenschaftlich engagiert für den Unterricht in den alten Sprachen stark zu machen. Für Liebhaber sei exemplarisch auf Theo Sommers Aufsatz „Latein und Griechisch? Heute erst recht!" verwiesen, der (leider konnte ich das genaue Datum nicht recherchieren) im Jahr 2002 bei Zeitonline erschien.

Was den Beitrag des Kollegen Müller anbelangt, dessen statistische Erhebungen zur (geringen) Präsenz des Lateinunterrichts an deutschen Schulen im Ausland interessant, aber nicht unerwartet sind, sei ihm dafür ein herzliches gratias ago oder agimus geschuldet. Allerdings vermag ich nicht nachzuvollziehen, wieso er dem Lateinunterricht einen unterschiedlichen Stellenwert beimisst, je nachdem, ob er in der Heimat oder in der Ferne stattfindet.

Das, was von ihm als die „inhaltliche Ebene" bezeichnet wird, die unbestritten und unbestreitbar das Fundament unseres europäischen kulturellen Erbes darstellt, hat seine genuine Relevanz, ob es nun hier bei uns, anderswo auf unserem Kontinent oder in Afrika, Asien oder Amerika im Rahmen des Lateinunterrichts thematisiert wird.

Des Weiteren spricht er von einer „allgemeinerzieherischen Ebene des LU", worunter er, in Anlehnung an eine Formulierung der Deutschen Schule Mailand, die „Verbesserung der analytischen und kombinatorischen Fähigkeiten und die „Erziehung zum genauen und disziplinierten Arbeiten" subsumiert. Doch auch bei diesem Argument muss er einräumen bzw. wird es ihm selbst sofort bewusst, dass diese Feststellung für die innerdeutschen Schulen gleichermaßen gilt, obwohl er sie unter der Zwischenüberschrift „Nutzen von Latein an den DAS" anführt. Also auch diesbezüglich kein Unterschied zwischen hier und dort.

Und wenn der Kollege Müller schließlich konstatiert, dass der „besondere Nutzen des LU an den DAS [vae,vae! quae cupiditas verba contrahendi!] … auf der sprachlichen Ebene" liege und dies detailliert erläutert, wenn er – und dies alles völlig zu Recht – hervorhebt, wie hilfreich Latein beim Erlernen des Italienischen ist – und er hätte hinzufügen können/sollen: überhaupt bei den romanischen Sprachen als den Töchtern der Mutter Latein [Carl Vossen, „Mutter Latein und ihre Kinder", 1968] und nicht zuletzt auch bei der Herleitung des englischen Wortschatzes, der zur guten Hälfte von dorther stammt, und wenn er schließlich anhand von praktischen Beispielen aus dem Unterricht verdeutlicht, welche Überlegungen beim Übersetzungsvorgang anzustellen sind und wie diese geeignet sind ad discipulum instituendum [den Schüler zu unterrichten], so kann dem allen die Zustimmung des Fachkollegen nicht verweigert werden. Der ruft begeistert: Ja, ja, ja! – fügt aber zugleich sein dickes Aber an: Aber, care collega, lieber Kollege, das gilt doch alles unabhängig davon, wo Latein unterrichtet wird! Wenn das Fach an der deutschen Schule im Ausland noch weniger vertreten ist als in Deutschland, so vermute ich als hauptsächlichen Grund dafür, dass an einer Begegnungsschule die Alumni des Gastlands zusätzlich belastet sind, indem sie neben den zum Curriculum gehörenden Pflichtfremdsprachen in der Regel ihre gesamte Schulzeit hindurch mit dem Erlernen des Deutschen zu ringen haben. Ausnahmen bestätigen die Regel: Unser geschätzter Alumnus Asfa-Wossen Asserate, von dessen lateinischer „Stilübung" oben zu berichten war, ist zum deutschen Autor geworden, der unsere Muttersprache elegant handhabt. Aber – so meine Erfahrung aus neunjähriger Addis-Abeba-Zeit – die überwiegende Mehrzahl der äthiopischen Schüler hat ihre ganze Schulzeit hindurch einen zähen Kampf mit der Medialsprache Deutsch zu fechten gehabt, worunter nicht selten die in den übrigen Fächern erzielten Leistungen litten.

Latein – jedenfalls so unterrichtet, wie wir es seit eh und je tun – lädt, soweit ich das beurteilen kann, wegen seiner Fremdheit und Ferne sowohl zu unserer Muttersprache als auch zu den modernen Fremdsprachen geradezu ein zur Reflexion über Sprache im allgemeinen und zum Vergleich verschiedener Weltsichten, die sich in Ausgangs- und Zielsprache manifestieren. Wir sind es gewohnt, um die Übersetzung zu ringen, möglichst jede Einzelheit zu analysieren,

die Struktur jeder Periode mit dem Rüstzeug von Formenlehre und Syntax zu durchdringen und – wenn die Schüler nicht schon längst abgeschaltet haben – am Ende der Stunde eine halbwegs zufriedenstellende Wiedergabe der zehn Zeilen, die wir vielleicht bewältigen und durchforsten konnten, Schwarz auf Weiß zu sichern.

Das ist eine anstrengende und höchste Konzentration von den Schülern (und dem Lehrer) fordernde Arbeit und verlangt von ihnen eine ganz andere Herangehensweise an eine gestellte und zu lösende Aufgabe, als heute allgemein üblich. Ob man es nun bedauert, sich damit abfindet oder begrüßt: Unsere heutige Schülergeneration ist es gewohnt – und wir Alten staunen ja nicht selten, wie unbefangen und selbstverständlich die pubes rustica et urbana [die jungen Leute vom Dorf und vom Land] mit den modernen elektronischen Geräten umgeht und nach der Methode „trial and error" ans Ziel gelangt, während wir – der Verzweiflung nahe – immer noch in der Gebrauchsanweisung blättern und uns auf die Termini technici keinen Reim machen können. Unsere herkömmliche Art, Latein zu unterrichten, folgte – ausgesprochen oder unausgesprochen –, der Devise: „Lesen heißt, (so genau hinschauen) dass einem etwas auffällt." Einer meiner akademischen Lehrer hat sich einst so ausgedrückt und so nicht unwesentlich meinen Unterrichtsstil bestimmt, zumal ich – und dies galt als communis opinio – den höchsten Nutzen des Lateinunterrichts in der Methode des Ganz-genau-Hinsehens, des akribischen Untersuchens und Durchleuchtens eines Textes sah, und dies aus der Überzeugung, dass mit der im Lateinunterricht geübten, mit Beharrlichkeit immer wieder erprobten gewissenhaften Herangehensweise an eine gestellte Aufgabe eine Qualifikation erworben wird, die unschätzbaren Dienst in allen Lebensbereichen zu leisten vermag und selbst dann noch wirkt und hilfreich ist, wenn längst– cum grano salis – alles, was im Lateinunterricht inhaltlich und sprachlich vermittelt wurde, vergessen ist.

Was ich nun gerade ausgeführt habe, wird Wasser auf die Mühlen der Gegner des Lateinunterrichts sein, die zu Recht fragen können: Wo bleibt da der Spaß? Wie sind die Schüler zu motivieren? Die Antwort ist schwer – oder doch ganz leicht. Wenn der Lehrer von seiner Sache überzeugt und durchdrungen ist und die Schüler spüren lässt, dass es ihm selbst Vergnügen bereitet, sich immer wieder neu mit der formalen Gestalt, der Komposition und der Aussage des sprachlichen Kunstwerks auseinanderzusetzen, wenn er – gewissenhaft vorbereitet – nicht nur über der Sache steht, sondern in ihr lebt und jederzeit offen ist, für neue Entdeckungen und auch kritische Kommentare seiner commilitones, dann wird es ihm – wenn auch nicht bei allen – gelingen, Freude an der vermeintlich spröden Materie zu erwecken.

Wesentlich kann dazu beitragen, dass im Unterricht so früh wie möglich auch literarische Texte im Original behandelt werden. Mit der nötigen Hilfestellung des Lehrers, der sich nicht scheuen sollte, auch einmal ganze Partien „vorzuübersetzen" (sit venia verbo), gelingt das. Auch wenn heute kaum noch ein „Jüngling" erröten wird, versuchen Sie es mit Catull! Scheuen Sie sich nicht, das eine oder andere von Horaz oder Ovid einzubringen!

Ich verzichte darauf, diese Gedanken ausufern zu lassen und ins Schwärmen zu geraten und vorzuführen, was man aus lateinischenTexten alles herausholen kann und welche Querverbindungen sich innerhalb der römischen Literatur, welche Übernahmen aus der griechischen und welche Einflüsse auf die deutsche bestehen. Aber gern möchte ich noch erwähnen, dass Übersetzungen bekannter Kinder- und Jugendliteratur ins Lateinische im Unterricht stets gut ankommen und von den Schüler, da sie die Originale meist kennen, in flotterem Tempo gelesen werden können. Die ins Lateinische übersetzten Asterix-Bände [z. B.: Falx Aurea, in Latinum convertit Rubicastellanus, Stuttgart 1975] sind dafür außerordentlich gut geeignet wie auch „Winnie ille Pu" [in Latinum conversus auctore Alxandro Lenardo, Stuttgart 1962].

peroratio [Schluss] – Latein als Grundlage für Deutsch als Fremdsprache

Wer Latein an einer deutschen Schule im Ausland unterrichten möchte, hat sicherlich „gute Karten", wenn er wie der Kollege Müller Mathematik als zweites Fach bieten kann. Aber wer kein derartig attraktives Zweitfach vorzuweisen

hat, sollte bei der Bewerbung ins Feld führen, dass er mit dem Lehramt für Latein die besten Voraussetzungen besitzt, Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten.

Viel Glück dabei.

Nachdem ich mich jetzt so stark für Latein ins Zeug gelegt habe, entspanne ich bei der Lektüre von „Et nisi mortui sunt … Die 12 schönsten Märchen der Brüder Grimm auf Lateinisch", übers. v. Franz Schlosser; gerade erschienen bei der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft. ◂◂

Kontakt

ekseil@t-online.de, ekseil9@yahoo.de

Antwort eines Neusprachlers

Peter Caesar

Der Beitrag von Ronald Müller „Zur Situation und zum Nutzen von Latein an den Deutschen Auslandsschulen" in Heft 2015/3 ist es wert, untersucht und besprochen zu werden.

Résumé von Ronald Müllers Beitrag

Der Autor wiederholt das bekannte Argument, dass Lateinunterricht (LU) ein bedeutendes Bildungs- und Erziehungspotenzial habe, und konzentriert sich dann auf den positiven Effekt des LU auf das Sprachenlernen, was sein eigentliches Anliegen ist. Hier postuliert er, dass an den Deutschen Auslandsschulen (DAS) auch und insbesondere die Lerner nicht-deutscher Herkunftssprache von Lateinkenntnissen profitieren würden, und zwar konkret für das Erlernen des Deutschen („Das Fach Latein unterstützt … wesentlich den deutschen Sprachunterricht" oder „Weil ständig aus dem Lateinischen ins Deutsche übersetzt werden muss …, ist zu erwarten, dass sich auch die Sprachkompetenz im Deutschen erhöht").

Als Lateinlehrer an einer DAS in Italien habe er diese Erfahrung gemacht. In Italien habe der LU seine Hochburg an den DAS (aber, so vermute ich, bilden die italienischen DAS hier lediglich die reguläre italienische Schullandschaft nach).

Ronald Müller beklagt, dass der LU an DAS in anderen Ländern, selbst in Ländern mit romanischen Landessprachen, oft nur eine geringe oder gar keine Rolle spiele, und er nennt die Ausnahmen weltweit (auch hier steht für mich im Umkehrschluss zu vermuten, dass das Fehlen von Latein in der Stundentafel einer DAS auch jeweils nur ein Spiegel der Landesverhältnisse und ihrer Stundentafeln sein wird).

Seine Frage lautet also: Warum führen nicht mehr DAS den LU ein? Erweitert könnte man fragen: Warum führen nicht auch einfach mehr Länder weltweit den LU ein oder verstärken ihn (augenzwinkernd hinzugefügt: … wo man sich doch in Deutschland davon überzeugen könnte, wie nützlich das wäre)?

Einleitung

Da der Autor den (indirekten) Nutzen des LU für den neusprachlichen Unterricht nachzuweisen versucht, im Kontext der DAS speziell für Deutsch als Fremdsprache (DaF), werde ich in meinem Versuch einer Antwort auf diese Hypothese als Neusprachler argumentieren (mein Hintergrund: Englisch, Französisch, Spanisch in Deutschland; DaF, Englisch und Französisch in Kolumbien sowie DaF in Kosovo und Russland; 14 Auslandsdienstjahre). Latein habe ich in meiner Schulzeit selber als erste Fremdsprache gelernt (ca. 7 Jahre).

Immer, wenn ich in der Zeitung Überschriften lese wie „Experten fordern mehr Schulsport", „Handwerkskammer beklagt mangelnde Deutsch- und Mathematikkenntnisse von Schulabgängern", „a) Fremdsprachenkenntnisse deutscher Schüler nur mittelmäßig", „Hochschulen: Zuwenig Schulstunden in den MINT-Fächern", „Politik fordert Initiative für mehr Geschichtsunterricht", „IT-Analphabeten trotz Smartphone?", „30 % der Jugendlichen können nicht schwimmen", u. ä., wo die „Experten" stereotyp eine Erhöhung der Stundenzah-

len in den ihrer Ansicht nach besonders wichtigen Fächern fordern, wünschte ich mir, die Zeitung würde die Adressen der zitierten Meinungsmacher mitliefern, so dass man sich an sie wenden könnte. Ich würde ihnen dann genauso stereotyp schreiben: „Sie möchten, dass das Fach xy mit mehr Wochenstunden unterrichtet wird? Oder in mehr Jahrgangsstufen? Sie möchten ein zusätzliches Fach z eingerichtet sehen? Dann machen Sie doch bitte einen konkreten Vorschlag einer in Ihrem Sinne abgeänderten Stundentafel, und markieren Sie auf der alten bitte ganz klar, was Sie dafür gestrichen haben möchten!“

Oder haben wir irgendwo schon mal Stundentafeln gesehen, wo noch herrliche Lücken klafften, die nur auf Ideen warteten, um mit mehr Stunden im Fach A oder B geschlossen zu werden oder die es ermöglichten, Fächer neu einzurichten, ohne einem bestehenden Fach etwas wegzunehmen?!

Alle Fächer sind edel. Alle Fachschaften finden, ihr Fach sollte eigentlich mit mehr Stunden unterrichtet werden, wenn etwas dabei herauskommen soll. Der Wettstreit der Fächer um einen Platz an der Sonne auf der Stundentafel gestaltet sich also immer neu nach diesen Kriterien: Ist das Fach, sind die Kenntnisse und Fertigkeiten, die es vermittelt,

- absolut unabdingbar,
- überaus wichtig,
- wichtig
- oder nur interessant?

Wenn LU weltweit nicht so weit verbreitet ist, dann war das Fach Latein vielleicht doch in diesem Wettstreit öfters unterlegen – aus nachvollziehbaren Gründen? Und das galt und gilt dann wohl auch für die DAS: Vielleicht ist es doch nicht so leicht zu vermitteln, bei bereits voller Stundentafel, bei Schülern, die oft bis zum späten Nachmittag Unterricht haben, ein weiteres Fach einzuführen (und ggf. ein bestehendes zu streichen oder mehrere zu kürzen!), um auf diesem (Um-)Weg ein anderes bestehendes Fach (DaF oder auch andere neuere Fremdsprachen) leichter erlernen zu können?

In Deutschland ist der LU gut etabliert, woanders weniger oder nicht. In Deutschland ist das Latinum aber auch traditionell Zulassungskriterium in diversen Studienfächern; dieser (sekundäre!) Grund, Latein auf dem Gymnasium anzubieten und zu wählen, entfällt woanders auf der Welt vermutlich weitgehend. Da zählen nur die (primären) Gründe, die der Autor in seiner Argumentation benutzt, und die gilt es hier zu diskutieren.

Auseinandersetzung mit Ronald Müllers sprachlichen Beispielen

Untersuchen wir also das eine oder andere Beispiel, das Ronald Müller nennt und das illustrieren soll, wie ein italienisch-muttersprachlicher – und analog: spanisch-/chinesisch-/russisch-/brasilianisch-muttersprachlicher – Lerner von den Kenntnissen, die ihm der LU vermittelt, bei DaF profitiert.

Vorweg gesagt: Seine Ausführungen sind plausibel. Die Frage ist nur (s. o.): Sind die durch den LU zusätzlich vermittelten Erkenntnisse für den Lerner unabdingbar, sehr wichtig, wichtig oder nur interessant? Kann man rechtfertigen, hunderte von Stunden, mehrere Jahre in das Erlernen einer Fremdsprache C zu investieren, um als A-Muttersprachler die Fremdsprache B (die es eigentlich zu erlernen gilt: DaF) besser zu begreifen? Rechtfertigt der dadurch gewonnene beschleunigte Lernfortschritt oder der tiefere Durchblick in der Fremdsprache B evtl. sogar eine Reduktion der Stundenzahl in derselben (oder sonst in Mathematik, Physik, der Muttersprache, Sport, Kunst etc.)? Denn irgendwo müssen die mehreren hundert Stunden für den LU ja hergenommen werden. Mit einem oder zwei Jahren à zwei Wochenstunden Latein erzielt man den Boost-Effekt bei DaF/Englisch usw. sicher nicht. Wie stand in der Schulzeit am Anfang meiner Latein-Grammatik: „Nicht sprießt Bildung in der Seele, wenn man nicht in große Tiefen kommt (Protagoras)“!

Ronald Müller illustriert an einem – bewusst einfach gehaltenen – lateinischen Satz, wie sich sofort beim Übersetzen ins Deutsche – und ggf. zusätzlich ins Italienische (DAS in Italien) – für die Lerner Erkenntnisse über die Verschiedenheit der Sprachen auftun, z. B.:

a) Im Deutschen und im Italienischen gibt es Artikel, den bestimmten und den un-

bestimmten. Im Lateinischen gab es überhaupt keine Artikel. Bei Übersetzung aus dem Lateinischen muss man also jedesmal eine Entscheidung treffen.

b) Im Deutschen und im Lateinischen werden die Fälle Dativ und Akkusativ analog benutzt, um den Unterschied wo/wohin? bei Ortsangaben zum Ausdruck zu bringen. Das Italienische kennt keine morphologisch gekennzeichneten Fälle mehr.

c) Selbst wenn es in drei Sprachen eine gleichlautende Präposition gibt, z. B. „in", kann es passieren, dass das „in" der Sprache A oder/und B in der Sprache C nicht immer auch durch „in" übersetzt werden muss, sondern durch eine andere, im Deutschen z. B. durch „auf".

d) In der einen Sprache gibt es starrere Wortstellungsregeln als in der anderen. – Oder: Es kann vorkommen, dass bei Übersetzung das Deutsche zufällig dieselbe Wortstellung aufweist wie das Lateinische, dass aber bei Übersetzung ins Italienische die Wortstellung eine andere wäre.

e) Im Deutschen kann man das Subjekt nicht weglassen, mindestens ein Personalpronomen muss gesetzt werden. Für das Lateinische gilt das nicht.

Sind diese Erkenntnisse nun, wenn ein italienisch-, spanisch-, englisch- oder anderssprachiges Kind DaF lernt, für das Kind unabdingbar, (sehr) wichtig oder lediglich interessant – oder noch nicht einmal das?

Zu a): Wer als Italiener/Spanier/Franzose Deutsch lernt, merkt intuitiv, ohne dass die Lehrkraft überhaupt darauf hinweist, dass es wie in der eigenen Sprache bestimmte und unbestimmte Artikel und dass es Maskulinum und Femininum gibt. Wo es keine Unterschiede zwischen den Sprachen gibt, gibt es auch keinen Lernbedarf, keine Lernschwierigkeiten. Wunderbar, die Lehrkraft freut sich, denn etwas Besseres kann gar nicht passieren. Die Lernenden können losreden, ohne nachdenken zu müssen. Die Schwierigkeiten fangen an, wenn erklärt werden muss, dass leider Maskulinum und Femininum in Sprache A und B nicht deckungsgleich sind, dass es im Deutschen auch noch ein weiteres Genus gibt, im Französischen den Teilungsartikel und dass auch der Gebrauch des bestimmten und unbestimmten Artikels in den Sprachen nicht übereinstimmt.

Aber warum sollte der Lerner nun auch noch zusätzlich damit belastet werden, dass es im Lateinischen (das er doch gar nicht lernen will, denn er will ja Deutsch/Englisch/Französisch o. ä. lernen) keine Artikel gibt?! Was bringt ihm das? Er bräuchte es nur dann, wenn er vorhätte, etwas ins Lateinische zu übersetzen: In dem Fall könnte er sich freuen, denn er hätte eine kleine Schwierigkeit weniger als bei der Her-Übersetzung. Aber warum sollte er, rein zur Übung, etwas aus dem Lateinischen ins Deutsche übersetzen, um sich die Zusatzfrage stellen zu lassen, welcher deutsche Artikel wohl in dem lateinischen Wort impliziert ist, der bestimmte oder der unbestimmte? Es reicht doch als Schwierigkeit, wenn es zwischen den neueren Sprachen Unterschiede im Artikelgebrauch gibt. Also z. B. deutsche Schüler müssen lernen, dass man im Englischen nicht wie im Deutschen sagen kann „Meine Mutter ist Ärztin", sondern dass der unbestimmte Artikel hinzumuss: „My mother is a doctor". Wer sieht, dass er in einer Klassenarbeit mal wieder diesen Fehler gemacht hat, der kann sich nichts dafür kaufen, dass es im Lateinischen leichter gewesen wäre: „Mater mea medica est". Er muss ja Englisch lernen, nicht Latein. Zwischen dem Französischen und dem Deutschen entfällt diese Schwierigkeit des Artikels bei Berufsbezeichnungen als Prädikatsnomen. Glückwunsch: Eine Interferenzgefahr weniger, ein winziger Trost, der Rest bleibt schwer genug. Auch hier will der Lerner vermutlich von sich aus nicht wissen, ob das Russische, Japanische oder Lateinische an der Stelle leichter, schwerer oder gleich leicht oder schwer gewesen wäre.

Zu b): Im Lateinischen gibt es sechs Fälle, im Deutschen vier, im Russischen wieder sechs (aber nicht unbedingt alle dieselben wie im Lateinischen), für das Albanische gilt analog das für das Russische Festgestellte (aber wieder anders …). Auch die Funktion von gleich bezeichneten Fällen in zwei beliebigen Sprachen, etwa „Akkusativ" und „Dativ", sind in solchen Sprachen leider nicht immer garantiert deckungsgleich. So kann ein Dativobjekt in der anderen Sprache zu einem

Akkusativobjekt werden, und bei einem anderen Verb kann es umgekehrt sein. „Helfen" benötigt im Deutschen ein indirektes (Dativ-)Objekt, im Französischen ein direktes Objekt. Bei „fragen" ist es umgekehrt. Seufz.

Aber zurück zu unserem kleinen Italiener: Er hat schon seine Mühe mit der deutschen Deklination, die es in seiner Sprache so nicht mehr gibt. Nicht mehr? Soll heißen: Im Lateinischen gab es sie noch, oh ja! Und das Italienische stammt vom Lateinischen ab! Darauf weist der Lehrer hin. Was sagt das dem kleinen Italiener? Wenn es im Lateinischen sechs Fälle gab, im Deutschen immerhin noch vier gibt, aber im Italienischen keine mehr (jedenfalls nicht morphologisch, als Substantiv- und Adjektivendungen): Ist da etwa irgendetwas Schlimmes passiert auf dem Weg von der Antike in unsere heutige Zeit? „Muss ich mich als Italiener beschämt fühlen, dass meine Sprache morphologisch so verarmt ist? Eigentlich habe ich nie gemerkt, dass irgendwas fehlt. Ich kann alles sagen, alle verstehen mich, ich verstehe sie auch – ja, ganz ohne Substantiv- und Adjektivendungen. Mein Bruder lernt Spanisch und meine Schwester Französisch, und beide sagen, da sei es wie im Italienischen. Und ich habe Deutsch gewählt. Na gut, dann muss ich wohl da durch. Aber im Englischen kann ich mich wieder freuen, da ist alles noch einfacher!"

Mit anderen Worten: Was nützt dem kleinen Lerner des DaF, sei er Italiener, Amerikaner oder Pole, der Hinweis aufs Lateinische oder gar das Lernen desselben?! Jeder Lerner hat mit den Schwierigkeiten zu kämpfen, die sich aus den Unterschieden zwischen seiner Muttersprache A und der zu erlernenden (modernen) Fremdsprache B ergeben. Ein Schielen auf eine (tote) Sprache C ist nicht hilfreich, nicht wichtig, vielleicht interessant, aber eher für den Studierenden der Linguistik, nicht für den Schüler auf der Schulbank, der noch zehn andere Fächer lernen muss. Für ihn ist Zeitökonomie beim Lernen der modernen Fremdsprache (und aller anderen Fächer auch) das oberste Gebot, denn der Stunden sind immer zu wenig, und die Zeit reicht nie! Er weiß das zwar nicht, wenn er anfängt; er würde alles lernen, was seine netten Lehrerinnen, die einen motivierenden Unterricht machen, ihm vorsetzen. Aber seine Lehrer sind sich dessen von Anfang an bewusst und stöhnen ja auch genug darüber. Die Schüler vertrauen, wie ihre Eltern, voll auf die Schule, auf die Lehrpläne, nämlich dass sie sie in der kurzen Schulzeit verantwortungsvoll auf dem ökonomischsten Weg zu den Kenntnissen führen, die unabdingbar sind!

Zu c, d, e): Ich kürze das ab; die Argumente würden sich wiederholen. Nur das zu c): Dass „in" nicht immer gleich „in" ist, kann man auch mit dem Englischen demonstrieren: „in the street" = „auf der Straße". Man braucht auch hier nicht das Lateinische, um Unterschiede zwischen den Sprachen zu illustrieren. Das sind schlicht alltägliche, banale Stolpersteine beim Sprachenlernen.

Was will der moderne FU? Warum Latein keine Hilfe ist

In den modernen Fremdsprachen lauten die Lernziele: Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben.

Die originalgetreue, nuancierte und stil-nachempfindende Übersetzung gehört nicht dazu. Warum nicht? Weil sie im Leben – außer im Leben eines ausgebildeten Übersetzers – nicht vorkommt und deshalb in der Schule nicht wichtig ist. Was im Leben vorkommt, sind Sprachmittlersituationen: „Du bist mit deinen Eltern in Frankreich. Sie verstehen kein Französisch. Du sollst ihnen jetzt erklären, was auf diesem Merkblatt steht". Oder: „Eltern: Sag dieser Dame, was wir wollen, und erklär uns, was sie antwortet." Dafür benötigt man Hör-/Leseverständnis, die Fähigkeit zum Erfassen des Wichtigsten (auch wenn man nicht alles genau versteht), zum Zusammenfassen, und die Fähigkeit, Wörter, die einem nicht einfallen, aktiv zu umschreiben. Das, unter anderem, trainiert der moderne FU (statt wortgetreuer Übersetzung).

Wirft der Lateiner ein: „Da seht ihr! Aber im LU wird gerade das geübt, das genaue Übersetzen. Das ist eine Übung für die Muttersprache, denn da hapert es auch, und die Übersetzungsübung aus dem Lateinischen zwingt zum genauen Formulieren in der Muttersprache und übt Grammatik! Übersetze und lerne dabei deine Muttersprache kennen."

Dann sage ich: Wenn die Germanisten wirklich wollten, dass ihnen eine andere Fachschaft hilft, dann könnten sie sich auch vertrauensvoll an die Anglisten, Romanisten usw. wenden und ihnen etwa sagen: „Wir verzichten zu euren Gunsten in der 9b auf eine Stunde Deutsch in der Woche, wenn ihr in der zusätzlichen Stunde Englisch das Übersetzen in die Muttersprache übt!" Es wäre nämlich überhaupt kein Problem, schöne, anspruchsvolle englische/französische Texte zu finden, die ins Deutsche zu übersetzen ein wahrer Gewinn wäre – für die Sprachkompetenz in der Mutter- wie in der Zielsprache! Grammatische Phänomene, die es im Englischen/Französischen gibt, nicht aber im Deutschen, und die daher das Übersetzen zu einer schönen Aufgabe machen – ebenso schön wie im LU – finden sich da ebenfalls fast in jedem Satz. Ja: Partizipialkonstruktionen uam. sind kein Alleinstellungsmerkmal des Lateinischen!

Also: Wie man es auch besieht und wie viele Beispiele der Lateiner auch bringen mag, was die Steigerung der Sprachkompetenz/den größeren Durchblick in Mutter- und moderner Fremdsprache anbetrifft: Der LU ist nicht gänzlich ungeeignet dazu, aber wenig ergiebig und vor allem ein riesiger, steiniger Umweg. Und viele der Erkenntnisse, die beim Vergleichen gewonnen werden, sind auch trivial und überflüssig. Wenn überhaupt vergleichende Sprachbetrachtung, dann böte sich der direkte Vergleich zwischen Muttersprache und moderner Zielsprache an. Aber der Sprachvergleich ist im modernen FU kein Ziel an sich. Das Ziel des Unterrichts in den modernen Fremdsprachen ist: angemessenes sprachliches Handeln in Situationen, mündlich und schriftlich. Wenn Lernende Fehler machen und wenn Aufklärung über Interferenzen ihnen eine momentane Hilfe sein kann, ist sie legitim. Aber sobald die Schwierigkeit durch Übung gemeistert wird, kann die Erklärung auch vergessen werden. Und wo gar keine Schwierigkeiten auftreten, braucht man auch nicht zu theoretisieren.

Die Sprachlernforschung weiß außerdem: Grammatische Regeln, die man gelernt hat, werden im Gehirn nicht im Sprachzentrum abgespeichert und sind beim Sprechen nicht spontan abrufbar. Abrufbar ist nur das, was man als Lerner schon einmal in einer Situation erlebt und dann am besten mehrmals geübt hat. Die grammatikalisierende Anleitung zur Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche hilft der Schülerin an der DAS in Guatemala also nichts, wenn sie das nächste Mal auf Deutsch in einer Situation reagieren muss – ganz abgesehen davon, dass die Wortfelder, die in den lateinischen Texten wahrscheinlich vorkommen, im DaF-Unterricht so schnell nicht wieder verwertet werden können.

Wo „Nutzen" (Titel des Beitrags von Ronald Müller) generiert werden soll, entstehen in aller Regel auch Kosten – alles andere wäre erstaunlich. Lateinunterricht einzurichten, kostet Stunden in anderen Fächern. Oder man richtet ihn zusätzlich ein. Dann kostet es die Schüler mehr Kraft, weil sie länger in der Schule werden bleiben müssen. Aller Erfahrung nach wird Letzteres aber gar nicht gehen, da sie schon genug belastet sind. Also muss man rechnen: drei Stunden Deutsch plus zwei Stunden Latein – oder eher umgekehrt? Oder lieber doch fünf Stunden Deutsch?! Oder nicht die Stunden, sondern die Jahre des DaF-Unterrichts reduzieren? Also: statt fünf Jahren Deutsch lieber erst zwei Jahre Latein und dann drei Jahre Deutsch?

Wobei lernt man am schnellsten Deutsch? Das ist die Frage.

Als meine Frau – vor nunmehr langer Zeit – nach Deutschland kam und möglichst schnell Deutsch lernen musste und natürlich auch wollte, belegte sie einen Abendkurs für Ausländer aller Nationen an der VHS: 10 Wochen mit 4 x 4 Stunden in der Woche. Die restlichen Stunden der Woche, also jeden Tag von morgens bis abends, machte sie Hausaufgaben und weitere Vor- und Nachbereitungen. Danach war sie soweit fit, dass sie einen Job annehmen konnte, und dabei ging es dann mit dem Sprechen stetig und schnell aufwärts. – Hätte sie schneller Deutsch gelernt, wenn sie erst einen Lateinkurs belegt hätte? – Oder: Sollte man die Flüchtlinge, die zur Zeit hier ankommen, erst zum Lateinkurs schicken, mit der Zusicherung, dass danach das Deutschlernen viel flotter vonstatten gehen werde?

Was im zugespitzten Beispiel gilt, gilt auch für den Normalfall des mehrjährigen Lernens

auf der Schule: die Kosten-/Nutzen-Rechnung bleibt dieselbe!

Erweiterung: andere traditionelle Argumente für den LU

Ronald Müller ging es in seinem Beitrag hauptsächlich um Letzteres: den Nutzen des LU für den DaF-Unterricht bei Schülern nicht-deutscher Muttersprache. Er erwähnt in seiner Hinführung aber auch andere traditionelle Argumente für den LU: die allgemein-erzieherische Ebene (kurz: Erziehung zu Disziplin und Genauigkeit) und die inhaltliche („… einen fundierten Zugang zur europäischen Kulturtradition zu erschließen, historisches Bewusstsein zu stärken und einen … Beitrag zur europäischen Identität zu leisten … in den Bereichen Literatur und Mythos, Geschichte und Politik, Philosophie, Religion …“).

Es tut mir leid: Für mich ist das reine Schulprogramm- und Richtlinienlyrik, also: ein Wunschzettel. Ich habe Latein als erste Fremdsprache gelernt. Wir haben in den 6½ Jahren die üblichen Auszüge aus Bellum Gallicum geschafft und sind am Schluss noch zu etwas Cicero und Sallust gekommen und haben uns an ein paar Ovid-Versen versucht. Für mehr hat es nicht gereicht. Und das in einer Zeit (60er Jahre), wo von 100 (auf das Gymnasium per Aufnahmeprüfung zugelassenen) Sextanern nur 30 das Abitur erreichten. In die „großen Tiefen“, die Protagoras zu Beginn der Lateingrammatik angemahnt hatte, sind wir in der Schulzeit wohl nicht hinabgedrungen. Schafft man heute mehr mit weniger Stunden?

Der Rundgang wäre für mich nicht komplett, wenn wir nicht auch wenigstens einen kurzen Blick auf die in Deutschland in den alljährlich stattfindenden gymnasialen „Informationsabenden zur zweiten Fremdsprache“ auch noch kursierenden (eingestandenen oder nicht eingestandenen) Argumente für den LU werfen würden – auch wenn das über Ronald Müllers Thema etwas hinausgeht.

Da hätten wir also die bisher verhandelten:

- Erziehung zur Genauigkeit
- Zugang zur abendländischen Kulturtradition
- bessere Kompetenz in der Muttersprache
- besserer Durchblick durch andere Fremdsprachen
- Grundlage für das Erlernen weiterer, insbesondere romanischer Sprachen

Die Eltern – ich sehe sie vor mir – hören sich das alles an. Es gibt verschiedene Gesichtsausdrücke. Die einen hören sich die Vorträge des Romanisten und des Lateiners an, aber ihr Blick geht durch die Vortragenden hindurch, wie von Zuhörern, die nicht zuhören, sondern nur auf die Gelegenheit warten, das sie nicht Interessierende beiseite zu schieben und die für sie einzig wichtige Frage zu stellen. Über ihren Köpfen sehe ich Denkblasen, in denen der Sohnemann als Halbgott in Weiß Schrägstrich Staranwalt leuchtet.

Andere schauen etwas furchtsamer drein. Sie stellen vielleicht coram publico keine Fragen, aber werden hinterher versuchen, einen der Vortragenden beiseite zu nehmen: „Wissen Sie, ich frage mich, er hat ja schon so Probleme mit der englischen Aussprache und in Französisch gibt es doch auch das Problem, dass alles anders gesprochen als geschrieben wird, und in Latein doch nicht, oder? Und da braucht er doch auch nicht zu sprechen, oder? Also ist für ihn Latein doch wohl einfacher, denke ich, was meinen Sie als Fachmann?“

Machen wir uns nichts vor: Die meisten Eltern interessieren die obigen Vorzüge des Lateinischen überhaupt nicht. Viele sehen nur die Zulassung zum Medizin-/Jurastudium, und andere wollen nur möglichst vermeiden, dass ihr Sprössling sich mit der zweiten Sprache noch eine weitere Vier, Tendenz Fünf einhandelt, gleich zu Beginn des Gymnasiums.

Ja, Französisch ist schwerer als Latein (für deutsche Lerner; und eine eindeutige Schreibung-Aussprache-Zuordnung, wie im Lateinischen, Spanischen, Serbischen, Türkischen, Niederländischen etc., ist ein großes Geschenk für jeden Sprachenlerner!).

Und ja, in Deutschland gibt es anscheinend noch den alten Zopf, dass für manche Studiengänge ein Latinum Zulassungsbedingung ist. In den meisten Ländern der Welt können die Leute sehr erfolgreiche Staranwälte und Spitzenmediziner werden, ohne mit „Agricola arat,

ancilla laborat“ angefangen zu haben. Und warum eigentlich wird in Deutschland für das Medizinstudium nur das Latinum und nicht auch ein Graecum verlangt?! Die gefühlte Hälfte der medizinischen Fachausdrücke hat griechische Etymologie. Auf der Schulbank schon mal aus Aischylos übersetzt zu haben, müsste doch einen ebenso ökonomischen Weg zum Erlernen von Fachausdrücken wie „Anämie“ oder „Parese“ darstellen, wie das Vokabular aus den Oden des Horaz beim Medizinstudium hilfreich gewesen sein wird bei Wörtern wie „intramuskulär“ oder „subkutan“! Also, liebe Fakultäten der Medizin: wenn schon, denn schon!

Und jein: Wer vier Jahre Latein auf der Unter- und Mittelstufe gelernt hat, hat zwar einen besseren Durchblick durch grammatische Phänomene als der, der eine moderne Sprache gelernt hat. Er/sie kann sich also formenreichen Sprachen, wie etwa den slawischen, etwas angstfreier nähern. Aber wird er/sie die Chance auch nutzen?! Auf der Schule zumindest bleibt die zweite Sprache für viele Schüler die zweite und letzte, und mit Latein investieren sie vier Jahre in eine Sprache, die sie nie sprechen werden (ohne als Kompensation – zum Trost darüber gewissermaßen – wenigstens in die Protagoras'schen Tiefen zu gelangen) – und begeben sich der Chance, eine lebende Sprache zu lernen, deren Kenntnisse sie eines Tages vielleicht doch würden ausbauen und anwenden können …

Latein ist interessant, aber nicht für Schüler. Oder, sagen wir: Latein kann für einige Schüler interessant sein; für die allermeisten ist es das nicht. Man könnte es als Arbeitsgemeinschaft anbieten. Ansonsten gehört es auf die Uni – wie in den meisten Ländern der Welt – wo es wichtig ist für Theologen, Philosophen, Historiker, Archäologen (nicht für Mediziner).

Nachwort

Dies schrieb mitnichten ein Latein-Hasser – nur ein Neusprachler: Ich habe, wie erwähnt, selbst Latein als erste Fremdsprache gelernt – auf einem neusprachlichen Gymnasium, dessen Schulleiter – Altsprachler! – damals darauf Wert legte, dass alle Sextaner erstmal eine ordentliche grammatische Grundlage erwarben, bevor sie in der Quarta mit Englisch und in der Obertertia mit Französisch anfingen.

Ich war als Zehnjähriger auch sofort mit Feuereifer dabei, und die fast sieben Jahre, die wir uns nehmen konnten bis zum Großen Latinum, fand ich es immer interessant und – ja – natürlich auch schon irgendwie entfernt nützlich als Grundlage für die neueren Sprachen, weniger als Hilfe für den Durchblick durch die deutsche Grammatik, denn das hatte der Deutschunterricht damals schon auf der Grundschule geleistet. Bei den neueren Sprachen war es aber eigentlich nur ein Teil des Vokabulars, das man dann im Englischen und Französischen wiedererkannte; bei der Grammatik ist das Lateinische keine Hilfe für die beiden modernen Sprachen, da diese ja eine im Vergleich zu ersterer reduzierte und auch andere (Französisch) bzw. fast gar keine, und wenn, dann eher dem Deutschen ähnliche, Grammatik haben (Englisch).

Als ich dann als Lehrer zum ersten Mal ins Ausland ging, nach Kolumbien, und schnell Spanisch lernen musste, stellte ich fest, dass mir Französisch eine riesige Hilfe war, Latein so gut wie gar keine. Im Spanischen erkennt man mindestens 80 % französische Wörter wieder (Arabischkenntnisse wären für die anderen 20 % bestimmt zum Teil gut gewesen), und die französische und spanische Grammatik fand und finde ich systemisch zu mindestens 90 % deckungsgleich. Das Lateinische ist da doch schon sehr viel weiter weg. Na gut, es gibt in einer von drei spanischen Konjugationen ein Imperfekt auf -ba-, wie im Lateinischen, und das gibt es im Französischen nicht. Ein Punkt also für Latein in diesem Fall. Aber: wer sagt: „Lerne erst Latein, dann eine moderne romanische Sprache (oder mehr)!“, dem antworte ich: „Lerne erst eine beliebige moderne romanische Sprache, dann eine weitere (oder mehr), und wenn du Lust hast, schau dir – interessehalber – ganz zum Schluss Latein an (aber ich sage nicht, dass es dir was bringen wird)“. Allerdings hege ich zudem die leise Vermutung, dass einige der Lateiner, die postulieren, Latein lege die Basis für das Erlernen der modernen romanischen Sprachen, das auch nur als Meinung übernommen, aber nie selber ausprobiert haben – und wenn

doch, haben sie trotzdem keine Vorstellung davon, wieviel leichter sie es gehabt hätten, wenn sie statt Latein erst Italienisch und dann z. B. Portugiesisch gelernt hätten.

Aber schlecht kann mein damaliger Lateinunterricht in den 60er Jahren auch nicht gewesen sein, denn wenn ich in meinem letzten Dienstjahr (wieder) in Deutschland bisweilen eine Vertretungsstunde in einer Lateinklasse geben musste, habe ich, adrenalinisiert, zusammengekratzt, was mir nach fünfzig Jahren noch so einfiel, und die Stunde möglichst einsprachig auf Latein gehalten. Die Kinder fanden es lustig, dass auch das geht, haben verstanden, mitgemacht und mir mit Vokabeln geholfen, wenn es hakte („Salve, puellae et pueri! Hodie magistra vostra linguae latinae venire non potest. Itaque veni cursum facere. Caesar [+ Tafelanschrieb] appellor, sed hic nomen non est omen: magister linguae latinae non sum. Sum … [et cetera] …“). ◂◂

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

Leserbrief zur Rezension „Großes Welt- und Familientheater“ von Heinz Weischer

Joachim Lauer

In der Ausgabe 3/2015 habe ich mit Interesse die Rezension des Romans „Das Achte Leben (Für Brilka)“ der Schriftstellerin Nino Haratischwili gelesen. Der Autor der Rezension Heinz Weischer schildert den Roman als großes Welt- und Familientheater, der nahezu das gesamte 20. Jahrhundert in Georgien umfasst und Ereignisse aus dem Leben der Familie der Autorin in historische Zusammenhänge einordnet. Weischer bezeichnet Nino Haratischwili nicht nur als Chronistin Georgiens sondern auch als Chronistin des Aufstiegs und Falls der Sowjetunion.

Dennoch gibt es über die junge Autorin noch mehr zu sagen, gerade in einer Verbandszeitschrift im Bereich der Auslandsschularbeit. Nino Haratischwili ist nämlich eine von uns! Sie besuchte das damalige 6. Gymnasium Tbilissi, heute die 21. Öffentliche Schule in Tiflis und legte dort im Jahr 2000 ihr Deutsches Sprachdiplom (DSD) ab.

Der deutschen Sprache blieb sie weiterhin eng verbunden: „Mein schönstes Erlebnis mit Deutsch ist mein Schreiben und somit die Sprache an sich. Durch den Wechsel der literarischen Sprache war es mir möglich, die nötige Distanz zu bekommen, um über Dinge zu schreiben, die mir sehr nah sind,“ erklärt die DSD-Alumna in der ZfA-Publikation „40 Jahre Deutsches Sprachdiplom“. Wenn sprachliche Impulse aus dem Deutschunterricht in so kreativer Weise umgesetzt werden, dürfen auch Schule und Deutschlehrkräfte stolz sein und in einer Rezension Beachtung finden. Auf die nächsten Werke von Nino Haratischwili bin ich gespannt. ◂◂

„La Hesperia“ – Biological Station – Vierwöchiges Ökologiepraktikum in Ecuador

Isabel Reuter

Wieder einmal konnte ich eine meiner ehemaligen Abiturientinnen erfolgreich um einen „Auslandsbeitrag“ bitten. Es ist also absolut nicht so, als würden Jugendliche aus unserer eher ländlichen Saar-Mosel-Gegend den „Blick über den Tellerrand“ scheuen – im Gegenteil!

Zusammenfassung

„La Hesperia“ ist ein 1988 gegründetes Naturreservat in den westlichen Anden Ecuadors auf einer Höhe von 1100–2040 m im Nebelwald. Es liegt in einem der Top 5 Biodiversitätshotspots der Erde, im Zentrum der Rio Toachi-Chiriboga IBA (Important Bird Area). Auf einer Größe von 814 ha wurden 287 Vogelarten, 40 Säugerarten und 63 Schmetterlingsgattungen beobachtet. Ziel des Reservats ist es, die Vielfalt der dort heimischen Flora und Fauna zu schützen und zu erhalten durch den Schutz und die Wiederaufforstung des vorhandenen Regenwaldes. Außerdem soll der Status IBA aufrechterhalten werden, eine nachhaltige Entwicklung durch ökologische Landwirtschaft und Energiegewinnung erreicht, die umliegenden Gemeinden über Natur und Nachhaltigkeit unterrichtet, sowie Forschung betrieben werden. Zum Erreichen dieser Ziele kooperiert das Reservat mit Organisationen zur Vermittlung von Freiwilligen und betreibt nebenher Öko-Tourismus.

Das Reservat

Das Reservat „La Hesperia“ liegt 90 km südwestlich von Quito an Kilometer 58 der Straße von Aloag nach Santo Domingo. Es liegt oberhalb der Gemeinde La Esperie auf 1100–2040 m Höhe. Um ins Reservat zu gelangen, muss man einer steilen Pflastersteinstraße, die in La Esperie ihren Anfang hat, für 1,5 km mit dem Jeep oder wie in den meisten Fällen, zu Fuß folgen.

Der bewohnte Teil des Reservates besteht aus einem Haus, in dem die Besitzer wohnen, einem Haus für Touristen, einem Haus für die Freiwilligen, zwei Küchen, einem Garten sowie auch einer Schule für die Kinder aus der Gemeinde und mehreren Stallungen für Rinder, Pferde, Esel und Hühner.

Außer den Besitzern gibt es noch sieben weitere einheimische Angestellte, die sich um Tiere, Garten und das Kochen kümmern.

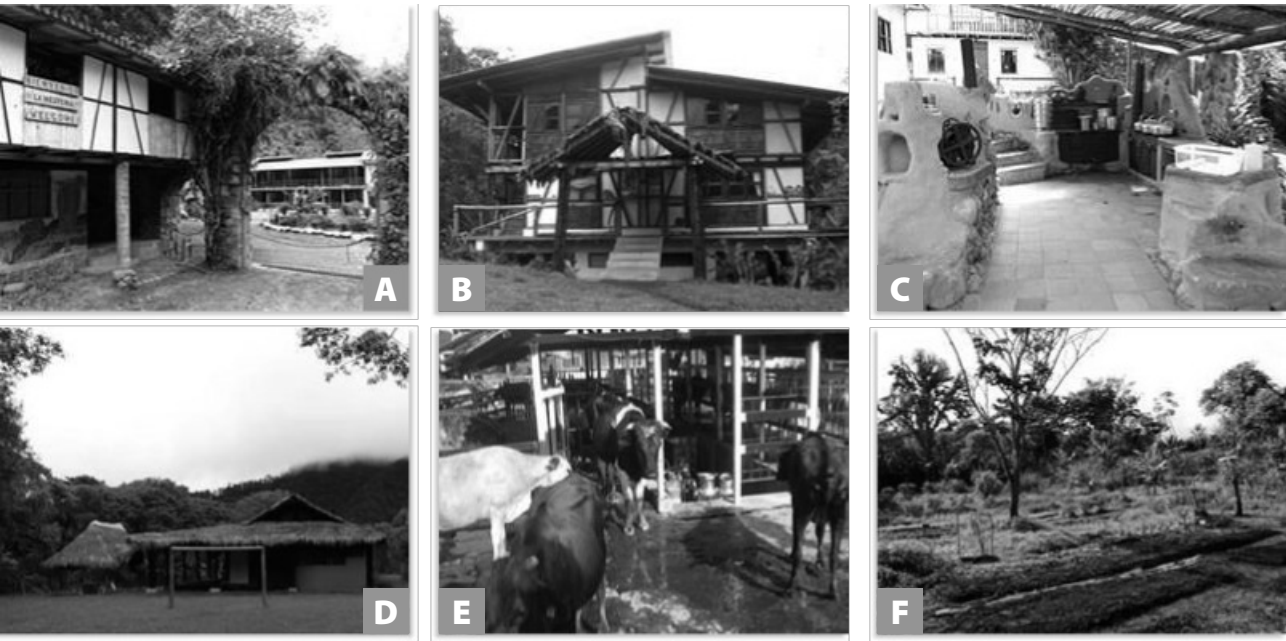
Das wohl wichtigste Ziel, neben dem Schutz der Natur ist es, das Reservat finanziell unabhängig zu machen, um langfristig auf die Hilfe von Freiwilligen verzichten zu können, bzw. diese durch einheimische Arbeiter zu ersetzen. Bisher sind die Besitzer auf finanzielle Hilfe von Fonds, Spenden und Freiwilligengeldern angewiesen. Durch den eigenen ökologischen Anbau und den Verkauf von landwirtschaftlichen Produkten wie Milch und Gemüse und dem Öko-Tourismus soll der Sprung in die Unabhängigkeit finanziert werden.

Ziele

Schutz des existierenden Waldes, Status IBA (Important Bird Area) erhalten, für nachhaltige Entwicklung sorgen, Projekte für die Gemeinde entwickeln, Wiederaufforstung von verkommenen Arealen in und außerhalb des Reservates, Aufklärung der Öffentlichkeit über Naturschutz und Ökologie, Forschung betreiben, Erfahrungsaustausch mit Naturfreunden, Freiwilligen und örtlichen Gemeinden.

Geschichte

„La Hesperia“ wurde 1988 von Juan Pablo Játiva und Alexandra Hoeneisen ins Leben gerufen, nachdem es in den 1970er Jahren zu extremen Abholzungen im heutigen Reservat gekommen war. Dies ist auf ein, in besagtem Jahrzehnt erlassenes Gesetz zurückzuführen, das es den Bewohnern von Landstücken erlaubt, das Land



Kurzeinblick in das Reservat – (A) Beginn der Pflastersteinstraße mit Blick nach La Esperie; (B) Freiwilligenhaus; (C) Außenküche; (D) Schule; (E) Stallungen mit Melkmaschine in der Mitte; (F) Garten

nach fünf Jahren ihr Eigen zu nennen, wenn sie nachweisen können, dass sie das Land bestellen (Farmarbeit und Waldarbeit). Im Jahr 1978 folgte die Gründung der ersten ecuadorianischen NGO (NonGovernmental Oganization), die den Weg für die Gründung von „La Hesperia" zehn Jahre später ebnete.

1992 begann der aktive Kampf gegen die Regenwaldabholzung. Allerdings fehlten die finanziellen Mittel, um die selbsternannten Ziele, wie Nachhaltigkeit und soziale Weiterentwicklung effizient voranzutreiben und zu erreichen. Deshalb wurde beschlossen, Studenten von überall auf der Welt seit 1992 helfen zu lassen, sowohl finanziell als auch tatkräftig. Durch die hohe Vogelvielfalt und einen besonders großen Artenreichtum an Kolibris, die in der Region von „La Hesperia" herrschen, zählt das Reservat seit 2002 zu der Río Toachi-Chiriboga Important Bird Area.

Im Jahr 2003 wurde ein Kooperationsvertrag mit der Jatun Sacha Foundation abgeschlossen. Die Organisation war für die Vermittlung von Freiwilligen an „La Hesperia" und andere Reservate verantwortlich. Durch die Freiwilligenarbeit, die bis heute noch stattfindet sind die 1992 gesteckten Ziele realisierbar geworden. Seit 2009 arbeitet das Reservat mit einer neuen NGO zusammen, der Tangare Foundation, die für die Anwerbung von Freiwilligen zuständig ist. Das Ziel ist es den jetzigen Standard zu erhalten und über die kommenden Jahre hinweg auszubauen, sodass sich das Reservat, finanziell unabhängig von Freiwilligen, NGOs und der Regierung, für Nachhaltigkeit, Aufklärung über diese und Bildung in der Region einsetzen kann.

Projekte im Reservat und für die Freiwilligen

Erhaltung des Nebelwaldes

„La Hesperia" besteht aus 814 ha Nebelwald. Kennzeichnend für ihn ist, dass der Wald ständig unter einer Wolkenschicht liegt, was für horizontalen Regen und damit 50 % des Wassers im Wasserkreislauf, von dem alle Lebewesen abhängig sind, liefert. Dies hat zur Folge, dass die

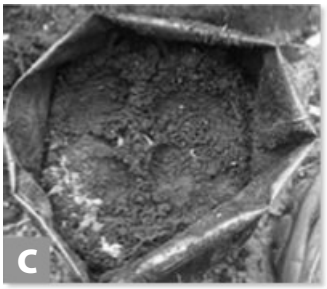
Vegetation ständigem Wachstum unterliegt, sogar auch in der Trockenzeit. Dies ist ein Grund für die hohe Artenvielfalt, sowohl von Flora und Fauna in diesen Wäldern. Ein besonderes Merkmal ist das hohe Vorkommen von Epiphyten wie Bromelien, Orchideen, Flechten und Moosen. Der Nebelwald stellt die Grundlage für den extremen Artenreichtum in dieser Region dar. Deshalb hat es sich das Reservat zur Aufgabe gemacht den Nebelwald zu schützen.

Der Schutz

Durch Wiederaufforstung von abgeholztem Terrain soll der Nebelwald erhalten bleiben. Dazu werden Baumsamen von noch bestehenden Hartholzbäumen wie dem Tangaré-Baum gesammelt und in die Baumschule gepflanzt, bis sie zu kleinen Sprösslingen herangewachsen sind und im Wald eingepflanzt werden können. Die pflanzfertigen Samen werden in einen Plastikbeutel mit Erde und Naturdünger gepflanzt und anschließend in Beete der Baumschule gestellt zum Heranwachsen.

Der junge Baumschössling wird, wenn er groß genug ist, im Wald eingepflanzt. Dazu wird in Steillage eine Schneise mit Macheten in den Wald geschlagen. Die meisten Gewächse sind Unkraut, obwohl sie relativ hoch gewachsen sind und können problemlos zurechtgestutzt werden. Sie sind schnell wachsend und nach 5–7 Jahren bereits ausgewachsen. Ein Hartholzbaum wächst über 20 Jahre lang und ist somit ein wesentlich besserer CO_2-Verwerter als ein schnellwachsender Baum.

Ist die Schneise breit genug, wird mit einer Lochgrabemaschine („Whole digger“) ein Loch im Boden ausgehoben, der Schössling hineingesetzt, das Loch wieder verschlossen und mit einer vertrockneten Blätterschicht bedeckt was für Nährstoffe und Schutz vor neuer Vegetation um den jungen Baum herum sorgt. Zuletzt wird der Baum mit einem Stock und daran befestigter Plastikfolie markiert. Nach einem Monat wird die Schneise erneut freigeschlagen, um für ausreichend Licht für den jungen Baum zu sorgen.



Einpflanzen von Baumsamen – (A) Capulicillo – Samen: links pflanzbare, rechts vertrocknete; (B) Capulicillo – Samen; (C) eingepflanzter Samen; (D) Baumschule

Aussicht auf den Nebelwald vom Freiwilligenhaus

Baumpflanzen – (A) Die Lochgrabemaschine („Whole Digger"); (B) Schneise schlagen mit Machete; (C) fertige Schneise; (D) gepflanzter und markierter Baumschössling

Neben der Wiederaufforstung beinhaltet dieses Projekt auch die nachhaltige Anpflanzung von Hartholzbäumen, die für den Holzverkauf bestimmt sind. Dabei wird darauf geachtet, dass das Fällen von Bäumen nicht mehr konsumorientiert ist, sondern am Vorbestand des Waldes orientiert ist. Zusätzlich werden Pflanzen angebaut die Nahrung für Wildtiere liefern und auch um diese für Beobachtungen und Zählungen anzulocken. So wurden z. B. um das Freiwilligenhaus Heliconien gepflanzt, um Kolibris eine Nahrungsquelle zu bieten und um diese dadurch beobachten zu können. Das Reservat ist einer der Orte mit der größten Artenvielfalt an Kolibris.

Freiwillige werden auch an unterschiedlichen Forschungsprojekten teilnehmen, die sich z. B. mit der Phänologie von Hartholzbäumen und dem Keimungserfolg wichtiger Arten beschäftigen, als auch Wetterdaten sammeln.

Kolibri nahe dem Freiwilligenhaus

Nachhaltigkeit

In diesem Projekt liegt der Fokus auf landwirtschaftlicher Nachhaltigkeit. Es geht darum ohne den Konsumdruck landwirtschaftliche Produkte zu erzeugen, die aus biologischem Anbau entstanden sind und verkauft werden können.

So soll ein Garten mit organischem Anbau von Gemüse und Salat bestellt werden. Gartenarbeit umfasst alle Aufgaben von der Herstellung der Beete, über das Aussähen von Samen, das Umpflanzen von größeren Gemüsepflanzen bis hin zum Jäten von Unkraut. Angebaut werden Salat, Gurken, Radieschen, Rote Bete und Kräuter. Als einzige Düngemittel für diese Pflanzen werden vertrocknete, kleingerissene Heliconia-Blätter und selbst hergestellte organische Dünger und Pflanzenschutzmittel verwendet.

Der eigene Dünger besteht hauptsächlich aus Kuhdung, der während des Melkens der Kühe entstanden ist. Dieser wird mit einem Wasserschlauch in einen Biodigester gespült. Der Biodigester ist ebenfalls eine Eigenkonstruktion aus einem massiven Plastikrohr, das in eine riesige Plastikplane, die zu einem Schlauch gefaltet ist, mündet. Auf der anderen Seite der Plane führt ein Plastikrohr in ein Auffangbecken. Wenn die Dung-Wasser-Mischung in der großen Plastikplane angekommen ist, verweilt sie dort bis Nachschub ankommt. Währenddessen entste-

hen Gase, wodurch sich die Plane aufbläht. Mit einem kleinen Ventil werden die entstehenden Gase abgeführt und in Gasflaschen gepumpt, die dann verwendet werden, um den Gasofen in der Küche zu befeuern.

Der verbleibende Kuhdung gelangt irgendwann in den Auffangbehälter und von dort aus dann in den Garten als natürliches Düngemittel.

Außer dem Biodigester gibt es auch noch mehrere Komposte, deren Inhalte ebenfalls als Gartendünger verwendet werden.

Säubern des Biodigesters

Kakao herstellen – (A) Kakaobohnen erhitzen; (B) Kakaobohnen schälen; (C) Bohnen mahlen; (D) Kakaobällchen formen

Neben den Nutzpflanzen im Garten werden auch noch weitere Pflanzen wie Kaffee, Kakao, Bananen und Zuckerrohr angepflanzt, die ebenfalls gepflegt und abgeerntet werden müssen. Kakaobohnen werden geröstet, geschält, gemahlen und ergeben die beste und frischeste selbstgemachte heiße Schokolade, die man sich nur vorstellen kann. Brot wird ebenfalls zwei Mal pro Woche von den Freiwilligen selbst gebacken.

Neben pflanzlichen Produkten werden auch tierische Produkte selbst hergestellt: Käse, Butter und Jogurt sowie Dulce de Leche, eine Milch-Zucker-Masse, werden aus der Milch von eigenen Kühen gewonnen. Außerdem werden täglich ca. 80 l Milch mit einem Esel den Berg hinunter in die Gemeinde transportiert. In der Gemeinde wird die Milch für einen Milchhändler verladen und verkauft. Der Milchverkauf ist eine der ersten eigenen Einnahmen, die aus der Landwirtschaft entstanden ist.

Täglicher Milchtransport in die Gemeinde

Die Gewinnung von Biogas durch den Biodigester und weitere regenerative Energien spielen auch eine große Rolle im Reservat. So soll unter Ausnutzung der Solarenergie eine Warmwasserversorgung eingerichtet werden. Ein Tank zum Sammeln von Regenwasser wird aus mit Erde gefüllten Plastikflaschen konstruiert. Dieses Projekt befindet sich allerdinge noch im Bau.

Der Bau mit Plastikflaschen ist im Reservat weit verbreitet. Um die Gemeinde noch mehr mit einzubinden, wurde mit der Einrichtung eines Workshops im Dorf begonnen. Hier können Gemeindemitglieder handwerkliche Produkte herstellen, die dann zum Verkauf stehen und so z. B. den Aufenthalt ihres Kindes in der Reservatschule finanzieren.

Soziale Entwicklung. Bildung

Das letzte Projekt des Reservats befasst sich mit der sozialen Entwicklung und Bildung der Einheimischen. 2010 wurde dafür die „La Hesperia"-Schule gegründet, in der im Moment Kinder aus der Gemeinde La Esperie im Alter von 3 bis 6 Jahren unterrichtet werden. Die Schule ist an der Montessori Methodenlehre ausgerichtet. Das Ziel ist es, den Kindern aus der Gemeinde eine Bildungsgrundlage bis zu ihrem zwölften Lebensjahr zu ermöglichen, die unserem Grundschulabschluss entspricht. Alexandra, die Mitgründerin des Reservats lehrt an der Schule. Die Schule ist für die Gemeinde eine enorme Bereicherung, da das Bildungsniveau noch nicht sehr hoch ist und somit Grundfähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen den Gemeindemitgliedern beigebracht werden können.

Forschung/Forschungsprojekte

Mehrere Wanderwege durch das Reservat beschäftigen sich mit Phänologie und führen an wichtigen Pflanzen- und Baumarten vorbei. Selbst angefertigte Schilder informieren über besagte Spezies.

In den 80er und 90er Jahren wurde Schmetterling-, Säuger- und Vogelforschung im Reservat betrieben. Von Xavier Silva wurden 1985 63 Schmetterlingsarten in „La Hesperia" gefunden. Des Weiteren wurden von Forschern, Angestellten und Freiwilligen 287 Vogelarten und 40 Säugerarten identifiziert. Es wird jedoch geschätzt, dass es ungefähr 320 Vogelarten gibt.

Ein aktuelles Forschungsprojekt ist das Mistkäferprojekt. Es soll die generelle Artenvielfalt an Mistkäfern festgestellt werden, als auch ein Vergleich des Artenvorkommens und der Häufigkeit einer Art zwischen unberührter Natur und landwirtschaftlich bestelltem Gebiet, gezogen werden. Zum Sammeln der Daten wurden dafür Mistkäferfallen in einem naturbelassenen Steilhang und entlang eines ebenen Wanderweges, sowie in einer Kuhweide und am Wegrand einer landwirtschaftlichen Straße aufgestellt. Insgesamt gab es 40 Stellen mit jeweils 4 Fallen an jeder Stelle. 20 Stellen wurden im natürlichen Terrain aufgestellt und 20 im vom Menschen beeinflussten. Die Fallen bestanden aus einem Plastikbecher, der Seifenwasser und Salz befüllt war, zum Auf-

Mistkäferforschung – (A+B) Beim Fallen-Aufstellen; (C) nach Fundort sortierte Probebeutel mit Insekten; (D) Mistkäfer

fangen der Insekten. Darüber wurde ein Plastiklöffel befestigt, auf dem sich mit Wasser vermischter Kuhdung befand, um die Mistkäfer anzulocken. Die Konstruktion wurde mit einem Plastikteller als Schutz vor Regen und unerwünschten Tieren abgedeckt. Nach drei Wochen wurden die Fallen wieder erneuert und die gefangenen Tiere eingesammelt und mit 90%igem Alkohol konserviert. Die Insekten wurden nach dem Einsammeln an ein Labor zur Bestimmung geschickt. Die Arbeit wird gerade geschrieben und vermutlich 2014 veröffentlicht.

Aufgaben der Freiwilligen

Den Freiwilligen wurde zu Beginn ihres Aufenthaltes freigestellt, an welchem der drei Projekte sie teilnehmen wollen, während die Teilnahme als Lehrer in Projekt drei im Voraus abgeklärt sein musste. Es wurde allerdings schnell klar, dass man an allen drei Projekten teilnimmt, wobei die Mitarbeit im Schulprojekt nicht möglich war, weil zur Zeit des Aufenthaltes Schulferien waren.

Die Arbeit im Reservat bestand häufig auch aus Instandhaltungsarbeiten, bei denen man den Umgang mit der Machete lernte. Das Gartenprojekt lag zu diesem Zeitpunkt auch brach und der Garten musste von neuem angelegt und bepflanzt werden. Forschung wurde bis auf das Mistkäferprojekt momentan nicht betrieben.

Die Arbeitsaufgaben wichen sehr von den beschriebenen Aufgaben ab. Dies hatte den Grund, dass das Reservat in den vergangenen Jahren eine Transitionsphase durchgemacht hatte. In dieser Phase wurde die Organisation gewechselt, was dazu führte, dass nur noch wenige Freiwillige ins Reservat kamen, da die neue Organisation (Tangaré Foundation) erst 2009 gegründet wurde und deswegen noch recht unbekannt war. Zum anderen wurden Freiwilligenaufenthalte auch nur in sehr geringem Masse beworben. Zu dem Engpass an Freiwilligen kam auch noch ein Mangel an einheimischen Arbeitskräften. Dieser kam dadurch zustande, dass in der Region ein Wasserkraftprojekt gestartet wurde und die Einheimischen massenweise ihre regulären Jobs kündigten, um dort zu arbeiten, weil die Bezahlung deutlich besser ist. Der Mitbegründer des Reservats Juan Pablo wechselte ebenfalls zu dem Wasserkraftprojekt. Dadurch blieb die ganze Arbeit, die im Reservat anfiel an Alexandra alleine hängen. Aus diesen Gründen wurde die Weiterentwicklung im Reservat gehemmt. Das Wasserkraftprojekt wird der Region Strom in einer Menge liefern, die für die Versorgung der Hauptstadt Quito ausreichen würde. Allerdings wird es auch zu hoher Arbeitslosigkeit kommen, wenn das Projekt erst einmal beendet ist, da es momentan der Hauptjobgeber in der Region ist. Bis dahin wird das Reservat vermutlich nicht die Möglichkeit haben Einheimische davon zu überzeugen, dort zu arbeiten.

Zum Zeitpunkt meines Aufenthaltes kamen wieder mehr Freiwillige ins Reservat, was wohl daran lag, dass die Organisation sich mittlerweile langsam etabliert hatte und nun über mehr Kooperationspartner verfügt. Deshalb mussten Arbeiten erledigt werden, die mit einem Minimum an Mitarbeitern nicht bewältigt werden konnten. So musste z. B. der Teich bestellt werden, um ein Habitat für Fische zu schaffen und die Grundlage zur eigenen Fischerei zu legen. Auch mussten die Wanderwege mit neuen Informationstafeln ausgestattet werden und die Vegetation zurückgeschnitten werden, da Touristengruppen, eine Einnahmequelle des Reservats, wandern gehen wollten.

Für die Baumschule mussten auch erst einmal von neuem Beete angelegt werden und Samen gesammelt werden. Viele Bäume wurden allerdings auch von uns in Wiederaufforstungsregionen gepflanzt, was mit die Hauptaufgabe von uns Freiwilligen war.

Fazit

Der Aufenthalt in „La Hesperia“ lohnt sich. Auch wenn die Aufgaben nicht genau den ausgeschriebenen entsprachen, ist ein Aufenthalt in „La Hesperia“ äußerst bereichernd. Man trug durch seine Hilfe zur Weiterentwicklung des Reservates bei. Das Reservat befindet sich momentan noch in der Etablierungsphase, weshalb der Fokus noch auf der Erfüllung der Grundbedingungen, um das Reservat zu erhalten, liegt. Beispiele hierfür sind die Anstellung weiterer Einheimischer und der Verkauf von noch

mehr eigenen Erzeugnissen. Mit der Zeit wird es möglich sein, alle vorgestellten Aufgabenbereiche wahrzunehmen. Bis dahin ist die harte Arbeit von Freiwilligen essentiell.

Außerdem hat man als Freiwilliger eine ganz andere Erfahrung als die Gastforscher oder Touristen, da man die Arbeit, die nötig ist, um überhaupt eine Forschung möglich zu machen, direkt kennenlernt. Man ist direkt involviert und steht auf andere Art und Weise in Kontakt mit Flora und Fauna und lernt auf diesem Wege die Tropen kennen. Deshalb ist ein solches Ökologiepraktikum mehr als empfehlenswert und ich würde es gerne in „La Hesperia" noch einmal wiederholen. ◂◂

Quellen

www.lahesperia.com/
www.fundaciontangare.org/fileadmin/user_upload/Documents/Volunteer_Program_LH-FT2013final.pdf

*Anmerkung der Redaktion: Um alle selbst verschuldeten Missverständnisse bei den geneigten Lesern der Verbandszeitschrift zu beseitigen, die mit der Nachricht seiner Verabschiedung (S. 289 in Heft 3/2015) weltumspannende Irritationen und unzählige besorgte Nachfragen hervorriefen, sei mit diesem seinem aktuellen Beitrag hinlänglich dokumentiert, dass mein Freund **Manfred Egenhoff** lediglich seine Referententätigkeit im Vorstand des VDLiA niedergelegt, nicht aber die viel wichtigere und aufreibende Mitarbeit in der Redaktion der Mitgliederzeitschrift als Verantwortlicher für den **Büchertisch** an den Nagel gehängt hat. Dank der modernen Kommunikationsmittel, die die Epochen der Flaggensignale, Licht- und Morsezeichen, Telegramme und die auf 20 g limitierten blauen Luftpostbriefe hinter sich gelassen haben, steht er in ständigem Kontakt mit mir, egal welchen Ozean oder Kontinent er gerade bereist und erkundet. Dass seine Gedanken nicht nur in die Zukunft schweifen, sondern aufmerksam die Vergangenheit untersuchen – getreu der philosophischen Fragestellung: Wo komme ich her, wo gehe ich hin? – beweist dieser Beitrag unmissverständlich.*

Jubiläen und was sie mit sich bringen

Es stand in der Verbandszeitschrift … vor 50 Jahren! *Manfred Egenhoff*

Jubiläen bewirken oft ein Innehalten, Momente der Rückbesinnung, des Rückblicks. Das zeigt auch der Jahrgang 1965 unserer Verbandszeitschrift, damals noch betitelt „Der deutsche Lehrer im Ausland". In jenem Jahr nämlich jährte sich zum zehnten Male der (Neu-)Gründungstag des VDLiA. Die Zeitschrift bestand schon ein Jahr länger und hatte ihr Dezennium 1964 gefeiert. Jetzt aber in Heft Nr. 8 vom August 1965 feierte die Zeitschrift „10 Jahre Verband deutscher Lehrer im Ausland"[1].

1 Der deutsche Lehrer im Ausland, 12. Jg., 1965, Heft 8, S. 197 ff. – Die Seiten 197 f. gibt es in diesem Jahrgangsband zweimal: als Schluss des Juli-Heftes (7/1965) und als Beginn des August-Heftes (8/1965), aus dem zitiert wird.

Das Jubiläum ist der Zeitschrift Anlass zu einem Rückblick in die Verbandsgeschichte, die – der politischen Geschichte Deutschlands entsprechend – Brüche aufweist. Für manchen Kollegen, insbesondere für historisch interessierte, ist es sicherlich nicht uninteressant, einen Blick in die Verbandsgeschichte während des Dritten Reiches zu tun:

„… schon auf der Tagung 1933 in Darmstadt bahnte sich die Wende an. Es half nichts, sich erst noch dem V. D. A. – Volksbund für das Deutschtum im Ausland – anzugliedern. Noch auf der gleichen Darmstädter Tagung wurde ein ‚Gau Ausland' des NS-Lehrerbundes gegründet, der die alleinige Standesorganisation der deutschen Auslandslehrer sein sollte.

Wenn auch Staatsrat Block 1934 die Auslandslehrer zur jährlichen Pfingsttagung, diesmal nach Mainz rief, so folgte doch im gleichen Jahr im August eine Tagung des Gaues Ausland in Potsdam, und noch vor Jahresende 1934 kam es zwischen dem Gau Ausland und dem Vereinsverband zu einem Abkommen derart, daß der Gau Ausland die reichsdeutschen Auslandslehrer und der Vereinsverband alle übrigen deutschen Lehrkräfte draußen betreut.

Auf der Auslandslehrertagung 1935 in Braunschweig, dem ein Schulungslager in Bündheim/Bad Harzburg voraufging, trat der Vereinsverband bereits nicht mehr in Erscheinung. Und die Tagung 1936 wurde mit einem Riesenprogramm ganz unter neuem Vorzeichen in Stuttgart abgewickelt. 1937 kommen die Auslandslehrer im Rahmen eines Deutschlandlagers im Gau Württemberg-Hohenzollern und 1938 im Allgäu zusammen. Höhepunkt dieser Entwicklung war die Stuttgarter Tagung 1939 im Rahmen eines Treffens der Deutschen aus aller Welt – doch bereits überschattet von den ersten Anzeichen eines bevorstehenden Krieges. – Zu Beginn des Jahres 1939 muß auch die bisherige Verbandszeitschrift ‚Die deutsche Schule im Ausland' ihr Erscheinen einstellen. Sie wird abgelöst durch die gaueigene Zeitschrift: ‚Der deutsche Erzieher im Ausland'.

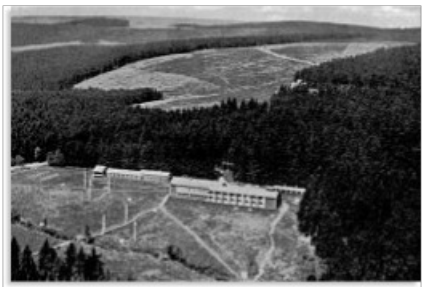
Der 2. Weltkrieg und alles was ihm folgte, brachte eine jahrelange Stille auch im Verbandsleben der Auslandslehrer bis zum vorsichtigen und bescheidenen Neubeginn in den deutschen und ehemals deutschen Schulen im Ausland und in den neuen amtlichen Stellen einer völlig veränderten Heimat. Viele Lehrer, die den Krieg über draußen geblieben waren, wurden in die Heimat zurückgerufen, um ihre Beamtenrechte zu sichern, um Anschluß zu gewinnen an einen pädagogischen Neubeginn in Westdeutschland. Viele von ihnen zog es wieder hinaus …" (S. 198)

In seiner „Begrüßungsansprache auf der 7. Hauptversammlung des VDLiA in Bonn am 27. August 1965"[2] blickt der Vorsitzende des Verbands Dr. Max Johs noch ein Stück weiter in die Verbandsgeschichte zurück:

„Erwähnen möchte ich, daß der erste Zusammenschluß deutscher Auslandslehrer im Jahre 1879 erfolgte. Es waren die Südaustralier, die sich zusammentaten. 1898 schlossen sich die Brasilianer zusammen, 1900 die Argentinier, 1902 die Rumänen und Belgier, 1903 die Chilenen. 1914 kam es zum ersten Zusammenschluß der einzelnen Landesverbände ehemaliger Auslandslehrer.

2 Ebenda, S. 314 ff.

Orte der Vorbereitungslehrgänge: links: Landgut Burg oberhalb Beutelsbach/Remstal (1955–1957); Mitte: die Comburg bei Schwäbisch-Hall (1958); rechts: die Reinhardswaldschule des Hess. Lehrerfortbildungswerkes (1959) …



… links: Referentenkreis mit Präs. Prof. Dr. Löffler und LR I Dr. Arens (1960); Mitte: Internationales Haus Sonnenberg bei St. Andreasberg/Oberharz (1960–1965); rechts: Sportschule des Fußball-Verbandes Mittelrhein bei Hennef/Sieg (1961)

Daraus entstand dann im Jahre 1928 der Verband deutscher Auslandslehrer. *Dies war die Tat des unvergessenen Herrn Staatsrat* Rudolf Block *aus Darmstadt. […]*

1934 wurde der Auslandslehrerverband seiner Selbständigkeit beraubt und dem NSLB einverleibt. Mit dem totalen Zusammenbruch Deutschlands 1945 brach auch das Auslandsschulwesen zusammen. Als das Auswärtige Amt nach der Währungsreform wieder ein Schulreferat einrichtete und eine Bestandsaufnahme machte, mußte es feststellen, daß die ehemaligen Schulen hinter dem Eisernen Vorhang und die Schulen in Brasilien und Argentinien liquidiert worden waren. In den meisten anderen Ländern waren die Schulgebäude verloren worden. Das konnte jedoch nicht hindern, daß überall dort, wo unsere Lehrer bleiben konnten, auch die Idee der Auslandsschule lebendig blieb und von neuem Schulen gegründet wurden. […] So entstanden bis heute wieder rund 150 deutsche Auslandsschulen." (S. 314 f.)

Im selben Jahr gab es ein weiteres Jubiläum, nämlich „10 Jahre Vorbereitungslehrgänge"[3]. Der Bericht darüber evoziert unausweichlich die Vorstellung von ‚der guten alten Zeit' und er sei allen Interessierten und besonders denen, die derzeit mit der Ausrichtung solcher Lehrgänge befasst und betraut sind, zur Lektüre empfohlen. Zu den Orten und Instituten, in denen die ersten Vorbereitungslehrgänge stattfanden, finden sich mehrere Fotos (vgl. die Abbildungen auf den Seiten 377/378).

Dass manche Probleme alt und doch immer wieder neu sind, wissen wir nur zu gut. Alle Kollegen, die auf den Hauptversammlungen im AAA mitgearbeitet haben, kennen die immer wiederkehrenden Anträge zu ungelösten Problemen, die – geradezu ‚Dauerbrenner' – jeweils erneut im AAA behandelt, in der Mitgliederversammlung zu Abstimmung gestellt und schließlich vom Vorstand mit den zuständigen Stellen verhandelt werden müssen. So ist es denn nicht verwunderlich, dass zum Inhalt von Antrag 10 der diesjährigen HV – wenn auch nicht in genau gleicher Zielrichtung – sich schon eine Notiz in einem 50 Jahre alten Verbandsheft findet. Auf S. 241 des Jahrgangs 1965 liest man unter der Überschrift „Beförderungsstellen für Auslandslehrer":

„In einer Sendung vom Nordwestdeutschen Rundfunk am 10.4.65 sagte Kultusminister Mikat (NRW): ‚Ein ungelöstes Problem, wo wir sehr viel tun müßten, ist das Problem der Beförderungsstellen für die Auslandslehrer. Denn die Aufstiegschancen mit den vergleichbaren Kollegen bei uns im Inland sind dort effektiv geringer, weil natürlich die entsprechenden Stellen gar nicht zur Verfügung stehen. Und hier müßte meiner Meinung nach eine besondere Regelung getroffen werden, daß diese Lehrkräfte in der Beförderungschance nicht über den allgemeinen Landesschlüssel gehen.'

Videant consules!", fügte die damalige Redaktion der Verbandszeitschrift als Kommentar an. ◂◂

3 S. ebenda, S. 225 ff.

REZENSIONEN

Literatur im DaF-Unterricht

▶ S. 380

Rainer E. Wicke
Ein wichtiger, aber ergänzungsbedürftiger Ratgeber

▶ S. 382

D. Çigdem Ünal
Literatur im DaF-Unterricht

▶ S. 383

Rainer E. Wicke
Knotenpunkte gesellschaftlicher und künstlerischer Diskurse

Geschichte und Politik

▶ S. 385

Ulrich Mattern
In den Krieg „geschliddert“?

▶ S. 385

Heinz Weischer
Siebenbürgen 1941

▶ S. 387

Ludwig Petry
… Deutschland, der „Zahlmeister“ und „Zuchtmeister“ Europas?

▶ S. 388

Ludwig Petry
… mehr Frieden in der Welt muss keine Utopie bleiben!

Ökologie

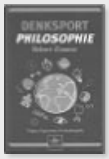
▶ S. 389

Hannelore Breyer-Rheinberger
Hörenswert

Philosophie und Religion (Islam, Buddhismus)

▶ S. 389

Vanessa Fecht
Verschleierter Blick



▶ S. 391

Stephan Schneider
Kurzweiliges Werkstattbuch zu den großen Themen der Philosophie

▶ S. 392

Harald Krause-Leipoldt
Gespräche mit einem sehr bescheidenen weisen Mann

Deutschland, Europa und die Welt

▶ S. 392

Günther Fecht
Schloss Elmau: Schöne Landschaft – Schreckliches Buch

▶ S. 393

Maria Baier
Erweiterungsfähiges Patchwork mit kleinen Lücken

▶ S. 395

Ludwig Petry
„Die Welt braucht mehr Verräter“

▶ S. 397

Manfred Egenhoff
Der beklagenswerte Zustand unserer Welt

▶ S. 398

Jürgen Schumann
„Wo es eine Eisenbahn gibt, da gibt es auch Rock ’n Roll“ – ein chinesischer Traum

▶ S. 399

Manfred Egenhoff
China aus dem Bauch heraus verstehen – oder mit dem Kopf über die Schrift

Literatur im DaF-Unterricht

Ein wichtiger, aber ergänzungsbedürftiger Ratgeber

Rainer E. Wicke

Rösler, Dietmar/O'Sullivan, Emer: Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht. Stauffenburg Einführungen, Band 23
Narr-Verlag, Tübingen 2013, ISBN 978–3–86057–297–9, 229 S., € 19,50

Bedenkt man, dass Bernd Kasts Klassiker *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht* bereits 1985 veröffentlicht wurde, so wird deutlich, dass diese aktuelle Publikation einen wichtigen Stellenwert in der Diskussion um den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht einnimmt. Es war an der Zeit, dass viele der von Kast aufgeworfenen Themen und Fragen (trotz der Tatsache, dass sein Buch in mancher Hinsicht immer noch relevant ist) im Hinblick auf den PISA-Schock und den daraus resultierenden kompetenzorientierten Ansatz im Fremdsprachenunterricht erneut diskutiert werden. Den Anspruch, an Beispielen des Deutschen, Englischen und Französischen als Fremdsprache aufzuzeigen, wie die Textrezeption und -produktion, Fremdverstehen und selbstbestimmtes Lernen gefördert werden können, lösen die beiden Autoren weitgehend ein, allerdings sind die Ausführungen im Hinblick auf den fremdsprachigen Deutschunterricht (DaF) teilweise ergänzungsbedürftig, wie im Folgenden aufgezeigt werden wird. Positiv ist an dieser Stelle bereits hervorzuheben, dass es den beiden Verfassern gelungen ist, die Thematik für in der Praxis tätige Deutsch-als-Fremdsprachelehrerinnen und -lehrer anschaulich, nachvollziehbar und vor allen Dingen auch konkret praktisch orientiert zu präsentieren. Zwar wurden viele der zitierten Beispiele dem modernen Fremdsprachenunterricht Englisch und Französisch entnommen, dennoch sind diese so gehalten, dass der Transfer auf den DaF-Unterricht durchaus erkennbar ist. Dazu trägt auch die klare und verständliche Sprache des Buches bei, in der es verfasst wurde. Diese erleichtert ausländischen Deutschlehrerinnen und -lehrern die Lektüre. Bei der Betrachtung des Inhaltsverzeichnisses wird die Strukturierung, nach der die Autoren vorgegangen sind, ersichtlich. Ausgehend von allgemeinen Bemerkungen zum Lesen in der Fremdsprache und den Auswirkungen von PISA führen die Verfasser den Leser über die Definition von Kinder- und Jugendliteratur zu Fragen wie *Warum überhaupt Literatur? Und welche Texte, Original oder didaktische Adaption?* und *Ganzschrift oder Textarbeit mit Ausschnitten?* Weiterhin werden das Alter der Lernenden, hybride Texte im Fremdsprachenunterricht, methodische Überlegungen ebenso berücksichtigt wie die zu erwerbenden Fertigkeiten. Auch die Themen Landeskunde und Literatur und der Stellenwert literarischer Texte im Projekt- und im fächerübergreifenden Unterricht werden nicht ausgespart. Hier wird bereits erkenntlich, dass die vorliegende Publikation den DaF-Fachschaften an den von der Bundesrepublik geförderten (Deutschen) Schulen bei ihren Bemühungen um Berücksichtigung literarischer Texte wichtige Argumentationshilfen liefern kann. Von daher kann die Anschaffung dieses praktischen Ratgebers empfohlen werden.

Wenden wir uns nun den einzelnen Kapiteln zu. Den Ausführungen in den ersten beiden Kapiteln *Lesen* und *Kinder- und Jugendliteratur* kann man voll und ganz zustimmen, denn hier wird die Notwendigkeit der Beschäftigung mit literarischen Texten nach PISA nachvollziehbar begründet. Die Definitionen von Kinder- und Jugendliteratur sind ebenso hilfreich, wie die – keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebenden – Auflistungen von Büchern, Fachzeitschriften und Institutionen zum Thema. Ergänzungsbedürftig im Hinblick auf den fremdsprachigen Deutschunterricht sind meines Erachtens die Ausführungen zum Thema *Warum überhaupt Literatur?* Hier werden zwar alle notwendigen Fragen diskutiert, jedoch fehlen in der Diskussion einige Beiträge unterschiedlicher Autoren, deren Einbezug sich aus Gründen der Aktualität empfohlen hätte. Dazu gehören zum Einen Hans Hunfelds Prinzip der doppelten Fremdheit fremdsprachiger literarischer Texte ebenso wie seine Einstufung der Literatur als Sprachlehre.[1] Auch Cigdem Ünals Forschungsergebnisse wären es wert gewesen, in diesem Zusammenhang erwähnt zu werden, da sie sich – analog zu den Verfassern der vorliegenden Publikation – mit Fragen des Stellenwerts entsprechender Texte im schulischen Unterricht befasst hat.[2] Bereits 2004 und 2012 erschienene Veröffentlichungen, die sich ebenfalls intensiv mit dem Thema KJL befassen, finden ebenfalls keine Erwähnung.[3] Mit Hilfe dieser Quellen hätten die Ausführungen zur Altersangemessenheit literarischer Texte, zu deren Brückenfunktion und die Kriterien zur Auswahl noch deutlicher auf den DaF-Bereich abgestimmt werden können. Wie gut überlegt Adaptionen von Texten vorgenommen werden müssen, wird im vierten Kapitel deutlich. Hier muss re-

flektiert werden, ob die Annäherung des Textes an den Leser oder dessen Annäherung an den Text vorzuziehen ist. Auch die im fünften Kapitel enthaltene Diskussion ab wann und ob man Ganzschriften und/oder Textausschnitte einsetzen kann und soll, halte ich für wertvoll und informativ. Die Beispiele aus Koppensteiner 2001[4] sind nachvollziehbar, allerdings wirft sich hier erneut die Frage auf – genau wie im später folgenden Kapitel zu Projekten – warum keine neueren Beispiele im DaF-Bereich zitiert werden, die gerade diese Dinge belegen. Den Ausführungen im sechsten Kapitel zum Alter der Lernenden und der Adressierung der Texte kann ebenso zugestimmt werden, wie denen im siebten Kapitel, in dem es um so genannte hybride Texte im Fremdsprachenunterricht geht. Erfreulicherweise belegen die Autoren, dass Bilderbücher nach dem Prinzip „Literatur gehört auch in den Anfangsunterricht" die Möglichkeit bieten, den frühen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule zu fördern, dass deren Einsatz aber auch in anderen Zusammenhängen möglich ist. Auch die Ausführungen zum Einsatz zweisprachiger Texte teile ich weitgehend, melde aber Bedenken gegen die von den Verfassern propagierte Verwendung von „genuinen zweisprachigen Texten, in denen die Zweisprachigkeit aus der Handlung, der Charakterisierung usw. stimmig hervorgeht", an. Das Code-Switching vom Englischen ins Deutsche und zurück innerhalb eines Textes, auch wenn dieser sich offensichtlich mit einem Schüleraustausch befasst, erscheint mir doch arg künstlich und wenig realitätsgetreu. Die Ausführungen des achten Kapitels zu methodischen Überlegungen sind hilfreich für die Gestaltung der Praxis, die zitierten Schülerarbeiten überzeugend. Hier können Hilfen für die Gestaltung des eigenen Unterrichts ebenso wie im neunten Kapitel, in dem es um Fertigkeiten geht, entnommen werden. Die Hinweise zu Aufgaben und Übungen vor dem, während des und nach dem Lesen(s) literarischer Texte, die zugestandenermaßen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, hätten im Sinne einer notwendigen Binnendifferenzierung etwas ausführlicher ausfallen können. Gerade im Anfangsunterricht wird es z. B. notwendig sein, auch beim Einsatz von KJL verstärkt Verständnisaufgaben anzubieten. Für besonders wichtig halte ich das zehnte Kapitel, in dem es um Landeskunde und Literatur geht. Positiv hervorzuheben ist, dass in diesem Zusammenhang auch Lothar Bredella zitiert wird, der sich ausführlich mit diesem Thema auseinandergesetzt hat. Allerdings wird seine 2010 erschienene Publikation *Das Verstehen des Anderen*, in dem er dieses Thema ausführlich und umfassend beleuchtet, nicht erwähnt.[5] Wichtig ist auch das elfte Kapitel, in dem die Verfasser den projektorientierten Literaturunterricht konkretisieren und auch Möglichkeiten des fächerübergreifenden Unterrichts erwähnen. Wenn in diesem Zusammenhang das Content and Language Integrated Learning (CLIL) Erwähnung findet, fehlt hier ein Bezug zur Arbeit von Haataja im Bereich DaF, der unter anderem auch dessen Einsatz im frühen Fremdsprachenunterricht favorisiert.[6] Das zwölfte und letzte Kapitel befasst sich mit dem Aspekt der Kinder- und Jugendliteratur in der Lehrerbildung, einem Thema, das für den Einsatz literarischer Texte sicherlich nicht unerheblich ist und das immer wieder Erwähnung finden muss, wenn die literarische Kompetenz der Schüler von Anfang an gefördert werden soll.

Trotz der in dieser Besprechung erwähnten Defizite im Hinblick auf aktuellere Veröffentlichungen im DaF-Bereich handelt es sich bei diesem Buch um einen wichtigen und wertvollen Beitrag zur gegenwärtigen Diskussion um den Stellenwert literarischer Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. Die Publikation kann sowohl zur Erstellung eines Gesamtsprachencurriculums als auch zur Konzeption fachbezogener schulinterner Arbeitspläne den Fachschaften wichtige Hilfestellung leisten. Fremdsprachenlehrer können es auch als einen praktischen Ratgeber bei der Konzeption des eigenen Unterrichts einsetzen. Dabei ist die Lektüre von Anfang bis Ende nicht unbedingt obligatorisch, obwohl ich zu dieser raten möchte. Es ist auch durchaus denkbar, dass einzelne Kapitel – je nach Bedarf – zu Rate gezogen werden. Für professionelle Lerngemeinschaften mit dem Ziel der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung kann es ebenfalls Hilfestellung leisten. ◂◂

1 Hunfeld, Hans: Fremdheit als Lernimpuls, alpha beta Verlag, Meran/Italien 2004
2 Ünal, Cigdem D.: Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen, Hacettepe-Üniversitesi, Ankara/Türkei 2010
3 Wicke, Rainer-E.: Aktiv und Kreativ Lernen, Hueber Verlag, Ismaning 2004 und ders.: Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht, iudicium 2012
4 Koppensteiner, Jürgen: Literatur im DaF-Unterricht, öbv, Wien 2001
5 Bredella, Lothar: Das Verstehen des Anderen, Narr-Verlag, Tübingen 2010
6 Haataj, Kim: Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen „Mehrsprachenerwerbs", in: Goethe-Institut (Hrsg.), Frühes Deutsch, Bielefeld 2007

Literatur im DaF-Unterricht

D. Çigdem Ünal

Wicke, Rainer E.: Deutsch als Fremdsprache Zwischendurch mal … kurze Geschichten. Niveau A2-B2 Kopiervorlagen

Hueber Verlag, München 2014, 96 S., ISBN 978–3–19–361002–7, € 16,99

Bei gegenwärtigen fachspezifischen Diskussionen über das Thema *Literarische Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht* sind positive Argumente zum Stellenwert der Literatur immer seltener wahrzunehmen, zumal sie schon als selbstverständlich empfunden werden. Viel öfter stößt man hingegen auf neue Überlegungen zur didaktischen Gestaltung und Planung des Literaturunterrichts. Es herrscht Einigkeit darüber, dass ein zielbewusster Einsatz von literarischen Texten erforderlich ist, damit das vielfältige Potenzial im Deutschunterricht adäquat ausgenutzt wird. Laut Vertretern des kommunikativen Ansatzes sind die übergeordneten Lehr- und Lernziele vor allem die Unterstützung der sprachlichen bzw. sprachpraktischen, kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen. In letzter Zeit jedoch rücken immer mehr kritische Beiträge in den Mittelpunkt von Diskussionen, die für eine stärkere Einbeziehung der literarischen, literaturästhetischen und textanalytischen Kompetenzen im fremdsprachlichen Deutschunterricht plädieren. Zwei Gruppen -eine mit unterrichtspraktischer und die andere mit theoretischer Positionierung- erzielen somit eine fachdidaktische Annäherung an die zentrale Fragestellung über die Rolle der Literatur im DaF-Unterricht

Diesbezüglich gibt die vorliegende Publikation „Zwischendurch mal kurze Geschichten" von Rainer E. Wicke eine gut vorstellbare Antwort innerhalb der oben dargestellten Diskussion zur unterrichtlichen Arbeit mit literarischen Texten. Dabei handelt es sich um einen weiteren Band der Reihe *Zwischendurch mal,* die praxisorientierte Hilfestellungen bietet. Wie im vorigen Band „Zwischendurch mal Gedichte" werden Unterrichtseinheiten präsentiert, die zu ganzen Unterrichtsreihen kombiniert werden können. Als bekannter Befürworter des kommunikativen Ansatzes orientiert sich der Autor nicht nach Prinzipien eines theoretisch bzw. textanalytisch ausgelegten Literaturunterrichts, sondern stützt sich eher auf eine unterrichtspraktische Sicht bzw. auf eine lernerzentrierte Literaturpädagogik, eine Pädagogik, die sich auf die Theorie der Rezeptionsästhetik gründet.

Bei einem ersten Betrachten wird ersichtlich, dass dieses Buch eine Materialsammlung von kurzen deutschsprachigen Geschichten für Deutschlehrende und -lernende darstellt. Das Lehrbuch ist in drei Teile gegliedert. Der Einführungsteil enthält ein Vorwort über fachdidaktische, lerntheoretische und unterrichtpraktische Fragen der Literaturarbeit im DaF-Unterricht. Der Hauptteil besteht aus 13 kurzen Geschichten mit Bearbeitungsvorschlägen. Schließlich bietet der letzte und dritte Teil 28 Kopiervorlagen zu bestimmten Aufgaben der entwickelten Unterrichtseinheiten an.

Im Vorwort gebraucht der Autor Rainer E. Wicke den Untertitel „Zwischendurch mal … schülerorientiert mit literarischen Texten arbeiten". Implizit lassen sich in diesem Untertitel die Beweggründe für das Verfassen des vorliegenden Lehrbuches feststellen. Demnach sollte immer mehr Deutschlernenden die Chance geboten werden, im Unterricht lehrwerkergänzend und -begleitend mit narrativen Kurztexten zu arbeiten. Es wird hauptsächlich in der Weise argumentiert, dass die hier ausgewählten Geschichten sowie deren Bearbeitungsvorschläge aus zeitlicher und thematischer Sicht betrachtet „unkompliziert in die Lehrbucharbeit integriert werden" (4) können. Wicke plädiert andererseits dafür, dass dieses Lehrbuch auch ohne Anbindung an ein Lehrwerk eingesetzt werden kann. Des Weiteren wird der theoretische Hintergrund des Lehrbuches kurz beschrieben. In den präsentierten Materialien soll es um den Aufbau von Erwartungshaltungen gehen, die das textliche und außertextliche Vorwissen der Lernenden einbeziehen und dadurch das Textverstehen erleichtern. Die Prinzipien der Handlungsorientierung, der Produktionsorientierung und der Lernerzentrierung sollen in unmittelbarer Beziehung mit den hier angewendeten bzw. vorgeschlagenen Arbeitsformen, -methoden und -techniken stehen.

Noch immer besteht ein großer Bedarf an praxisorientierten Veröffentlichungen zum Thema fremdsprachlicher Literaturunterricht. Diese Publikation leistet einen Beitrag zur Abdeckung dieses Bedarfs, indem sie aufzeigt, wie bei der Verwendung von Geschichten im heutigen Deutschunterricht konkret vorzugehen ist. Der ausführliche Hauptteil ist somit ein Praxisteil, der eine Sammlung von konzeptionell neuartigen Unterrichtsmaterialien für 13 deutschsprachige Geschichten enthält, die vom Autor für die Niveaustufen A2-B2 zusammengestellt wurden. In dieser Materialsammlung ist allen Unterrichtseinheiten gemein, dass zuerst die epischen Texte vollständig abgedruckt sind, wobei thematisch dazu gehörende Fotos als visueller Impuls die Entlastungsfunktion erfüllen sollen. Nach dem Text erscheint eine knap-

pe Information über den Autor oder die Autorin des epischen Textes.

Die möglichen kommunikativen und handlungsorientierten Aktivitäten mit visuellen Darstellungen sind erst danach aufgelistet. Alle AutorInnen stammen aus dem 20. Jahrhundert. Im Werk *Zwischendurch mal kurze Geschichten* sind 13 Unterrichtsreihen zu ihren Geschichten enthalten: Franz Hohlers *Eine Flugzeuggeschichte*, Heinrich Bölls *Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral*, Kurt Martis *Happy End*, Ilse Aichingers *Das Fenstertheater*, Kurt Tucholskys *Wo kommen die Löcher im Käse her* und Federica de Cescos *Spaghetti für zwei* – um nur einige Beispiele der Textangebote zu nennen – bieten zusammen mit kommunikativen Aufgabenstellungen die Möglichkeit für eine integrative Fertigkeitsschulung bzw. für die Förderung der Kommunikationskompetenz. Textarbeit soll mit Spracharbeit verknüpft werden, denn die Aufgabenformulierungen regen meistens zur Mittelung bzw. zur Kommunikation an. Man erkennt, dass die Unterrichtsverfahren nicht willkürlich, sondern zielgerichtet ausgewählt sind und dass sie miteinander auf sinnvolle Weise verbunden sind.

Manchmal kommen auch alternative Aufgaben vor, die man je nach Wunsch auswählen und bearbeiten kann. Dabei kommt verschiedenen Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit oder Stationenlernen große Bedeutung zu. Außerdem können Lehrende je nach Schwerpunktsetzung partiell auswählen, weil das Material modular aufgebaut ist.

Im hinteren Teil, der aus den Kopiervorlagen besteht, werden meistens Textabschnitte mit Worterklärungen zur Verfügung gestellt. Daneben handelt es sich auch um grafische Darstellungen mit visuellen Impulsen. Die Kopiervorlagen motivieren die Lernenden und machen den Unterricht attraktiver und interessanter. Bei der Arbeit mit literarischen Texten sollten idealerweise neben kognitiven Faktoren auch emotionale und affektive Faktoren eine Rolle spielen. Bei den Kopiervorlagen fällt auf, dass diese beiden Dimensionen zusammengeschlossen werden, damit Deutschlernenden Kommunikationsanlässe gegeben werden und sie bei der selbstständigen Erschließung des Textes unterstützt werden. Darüber hinaus wird ein ganzheitliches Lernen ermöglicht. In diesem Rahmen sind besonders „die Vorschläge zur zeichnerischen Umsetzung von Inhalten der Texte" (6) von großer Bedeutung. Weiterhin spielen auch die Zubringertexte in den Kopiervorlagen eine besondere Rolle (90). Man erfährt, wie man im Unterricht zusätzliche Texte adäquat einsetzen und mit dem Originaltext verknüpfen kann. Zumal die Zahl solcher praxisorientierten Werke wie das von Wicke nicht groß ist, ist es für Lehrende im DaF-Bereich umso empfehlenswerter.

Kritisch anzumerken ist die Platzierung von Tabellen, die ausgearbeitet werden sollen. Sie kommen mal im Aufgabenteil, mal im Kopiervorlagenteil vor. Da auf der Lehrbuchseite zum Ausfüllen von Tabellen nicht genügend Platz vorhanden ist, wäre es unterrichtspraktisch gesehen sinnvoller, wenn alle Tabellen als Kopiervorlage angeboten werden könnten.

Als Nächstes sollte auf die ästhetische Gestaltung des Buches eingegangen werden. Das Lay-Out mit bunten Bildern und Illustrationen ist lobenswert, denn die bildliche Gestaltung kann viel zur Lernermotivierung beitragen. Die klare Form verhindert eine visuelle Überforderung, ermöglicht eine bessere Konzentration auf den informativen Gehalt und erleichtert dadurch den Lernenden die Lektüre. Alle Aufgabestellungen sind fett gedruckt. Auch die harmonische Farbenkombination soll zur visuellen Einfalt beitragen. Dabei ist die Markierung von Niveaustufen auf der Inhaltsseite interessant. Statt der konkreten Angabe der Niveaustufe nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen werden Sternzeichen im traditionellen Sinne angewendet: * für einfach, ** für mittel und *** für schwierig. Von insgesamt 13 epischen Texten werden drei als einfach, fünf als mittel und fünf als schwierig eingestuft.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in diesem Lehrbuch die Theorie und Forschung mit der Praxis verknüpft werden. Der Autor Rainer E. Wicke konzipierte ein hilfreiches Unterrichtsmaterial für eine lernerorientierte Literaturbehandlung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Da es den Ansprüchen des modernen Deutschunterrichts gerecht wird, kann dadurch die Arbeit der Lehrenden bereichernd unterstützt werden. ◂◂

Knotenpunkte gesellschaftlicher und künstlerischer Diskurse

Rainer E. Wicke

Hille, Almut/Langer, Benjamin (Hrsg.): Erzählte Städte. Beiträge zu Forschung und Lehre in der europäischen Germanistik
iudicium-Verlag, München 2013, ISBN 978–3–86205–297–4, 246 S., € 38,00

Wie dem Vorwort der Herausgeber zu entnehmen ist, sind für sie Städte Orte der Veränderung und des Neuen. Großstädte z. B. werden als Knotenpunkte ge-

sellschaftlicher und künstlerischer Diskurse bezeichnet – zu denen auch das literarische Erzählen gehört, um das es in diesem Buch geht. Es ist das erklärte Ziel der Herausgeber, Städteerzählungen verstärkt zum Gegenstand der (universitären) Lehre werden zu lassen. Dabei weisen sie auch auf die Möglichkeit hin, den Unterricht in einer der erzählten Städte an die jeweilig beschriebenen Orte zu verlagern und somit die Außenwelt verstärkt in den Deutsch-als-Fremdspracheunterricht zu holen.

Das Buch enthält vier große Kapitel oder Abschnitte, die die Titel *Großstädtisches und Kleinstädtisches, Das Gedächtnis der Stadt, Fremde Städte* und *Lektüren der Stadt in universitärer Lehre und Fremdsprachenunterricht* tragen. Jedem dieser Kapitel wurde jeweils eine Reihe von entsprechenden Beiträgen zugeordnet. Es würde zu weit führen, jeden der zu Grunde gelegten Texte in dieser Rezension aufzuzählen, eine entsprechende Liste der Verfasser und der besprochenen Texte kann jedoch der Homepage des Verlages unter http://www.iudicium.de/katalog/86205–297.htm entnommen werden.

Im ersten Kapitel widmen sich die Beiträger dem Gegensatz zwischen Groß- und Kleinstadt, indem sie – ausgehend von der Enge des Provinziellen – z. B. die Faszination der Großstädte Berlin, Hamburg und Wien in den Mittelpunkt stellen.

Im zweiten Kapitel liegt ein wesentlicher Schwerpunkt auf der städtebaulichen Entwicklung der ehemaligen DDR am Beispiel Berlins. Ruinen, Baustellen und Neubauten in DEFA-Gegenwartsfilmen spielen ebenso eine große Rolle, wie Stadtansichten Berlins in Kinder- und Jugendbüchern der DDR oder wie Berliner Straßennamen in Gedichten.

Zu den fremden Städten im dritten Kapitel gehören Tromsö, die Darstellung westlicher Städte in der Reiseliteratur der DDR und der Hamburger Hafen.

Im vierten und letzten Kapitel werden Möglichkeiten des interkulturellen Lernens im urbanen Raum veranschaulicht, die sich z. B. durch so genannte Sprachexpeditionen mit Hilfe entsprechender Aufgaben, Übungen und *Materialien gestalten lassen.* Weiterhin wird unter anderem das Thema *Fremdsprachenlernen mit Krimis* (am Beispiel Breslaus) veranschaulicht.

Wie aus dieser kurzen Beschreibung ersichtlich wird, leistet das Buch einen wichtigen Beitrag zum Einsatz von literarischen Texten im universitären DaF-Unterricht, indem es einen Wirklichkeitsbezug zu den geschilderten Städten herstellt. Sicherlich nimmt man bei der Lektüre der einzelnen dort besprochenen Romane und Gedichte die Innenperspektive ein, so dass wir die Welt der Romanfiguren mit ihren Augen sehen. Gleichzeitig kann man als Leser jedoch auch die Außenperspektive einnehmen und in einem dialogischen Prozess sein eigenes Selbst- und Weltverständnis einbringen (Bredella, 2010, S. XXIV). Aus dieser Perspektive kann man sich auch mit den Interpretationsansätzen der Verfasser der Beiträge auseinandersetzen, denn sie fordern zu Diskussion und Fragestellungen auf. Von daher kann davon ausgegangen werden, dass dieser Ansatz sicherlich im DaF-Studium Früchte tragen wird. Die meisten der Beiträge – vom dritten Kapitel *Fremde Städte* abgesehen – lassen jedoch Möglichkeiten zum interkulturellen Vergleich weitgehend außer Acht, aber gerade dieser Aspekt des Vergleich mit eigenen bekannten Städten in ihrem eigenen Land dürfte für DaF-Studierende durchaus interessant sein. Wenn in einem Artikel Berlin kafkaeske Züge zugeschrieben werden, so bin ich sicher, dass auch andere (europäische) Städte sich dafür eignen. Auch zu epochenspezifischen Betrachtungen, wie sie über Wien anlässlich einer Novelle von Grillparzer vorgestellt werden, lassen sich sicherlich ebenfalls parallele Beispiele zuordnen. Darin liegt jedoch auch eine Chance des Buches, denn man bekommt sofort Ideen, wie man mit den durch die Lektüre der einzelnen Beiträge gewonnenen Erkenntnissen unterrichts- und schulpraktisch weiterarbeiten könnte.

Ein ebenfalls in dem Band beschriebenes Spurensucheprojekt der Universität Nimwegen und des Goethe-Instituts Amsterdam, welches im Rahmen der vom Auswärtigen Amt geförderten *Bildungsoffensive Deutsch* durchgeführt wurde, lässt sich meines Erachtens – modifiziert und auf die jeweilige Lerngruppe zugeschnitten – auch in anderen (schulischen) Zusammenhängen durchführen.

Wie erwähnt, bietet die Publikation eine Reihe von Möglichkeiten für die eigene Arbeit. Sie kann als Ideengeber, als Vorlage für eigene literarische Projekte, vielleicht sogar in Verbindung mit der Lehrbucharbeit in der Oberstufe genutzt werden. Ich würde empfehlen, die Beiträge nicht chronologisch nacheinander zu lesen, sondern die Artikel nach Interesse auszuwählen. Auch diese Möglichkeit bietet *Erzählte Städte*. Sprachlich sind die Beiträge in der Regel jedoch so gehalten, dass sie bereits profunde Deutschkenntnisse voraussetzen. ◂◂

Literatur

Bredella, Lothar: Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien, Gunter Narr Verlag, Tübingen 2010.

Geschichte und Politik

In den Krieg „geschliddert"?

Ulrich Mattern

Eckert, Georg/Geiss, Peter/Karsten, Arne (Hrsg.): Die Presse in der Julikrise 1914. Die internationale Berichterstattung und der Weg in den Ersten Weltkrieg
Aschendorff-Verlag, Münster 2014, 271 S., ISBN 978–3–402–13031–5, € 14,80

Pünktlich zum Kriegsbeginn 1914 erschien eine „Presseschau" eigener Art über die „Julikrise" 1914 – sechs Wochen nach dem Attentat in Sarajevo am 28. Juni 1914. Acht Beiträger analysieren die Reaktion der Presse in dieser Zeit in Wien, Zürich, London, Konstantinopel, Washington, Frankreich, Russland und Deutschland.

Glaubt man Schulbuchdarstellungen, ist entweder die Presse an fast allem schuld, was „schief" lief. Fürsten, Ministeriale und Stäbler seien im Urlaub und zur Kur, die zweite Garnitur in Stäben und Ministerien sei überfordert gewesen, habe sich aber im Sommer eines größeren Einflusses auf Weltpolitik erfreut. Also haben wieder einmal die Medien die „Mächtigen" zum Aktionismus gedrängt – auch heute schnell geglaubt.

Dass es auch anders sein kann bzw. dass „Mächtige" nicht nur Getriebene, sondern auch Treiber sein konnten, die Presse manchmal auch nur zögerlich auf Ereignisse und politische Entscheidungen reagierte, also auf der Seite der Getriebenen war, mag überraschen. Darin liegt das Verdienst der Herausgeber der Beitragssammlung: Im Juli 1914 drehte sich die Bewertung des Attentats manchmal um 180 Grad, so dass der böse Bube Serbien bald auch die Opferrolle erhielt. Eine Fülle von Details erfährt man z. B. zur „Blankovollmacht" Deutschlands und zur Herbeinötigung der Pforte ins Bündnis der „Mittelmächte".

Auch im Juli 1914 rechnete kaum jemand mit der folgenden vierjährigen europäischen Katastrophe. Anfang 2014 schien diese als schauerliche Vergangenheit – beschaulich zu betrachten. Europa schien gereift, sein Frieden gesichert. Man hatte aus der Geschichte „gelernt". Und doch drehten auch 2014 sechs Wochen wieder alles um. ◂◂

Siebenbürgen 1941

Heinz Weischer

Ackrill, Ursula: Zeiden, im Januar
Verlag Klaus Wagenbach, Berlin 2015, 253 S., ISBN 978–3–8031–3268–0, € 19,90

Örtlichkeiten: Zeiden, rumänisch Codlea, ist eine Kleinstadt in Ostsiebenbürgen, wenige Kilometer von der Großstadt Kronstadt entfernt. 1941 – zu der Zeit, in welcher der Roman spielt – lebten in Zeiden 2.000 Siebenbürger Sachsen und 1.000 Rumänen. Heute gibt es eine lange Häuserzeile mit einigen älteren Siebenbürger Sachsen, die von einem evangelischen Pfarrer betreut werden.

Die Autorin Ursula Ackrill ist in Kronstadt geboren, ging in Hermannstadt zur Deutschen Schule, studierte Germanistik und Geschichte in Bukarest, lebt heute in England. Der Roman „Zeiden, im Januar" endet in einer Art Showdown zwischen der resoluten Leontine Philippi und Andreas Schmidt, dem NSDAP-Volksgruppenleiter Siebenbürgens; er versuchte Leontine politisch zu erpressen. Nach meiner Kenntnis der Siebenbürger Literatur wird hier zum ersten Mal dem NSDAP-Ortsgruppenleiter in einem Roman größere Beachtung geschenkt.

Eginald Schlattner beschreibt in seinen drei pittoresken Romanen „Der geköpfte Hahn", „Rote Handschuhe", „Klaviere im Nebel" in vielen kleinen und großen Episoden und historischen Abhandlungen, das Siebenbürgen des 20. Jahrhunderts. Die Affinität Siebenbürgens zum Nationalsozialismus erscheint nur am Rande. Herta Müller setzt in ihrem Roman „Atemschaukel" ihrem Freund Pastior ein Denkmal; Pastior wurde nach dem Krieg wie viele andere Siebenbürger Sachsen in die Sowjetunion zur Zwangsarbeit deportiert. Diese Leidenszeit beschreibt Herta Müller ausführlich, sie sagt jedoch mit keinem Wort, warum die arbeitsfähigen Männer und Frauen Siebenbürgens in die Sowjetunion deportiert wurden.

Es herrscht in Siebenbürgen offenbar Übereinkunft, so sagt es Ursula Ackrill, daß die neuere Geschichte der Siebenbürger Sachsen mit der Deportation beginnt. Man spricht nicht über den in Zeiden geborenen Kriegsverbrecher Fritz Klein, der als Lagerarzt in Auschwitz und Bergen-Belsen wirkte und an der Rampe selektierte. Er wurde im Bergen-Belsen-Prozeß zum Tode verurteilt und hingerichtet.

Man spricht nicht vom Apotheker Viktor Capesius aus Mediasch, der die Apotheke in Auschwitz leitete und neben Mengele an der Rampe selektierte. Er wurde im Auschwitz-Prozeß zu einer langjährigen Haftstrafe verurteilt, auch weil er sich am Zahngold der toten Häftlinge bereichert hatte. Man spricht nicht von den Tausenden junger Siebenbürger Sachsen, die sich freiwillig zur Waffen-SS meldeten und auch als Wachmannschaften in diversen Konzentrationslagern eingesetzt wurden.

Ursula Ackrill spricht davon; sie umkreist das Datum 21. Januar 1941 mit vielen nicht chronologischen Episoden, Bildern und politischen Kommentaren, denn die Kleinstadt Zeiden tendiert in dieser Zeit und in ihrer Volksgruppe zum Nationalsozialismus. Leontine Philippi stammt aus Kronstadt, kauft sich in Zeiden ein Haus und schreibt als Historikerin an einer Chronik Zeidens und Siebenbürgens. Bei ihr im Haus lebt zeitweise die Rumänin Maria Tatu als Dienstmädchen, sie wird aber bald zur adäquaten Gesprächspartnerin über die Themen der Zeit. In Zeiden wirken der erwähnte Arzt Fritz Klein und der Schularzt Franz Herfurth.

Die Autorin kombiniert historische Personen mit fiktionalen, was zu einer Gratwanderung führen kann, weil der Leser nur vage Historisches und Fiktionales auseinander halten kann. Leontine Philippi ist fiktional; zumindest die heute in Siebenbürgen lebende bekannte Großfamilie Philippi wird irritiert sein.

Die beiden Ärzte mustern an jenem 21. Januar die jungen Siebenbürger Sachsen, die sich in Wien zur Waffen-SS melden wollen. Der egozentrische Andreas Schmidt hält an diesem Nachmittag eine flammende Propagandarede für Deutschland. Der Arzt Frank Herfurth verehrt Edith Reimer, die von ihrem deutschfaschistischen Vater die Apotheke erbt. Sie schirmt jedoch den geistig behinderten Hausknecht Josef vor dem widerlichen Euthanasiegeschwätz des handlungsreisenden Apothekers Capesius ab. Mit ihrem vielfältigen Personal gibt Ursula Ackrill ein Gesamtbild der Volksgruppe in Siebenbürgen. In Jahrhunderten haben die Siebenbürger Sachsen im Karpatenbogen eine Eigenständigkeit bewahrt, die sich auf ihr Deutschtum stützt – unter verschiedener Herrschaft: den Österreichern, den Ungarn und jetzt den Rumänen. Sie sprechen Deutsch und ihren Dialekt, den sie aus der Gegend um Luxemburg mitgebracht haben. In allen Orten gibt es Schulen, in denen alle Fächer in Deutsch unterrichtet werden; selbst in der Kommunistenzeit hat man dieses Privileg bewahrt. Daß die Siebenbürger Sachsen ihr Deutschtum bewahren wollen, bringt sie – und das ist der Grund für die Deportation nach dem Krieg – im Dritten Reich in die Nähe des Hitlerregimes, weil sie so eine Stärkung ihres deutschen Selbstbewußtseins erwarten.

Ursula Ackrill verurteilt nicht pauschal, selbstverständlich wird in den Gesprächen ihres Personals auch der Zweifel vieler Zeidener deutlich, der aktuellen politischen Tendenz zu folgen. Daß junge Leute sich für die Waffen-SS melden, liegt auch daran, daß sie nicht in die rumänische Armee eingezogen werden wollen. Maria Tatu, Leontines Dienstmädchen, stellt eine Verbindung her zum rumänischen Hintergrund. Rumänien ist von Deutschen besetzt; im Jahr 1941 werden Rumänisierungsgesetze erlassen, den Juden wird alles Hab und Gut konfisziert. Und auf dem Trödel billig verkauft. Zynischerweise betreibt diesen Trödel ein jüdischer Kaufmann. Jüdische Ärzte dürfen nur jüdische Patienten behandeln, jüdische Lehrer dürfen nur in jüdischen Schulen unterrichten, die aber bald geschlossen werden. Es findet jedoch keine große Deportation von Juden in die Konzentrationslager des Reiches statt. In Siebenbürgen gibt es keine Judenfrage, man kommt bestens mit jüdischen Händlern und Intelektuellen aus. Man ist abgeschottet vor der nationalsozialistischen Rassenideologie eines Capesius. Ursula Ackrill versucht eine Volksgruppe zu beschreiben, die in einer politisch sehr schwierigen Zeit ihre Eigenständigkeit bewahren muß, um in Rumänien zu überleben. Es ist selbstverständlich, daß heutiges Denken die Zeit des Nationalsozialismus als Vergangenheitsbewältigung erfährt, wenn auch nicht so gründlich wie in Deutschland. Ursula Ackrill nimmt als erste Autorin eine gründliche Vergangenheitsbewältigung vor.

Es ist noch zu erwähnen, daß der NSDAP-Volksgruppenleiter Andreas Schmidt nach dem Krieg nach Workuta in Sibirien gebracht wurde und dort unter mysteriösen Umständen umkam. Pikanterweise residiert heute in der ehemaligen Villa Schmidts in Hermannstadt das Deutsche Konsulat. ◂◂

… Deutschland, der „Zahlmeister" und „Zuchtmeister" Europas?

Ludwig Petry

Münkler, Herfried: Macht in der Mitte. Die neuen Aufgaben Deutschlands in Europa
edition Körber-Stiftung, Hamburg 2015, ISBN 978–3–89684–165–0, 203 S., € 18,00

Der Autor, Politikwissenschaftler an der Berliner Humboldt-Universität, gliedert sein Buch in vier Kapitel:

1. Äußere Ränder, innere Trennlinien und neue Mitte: Die Rolle Deutschlands in Europa. Die Macht in der Mitte bedeute ein Mehr an Verantwortung und Verpflichtung.

2. Politisch-kulturelle Geographie: Die Außengrenzen Europas und das Problem der europäischen Mitte. Das mentale Bedürfnis nach einer Mitte scheint für den Autor eine anthropologische Konstante zu sein.

3. Deutschland in Europa: Von der Mitte zum Rand und wieder in die Mitte zurück. Der Dreißigjährige Krieg war eine „Katastrophe der Mitte". Die Rolle Deutschlands zwischen 1890 und 1945 ist mit einer historischen Hypothek belastet, „die den Spielraum der deutschen Politik heute begrenzt" (S. 124). Nach 1990 habe sich die neue Mitte Europas zunächst „erst einmal klein und schmal gemacht, um nicht als solche aufzufallen" (S. 136).

4. Macht in der Mitte: Neue Herausforderungen und alte Verwundbarkeiten der deutschen Politik. Inzwischen habe sich Deutschland zum „Zahlmeister" entwickelt. Zahlmeister aber könne auf Dauer nur sein, „wer auch bereit ist, die schwierige Rolle eines ‚Zuchtmeisters' zu spielen" (S. 179). Darunter versteht der Autor die Bereitschaft, sich nicht länger hinter anderen Nationen zu verstecken (leading from behind), sondern mit „größerer Entschiedenheit" auf die Einhaltung von Verträgen zu drängen und darauf zu achten, dass die europäische Union nicht weiterhin „über ihre Verhältnisse lebt und dabei den Anschluss an die dynamische Entwicklung der Weltwirtschaft verliert" (S. 179).

Für Herfried Münkler scheint dies alles alternativlos zu sein. Kritik an dieser Position wird kaum reflektiert. Und der Autor merkt nicht oder nimmt in Kauf, dass seine Legitimation einer deutschen Dominanz in Europa das Problem der „Wahrnehmungsfalle" (Andreas Rödder, Mainzer Historiker, in: Spiegel 28/2015, S. 126) eher vergrößert als verringert. Diese besteht darin, dass die anderen europäischen Staaten und Völker schnell „versteckte Hegemoniegelüste" Deutschlands „wittern". Gerne hätte man von einem Politikwissenschaftler erfahren, welche Möglichkeiten er sieht, um aus dieser in der Tat immer wieder feststellbaren „Wahrnehmungsfalle" herauszukommen und mehr Vertrauen in einem auf Frieden und Wohlstand (für alle) ausgerichteten Europa zu schaffen.

Vielleicht brauchen wir einen Perspektivwechsel und dürfen Europa nicht nur vom Zentrum her denken, sondern von einem partnerschaftlichen Miteinander der europäischen Staaten, einer Annäherung der unterschiedlichen einzelstaatlichen Politiken und einer stärkeren demokratischen Legitimation zentraler Entscheidungen. Dann bräuchten wir keine Führung Europas aus der Mitte heraus. Die Griechenlandkrise hat deutlich gemacht, welche europäischen Instrumente wir künftig brauchen, um solche Probleme zu lösen. Die europäische Flüchtlingsfrage z. B. kann weder von den Flügelmächten allein noch durch eine starke Mitte gelöst werden.

Europa aus der Mitte heraus zu regieren ist unter Karl dem Großen vielleicht als geglückt zu bezeichnen, wie Altbundeskanzler Helmut Schmidt in DIE ZEIT vom 25. Juni 2015 schreibt und fortfährt: „Das zweite Mal, unter Napoleon 1812, ist dieser Versuch missglückt. Das dritte Mal, unter Adolf Hitler, ist er innerhalb weniger Jahre schrecklich schiefgegangen". Deshalb sei angesagt, dass wir „uns den akuten Problemen unseres Kontinents als Europäer solidarisch stellen". Also Vorsicht mit einer deutschen Führung und sei sie noch so gut gemeint.

Auch nach diesem Buch bleibt die Frage unbeantwortet: Wie kann Deutschland seine Erfahrungen (Marshallplan-Hilfen 1948–52, Londoner Schuldenkonferenz 1953, friedliche deutsch-deutsche Vereinigung 1989/90, Solidaritätspakt für den Aufbau Ost), seinen Einfluss und seine Mit-Verantwortung partnerschaftlich einbringen in einen Prozess der verstärkten Solidarität innerhalb Europas? Hier liegen „die neuen Aufgaben Deutschlands in Europa" und weniger in einer Verstärkung der „Macht in der Mitte", wie mir scheint. ◂◂

… mehr Frieden in der Welt muss keine Utopie bleiben!

Ludwig Petry

Wolffsohn, Michael: Zum Weltfrieden. Ein politischer Entwurf
dtv premium, München 2015, 207 S., ISBN 978–3–423–26075–6, € 14,90

Das erste Medienecho auf Wolffsohns Buch über den Weltfrieden war groß. Es reichte von Skepsis bis Zustimmung. Der Titel weckt Erwartungen. Er erinnert an Kants „Zum ewigen Frieden". Der Autor gibt sich jedoch bescheiden. Ihm kommt es darauf an, etwas mehr Frieden in der Welt zu erreichen. Allerdings verlangt er dafür ein Umdenken: „Umformen" der Nationalstaaten zu einer mehr föderalen innerstaatlichen und zwischenstaatlichen Ordnung.

Der Historiker und Publizist Michael Wolffsohn stammt aus einer 1939 nach Palästina geflüchteten deutsch-jüdischen Familie, wurde 1947 in Tel Aviv geboren und zog 1954 mit seiner Familie wieder nach Deutschland (Westberlin). Um in Israel seinen Wehrdienst zu absolvieren, unterbrach er sein Studium in Deutschland. Von 1981 bis 2012 war er Professor für Neuere Geschichte an der Bundeswehruniversität in München. Seine Äußerungen als Publizist zur Bekämpfung des Terrorismus oder zur Wehrpflicht waren nicht unumstritten. Neugierig greife ich zu dem Buch, von dem ich eine fundierte Analyse der nationalstaatlich organisierten Welt und eine Perspektiv für die politische Diskussion und für die Weiterentwicklung der transnationalen Staatenwelt erwarte.

Wolffsohns Analyse umfasst die Krisengebiete der Welt und konzentriert sich dabei auf diejenigen Gebiete, in denen Nationalstaat und Volkszugehörigkeit nicht deckungsgleich sind. Denn darin liegt politischer Sprengstoff, wie wir täglich aus den Nachrichten erfahren. Und das geltende Völkerrecht, das ja selbst auf nationalstaatlichem Denken basiert, kann die Probleme offensichtlich nicht lösen. Denn, so der Autor: Das bestehende Völkerrecht orientiert sich an staatlicher Integrität und Unverletzlichkeit der Staaten und weniger am Selbstbestimmungsrecht der Völker.

Der Autor sieht in der föderalen „Umformung" der Staaten den entscheidenden Denk- und Politikansatz. Dazu unterscheidet er zwischen zwei Grundformen der „Selbstbestimmung": Der „territorialen" und der „personalen": „Wo Selbstbestimmung der Gemeinschaften territorial nicht möglich ist, wäre sie unabhängig vom Wohngebiet der jeweiligen Gruppe deren Mitgliedern personal zu gewähren" (S. 189). Das kann dann zu einem Bundesstaat, einem Staatenbund oder zur Verknüpfung von beiden führen.

Der Autor bleibt aber nicht bei diesem abstrakten Ansatz, sondern stellt in dem umfangreichen zweiten Kapitel die jeweilige konkrete Ausformung an den zahlreichen Krisenregionen der Gegenwart dar. Dazu zwei Beispiele:

Für das Krisengebiet Israel/Palästina schlägt er für Israel ein föderales Selbstbestimmungmodell für jüdische und für palästinensische Israelis mit zwei Kammern vor. Daneben könnte ein territorial-föderaler Bundesstaat Jordanien-Palästina (bestehend aus Gaza, Westjordanland und Jordanien) existieren, der mit Israel zwischenstaatliche Beziehungen wie in einem Staatenbund (Konföderation) aufnehmen könnte.

Ein anderes Beispiel ist das Kurdengebiet: Räumlich lassen sich die Kurden in den vier Staaten Türkei, Syrien, Iran und Irak lokalisieren, allerdings getrennt durch nationalstaatliche Grenzen. Es fehlt der „Kommunikationszusammenhang" ihrer „Gemeinschaft". In jedem der vier genannten Staaten könnte eine „föderale" Bundesrepublik mit einem kurdischen Teilstaat (Bundesland) gebildet werden. Diese vier Bundesländer könnten sich auf einer „zweiten Ebene" zu einem Staatenbund „Kurdistan" verbinden. Die vier genannten Staaten blieben bestehen. Zu kompliziert? Aber des Nachdenkens wert!

Die grafische Darstellung der verschiedenen föderalen Ordnungen erleichtert das Verstehen. Für den wissenschaftlichen Apparat mit zahlreichen weiterführenden Links wünscht man sich vom Verlag noch eine mediale Hilfe (auf der Internetseite des Verlags?), um die zum Teil langen und komplizierten Links parallel zur Lektüre nicht einzeln eingeben zu müssen.

Seine These „Föderalisierung zur Krisenvermeidung" überprüft der Autor im dritten Kapitel hinsichtlich der weltweiten Versorgung mit Rohstoffen (mit Öl, Gas und Wasser). Er wählt dafür die Wasserpolitik im Zweistromland, an Nil, Niger und Kongo, am Jordan und im Hochland von Tibet (dem „Wasserhahn" Asiens). Auch hier kommt er zu dem Ergebnis, dass hinsichtlich der lebenswichtigen regionalen wie überregionalen Rohstoffversorgung zentralistische Staaten störanfälliger sind als föderale.

Angesichts der bereits ausgebrochenen Unruhen oder schlummernden Gefahren auch in Europa (Ukraine, Balkan, Baltische Staaten, Spanien) ist auch eine innereuropäische Diskussion der Thesen des Autors von Nutzen. ◂◂

Ökologie

Hörenswert

Hannelore Breyer-Rheinberger

Nachhaltigkeit Zukunft Leben. Wissen aktuell. Hörbuch Plus
Text: Corinna Hesse; Regie: Antje Hinz, Silberfuchs Verlag, Tüschow 2015, 1 CD, 79 Minuten, € 21,00 www.zukunft-leben-nachhaltigkeit.org

In dem Hörbuch geht es um Wachstum. Das der Natur, welches aus einem perfekten Kreislauf besteht und dabei keine Verschwendung und keinen Abfall kennt; und das der menschlichen Wirtschaft, welches gekennzeichnet ist durch enormen Energieverbrauch, Ressourcenverschwendung und giftige Emissionen.

Im genauen Sinn handelt es sich gar nicht um Wachstum, da nichts nachwächst, sondern nur verbraucht wird. Lebewesen, die mehr verbrauchen, als sie geben, haben aber in der Natur keinen Bestand. Auf den Menschen angewendet, hat er bei seiner Art zu wirtschaften also auch keine Zukunft. Die Schuldenkrise hat ihre Ursachen in unserem Wirtschaftssystem, in der einseitigen und verengten Orientierung auf ein BIP, das für das menschliche Wohlbefinden und für die Umwelt insgesamt nur unwichtige Daten berücksichtigt.

Angesichts der daraus resultierenden weltweiten zahlreichen Krisen ist es positiv, dass die Autoren nicht in Weltuntergangsstimmung verfallen, sondern dem Hörer Optimismus vermitteln: die Probleme sind Aufgaben, die wir bewältigen können, wenn wir umsteuern, um so unsere Welt zu retten.

Das Hörbuch besteht aus kurzen Sequenzen zu Themen des umweltfreundlichen Wirtschaftens. Themen, die auch in Buchform bearbeitet wurden und da naturgemäß ausführlicher und gründlicher belegt werden.[1]

Aber die kurzen Analysen des Hörbuchs kommen zu überraschenden Verknüpfungen und einleuchtenden Lösungsvorschlägen. Aufgelockert wird der Hörgenuss sowohl durch Zitate aus Literatur und Wissenschaft als auch durch anschauliche Beispiele. Durch das einfache wiederholte Hören erschließen sich die querdenkerischen Gedankengänge immer besser.

Wer lieber liest: Die Texte lassen sich auch ausdrucken. ◂◂

1 Vgl. Gahrmann, Arno: Wir arbeiten und nicht das Geld; Schmidt-Bleek, Friedrich: Grüne Lügen. Nichts für die Umwelt, alles fürs Geschäft – wie Politik und Wirtschaft die Welt zugrunde richten; Scheer, Herrmann: Der energetische Imperativ

Philosophie und Religion (Islam, Buddhismus)

Verschleierter Blick

Vanessa Fecht

Ates, Seyran: Der Islam braucht eine sexuelle Revolution
Ullstein Verlag, Berlin 2009, 224 S., ISBN 978–3–355008–758–5, € 19,90; Tb-Ausgabe: € 8,95

Das Wort, das die 1963 in der Türkei geborene und seit 1969 in Deutschland lebende Autorin Seyran Ates ständig in ihrer Kindheit und Jugendzeit gehört habe, sei ayip, unanständig, gewesen. Im Gegensatz zu ihren Brüdern habe sie andauernd zu hören bekommen, wie sich ein türkisches Mädchen zu verhalten habe, um nicht ayip zu sein.

Ihre Kindheit und Jugend in der türkischen Parallelkultur in einem von der sexuellen Revolution geprägten Berlin der 1968er (bis sie dann mit 18 Jahren auszog, um in einer WG endlich Erfahrungen des selbstbestimmten Lebens machen zu können) haben Ates sicherlich zu dem gemacht, was sie heute unumstritten ist: eine Anwältin für die muslimischen Menschen, die auf Grund eines unumstößlichen Regelwerks, das auf dem Islam beruht, in ihrer eigenen Kultur diskriminiert werden, sobald sie sich nicht diesem Regelwerk entsprechend verhalten. Für ihr Engagement erhielt sie neben anderen Auszeichnungen im Jahr 2007 das Bundesverdienstkreuz und 2008 den Verdienstorden der Stadt Berlin. Ihr Buch „Der Islam braucht eine sexuelle Revolution" ist für viele Muslime eine Provokation, aber unumgänglich; so sieht das Deutschlandradio „alles an diesem Buch" als „wichtig" und „dringend nötig" an.

Seyran Ates räumt mit Vorurteilen auf. Mit Vorurteilen, die die islamische Gesellschaft verharmlosen. Mit Vorurteilen, die wir Westeuropäer auf Grund unserer eigenen Erziehung, Sozialisation und nicht zuletzt der sexuellen Revolution der 1960er – ob miterlebt oder nicht – naiv auf die türkische und arabische Parallelkultur übertragen haben.

Wer will schon wahrhaben, dass in der islamischen Erziehung nach wie vor Schläge auf der Tagesordnung stehen, dass viele islamische Frauen tagtäglich in der Ehe Vergewaltigungen ertragen müssen, dass z. B. türkische Jugendliche so früh heiraten, damit sie endlich Sex haben können? Dass allerdings durch eine permanente Verteufelung der Sexualität vor der Ehe und eine durch den Koran bis ins Detail festgelegte Form des Sexuallebens in der Ehe eine Gesellschaft seit Jahrhunderten viel mehr sexualisiert wird, als wenn man gewisse Freiheiten hat und beiden Geschlechtern in gleichem Maße zugesteht, liege nach Ates auf der Hand: Etwas ständig zu tabuisieren macht es doch nur noch interessanter! Welche Moralvorstellungen entstehen aber, wenn man die natürlichsten Dinge nur heimlich ausleben darf, weil sonst das islamische Mädchen unter Umständen um sein Leben, der islamische junge Mann um den Ausschluss aus der Gesellschaft fürchten muss, wenn ein türkisches Mädchen, das die Mutter um Rat fragt wegen des Bluts der ersten Periode in der Unterhose, eine Ohrfeige erhält oder wenn ein türkischer Mann sein Heimatland verlassen muss, weil er seine Homosexualität leben will? Wenn kinderpornographische Seiten in der Türkei weit häufiger aufgerufen werden als in europäischen Ländern oder sich der entfernte Onkel zu Besuch im türkischen Dorf erst einmal den Esel borgt, und jeder weiß, wofür?

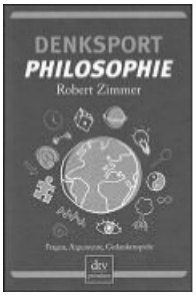
Gesellschaften, in denen sich Frauen verschleiern müssen, um sich selbst vor (sexuellen) Angriffen der Männer zu schützen, brächten, so Ates, psychisch und seelisch stark belastete Menschen hervor. Menschen, v. a. Mädchen, die eine eigene Sexualität und ein eigenes Körpergefühl nicht entwickeln könnten, sich im Gegenteil z. B. ihrer wachsenden Brüste wegen schämen müssten. Der gleichzeitige Druck und die andauernde Kontrolle z. B. durch die türkische Gesellschaft (denn jede/r kennt jede/n), v. a. innerhalb der deutschen Gesellschaft (denn hier, in der Enklave, muss man ja noch besser aufpassen, dass sich die eigenen Mädchen und Frauen nicht wie deutsche, die oft als Huren bezeichnet werden, verhalten) lasten extrem stark auf islamischen Kindern und Jugendlichen, die ihre deutschen Mitschüler/innen beneiden aufgrund ihres freien Umgangs mit Gefühlen wie Verliebt-Sein oder weil sie auf Klassenfahrten mitfahren dürfen und sich im Sportunterricht frei bewegen können, da sie nicht die Angst hätten, ihr Jungfernhäutchen könnte reißen.

Die religiösen Regeln, die den (sexuellen) Alltag der islamisch geprägten Familie bestimmen, die z. B. vorschreiben, dass ein Mann jeden vierten Tag seine Frau nehmen sollte, um sich zu erleichtern (ob sie nun will oder nicht), reduzierten laut Ates v. a. die Frau auf die Rolle eines Objekts, das alleine zur Befriedigung des Mannes und seines Wohlbefindens da sei. Mit Gleichberechtigung habe das nichts zu tun. Aber auch der Mann, der ja vor den Reizen der Frau ständig geschützt werden müsse (s. Schleier), würde auf ein Wesen reduziert, das seine eigenen Triebe nicht unter Kontrolle habe. (Kein Wunder, wenn man bedenkt, dass das sehr rege Liebesleben des vor Testosteron strotzenden Propheten Mohammed im Koran ausführlich beschrieben wird!) Ates zufolge liegt das Problem vor allem darin, dass Religion, Kultur und Politik in islamischen Ländern so eng miteinander verknüpft seien. Daher würde sich z. B. nicht nur die türkische Gesellschaft – was das Thema Sexualität anginge – immer noch im Mittelalter befinden und hätte eben nur durch eine sexuelle Revolution, wie sie Westeuropa in den 1960ern erlebt hat, eine Chance auf Fortschritt durch Gleichberechtigung von Frau und Mann. Dass islamische Männer und Frauen z. B. gleichberechtigt und unbefangen in einer Firma miteinander arbeiten könnten, sei nach wie vor undenkbar. In den 1920er Jahren habe es unter Atatürk eine Bewegung in eine aufgeschlossene Gesellschaft gegeben, das Problem war jedoch, dass sie den Bürgerinnen und Bürgern von oben aufoktroyiert wurde und nicht aus dem Volk selbst kam, so wie eben die sexuelle Revolution später in Europa. Die Zeit war damals noch nicht reif. Nach Ates sei es nun aber an der Zeit, eine Veränderung der Geschlechterrollen im Islam anzugehen.

Die Autorin besteht hierbei auch auf einer aktiveren Rolle der westlichen Welt, die mehr oder weniger immer noch tatenlos zusehen würde, wenn z. B. Mädchen in arabischen Ländern nach einer Vergewaltigung zu Tode gesteinigt werden, da sie ja nun nicht mehr „rein" seien für den potentiellen Ehemann. Deutsche Schulen sollten nicht verständnisvoll nicken, wenn ein türkisches Mädchen mal wieder nicht mit auf Klassenfahrt darf, sondern mit den Eltern klärende Gespräche suchen, um sie aus der Angst zu holen, dass ihr Kind dort zur Hure werden könne. Und vor allem doch so aufgeschlossenen Ex-68er sollten nun nicht die Verständigen mimen, die Kopftuch, Schläge und Steinigungen duldeten im Sinne der Toleranz gegenüber der fremden Kultur.

Schaut hin und wirkt mit – so die Botschaft von Ates – an einer integren und sexuell aufgeklärten islamischen Gesellschaft, deren Kinder es endlich verdient hätten, sich selbst kennen- und lieben zu lernen. Denn das sei der erste Schritt in eine friedvolle, angst- und aggressionsfreie Gesellschaft weltweit.

Ates' Buch ist absolut lesenswert. Die Tatsache, dass sie auf Grund von massiven Morddrohungen von Anhängern des Islam 2006 ihre Anwaltskanzlei in Berlin schließen musste und seither ohne Klingelschild (auch zum Schutz ihrer Tochter) lebt, zeigt, wie dringend nötig Veränderungen in der Gesellschaft sind. Da sie, selbst Tochter türkischer Gastarbeiter der ersten Generation, Interviews mit türkischen Menschen in ihrer Muttersprache führen kann, bildet sie vor allem türkische Gesellschaftsstrukturen glaubhaft ab. Als Insiderin weiß sie genau, woran die muslimische Gesellschaft krankt, aber auch, welche kleinen Schritte in eine befreiende Richtung stattfinden (z. B. die Lesben- und Schwulenbewegung in Istanbul). Ates trägt keine einseitig gefärbte und/oder radikalisierende Brille, sondern beschränkt sich auf einen Bericht von Tatsachen, deren Auswirkungen sie kritisch beleuchtet. Damit macht sie wieder einmal einen mutigen Vorstoß zur Veränderung der islamischen und westeuropäischen Gesellschaften, ohne die ein Zusammenleben im Sinne von Toleranz und Respekt nicht möglich sei. ◂◂



Kurzweiliges Werkstattbuch zu den großen Themen der Philosophie

Stephan Schneider

Zimmer, Robert: Denksport Philosophie
dtv, München 2015, 336 S., ISBN 978–3–423–26051–0, € 16,50

Die Tage werden kürzer, wieder neigt sich ein Jahr seinem Ende zu, kaum dass es richtig begonnen hat: eine angesagte Zeit also, die ausgelesenen Sommerferienromane zu verschenken und sich passend zur Jahreszeit ernsthaft mit philosophischen Fragen zu beschäftigen.

Da habe ich für Sie ein Angebot, egal ob Sie wegen Ihrer Ausrichtung auf die MINT-Fächer Neugier und Nachholbedarf im Bereich Philosophie verspüren oder ob Ihnen als geistig aktiv gebliebenem Geisteswissenschaftler das Lösen der allwöchentlichen Kreuzworträtsel nicht ausreicht.

Der Untertitel „Fragen, Argumente, Gedankenspiele" verrät, dass vom Leser aktive Mitarbeit bei diesem „Werkstattbuch" gefordert wird. Das 1. Kapitel liefert dazu neben der Kurzbeschreibung der elf folgenden eine „Gebrauchsanweisung": In jedem Kapitel gibt es als Texttypen drei Info-Texte (das „*Info-Portal*" mit Grundwissen zu Epochen und Personen, das Kurzinfo „*Apropos*" zum erwähnten Thema und kurze philosophische Aussagen für „*An die Pinnwand*") und fünf Aufgaben-Texte („*Die philosophische Kopfnuss*", „*Denk dir was!*" mit einer philosophischen Denkaufgabe, die Frage nach einem bekannten Philosophen in „*Der kleine Philosophensteckbrief*", der „*Logik-Check*" mit logischen Widersprüchlichkeiten und „*Pro und Contra*", wo die besten Argumente zu einem gestellten Problem gesucht werden).

Ein Beispiel (S. 153 f.): Wenn die meisten Wissenschaftler nach der Entstehung der Welt gefragt werden, verweisen sie nicht auf einen Schöpfergott, sondern auf den „Urknall", mit dem das Universum und damit Raum und Zeit begannen. Wann hat dieses Ereignis stattgefunden? Die Bestimmung dieses Zeitpunktes („Um wie viel Uhr fing die Welt an?" ist die provokative Frage dieser „Kopfnuss".) setzt aber ein Zeitkontinuum voraus, ergo: Die Zeit selber kann nicht mit dem Urknall angefangen haben … Das farblich hervorgehobene Kästchen „An die Pinnwand" gibt zu diesem Thema ein humorvolles Zitat von Rüdiger Vaas wieder: „Die Zeit ist auch nicht mehr das, was sie einmal war." Wollen Sie sich vertiefend mit „Pro und Contra" beschäftigen, müssen Sie sich Gedanken darüber machen, ob die Urknall-Theorie mit der Vorstellung eines Gottes, der die Welt erschaffen hat, vereinbar ist. Aber keine Angst vor einer anschließend wegen Grübelei schlaflos verbrachten Nacht: Der Autor verrät in Kapitel 12, das immerhin fast 20 % des Buchumfangs ausmacht, Lösungsvorschläge aus der Philosophiegeschichte und bietet weiterführende Gedankenansätze an.

Man muss dieses „Werkstattbuch" nicht von vorne bis hinten durcharbeiten, denn die einzelnen Kapitel sind in sich abgerundet. Trotzdem ist es mir unversehens passiert, dass ich mich festgelesen habe, wobei ich mich natürlich sicherheitshalber immer auch im Kapitel 12 rückversicherte, in welchem Umfang meine Lösungen zutrafen oder auch nicht. Besondere Genugtuung verspürte ich, wenn ich die Wissenschaftler und Denker erriet, die in „Der kleine Philosophensteckbrief" vorgestellt werden, z. B. mit einer Überschrift wie: „Gesucht wird der Bischof, der die Geschichtsphilosophie erfand".

Der Autor hat sich in seiner eingangs aufgestellten Behauptung sicher nicht vergriffen, wenn er die aktive Beschäftigung mit philosophischen Fragen als sportliche Herausforderung bezeichnet, die großen Spaß machen kann. Dies beweist sein Buch, das sich daher auch ohne weiteres als Geschenk für neugierige Jugendliche (ab 9./10. Klasse) eignet. ◂◂

Gespräche mit einem sehr bescheidenen weisen Mann

Harald Krause-Leipoldt

Rinke, Claudia: Kinder sprechen mit dem Dalai Lama. Wie wir eine bessere Welt erschaffen
Verlag C. H. Beck, München 2015, 158 S., ISBN 978–3–406–67453–2, € 18,95

Der Juristin und Mediatorin Dr. Claudia Rinke, die von 2005 bis 2009 für die Vereinten Nationen in Südafrika tätig war, jetzt unter anderem am Institut für Kommunikation und Konfliktmanagement in Berlin arbeitet und einen Lehrauftrag an der Universität Hildesheim im Fachbereich Politikwissenschaft/Internationale Beziehungen innehat, ist mit diesem Buch ein ungewöhnlicher Zugang zu den Ansichten des Dalai Lama gelungen.

Im ersten Teil gibt sie eine knappe Einführung in die Geschichte und Grundlagen des Buddhismus, erzählt vom Leben des Dalai Lama und fasst dann seine Aussagen, die er bei Vorträgen, Veranstaltungen, Interviews und anderen Gelegenheiten gemacht hat, in verständlicher Weise zusammen.

Im zweiten, dem wesentlichen Teil werden Antworten des Dalai Lama auf Fragen von Schülern aus Deutschland und den USA wiedergegeben. Diese Fragen reichen von Fragen des täglichen Lebens wie „*Essen Sie gerne Erdnussbutter?*" bis zu ethischen wie „*Sollte man Sterbehilfe erlauben?*" oder politischen Themen wie „*Glauben Sie, dass eine Befreiung Tibets durch passiven Widerstand möglich ist?*". In den Antworten, die er gibt, zeigt sich deutlich, dass der Dalai Lama nicht nur weise, sondern auch ausgesprochen witzig ist und sehr gut auf junge Menschen eingehen kann.

Klar wird in all diesen Gesprächen die unerschütterliche Überzeugung des Dalai Lama, dass nur ein gewaltloser Weg in eine bessere Zukunft führen wird, dass Vernunft alleine nicht ausreicht, sondern sie mit Warmherzigkeit und Altruismus verbunden sein muss. Die Menschheit steht vor großen Problemen wie Klimawandel, Bevölkerungswachstum, Umweltverschmutzung und zerstörung, kriegerischen Auseinandersetzungen, Hunger und Wasserknappheit. Nur nachhaltiges Wirtschaften und universelle Verantwortung des Einzelnen sowie ein weltweit anerkannter Kanon ethischer Werte über Religionsgrenzen hinweg können seiner Ansicht nach diese Probleme lösen.

In seiner Rede an die Generation des 21. Jahrhunderts formuliert er u. a. die folgende ethische Regel: „Wenn etwas kurzfristig vorteilhaft ist, aber nicht für längere Zeit, dann sollte man das vermeiden. Wenn etwas kurz- und langfristig gut für mich und auch für andere ist, dann sollte man alle Hürden überwinden und sich dafür engagieren".

In all seinen Äußerungen zeigt sich einerseits seine umfassende Bildung – so war z. B. Carl Friedrich von Weizsäcker sein Tutor im Bereich der Quantenphysik – und andererseits seine große Herzenswärme. Man kann sich dem tiefen Eindruck, den er auf die Menschen macht, selbst als Leser kaum entziehen.

Im Nachwort schreibt Felix Finkbeiner, der als Neunjähriger die weltweite Aktion *Plant for the Planet* gründete, in deren Rahmen mittlerweile über 12 Milliarden Bäume weltweit im Kampf gegen den Klimawandel gepflanzt wurden, und der zum UN-Kinderbotschafter ernannt wurde: „Alles würde gut, wenn wir aufwachen und das Richtige tun".

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dieses Buch Einblicke in die Ansichten des Dalai Lama bietet und viele Anstöße gibt, über sein eigenes Verhalten, den Begriff des Glücks und über innere Werte sowie die Zukunft der Welt nachzudenken. ◂◂

Deutschland, Europa und die Welt

Schloss Elmau: Schöne Landschaft – Schreckliches Buch

Günther Fecht

Müller-Elmau, Dietmar: Schloss Elmau. Eine deutsche Geschichte
Kösel Verlag, München 2015, 160 S., ISBN 978–3–466–37132–7, € 16,99

Ich hoffe sehr, Dietmar Müller-Elmau kommt nicht auf die Idee, diesem Büchlein ein weiteres folgen zu lassen. Dieses Hochglanz-Buch mit dem vielsagenden Titel „Schloss Elmau. Eine deutsche Geschichte" kam rechtzeitig vor dem G7-Gipfel 2015 auf den Markt und ist die krönende Werbeschrift, besser als jeder Baedecker, für ein seit 2007 bestehendes 5-Sterne-Luxushotel in der Nähe von Garmisch-Partenkirchen.

Dietmar Mueller-Elmau habe im Vorfeld, so berichtete der Münchner Merkur, alle Register gezogen, um auf sein Hotel aufmerksam zu machen. So lud er die bayrischen Landtagsabgeordneten zum Essen auf Schloss Elmau ein, SPD und Grüne lehnten sofort ab, während viele CSU-Politiker – unbeschadet des Verdachts der politischen Vorteilsnahme – dieser Einladung gerne folgten. Ein Skandal, der gerade vor dem Hintergrund eines Zuschusses des Landes Bayern „zum gipfelbedingten Ausbau der Räume" – Wo gibt es denn so etwas? – für politischen Wirbel sorgte.

Das Schloss Elmau Luxury Spa, Retreat & Cultural Hideaway, wie es offiziell heißt, glänzte, unberührt vom ganzen Trubel, gleich einem der Traumschlösser von Ludwig II, wie eine Oase der Ruhe und Schönheit im Auge des G7-Gipfel-Orkans.

Die Kosten dieses Politikertreffens, das auch über Skype hätte abgewickelt werden können, denn viel „Weltbewegendes" kam ja nicht heraus, betrugen über 300.000.000 Euro, eine gigantische Summe, wenn man bedenkt, das ein Jahr „Mare Nostrum" zur Rettung von Flüchtlingen im Mittelmeer gerade einmal ein Drittel dieser Summe kostete. Während dieser Aktion, vom 18. Oktober 2013 bis zum 31.12.2014, wurden jedoch mehr als 100.000 Flüchtlinge von der italienischen Marine gerettet.

Doch dies alles muss den Verfasser dieses Buches nicht interessieren, tut es auch nicht, denn ihm geht es um die Präsentation dieses Hotels als Ort westlicher Hochkultur. Sein Großvater Dr. Johannes Müller, Theologe und Philosoph, der dieses Refugium für die politischen und kulturellen Eliten zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts schuf, veranstaltete hier Diskussionsabende und Tagungen mit namhaften Persönlichkeiten, wie Prinz Max von Baden. Das Großbürgertum hatte einen wunderschönen Tummelplatz für große Politik, düstere Philosophie und hohe Kultur.

Die heikle Geschichte, und bei Gott keine kleine Geschichte, wie es der Titel suggeriert, begann am Ende der goldenen zwanziger Jahre damit, dass der Großvater zu einem glühenden Verehrer des Nationalsozialismus wurde. Müller sah in dieser politischen Bewegung eine „Nationale Revolution des Gemeinnutzes über den Eigennutz", und in Adolf Hitler ein „Werkzeug in Gottes Hand" (S. 25).

Dietmar Müller-Elmau, der Enkel, versucht nun dieses dunkle Kapitel Familiengeschichte mit der abstrusen These aus der Welt zu räumen, dass Dr. Johannes Müller die jüdische Kultur hoch schätzte und viele jüdische Wissenschaftler und Künstler auf Schloss Elmau willkommen hieß. Auch wenn der Hitlergruß auf Elmau verboten blieb, allerdings nicht aus politischen Gründen, sondern weil Dr. Müller das Armgewedel als lästig empfand und das oberbayrische „Grüß Gott" bevorzugte, so duldete er keine politischen Diskussionen und auch keine Kritik an Adolf Hitler.

Wie nun die Freundschaft mit jüdischen Wissenschaftlern und Künstlern und Müllers Eintreten gegen Antisemitismus mit seiner Verehrung Adolf Hitlers und des Nationalsozialismus zusammenpassen, will sich mir nicht erschließen und bleibt eines der Geheimnisse des Enkels.

Nach dem Krieg wurde Dr. Johannes Müller als Volksverhetzer vom bayrischen Staatskommissar für rassisch, religiös und politisch Verfolgte, Dr. Philipp Auerbach, vor Gericht gestellt und enteignet.

Jahre später gelang es den Erben, sich das Familiengut überschreiben zu lassen und es wieder als Hotel zu etablieren. Selbst Angela Merkel war im Jahre 2005 Gast auf Schloss Elmau und tief beeindruckt. Ein paar Monate später brannte es dann ab. Einen Zusammenhang gibt es nicht. Dietmar Müller-Elmau nutzte allerdings die Gelegenheit, wie er selbst schreibt, die Erben auszubezahlen und das durch Feuer verwüstete Gebäude zwei Jahre später als nunmehr alleiniger Besitzer wieder aufzubauen. Es ist gewiss beeindruckend, was Müller-Elmau in sehr kurzer Zeit wieder aufgebaut hat: ein 5-Sterne-Luxus-Hotel mit Wellness und Kulturprogramm für die High Society.

Als Architekt und Geschäftsmann hat er sicher seine Qualitäten bewiesen, aber als politisierender Philosoph sind seine Ausführungen sowohl über die Vergangenheit als auch über die gegenwärtige politische Weltlage einfach nur hahnebüchen. Die westliche europäische Bildungsschicht wird pauschal als israelkritisch und antiamerikanisch verunglimpft, vielleicht um auf billige Weise zahlungskräftige Kunden anzulocken.

Fazit: Das vorliegende Buch ist eine reine Marketing-Fibel und konstruiert abstruse Wahrheiten, die dem schönen Schloss Elmau eher schaden als zur Ehre gereichen. ◂◂

Erweiterungsfähiges Patchwork mit kleinen Lücken

Maria Baier

Geiger, Thomas (Hrsg.): Luftsprünge. Eine literarische Reise durch Europa
Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2015, 384 S., ISBN 978–3–423–26070–1, € 16,90

35 Texte aus 35 Ländern, durch die die literarische Europareise geht. Da kann etwas nicht stimmen. Die

EU umfasst 28 Staaten. Dass die Schweiz und Norwegen berücksichtigt werden, erscheint naheliegend. Aber die Türkei, Serbien, die Ukraine, Russland und Weißrussland? Und warum wurden Mitglieder wie Malta, Zypern oder die Slowakei ausgeschlossen? Warum bekommt Katalonien eine Stimme, nicht aber andere nach Unabhängigkeit strebende Völker wie z. B. die Schotten, die Basken, die Wallonen, die auch eine lebendige Literaturtradition haben?

Der Herausgeber erklärt im Vorwort, dass er weniger die politischen Gegebenheiten im Blick hat, sondern den „kulturellen Raum Europa", dessen Erkennungszeichen und verbindende Basis die Ideale und Werte der Aufklärung sind. Das beantwortet nicht alle Fragen des Lesers.

Bei der Lektüre kann er sich jedoch einen Reim machen auf die unorthodoxe Auswahl der Texte, wenigstens auf die Berücksichtigung der Staaten im Osten. Sie gehören nach Meinung des Herausgebers offenbar zusammen mit den Baltischen und den Balkanstaaten zu einer Art inhaltlichem Block, d. h. es sind Gemeinsamkeiten vorhanden in der Sicht der Schriftsteller auf Land und Leute. Eine politische Position des Herausgebers ist zudem unverkennbar. Die Texte sind größtenteils recht düster; viele befassen sich mit der schwierigen sozialen und wirtschaftlichen Situation der Bevölkerung, erzählen z. T. satirisch von den Folgen, die zwangsläufig eintreten, wenn Menschen, deren Anlagen allen Grund zu großer Hoffnung geben, im Laufe eines freud- und trostlosen Lebens ihren Optimismus, ihre Fähigkeit, ihr Leben aktiv zu gestalten, auch ihre Kommunikationsbereitschaft verlieren (Bulgarien, Rumänien, Griechenland, Estland, Litauen). Der russische Text ist sehr interessant. Ausgehend von der Prämisse, dass das Geld die Materialisierung des Staates ist, schildert er das wechselvolle Verhältnis der Bürger zu ihrem Zahlungsmittel in der UdSSR und nach deren Auflösung und erklärt damit die Stimmungslage, welche das heutige Russland geschaffen hat und es heute prägt, so da sind Angst, Enttäuschung, Erniedrigung. Der ukrainische Text ist ein Augenzeugenbericht über die Niederschlagung der landesweit von großem Idealismus und großen Erwartungen getragenen Euro-Maidan-Bewegung. Die Balkanländer nehmen alle Bezug auf den noch nicht lange zurückliegenden Krieg und seine Folgen.

Die anderen Texte bilden formal und inhaltlich ein buntes Kaleidoskop. Spanien wird repräsentiert durch eine Erzählung, die sich konkret mit der aktuellen Wirtschaftskrise befasst. Aus der Perspektive eines nordafrikanischen Arbeiters erfährt man von den Zeiten des Booms und den Folgen der geplatzten Immobilienblase, die die Menschen am unteren Rand der Gesellschaft besonders hart treffen. Italien ist vertreten durch die Geschichte eines Mannes, der sich in einer beängstigenden Zukunftswelt bewegt. Eine ökologische und politische Krise ist angedeutet.

Das Thema Migration wird explizit von Texten aus Dänemark, der Schweiz und Schweden behandelt. Aus Dänemark kommt eine Parabel über Ab- und Ausgrenzungsmechanismen, die einem bekannt vorkommen. Der Romanausschnitt aus der Schweiz gibt durch ein krasses Beispiel eine Vorstellung davon, wie dünn der Firnis der Zivilisiertheit ist in einem so kultivierten Land und wie verletzlich das Gefühl der Sicherheit bei „Neubürgern". Schweden ist vertreten durch die Geschichte eines „Ausländers" (Mutter Deutsche, Vater Grieche), der eine recht differenzierte Lösung seines Problems der drei Identitäten anbietet.

Der humorvollste Beitrag stammt aus Tschechien. Es handelt sich um eine Reihe kurzer Comic-Geschichten. Sie geben Einblick in das Leben von Leuten aus der tiefsten Provinz. Es wird z. B. erzählt, was die billigen Harry-Potter-Kassetten aus Polen bei ihnen anrichten oder wie slowakische Erntehelfer das Dorf aufmischen.

Mit dem Umgang mit der Nazi-Vergangenheit befasst sich Eva Manesses Romanausschnitt, der für Österreich steht. Deutschland ist vertreten durch einen lyrischen Text, in dem ein lyrisches Ich von seiner Rückkehr in ein Land spricht, das es nun neu entdecken muss, die Landschaft, die Natur, genauso wie seine Geschichte. Mit einer selbstironischen Krimisatire parodiert der bekannte Schriftsteller Michael Houellebecq die spezifisch französische Variante des Genres: die Kommissare, die Polizei, die Schauplätze, die Ermittlungen und auch das Opfer: Es ist der Schriftsteller, der gemeuchelt wurde und von dem nur der abgetrennte Kopf gefunden wird. John Burnside repräsentiert England mit einer Geschichte, die erzählt, wie ein Mann sich die Fähigkeit aneignet, aus eigener Kraft zu fliegen. Für Irland und Finnland hat der Herausgeber traditionell erzählte Geschichten gewählt, die nationale Eigenschaften beleuchten.

Etwas aus dem Rahmen fällt Saramagos Text. Seine literarische Qualität ist unbestritten. Die sehr beschauliche kulturhistorische Reise durch Portugals Vergangenheit passt jedoch nicht recht in das Ensemble der Texte, die mehrheitlich die Gegenwart mit einem eher kritischen Blick betrachten und das soziale und politische Engagement des Herausgebers reflektieren. Dasselbe gilt für Orhan Pamuks Romanausschnitt. Man kommt nicht umhin zu vermuten, dass der Herausgeber mit dem Text über Bosporusdampfer einen dezidiert unpolitischen Beitrag gewählt hat, um zu sagen, dass die Türkei ein konfliktfreies, in der literarischen Tradition des Westens tief verwurzeltes Land ist.

Ich habe nicht alle Länder berücksichtigt, was keinesfalls ein Negativurteil über die Staaten oder die Textauswahl ist. Die Besprechung fiel sowieso länger aus als beabsichtigt, obgleich die Texte jeweils nur

kurz charakterisiert wurden. Die vom Herausgeber nicht berücksichtigten Staaten werte man am besten als Mut zur Lücke. Es war wahrscheinlich schwer genug, eine Textauswahl zu treffen. Hinter jedem Text stehen hundert andere, vielleicht typischere, aussagekräftigere, engagiertere usw. Aber m. E. ist die Auswahl gut, der Herausgeber kann vor Freude die Luftsprünge machen, die er als Titel gewählt hat.

Ich hoffe, dass die Leser sich eingehender mit den Texten befassen, die in ihrer Mehrzahl nicht leicht konsumierbar sind und zum (Nach-)Denken anregen, evtl. auch zum Überdenken von Positionen. So gesehen kommt das „Europäische Lesebuch" gerade recht in einer Zeit, in der die divergierenden Kräfte in Europa sehr stark sind. Die Texte führen vor Augen, was Europa ausmacht. Es sind die Unterschiede der Kulturen, die Vielfalt der Denk- und Lebensweisen. Sie dürfen die Menschen nicht trennen.

Ich schließe mit einer Idee des großen Literatur- und Sprachwissenschaftlers Harald Weinrich, der die Menschen auffordert, sich „zivilisiert" zu verhalten, was bedeutet, dass sie Interesse aufbringen für das, was an anderen Menschen anders ist, und dass sie gleichzeitig bestrebt sind, in dem Anderssein diejenigen Qualitäten zu sehen, die es verdienen, dass man sich wohlwollend mit ihnen befasst, sie anerkennt und fördert. (Harald Weinrich: Wie zivilisiert ist der Teufel?) ◂◂

„Die Welt braucht mehr Verräter"

Ludwig Petry

Oz, Amos: Judas
Suhrkamp-Verlag, Berlin 2015, 332 S., ISBN 798–3–518–42479–7, € 22,95

Der israelische Autor Amos Oz, Friedenspreisträger des Deutschen Buchhandels 1992, stellte als Gast der Leipziger Buchmesse 2015 seinen neuen Roman „Judas" vor. „Es geschieht wenig in diesem Roman", fasst der Autor in einem Gespräch mit Iris Radisch (DIE ZEIT vom 12. März 2015) den Inhalt zusammen. „Drei Leute sitzen einen Winter lang in einem Haus am Rand von Jerusalem. Sie sind 25, 70 und 45 Jahre alt. Ein junger Revolutionär, ein alter Anti-Idealist und eine von den Männern enttäuschte Frau". Der junge Revolutionär, der Student Schmuel, arbeitet an dem Thema: Wie haben Generationen von Juden Jesus von Nazareth gesehen und wie hat der „Verräter" Judas ihn gesehen? Wegen persönlicher Krisen unterbricht er seine Arbeit und begibt sich als „Pflegekraft in Teilzeitbeschäftigung" in den Dienst von Gershom Wald, dem Anti-Idealisten, einem verbitterten alten Mann, dessen einziger Sohn von Arabern grausam abgeschlachtet wurde. Im Haus des Alten trifft Schmuel auf dessen verwitwete Schwiegertochter Atalja, eine geheimnisvolle Frau, die seine Phantasie und sein Begehren weckt. Ihr verstorbener Vater Abrabanel war ein (fiktiver) Gegner des israelischen Staatsgründers Ben Gurion. Abrabanel träumte von einem gemeinsamen Haus für Juden und Araber und von gemeinsamen Schulen für arabische und jüdische Kinder. Er lehnte die staatliche Unabhängigkeit Israels und auch den Teilungsplan der UNO ab. Abrabanel ist im Roman neben Judas der zweite Verräter. Mit dieser Figur kann der Autor seine in vielen Fragen kritische Haltung zur offiziellen israelischen Politik verbinden. Die drei Personen sind vorübergehend schicksalhaft aufeinander angewiesen. Die Atmosphäre im Haus wirkt gespenstig. Schmuel muss sich verpflichten, nichts von den Gesprächen nach draußen dringen zu lassen. Der Alte scheint stundenlang telefonische (Selbst-)Gespräche zu führen, um seine Isolierung zu durchbrechen.

Wie Schmuel in seiner Magisterarbeit hört der Autor nicht auf sich zu fragen, wie die Welt aussehen würde, wenn die Juden den als Juden geborenen und als Juden gestorbenen Jesus als jüdischen Reformer angenommen hätten. Wurde Jesus gekreuzigt, weil er das Judentum reformieren wollte? Schmuel denkt über Judas, den Verrätertyp schlechthin nach. Vieles, was im Neuen Testament über Judas zu lesen ist, hinterfragt er kritisch. Dass er Jesus für 30 Silberlinge verraten haben soll, kommt ihm nicht logisch vor: Judas war kein armer Jünger und brauchte dieses Geld nicht. Auch dass Jesus durch den Judas-Kuss „verraten" werden musste, um entdeckt zu werden, scheint ihm wenig plausibel. Jesus war als Wanderprediger, Wundertäter und Tempelbesucher stadtbekannt, spätestens als er von dort die Geldwechsler vertrieb. War Judas nicht vielleicht sogar der Treueste unter den Jüngern, der in besonderer Weise an Jesus glaubte und die göttliche Vorbestimmung erfüllen half?

Die Judasfigur ist tief in unserem kollektiven Bewusstsein verankert, in der Sprache („Judaskuss" und „Judaslohn"), in der bildenden Kunst (der rothaarige Judas mit „semitischer" Physiognomie, im gelben Gewand und mit einem prall gefüllten Geldbeutel) oder auch in der Musik (Bachs Matthäus-Passion). Seit Jahrhunderten bestimmte sie das Denken und das Handeln in Europa und in der Welt, unsere Sprache, die Theologie, die Kunst und die Politik. Judas wurde zur verhängnisvollen Figur des christlichen

Antijudaismus und des politischen Antisemitismus. Der ganze Hass auf die Juden ließ sich auf diese Figur projizieren. Sie wurde zum Symbol für Gottesverrat und für Geldgier. Amos Oz kommt das Verdienst zu, uns alle daran zu erinnern und über Verrat neu nachzudenken.

Die Darstellung der Kreuzigungsszene (Kapitel 47, S. 285 ff.) gehört zu den stärksten Szenen des Romans von Amos Oz. Wie in einer Rückblende auf das gerade Geschehene und Erlebte, vergegenwärtigt sich Judas noch einmal die Bilder von der öffentlichen Kreuzigung. Das liest sich zugleich wie eine Kritik an unserer Medienwelt mit der nur schwer zu befriedigenden Neugierde der Schaulustigen, die mit einem besonderen „Kick" bedient werden will. Der Leser kann sich noch einmal in die Figur des Judas versetzen. Judas ist bis zum Schluss in der Nähe von Jesus. Mehr als die anderen Jünger glaubte er an den Messias, an den Sohn Gottes, an den Erlöser, der den Tod besiegen werde. Aber warum stieg der nicht vom Kreuz herab? Enttäuscht und verzweifelt verlässt Judas den Schauplatz und erhängt sich.

Der zweite Verräter in dem Roman ist keine historische, sondern eine fiktive Figur. Es ist der längst verstorbene Abrabanel, Vater von Atalja, der ein paar Jahre in der zionistischen Weltorganisation und in der Leitung der Jewish Agency saß. Er ist in dem Roman der fiktive Gegenspieler des Staatsgründers Ben Gurion. Sein „Verrat" bestand darin, dass er zur Durchsetzung des zionistischen Ziels und zur Schaffung einer „jüdischen Heimstätte" (Balfour-Deklaration) die Bildung eines Staates ablehnte. Staaten waren für ihn „veraltete Ideen", waren „Käfige". Er hatte die Vision von einer staatenlosen Welt, vom friedlichen Miteinander oder Nebeneinander von „Gemeinschaften", „ohne das zerstörerische Spielzeug der politischen und militärischen Souveränität, ohne befestigte Grenzen und mörderische Waffen". Wäre es nicht an der Zeit, dass Araber und Juden sich besännen auf „eine feste historische Basis für gegenseitige Anerkennung und Verständnis"? Beide seien schließlich Schicksalsverwandte, die im Laufe ihrer Geschichte „auf zwei verschiedene Arten zu Opfern des christlichen Europas geworden" seien (S. 247), die einen durch Ausbeutung und die anderen durch Völkermord.

Mit dem Visionär und Verräter Abrabanel zu streiten habe sich gelohnt, sagt der Anti-Idealist Gershom Wald, bis sein Sohn von Arabern grausam „abgeschlachtet" worden sei. Danach habe sich für ihn eine Diskussion nicht mehr gelohnt: „Das Unglück hat die Diskussion ausgelöscht".

Der Jüngere der häuslichen Schicksalsgemeinschaft, der Student Schmuel, lässt sich jedoch nicht entmutigen. Dem enttäuschten und mutlosen Alten hält er entgegen und führt dafür auch Beispiele an: „Im Lauf der Zeit tauchten immer wieder mutige Menschen auf, die ihrer Zeit voraus waren und erst als Verräter oder als naive Dummköpfe bezeichnet wurden Wer bereit ist, sich zu verändern, sagte Schmuel, wird immer von jenen als Verräter bezeichnet werden, die zu keiner Veränderung fähig sind und eine Heidenangst vor Veränderung haben, die Veränderungen nicht verstehen und sie ablehnen" (S. 272/3). Vor diesem Hintergrund folgert Amos Oz in einem Interview mit Wolfgang Herles in der ZDF-Literatursendung „Das blaue Sofa" (20. März 2015): „Die Welt braucht mehr Verräter".

Ich lege ein Buch aus der Hand, das ich mir immer mal wieder vornehmen werde, wenn ich 2000 Jahre jüdische Geschichte, die verhängnisvollen christlich-jüdischen Beziehungen und die gegenwärtige Situation in Israel besser verstehen will. ◂◂

Wir bedanken uns an dieser Stelle sehr herzlich für die interessanten Buchbesprechungen, die unsere fleißigen Rezensenten in ihrer Freizeit – unentgeltlich – für die Verbandszeitschrift verfasst haben. Leider konnten wir auch dieses Mal aus Platzgründen nicht alle Einsendungen veröffentlichen, was verständlicherweise bei den betroffenen Autor(inn)en für Enttäuschung und/oder Verärgerung sorgen muss. Damit wir in Zukunft in unserer Vierteljahreszeitschrift so viel wie möglich lesenswerte Buchbesprechungen abdrucken können und keine Einsendungen aussortieren müssen (was für uns immer eine äußerst unangenehme Aufgabe ist …), bitten wir alle Rezensenten höflichst, ihre zukünftigen Beiträge auf zwei bis maximal drei Seiten zu begrenzen. Vielen Dank!

Der beklagenswerte Zustand unserer Welt

Manfred Egenhoff

Fountain, Ben: Kurze Begegnungen mit Che Guevara
Deutscher Taschenbuch Verlag (dtv premium 26067), München 2015, 275 S., ISBN 978–3–423–26067–1, € 14,90

Der Rezensent bekennt: Er ist kein Freund von Erzählungen. Lieber ist ihm ein Roman: Der erschließt eine neue Welt, in die man hineinspaziert, pardon: -liest, die man verlässt, weil man einen Roman nicht in einem Zuge lesen kann, in die man aber zurückkehrt wie in eine bekannten liebgewonnen Raum. Eine Sammlung von Erzählungen in einem Band entlässt den Leser am Ende einer mehr oder weniger kurzen oder auch längeren Erzählung und fordert dann wieder einen Neubeginn. Das erfordert Anstrengung.

Das hier angezeigte Buch enthält acht Erzählungen. Um zu sehen, wem ich das Buch zur Rezension anbieten könnte – bestellt hatte ich es einfach wegen „Che Guevara" im Titel; mit Blick auf die lateinamerikanischen Kollegen glaubte ich, das Buch unbedingt anfordern zu müssen –, schlug ich die erste Geschichte auf und begann zu lesen – und kam nicht mehr los davon! Eine Geschichte von 35 Textseiten ist kaum eine Kurzgeschichte zu nennen, und doch las ich sie wie eine solche, nämlich in *a single sitting*, wie E. A. Poe es für eine *short story* forderte.

Der Autor kann erzählen, und er entfaltet in „Aussterbende Vogelarten der Zentralkordilleren" das Panorama der kolumbianischen Guerilla wie auch die Praxis und die Hintergründe ihres Handelns am Beispiel eines amerikanischen Studenten, der bei seiner ornithologischen Feldforschung in die Hände der Guerilla gerät und von den Guerilleros der Spionage verdächtigt wird. Und am Schluss wird beim Besuch einer US-Delegation von der Wall Street, die angeblich zu Friedensverhandlungen in das Guerillakamp kommt klar, dass beide Seiten aus denselben Motiven handeln: Es geht darum, Geld zu machen, und dafür ist Kidnapping und Cocaanbau auf der einen Seite genau so akzeptabel wie auf der anderen Seite der von New Yorker Bankern eingeforderte Verkauf des Wertholzes, auch wenn dabei der Urwald vernichtet wird und besondere Vogelarten aussterben. Der seit anderthalb Jahren in der Gewalt der Guerilla dahinvegetierende Student der Ornithologie kümmert die Landsleute nicht, genauso wenig wie sein Leben oder Sterben die Guerilleros kümmert.

Am Ende bleibt dann doch noch ein Hoffnungsschimmer: Ein junger Guerillero, der den Studenten auf seinen schließlich von den *Comandantes* erlaubten ornithologischen Beobachtungen begleitet, steckt bei der Abreise dem Studenten heimlich einen Film mit Aufnahmen von der aussterbenden Papageienart zu, mit dem er wird dokumentieren können, dass die sonst schon ausgestorbene Art hier noch überlebt hat, in dem Gebiet, das den kapitalgierigen Leuten von der Wall Street geopfert werden soll.

Die beiden nächsten Geschichten handeln von Einsätzen in Haiti und – im zweiten Fall – von den unerwarteten Auswirkungen eines Einsatzes dort auf das Eheleben eines GI.

Haiti ist in gewisser Weise überrepräsentiert; denn auch eine spätere dritte Erzählung spielt in dem armen Inselstaat und zeigt am Beispiel des Drogenschmuggels von Südamerika über Haiti in die USA die korrupten Strukturen des Landes, vor denen schließlich die ehrlichen Menschen kapitulieren (müssen), um nicht unterzugehen.

Der Autor verlässt mit seinen Erzählungen mehrmals die Neue Welt und findet in Asien (Birma) und Afrika (Sierra Leone – nicht Ghana, wie es auf dem Rückumschlag heißt) ähnliche Situationen wie in Kolumbien oder Haiti. Die Guten scheitern mir ihrem Edelmut (fast) immer an den korrupten Strukturen der Gesellschaft und der Verderbtheit der Mächtigen.

Die letzten beiden Geschichten machen da (k)eine Ausnahme. Die Titelstory ist ein Kaleidoskop von indirekten „Begegnungen" – Begegnungen vom Hörensagen – mit Che Guevara, der den Erzähler (den Autor?) offenbar von Jugend an interessiert und der in Bolivien seinen Verfolgern erliegt, ohne sein revolutionäres Lebenswerk vollendet zu haben. Und so resümiert der Erzähler-Autor im Schlussabschnitt dieser Geschichte: „Die von ihm [Che] prophezeite globale Revolution lässt zwar immer noch auf sich warten, aber für Che wäre sie mit Sicherheit so zwingend notwendig wie eh und je. Armut, Ungerechtigkeit, Unterdrückung, Leid bestimmen auch heute noch das Leben in den meisten Weltgegenden – das ist trotz allem, was sich seit seinem Tod verändert hat, so geblieben, der kleinere Rest der Welt allerdings ist inzwischen noch reicher geworden und lebt besser, und so sind uns die Armen heute wohl ferner denn je und verhallen ihre Rufe nach menschlicher Hilfe noch ungehörter." (S. 239) Diese Aussage kann auch auf alle vorauf gegangenen Geschichten bezogen werden.

Den Schluss bildet die Erzählung von zwei Klaviervirtuosen mit einer körperlichen Anomalie: „Fantasie für elf Finger". Auch der Protagonistin die-

ser Geschichte ist es aufgrund ihrer jüdischen Herkunft und ihrer körperlichen Andersartigkeit, die sie zu besonderer künstlerischer Leistung befähigt, nicht vergönnt, ein „normales" Leben in der Gesellschaft zu führen, so dass sie sich schließlich selbst verstümmelt und damit als Gescheiterte dasteht wie alle anderen „Helden" der übrigen Erzählungen auch. ◂◂

„Wo es eine Eisenbahn gibt, da gibt es auch Rock 'n Roll" – ein chinesischer Traum

Jürgen Schumann

Angelika Köckritz: Wolkenläufer. Geschichten vom Leben in China
Droemer Verlag, München 2015, 299 S., ISBN 978–3–426–27654–9, € 19,99

Der chinesische Traum. Eigentlich wollte Angelika Köckritz ihre Geschichten vom Leben in China so nennen. Doch dann klaute ihr Xi Jinping, seit 2013 der neue starke Mann in China, diesen Titel. Die neue Parteiführung hat den chinesischen Traum zur ideologischen Leitlinie erklärt und will das Volk zur Erfüllung dieses Traumes hin erziehen. Der Buchtitel war bereits vergeben.

Der Traum vom Leben in China platzte jäh für Angela Köckritz, bis 2014 ZEIT-Korrespondentin in China. Am 2. Oktober 2014 wird ihre chinesische Mitarbeiterin Zhang Miao in Peking festgenommen. Spionagevorwurf. Ende 2014 verlässt Angelika Köckritz fluchtartig China. Ihr Buch vom chinesischen Traum schreibt sie in Berlin. Nach neun Monaten wird Zhang Miao im Juni 2015 aus der Haft entlassen. Ihr Anwalt wurde anschließend festgenommen.

Aus dem chinesischen Traum wird der Wolkenläufer: „*Ich sitze in einem Berliner Café und schreibe. Ich habe China sehr plötzlich verlassen. Meine Assistentin wurde verhaftet, ich wurde verhört, man warf mir vor, ein Agent Provocateur zu sein. Wenn ich an China denke, denke ich an Taubenschwärme, die in weiten Kreisen über mein Hofhaus ziehen. Die Züchter haben ihnen Pfeifen an die Krallen gebunden, sie erzeugen ein wunderbar sirrendes Geräusch, das mit dem Flug auf- und abebbt. Ich denke an die prickelnde Schärfe des Feuertopfs, an die Schreie, mit denen sich Pekings Eisschwimmer in den Stadtsee werfen. Ich denke an eine Handvoll Menschen und die Hartnäckigkeit, mit der sie ihre Sehsucht verteidigen. Und schon bekomme ich wieder Lust loszulaufen.*"

Wolkenläufer. *Yun you.* Wörtlich: auf den Wolken gehen. Für die Daoisten wandeln die unsterblichen Seelen auf Wolken, frei und unbeschwert. Wir irdischen Geschöpfe können nun versuchen, es ihnen gleich zu tun. Wer auf Wolken geht, der lässt sich in Gedanken versunken treiben, der schweift umher, er ist ein Streuner auf der Suche nach dem befreienden und die Träume verwirklichenden Weg (Weg, chin. *dao*).

Ein chinesischer Traum, den Angelika Köckritz nun in Berlin für uns aufschreibt. Reportagen aus dem Leben in China. Lesenswert. Absolut lesenswert! Mitreißend und so authentisch, dass man selbst zum Wolkenläufer wird. Wer längere Zeit in China gelebt hat, vagabundiert durch seine eigenen Erinnerungen und stimmt bei den Streifzügen durch das Leben in China immer wieder zu: Ja, ja, genau so habe ich es auch erlebt, wie in dieser Reportage über den Rockmusiker Zhang Yide, der mit seiner Gitarre und seinem kleinen Verstärker durch die Live-Clubs in der Provinz zieht, immer den Eisenbahnlinien entlang: *„Wo es Eisenbahnen gibt, da gibt es auch Rock 'n Roll!"*

„Endlich erreichen wir den Fluss. Träge und silbern glänzend fließt er dahin, ein Schlepper zieht Kähne voll Sand vorbei. Hochhäuserfronten glitzern im Abendlicht. Würde in unserem Rücken jetzt keine Stadtautobahn vorbeibrausen, wäre es hier fast idyllisch. Eine junge Frau joggt neben den Autos her, sie überholt sie, die Fahrzeuge stehen im Stau. Wir schauen zu, wie die Sonne untergeht. Ein alter Mann hat Felder am Ufer angelegt, er gießt ein paar Kohlköpfe. Ein paar Männer schwimmen im Fluss, sie haben sich rote und gelbe Bojen an den Rücken gebunden und kämpfen gegen die starke Strömung. Wenn sie, ächzend und Wasser spuckend, ans Ufer kommen, schütten sie sich sauberes Wasser über den Körper, lachen und reiben sich gegenseitig den Rücken ab."

Oder die Geschichte von Fan Jianchuan, den Museumsgründer, der klug und gewitzt die eigene politische Botschaft so zu vermitteln vermag, dass das an sich Verbotene ihm nicht verboten wird:

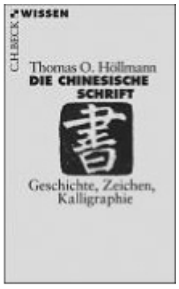
„Abends sitzt er zu Tisch, den Parteisekretär zur Rechten, den Bürgermeister zur Linken. Und ist zwischen beiden ganz klar – der Boss. Er redet ohne Unterlass, lässt die Faust auf den Tisch fallen. Haut den beiden auf die Schultern und nennt sie ‚meine Brüder'. Sie stoßen an. Es werden Schnäpse gereicht. Ich versuche mich rauszureden: die Gesundheit, die Unverträglichkeit, die Gewohnheit, außerdem bin ich eine Frau. Drei Gläser muss ich trotzdem kippen: eins mit dem Bürgermeister, eins mit dem Parteisekretär und eins mit Fan Jianchuan. Die Drei planen Großes: eine Museumsstadt, wohlhabend, ökologisch und bei Touristen beliebt. Als weitere Schnäpse drohend auf mich zu-

kommen, verabschiede ich mich so höflich wie möglich. Die Gesundheit, die Unverträglichkeit, die Gewohnheit und außerdem bin ich Frau. Ich trete aus der Tür in eine sternenklare Nacht hinaus. Ich weiß nicht, sind es die geplanten Museen, so viel Geschichte oder doch der Schnaps, aber mir ist ein bisschen schwindlig."

In meinem wirklichen Leben in China habe ich diese üppigen, frohgesinnten und Maotai-seligen Banketts nie früher verlassen. „Frau" und „Unverträglichkeit" waren kein Argument. Aber schwindlig war mir schon – auch von der Herzlichkeit und der Lebensfreude meiner Gastgeber. Wolkenläufer waren auch sie immer irgendwie mit ihren Träumen vom Lebensglück.

Wolkenläufer – der chinesische Traum lässt sie immer noch zu. Sogar heute noch. Wenn auch die Wolken dünner werden. Ob Rockgitarrist oder Bürgerrechtler, Architekt oder Eremit, Wahrsagerin oder Liebesdienerin – sie alle leben ihren Traum, sie alle haben ihre kleinen Geschichten, die wir im Alltag dieser 1,3 Milliarden Menschen nur zu leicht übersehen.

Eine beeindruckende Reportage – vor allem für Chinafreunde. ◂◂



China aus dem Bauch heraus verstehen – oder mit dem Kopf über die Schrift

Manfred Egenhoff

Hernig, Marcus: Chinas Bauch. Warum der Westen weniger denken muss, um den Osten besser zu verstehen.
Edition Körber-Stiftung, Hamburg 2015, 227 S., ISBN 978–3–89684–166–7, € 19,00
Höllmann, Thomas O.: Die chinesische Schrift. Geschichte, Zeichen, Kalligraphie
C. H. Beck Verlag, München 2015, 128 S., ISBN 978–3–406–68290–2, € 8,95

Wie lässt sich Fremdes – ein fremdes Land, Volk, eine fremde Kultur – recht verstehen? Reicht dazu, wie wir im Westen gemeinhin meinen, die Ratio?

Marcus Hernig, der seit langen Jahren als Universitätsdozent in China lebt und arbeitet, mit einer Chinesin verheiratet ist und Land und Leute genau kennt (vgl. auch sein Buch „China mittendrin", zu dem eine Rezension in Heft 4/2008, S. 430 erschien), nähert sich in seinem Buch **„Chinas Bauch"** in anderer Weise als gemeinhin wir Europäer oder auch Amerikaner China und den Chinesen, nämlich emotional und mit Empathie: „Wer China verstehen will, muss es erfühlen" setzt er als Untertitel über das erste Kapitel seines Buches und meint: „Die Fähigkeit des ‚Nachempfindens ist ein Schlüssel für Verständigung und damit Frieden zwischen verschiedenen Kulturen." (S. 19) Und im Anschluss an Konfuzius führt er aus: „Verstehen ist als ‚sechster Sinn' die Konsequenz des Fühlens mit allen dafür vorgesehenen Sinnen." (S. 182 f.) Zugespitzt formuliert er im Schlusskapitel: „… die ‚Seele' ist im Bauch verortet und so etwas wie die Grundlage für die menschlichen Gefühle". (S. 209)

In sieben Kapiteln eröffnet Hernig ein Verständnis des Reichs der Mitte und seiner Bewohner über „sieben Gefühlsdimensionen", nämlich: Freude, Wut, Trauer, Angst, Liebe, Hass und Gier – die Gefühle, die das Leben in China (aber wohl nicht nur dort) formen und beherrschen.

Wer nun meint, dass eine trocken-theoretische Abhandlung folgt, irrt sich. Ausgehend von konkreten Ereignissen, oft selbst Erlebtem, verdeutlicht der Verfasser die Dimension der genannten Gefühle in der Kultur Chinas und ihre Bedeutung im Alltagsleben der Chinesen. Und damit entspricht die Methode der Darstellung dem Inhalt: Hier wird nicht rational argumentiert, sondern es werden Geschichten erzählt, die das zu Vermittelnde anschaulich und sinn(en)fällig machen, vielfach eben an selbst Erlebtem, schlagend aber auch an historischen Verflechtungen, so im Kapitel „Liebe und Hass" am Verhältnis zu Japan oder im Kapitel „Gier" am Beispiel Kissingers, der durch den Genuss einer Peking-Ente von der Notwendigkeit eines Ausgleichs mit China überzeugt wurde, sodass die Aufnahme voller diplomatischer Beziehungen zwischen den USA und dem kommunistischen China und der Öffnung Chinas zum Westen eben auf ein Essen zurückzuführen ist, zu dem Zhou Enlai, der chinesische Premier, den amerikanischen Außenminister Henry Kissinger eingeladen hatte. Wichtige Gespräche und Verträge laufen in China nicht ohne ein Essen, und so traktierte denn Zhou seinen Gast mit dem besten Schnaps, Maotai, und der weltweit bekannten Peking-Ente, danach dann aber auch noch mit einem „unglaublich aromatische[n], äußerst zart gebackene[n] Huhn", das nach der überraschenden (vielleicht aber auch zu erwartenden?) weltpolitischen Wirkung der gesamten Bewirtung von Zhou Enlai „Kissinger-Huhn" getauft wurde.

Das geschah im Sommer 1971 und hatte Folgen, die der Autor am Ende dieser Passage so beschreibt: „Henry Alfred Kissinger […] soll nach Aufgabe seiner politischen Ämter übrigens weiter mit Vorliebe nach China gereist sein – der Ente wegen. Ein Satz wird ihm dabei gern in China in den Mund gelegt: ‚Gebt mir Peking-Ente, und dann unterschreibe ich euch jedes Dokument.'" (S. 186 f.) Das Beispiel zeigt, dass nicht nur bei Chinesen (das war das Kalkül Zhous) wichtige Entscheidungen vom Bauch getroffen werden, sondern auch bei sonst rational veranlagten westlichen Menschen wie eben Kissinger.

Eine andere Möglichkeit, sich China zu nähern, ist die über Sprache und Schrift. Zwar gilt einerseits Chinesisch gerade wegen der Schrift als eine komplizierte, eine schwere Sprache, doch wirkt sie andererseits offenbar auf viele Ausländer exotisch faszinierend: Man denke nur an die vielen jungen Menschen, die sich chinesische Schriftzeichen als Tattoo stechen lassen, auch wenn sie oft nicht wissen, was sie da inhaltlich mit sich herumtragen.

Im C. H. Beck Verlag ist jüngst ein Büchlein erschienen, in dem in knapper Form Thomas O. Höllmann, Professor für Sinologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München, alles Wesentliche und Wissenswerte über **„Die chinesische Schrift"** zusammengestellt hat sowie über das, was mit der Schrift zu tun hatte und hat und mit ihr zusammenhängt, wie Schreibmaterial (Bambus, Seide, Papier) und Schreibgerät (Tusche und Pinsel), den Buchdruck, auch den mit beweglichen Lettern (erfunden in China, weit vor Gutenberg), Buchhandel und Zeitungen sowie die moderne Kommunikation mittels PC oder per Smartphone, von der sich gemeinhin ein Europäer nicht vorstellen kann, wie denn die bei den vielen tausend verschiedenen Zeichen überhaupt funktionieren soll.

Dazu gehört schließlich auch ein Kapitel über die Kalligraphie und für Sprach- und Schriftbegeisterte ein weiteres über den „Export" der chinesischen Schrift in andere ostasiatische Länder sowie den „Import" ausländischer Wörter und Begriffe nach China und den Problemen bei deren Umsetzung ins Chinesische.

Wer also lieber mit dem Kopf über die Schriftsprache sich der chinesischen Kultur, Land und Leuten in China nähern will, dem sei dieses Büchlein empfohlen, das viel Interessantes und Wissenswertes auf kleinem Raum versammelt. ◂◂

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 verschiedene 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 zugeschnittenen Krankenversicherung mit weltweit gültigen Sonderkonditionen
- Zugang zu einer Rechtsschutzversicherung mit vergünstigten Beiträgen 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

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: € 80,–
❑ 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:

.....

In den letzten Jahren ist es zu einem dramatischen Bewerberrückgang für den Auslandsschuldienst gekommen, nicht zuletzt weil die Vergütung immer unattraktiver geworden ist. Der Vorstand des VDLiA beauftragte daher Experten, die nach Mitteln und Wegen einer (legalen) **Lohnaufbesserung** suchen sollten. Eine Möglichkeit sieht man in folgendem Vorschlag, der allerdings für die einzelne Lehrkraft mit großem administrativen Zeitaufwand verbunden sein könnte.

Mit der befristeten Beurlaubung aus dem heimatlichen Landesschuldienst verliert der Auslandsschullehrer vorübergehend seinen Beamtenstatus, hat er doch mit der Vertragsunterzeichnung an einer **Privatschule** angeheuert, die von einem Schulverein nach ausländischem Recht geführt wird.
Was widerspräche also der vom Gesundheitswesen her bekannten Praxis, mit den Schülern, bzw. deren Erziehungsberechtigten jeweils zum Monatsende **privat** abzurechnen und ihnen für erbrachte pädagogische Leistungen eine **Rechnung** zukommen zu lassen? Allgemeines Schulgeld an die Schule muss natürlich weiterhin gezahlt werden (Gebäudekosten, Abschreibungen, Mobiliar, Energie, Sauberkeit etc.).

Im Folgenden werden – zur Vermeidung von Dumpingpreisen – allgemein gültige Honorarsätze zur Liquidation an Auslandsschulen für typische Positionen einer **G-O-A-S** (**G**ebühren**o**rdnung an **A**uslands-**s**chulen) aufgeführt. Die Liste ist unvollständig und berücksichtigt vorerst nur die secundaria. Fortsetzung folgt also. Um Ergänzungen und Umrechnungstabellen in alle Währungen wird dringend gebeten!

(Den Schulsekretariaten an Auslandsschulen wird vorsorglich empfohlen, Abbuchungsterminals einzurichten.)

GOAS-Nr.	Beschreibung	Honorar
010	Eingehende Betrachtung eines Schülers von Kopf bis Fuß	15,30 Euro
011	Eingehende Betrachtung eines Schülers mit mündlichem Kommentar	25,30 Euro
012	Beratung – auch mittels Fernsprecher in der Landessprache	15,98 Euro
013	Weit über das normale Maß hinausgehende Beratung	30,98 Euro
013a	Beratung bei attestierter Beratungsresistenz	61,96 Euro
014	Beratung außerhalb der Unterrichtszeit	66,30 Euro
015	Beratung außerhalb der Arbeitszeit (zwischen 20.00 und 7.00 Uhr)	86,30 Euro
020	Begrüßung	0,25 Euro
021	Freundliche Begrüßung in der Landessprache	0,50 Euro
022	Begrüßung eines Schülers mit Handschlag	2,00 Euro
023	Hausaufgaben ansehen	1,75 Euro
024	Hausaufgaben nachsehen	2,85 Euro
025	Hausaufgaben nachsehen mit Abzeichnen durch die Lehrkraft	3,70 Euro
026	Hausaufgaben nachsehen (wohlwollend)	10,00 Euro
027	Humorvoller Kommentar ungenügender Schülerleistungen	23,98 Euro
030	Korrektur eines Tests	30,00 Euro
031	Wohlwollende Korrektur eines Tests	56,80 Euro
032	Korrektur einer Klassenarbeit/Klausur	100,00 Euro
033	Wohlwollende Korrektur einer Klassenarbeit	115,00 Euro
034	Wohlwollende Korrektur einer Klassenarbeit mit Rücksicht auf die Eltern	150,00 Euro
040	Zurechtweisen eines Schülers	1,25Euro
041	Zurechtweisen eines Schülers in der Landessprache	4,75 Euro
042	therapeutische Hinweise an den Schüler für zukünftiges Benehmen	5,00 Euro
050	Pädagogische Behandlung durch gezielte Exploration und eingehendes therapeutisches Gespräch, auch in Konfliktsituationen (interkulturell)	96,50 Euro
060	Benachrichtigung der Erziehungsberechtigten mittels Fernsprecher	14,90 Euro
061	Schriftliche Benachrichtigung mit ausführlicher Problembeschreibung	24,30 Euro
062	Schriftliche Benachrichtigung mit pädagogischen Hinweisen	34,30 Euro
063	Schriftliche Benachrichtigung (Tadel)	35,20 Euro
064	Einleiten eines Verfahrens zum Verhängen von Sanktionen bei akuter Unterrichtsabsenz gem. SchPflichtG.	302,98 Euro
070	Sicherstellen des Handys/Smartphones im Unterricht gem. SchO	5,00 Euro
070a	Sicherstellen des Handys/Smartphones bei Klassenarbeiten/Klausuren	50,00 Euro
070b	Sicherstellen des Handys/Smartphones beim schriftlichen Abitur	150,00 Euro

[Bei über das Alltägliche und Normale hinausgehender Problematik ist – unter Anfügung einer detaillierten Erklärung – der 2,3- bis 3,5-fache Satz zu berechnen je nach Schwierigkeitsgrad der Landessprache.]

JASMIN MÜLLER, Lehrerin für Englisch und Spanisch am Gymnasium

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