Nr. 1 | 65. Jahrgang · Dezember 2018

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLiA

Schwerpunkt: Das Tallinna Saksa Gümnaasium in Estland

Verabschiedung des Abteilungspräsidenten der ZfA Joachim Lauer in den Ruhestand

Schulprojekt des Vereins „Wasser für Kenia e.V." an der DS Nairobi

64. Jahrgang – Dezember 2017

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e. V.

Chefredakteur:
Dr. Thomas LOTHER
Weinbergstraße 29, D–01156 Dresden
Tel. +49(0)351 4521025
lother@vdlia.de

Büchertisch:
Dr. Hans-Martin DEDERDING
Zeisigweg 3, D–91056 Erlangen
Tel. +49(0)9131 9411720
dederding@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:
Dr. Wolfgang Jäger

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

Über den Zweck und die Ziele des Verbandes können Sie sich ausführlich über die oben angegebene Internetseite informieren.
Der Vorstand des VDLiA für die Wahlperiode 2017–2019 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

Jens ERNER, Referent für Verbandspräsentation
Esserstr. 18, D–50354 Hürth
Tel. +49(0)163 6322191
erner@vdlia.de

Juliane KÖHLER, Referentin für Internetauftritt und Öffentlichkeitsarbeit
Wallensteinstr. 61, D–30459 Hannover
Tel. +49(0)511 16260370, +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 des Vorstandes
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

Diese Zeitschrift verzichtet bewusst auf die parallele Nennung weiblicher und männlicher Bezeichnungen (z. B. „Lehrerin/Lehrer"), um die Lesbarkeit und den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen. Die Verwendung der männlichen Form umfasst wertneutral folglich Vertreter beiderlei Geschlechts.

ISSN 0724–5343

INHALT 1/2018

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 2
Zur Verabschiedung von Herrn Abteilungspräsident Joachim Lauer in den Ruhestand ▪ *Karl-Heinz Wecht* 3
Abschiedsrede von Abteilungspräsident Joachim Lauer 4

VERBAND

Wechsel in der Schriftleitung der Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland“ 6
Bericht über das Herbsttreffen der Regionalgruppe Nord-West am 18. November 2017 in Oldenburg ▪ *Bernd Munderloh* 7
Jubilare 8
Persönliche Nachrichten 8
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 9

SCHWERPUNKT

Das Tallinna Saksa Gümnaasium stellt sich vor: Baltischer Bildungs-Leuchtturm mit Deutschsprachiger Abteilung seit 1997 ▪ *Dr. Wolfgang Jäger* 10
Ein Alumnus als Schulleiter – Interview ▪ *Kaarel Rundu* 23
Geprägt vom deutschen Rap ▪ *Johanna Böttges* 29
Das Austauschkonzept des Tallinna Saksa Gümnaasium ▪ *Frank Bühler-Hausmann* 32
Ein „Leuchtturm“ auf der estnischen Fremdsprachenlandkarte ▪ *Dr. Elka Silke Pahlitzsch* 34
„Jugend debattiert international“ 2016 und 2017 ▪ *Martina Eerme* 36
Fächerübergreifender DaF-Unterricht am Tallinna Saksa Gümnaasium ▪ *Dr. Wolfgang Jäger* 38
Estland ist ein Teil meiner Geschichte ▪ *Katharina Sellheim* 40
Welttag der Lehrerin und des Lehrers ▪ *Vanda Reinmets* 41
Schüleraussagen aus dem Abiturjahrgang 2017 zu ihrer Schulzeit an der Deutschen Abteilung des Tallinna Saksa Gümnaasiums 43
Abriss der historischen, gesellschaftlichen und politischen Entwicklung Estlands ▪ *Bruno Riediger* 45
Religion in Estland – die deutschsprachige Gemeinde in Tallinn ▪ *Matthias Burghardt* 50

AFRIKA

Sponsorenlauf für das Schulprojekt des Vereins „Wasser für Kenia e. V.“ an der Deutschen Schule Nairobi ▪ *Viberti Nyakang'o und Dr. Hans-Jürgen Peleikis* 55

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Das Lehrerbildungsinstitut Niwki/Polen – immer noch eine wichtige Schaltstelle für die Fortbildung ▪ *Martyna Halek* 58

VERSCHIEDENES

Beitrag zu dem Artikel „Fernsehkinder“ von Holger Dähne (Heft Mai 2017) ▪ *Peter Caesar* 61
In England arbeiten – eine Arbeitserfahrung aus der Perspektive einer kroatischen Englischlehrerin ▪ *Marija Gabrijela Topic, übersetzt von Tanja Unterberg-Ogalla Rodríguez* 63
Gescheiterte Eingriffe in die Zeit-Kultur ▪ *Prof. Dr. Rainer Dollase* 66

FEUILLETON

Mit dem Dampfer durch die Lüneburger Heide, das wär's gewesen – Leserbrief ▪ *Ute Lambrecht* 70

REZENSIONEN 71

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
die schwierige Regierungsbildung nach der Bundestagswahl 2017 verhindert zurzeit noch die Bildung der Bundestagsausschüsse. Der für das Auslandsschulwesen so wichtige Unterausschuss für Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik konnte sich noch nicht konstituieren und seine Arbeit aufnehmen. Eine mögliche Reform des Auslandsschulgesetzes muss deshalb warten. Ebenso unsere Bemühungen, weiter bei den politischen Entscheidern für eine Angleichung der Gehälter im Auslandsschuldienst an das Bundesbesoldungsgesetz zu werben.

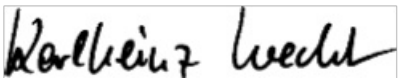
Schwerpunkt des vorliegenden Heftes ist der Deutschunterricht in Estland. Nach einem wahren Wirtschaftswunder, das internationalen Beifall und Bewunderung auslöste, hat sich das sympathische Estland zu einem freien baltischen Staat entwickelt. 2003 haben die Esten mit einer imponierenden Mehrheit für den Beitritt in die EU gestimmt. In der zweiten Jahreshälfte 2017 hatte die Republik Estland die Ratspräsidentschaft im Ministerrat der EU inne und konnte bei einem informellen EU-Gipfel mit einem starken IT-Sektor als eines der fortgeschrittensten Länder im Bereich des E-Government überzeugen.

Schon seit dem Mittelalter lebten in Estland viele Deutsche, die später als Deutsch-Balten bezeichnet wurden. Bis 1885 war Deutsch Unterrichts- und Behördensprache. 6 Jahre nach der Wiedererlangung der Unabhängigkeit Estlands 1991, wurde am Tallinna Saksa Gümnaasium eine deutschsprachige Abteilung eingerichtet, die im vergangenen Jahr ihr 20-jähriges Jubiläum feiern konnte. Mit dem Angebot der Fremdsprache Deutsch und dem Unterricht in mehreren Fächern auf Deutsch festigt das Tallinna Saksa Gümnaasium damit die starke Stellung der deutschen Sprache in Estland, die maßgeblich dazu beigetragen hat, dass die kulturellen Bande zwischen Esten und Deutschen auch während der Zeit der sowjetischen Besatzung nie abgerissen sind.

Deutschland unterstützt die deutschsprachige Abteilung mit deutschen Lehrkräften, die nicht nur auf das Sprachdiplom vorbereiten, sondern auch dafür Sorge tragen, dass das deutsche Abitur an der Schule erworben werden kann. Die vielen Projekte am TSG, die der Begegnung mit anderen Kulturen dienen, zeigen eine lebendige Schule, welche die Werte unserer europäischen Familie verinnerlicht hat. Der Schüleraustausch mit Schulen in Deutschland generiert stabile Freundschaften, von denen wir in unserer, sich ständig verändernden Welt, nicht genug haben können.

Ich wünsche Ihnen viele interessante Einblicke in die schulische Arbeit in Estland bei der Lektüre dieser ersten Ausgabe unserer Zeitschrift unter der Leitung von Dr. Thomas Lother.

Herzliche Grüße, Ihr



Zur Verabschiedung von Herrn Abteilungspräsident Joachim Lauer in den Ruhestand

Karl-Heinz Wecht

Der Stabwechsel ist vollzogen. Am Mittwoch, den 29. November 2017 wurde Herr Joachim Lauer im Bundesverwaltungsamt im Rahmen einer würdevollen Veranstaltung in den Ruhestand verabschiedet. Über 16 Jahre stand er an der Spitze der Zentralstelle für den Auslandsschulddienst, nachdem er vorher Auslandslehrer in Washington und anschließend in der ZfA in Köln tätig war. Wie der Abteilungspräsident Kultur- und Kommunikation des Auswärtigen Amtes Herr Dr. Görgen in seiner Rede ausführte, hat Herr Lauer das Auslandschulwesen auch in schweren Zeiten auf Kurs gehalten, die Zentralstelle zu einer modernen Behörde umgestaltet und dabei nicht vergessen, dass er selbst einmal im Ausland als Lehrkraft tätig war. Die im letzten Jahr erfolgte Anhebung der Gehälter im Auslandschuldienst ist zu einem großen Teil auch ihm und seinem nicht nachlassenden Eintreten für die aktiven Kolleginnen und Kollegen im Ausland zu verdanken.

Zur Verabschiedung waren auch der ehemalige Vorsitzende des Unterausschusses des Bundestages für Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik, Herr Dr. Dr. h. c. Bernd Fabritius, sowie die Bundestagsabgeordnete Michele Müntefering angereist. Der Abteilungsleiter des Bundesverwaltungsamtes, Herr Christoph Verenkotte hatte den offizielle Akt übernommen und die vom Bundespräsidenten unterzeichnete Ruhestandsurkunde überreicht.

Dem Verband Deutscher Lehrer im Ausland war Herr Lauer immer sehr verbunden. Er hat uns die Türen in der ZfA offengehalten, sei es bei den Vorbereitungslehrgängen oder bei vielen anderen Angelegenheiten, die eine Rücksprache mit der ZfA erforderten.

Dem kritisch-konstruktiven Dialog mit uns zeigte sich Herr Lauer immer aufgeschlossen und wohlwollend. Nicht verschweigen möchte ich, dass wir auch manchmal gegenteiliger Meinung waren und er unsere Unterstützung in bestimmten Fragen vermisste. Dafür, dass er uns das nicht nachtrug und den VDLiA immer als wichtigen Kommunikationspartner für die Interessen der deutschen Lehrer im Ausland behandelte, habe ich an ihm immer besonders geschätzt.

Denn darin waren wir uns stets einig, zum Wohl unserer Lehrkräfte im Ausland beizutragen.

Das war öfters eine besonders große Herausforderung. Ich erinnere mich noch an die harten Zeiten, in denen das böse Wort vom Totsparen des Auslandsschulwesens die Runde machte oder an den unseligen Begriff des „Strukturellen Defizits".

Besonders gefreut hat uns seine regelmäßige Präsenz bei unseren Hauptversammlungen. Wir haben es als sehr wertschätzend empfunden, dass er trotz Sommerferien und Urlaubszeit den Weg zu den Hauptversammlungen gefunden hat und den Teilnehmern auch bei kritischen Rückfragen ruhig und sachlich zur Verfügung stand.

Dafür und für vieles andere sind wir Herrn Lauer sehr dankbar und wünschen ihm für die neue Lebensphase Gesundheit und endlich Zeit für all die schönen Dinge, wofür er im anstrengenden Amt keine Muse hatte.

Im Anschluss an die Verabschiedung von Herrn Lauer wurde Frau Heike Toledo als neue Leiterin der Zentralstelle eingeführt. Wir freuen uns auf die Zusammenarbeit mit ihr und hoffen auf weiterhin offene Türen der ZfA. In einem der nächsten Hefte werden wir Frau Toledo ausführlich vorstellen. ◂◂

Abschiedsrede von Abteilungspräsident Joachim Lauer

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Partner und Freunde der Auslandsschularbeit,

für die vielen freundlichen Worte, Briefe und Mails, die mir anlässlich meines Ausscheidens aus der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zuteil wurden, bedanke ich mich auf das aufrichtigste. Erlebnisreiche und erfüllende 27 Jahre im Bundesverwaltungsamt liegen nun hinter mir – eine große Zeitspanne in einem Arbeitsfeld, das durch Personalrotation, Wandel und Dynamik gekennzeichnet ist.

Bereits beim Einstieg in die neue Aufgabe wurde ich vom Schwung der Ereignisse erfasst. Denn nach der Wende wurden in kurzer Zeit Lehrerentsendeprogramme für Mittelosteuropa aufgelegt. Dieser Kraftakt, von dem wir bis heute profitieren, gelang mit Hilfe der Länder. Dafür wurde eine Bund-Länder-Vereinbarung geschlossen. In meine Anfangsjahre fielen auch die Gründung des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) und die Bund-Länder-Vereinbarung über das „Rahmenstatut für die Tätigkeit deutscher Lehrkräfte im Ausland" mittlerweile abgelöst durch die Bund-Länder-Vereinbarung zum Auslandsschulgesetz.

Es gab Lateinamerika-Konzeptionen und Haushaltsprobleme, Richtlinienerstellung zur Schul- und Sprachbeihilfe, Stellenkürzungen und Schulgründungen. Mit der Partnerschulinitiative des Auswärtigen Amts im Jahre 2008 wurde ein großer Schritt zur Erweiterung der Auslandsschularbeit getan in Zusammenarbeit mit Goethe-Institut, Deutschem Akademischem Austauschdienst und Pädagogischem Austauschdienst.

Die Entwicklung und Verankerung des Pädagogischen Qualitätsmanagements für die Deutschen Auslandsschulen hat uns im letzten Jahrzehnt intensiv beschäftigt. Mit seiner Erweiterung zum Auslandsschulqualitätsmanagement unter Beteiligung der Pädagogen, Schulvorstände und Verwaltungsleiter findet es nun seine Fortsetzung.

Mit der Verabschiedung des historisch zu nennenden Auslandsschulgesetzes wurde die Mindestförderung der privat organisierten

Foto: Bettina Meyer-Engling/ZfA

Deutschen Auslandsschulen verankert. Personelle und finanzielle Planungssicherheit der Schulen wurden entscheidend verbessert.

Auch die Förderung der deutschen Sprache an Schulen hat eine neue Qualität erhalten. Seit einigen Jahren wird das in der ZfA entwickelte und von der KMK zertifizierte Deutsche Sprachdiplom auch im Inland eingesetzt – in mittlerweile fast allen Bundesländern. Mit dem als „Vorintegration" für die Auslandsschularbeit im Ausland konzipierten Deutschprogramm wird nun erfolgreich schulische Erstintegration für Migrantenkinder geleistet. Das ist nicht das einzige Beispiel, wie Auslandsschularbeit auch auf unsere innerdeutsche Schularbeit wirken kann.

Die Deutschen Auslandsschulen und der Deutschunterricht an ausländischen Schulen sind das nachhaltigste Instrument der deutschen auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Sie sind und bleiben ein Generationenprojekt. In der Verantwortung gegenüber den ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern sind Schulträger und Pädagogen langfristigen Zielen verpflichtet.

Der Förderauftrag der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen beinhaltet die Stärkung der Auslandsschulen und die Erhaltung bzw. Schaffung nachhaltiger Strukturen zur Umset-

zung langfristig angelegter außenkulturpolitischer Ziele.

Unterschiedlichste Erwartungen, Ansichten und Kompetenzen kommen an den Auslandsschulen zusammen. Sie über die Einzelschule hinaus zu bündeln und für das gesamte Auslandsschulwesen fruchtbar werden zu lassen erfordert Offenheit und Flexibilität, aber auch Verbindlichkeit und Loyalität. Ich hoffe sehr, dass in den letzten Jahren sichtbar gewordene zentrifugale Kräfte von Einzelinteressen und Eitelkeiten die Identität, Ausstrahlung und Gemeinschaft der Deutschen Auslandsschulen nicht ernsthaft schädigen. Das Auslandsschulgesetz schafft den Auslandsschulen ein einzigartiges Privileg in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik, fordert aber auch von allen Akteuren ein klares Bekenntnis zu deren Zielen und verpflichtende Anstrengungen, für sie einzutreten.

Die Auslandsschularbeit braucht viele Partner und Mitstreiter – und hat sie auch: Ohne die Kolleginnen und Kollegen aus den Ländern, ohne die verantwortungsvolle Tätigkeit der ehrenamtlichen Schulvereinsvorstände, ohne die Lehrerverbände und den Verband der Schulträger, ohne überzeugte und engagierte Schulleiterinnen und Schulleiter, kompetente und motivierte Lehrkräfte, ohne professionelle Schulmanager und Verwaltungsleiter, ohne die zahlreichen wissenschaftlichen, pädagogischen und organisatorischen Berater kann auf Dauer erfolgreiche Auslandsschularbeit nicht gelingen. Exzellente Fachleute und viele großartige Menschen sind darunter!

Es war eine Freude, mit allen zu arbeiten. Dafür danke ich Ihnen – dafür, dass Sie sich auf die ZfA eingelassen und verlassen haben. Ungeachtet der unterschiedlichen Rollen und des häufigen Wechsels von Verantwortlichkeiten sind langjährige Bindungen von großer Festigkeit entstanden. Auch sie sind Teil des Erfolgs der Auslandsschulen. Ich möchte Ihnen auch für Ihre Beharrlichkeit danken.

Ich bedanke mich beim Präsidenten des Bundesverwaltungsamts und beim Auswärtigen Amt für die langjährige Unterstützung und das in die ZfA gesetzte Vertrauen.

Mein besonderer Dank gilt nicht zuletzt allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Zentralstelle. Neben ihrer auslandsschulfachlichen Kompetenz konnte ich mich jederzeit auf Motivation und Engagement, bisweilen aber auch auf eine Leidensfähigkeit stützen, die oft weit über das dienstlich Erwartbare hinausgingen.

Sie verdienen auch in der Zukunft Ihre Mitwirkung und Ihr Vertrauen. Bei meiner Nachfolgerin Heike Toledo sind die Auslandsschulen in den besten Händen.

Ihr
Joachim Lauer, Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ◂◂

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.

Wechsel in der Schriftleitung der Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland“

Dr. Thomas Lother

- Jahrgang 1957
- 1992–1996 Lektor an der Masaryk-Universität in Brünn/Tschechien (Deutschlehrerausbildung)
- 1996–2013 als Lehrer an verschiedenen sächsischen Gymnasien sowie als Fachberater für Gemeinschaftskunde und in der externen Evaluierung tätig
- 2013–2017 Auslandsdienstlehrkraft an der Deutschen Schule Washington DC
- Seit 2017 am Sächsischen Landesgymnasium für Musik Dresden „Carl-Maria-von-Weber“

Nach meiner Rückkehr aus Tschechien nach Deutschland erhielt ich 1996 in Dresden einen Anruf, ob ich nicht als ehemalige Bundesprogrammlehrkraft diese damals recht neue Gruppe von deutschen Lehrern im Ausland im Vorstand des VDLiA vertreten wolle. Aus diesem Anruf wurden dann 17 Jahre Vorstandsarbeit in verschiedensten Funktionen, ohne jemals Auslandsdienstlehrkraft oder an einer deutschen Schule im Ausland gewesen zu sein.

Dies holte ich in den vergangenen vier Jahren an der Deutschen Schule in Washington DC nach. Und wieder klingelte nur wenige Wochen nach unserer Rückkehr aus den USA das Telefon und der Vorsitzende des Vorstandes bat mich, doch bitte die aufregende, jetzt aber vakant werdende Stelle des Chefredakteurs der Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland“ zu übernehmen.

Weil ich zusagte, stelle ich mich nun hiermit als Nachfolger von Stephan Schneider vor, der unglaubliche 12 Jahre lang, engagiert und sehr erfolgreich die Verbandszeitschrift herausbrachte. Das wird eine große Herausforderung für mich sein.

Neben dem Organisieren und Redigieren von Artikeln ist es mir ein Anliegen, noch zwei Elemente im Vorstand als unfreiwilliger Solitär einzubringen. Zum einen möchte ich die Perspektive eines Lehrers aus dem Osten Deutschlands, dem Bundesland Sachsen einbringen, das erst seit der Wiedervereinigung dem gesamtdeutschen Kultusbereich angehört. Zum anderen werde ich mich als nicht verbeamteter Lehrer für die Interessen der oft marginalisierten angestellten Lehrkräfte einsetzen.

Mein wichtigster Appell an Sie alle aber am Schluss: Bitte schicken Sie mir Artikel über Ihre Erfahrungen und Erlebnisse im Ausland wie im Inland, die in Zusammenhang mit dem Auslandsschuldienst stehen. Animieren Sie Kolleginnen und Kollegen in Ihrem Bekanntenkreis, ihre Beiträge doch publik zu machen. So wie unser „Verband deutscher Lehrer im Ausland“ auf dem Solidaritätsprinzip gründet, lebt auch die Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland“ von der engagierten Zuarbeit von denen, deren Herz am Auslandschulwesen hängt.

Ich bedanke mich bereits jetzt schon für Ihre Unterstützung und freue mich auf all die interessanten Beiträge, die in meiner Mailbox eingehen werden. ◂◂

Bericht über das Herbsttreffen der Regionalgruppe Nord-West am 18. November 2017 in Oldenburg

Bernd Munderloh

Nach unserem Frühjahrstreffen an der DS Mailand traf sich die Regionalgruppe dieses Mal wieder im Gymnasium Eversten in Oldenburg. Nach der üblichen Kaffee-, Tee- und Kuchenrunde und einer Vorstellung der Anwesenden wurde in Teilen ein Rundbrief unseres Kollegen Andreas Gosch aus Erbil im kurdischen Gebiet des Iraks vorgelesen, in dem er die schwierige Situation von Lehrkräften und Schülern dort schilderte.

Anschließend berichtete Anita Schröder-Klein, KMK-Beauftragte des Landes Bremen und Bund-Länder-Inspektorin für Deutsche Schulen im Ausland, von den geplanten Änderungen der Schulinspektionen an den Deutschen Schulen, die ab Dezember 2017 in Pilotprojekten getestet werden sollen.

Magrit Burger, ehemalige ADLK an der Deutschen Schule Singapur (genauer: German European School Singapore), berichtete dann über Ihren Aufenthalt dort.

Singapur hatte sich 1965 von Malaysia gelöst und wurde ein selbstständiger Staat. Heute hat Singapur etwa 5,7 Millionen Einwohner – davon sind ca. 77 % chinesischer Abstammung. Andere Bevölkerungsgruppen umfassen Malaien und Inder; es gibt vier Amtssprachen: Chinesisch, Englisch, Malaiisch und Tamil. Die Temperatur beträgt stets zwischen 28 und 32 Grad, die Luftfeuchtigkeit im Durchschnitt tropische 83 %.

Aufgrund der begrenzten Fläche im Stadtstaat herrschen besondere Regeln bezüglich des Autoverkehrs: Vor einem Autokauf muss man eine Art Fahrberechtigungsgebühr zahlen, die sich nach Hubraum und Modell staffelt. So sind 35.000 Euro für die zehnjährige Straßennutzung eines Neuwagens nicht unüblich. Der Autopreis kommt noch dazu. Aus dem Grund besaßen die deutschen Lehrer/innen eher ein Moped oder ein Motorrad – da kostete die Mautgebühr um die 1.500 Euro oder sie nutzten die sehr gut ausgebauten öffentlichen Nahverkehrsmittel. Auch Mieten sind nicht ganz preiswert – 40 qm für 2.000 Euro Kaltmiete monatlich. 2014 hatte Singapur die höchsten Lebenshaltungskosten der Welt.

Die Schule umfasst vom Kindergarten bis zur Oberstufe alle Altersstufen, hat 1.600 Schüler und wird nach dem Neubau, der 2018 fertig sein soll, 2.000 Schüler/innen aufnehmen können und ist hochmodern ausgestattet. Die Unterrichtsarbeit ab Klasse 10 wird mit maßvollem Einsatz von Laptops gestaltet und man kann neben dem deutschen Abitur dort auch das IB (International Baccalaureate) Examen ablegen. Die Schüler/innen sind vergleichsweise viel ehrgeiziger als in Deutschland. Gewöhnungsbedürftig ist sicherlich das dort noch durchgeführte „caning" auf den bloßen Hintern. Auch das von Zeit zu Zeit durchgeführte Entnehmen von Haarproben der Schüler/innen (zum Nachweis von Drogenkonsum) ist uns eher fremd.

Es besteht tägliche Anwesenheitspflicht für die Lehrkräfte, für die jedoch sämtliche Arbeitsmöglichkeiten vorhanden sind (Schreibtisch, Laptop, Kopierer etc.). Der *Global School* – Unterricht, unterrichtet wird per Videokonferenz in Chiang Mai/Thailand und Singapur zeitgleich, gilt als Highlight der schulübergreifenden Zusammenarbeit der Auslandsschulen und seit 2014 wurden in einigen Fächern sowohl Abiturprüfungen als auch mittlere Reifeprüfungen über das Videokonferenz-system abgelegt.

Die Arbeitsbelastung für Lehrkräfte ist relativ hoch und das feuchtwarme Klima ist anfangs nicht so leicht zu ertragen. Diese nicht ganz einfache Arbeitssituation wird jedoch durch das Arbeitsklima an der Schule mehr als wettgemacht. Es macht dort einfach Spaß, motivierte und engagierte Schüler/innen zu unterrichten.

Da in Singapur eine 6-Tage-Woche herrscht, ist es oft schwierig, zu Einheimischen in Kontakt zu kommen – man ist Teil einer sehr „businessorientierten" Welt.

Zum Abschluss zeigte uns Magrit noch einige Bilder von Ihren Ferienreisen – u. a. nach Bali, Vietnam und sogar Nepal, wo sie es bis zum Base Camp des Mt. Everest geschafft hat.

Ihr gesamter Vortrag endete (begleitet von lautem Tische-Klopfen) mit einem Sprichwort von Buddha:

Every experience, no matter how bad it seems, holds within it a blessing of some kind. The goal is to find it.

P. S. Das nächste Treffen der Regionalgruppe Nord-West findet am Sonnabend, dem 14. April 2018, statt. Dann wird unser Kollege Michael Anft über seine Zeit an der DS Sydney berichten. ◂◂

Jubilare

Inzwischen ist es Tradition geworden, dass Jubilare für ihre treue Mitgliedschaft während einer Hauptversammlung die Silberne oder Goldene Ehrennadel verliehen bekommen. Da jedoch nicht alle zu Ehrenden auf einer Hauptversammlung anwesend sein können, wollen wir in diesem Heft alle Jubilare aufführen, die in diesem Jahr 25 oder 40 Jahre Mitglied im Verband Deutsche Lehrer im Ausland waren und denen die Ehrennadel von unserem Vorsitzenden zugesandt wurde.

Jubilare, die am Ende des Jahres 2017 – 40 Jahre Mitglied im VDLiA waren und deshalb die Goldene Ehrennadel erhielten (Mitglied seit 1977)

Gerhard Asche
Wolfgang Horchheimer
Hans-Joachim Reichenbach
Günter Schwab

Jubilare, die am Ende des Jahres 2017 – 25 Jahre Mitglied im VDLiA waren und deshalb die Silberne Ehrennadel erhielten (Mitglied seit 1992)

Hermann Battenberg
Dr. Roland Berger
Eva Biss
Regina Braun
Hartmut Bunta
Dr. Elke Conradi-Pinther
Holger Dähne
Ulrich Engel
Hella Fritz
Ludwig Haslbeck
Paul-Walter Hölzemann
Margret Holzer
Ekkehard Klahre
Werner Knieps
Ulrich Koch
Ulrich Lehmann
Dieter Lober-Sies
Maureen Lukan-Knabl
Sigrid Opitz
Horst Papenhausen
Wolfgang Schmid
Günther Siegel
Matthias Stern
Rolf Tiemann
Rüdiger Ulbrich
Hans Dietrich Voigt
Waltraut Wertheimer
Kerstin Wiechmann
Torsten Wiechmann
Claus Wirth

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Andre Godomski ▪ Rotdornstr. 7, 16775 Löwenberger Land
Joachim Lauer ▪ Königsberger Str. 47, 54516 Wittlich
Philipp Wehmann ▪ Am Scheidsberg 17, 66909 Wahnwegen

Neue Mitglieder (Ausland)

Julian Bishop ▪ DIS Washington
Leonhard DuBois ▪ DS Buenos Aires
Marcus Fanenbruck ▪ DS Nairobi
Albrecht Haffner ▪ DS Athen
Urban Heger ▪ DS Barcelona
Thomas Heidl ▪ DHPS Windhoek
David Klausa ▪ Buenos Aires FBK
Christofer Lahser ▪ DS Montevideo
Franziska Paulweber ▪ DS Conception
Katrin Storm ▪ DBST Teheran

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Ulrich Kessel ▪ DHPS Windhoek
Dr. Winfried Spanaus ▪ Fachberater Pretoria

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Jaan Grigull (DS Bogota) ▪ Ruhrallee 42, 45138 Essen

Robert Kühn (DS Rio de Janeiro) ▪ Berliner Str. 14e, 30457 Hannover
Katja Sinterhauf (DS Las Paz) ▪ Astrid-Lindgren-Str. 78, 81829 München
Martin Schubert (DS Shanghai Pudong) ▪ Anne-Frank-Weg 10b, 48249 Dülmen

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Bühler-Haußmann, Frank ▪ frank.bueh@gmx.de
Burghardt, Matthias ▪ matthias.burghardt@gmx.net
Breyer-Rheinberger, Hanne ▪ Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Caesar, Peter ▪ Eimersweg, 46147 Oberhausen
Cockshott, Vivien ▪ Heroldstr. 1, 90408 Nürnberg
Dederding, Dr. Hans-Martin ▪ Zeisigweg 3, 91056 Erlangen
Drummer, Dr. Jens ▪ Caspar-David-Friedrich-Str. 61A, 01217 Dresden
Frank, Dr. Claus ▪ Schröderstr. 6, 69120 Heidelberg
Halek, Martyna ▪ Niemieckie Towarzystwo Oświatowe, ul. M. Konopnickiej 6, 45-004 Opole, Polen, dbg@vdg.pl, www.dbg.vdg.pl
Jäger, Dr. Wolfgang ▪ TSGsaksa@gmx.de
Lieske, Hartmut ▪ Fürstenrod 56, 65232 Taunusstein
Lother, Dr. Thomas ▪ Weinbergstr. 29, 01156 Dresden
Munderloh, Bernd ▪ Scharnhorststr. 55, 26131 Oldenburg
Peleikis, Dr. Hans-Jürgen ▪ Unter den Linden 41, 25474 Ellerbek
Petry, Ludwig ▪ Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
Pöhlmann, Markus ▪ Danziger Str. 7, 90513 Zirndorf
Rundu, Kaarel ▪ k.rundu@saksa.tln.edu.ee
Stoldt, Dr. Peter H. ▪ Gaußstr. 2, 21335 Lüneburg
Unterberg-Ogalla Rodriguez, Tanja ▪ Heuversstr. 14, 44793 Bochum
Wicke, Dr. Rainer, E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal

Wenn nicht anders vermerkt, stammen alle Bilder und Illustrationen der Beiträge von deren Autoren.

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland hat seine **Kommunikationsplattformen** erweitert. Sie finden Nachrichten zum VDLIA und zum Auslandsschulwesen nicht nur wie gewohnt in dieser Zeitschrift und seit einigen Jahren auf einer Website im Internet, sondern seit Neuestem auch als Social-Media-Angebot auf Facebook.

Testen Sie es doch gleich einmal aus und kontaktieren Sie uns auf:
www.facebook.de/vdlia

Nun liegt sie also vor, die erste Ausgabe der Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland", welche ich in meiner neuen Verantwortung als Chefredakteur in den Wochen vor und während der Weihnachtstage zusammengestellt habe. Herzlichen Dank an dieser Stelle ganz ausdrücklich an Stephan Schneider, der mich nicht nur mit einer guten Heft-Struktur, Materialien und Tipps in die richtige Spur gebracht hat, den ich vor allem telefonisch jederzeit um Rat fragen durfte. Ich hoffe, lieber Stephan, dass dies im Laufe des Jahres aufhören wird und du deinen Ruhestand wirklich genießen kannst.

In der Tradition meines geschätzten Vorgängers möchte ich das 1. Heft dieses Jahrganges ebenfalls mit dem Schwerpunkt „Schulvorstellung" eröffnen. Diesmal mit interessanten Einblicken in die Geschichte und die Arbeit an der Deutschen Abteilung des Tallinna Saksa Gümnaasium aus der Hauptstadt Estlands fortsetzen.

Dieser Schwerpunkt wäre in diesem Umfang und in seinem breiten Spektrum niemals ohne die Zuarbeit und geduldige Kooperation mit dem Leiter der Deutschen Abteilung, Dr. Wolfgang Jäger, zustande gekommen, dem mein besonderer Dank für dieses Heft gilt. Auch all den anderen Autorinnen und Autoren, den Kolleginnen und Kollegen aus dem Vorstand, die zum Gelingen einer reibungslosen Fortsetzung der Herausgabe dieses wichtigen Publikationsorgans für das Auslandsschulwesen beigetragen habe, möchte ich ein herzliches Dankeschön sagen.

Ich freue mich auf die Zusammenarbeit in der Zukunft!

Das Tallinna Saksa Gümnaasium stellt sich vor

Baltischer Bildungs-Leuchtturm mit Deutschsprachiger Abteilung seit 1997

Dr. Wolfgang Jäger

„In Tallinn?" „Wo?" „In Estland". „Ach, in Island?" „Nein." „Liegt das nicht in Russland?" „Nein, in Estland. Estland, das nördlichste Land der baltischen Staaten an der nördlichen Außengrenze der EU. Ja, Estland ist Mitglied der EU, hat momentan bis Ende Dezember 2017 den Vorsitz im EU-Rat und man bezahlt auch hier in Euro. Tallinn ist die Hauptstadt dieses kleinen Staates mit 1,3 Millionen Einwohnern. Knapp 30 % davon sprechen hier Russisch. In Tallinn (37,8 %). Nach Helsinki sind es nur knapp zwei Stunden (80 km) mit der Fähre. Die Mehrheit der Bewohner spricht hier Estnisch, eine finnougrische Sprache. Finnisch und Ungarisch gehören zur selben Sprachfamilie. Saksa heißt ‚deutsch'. Die deutsche Sprache heißt auf Estnisch ‚Saksa keel' und Deutschland ist ‚Saksamaa'.

In Tallinn leben rund 444.000 Einwohner. Die Stadt hat einen ausgedehnten mittelalterlichen Stadtkern, aber inzwischen auch ein großes modernes Zentrum mit Bürotürmen und ein ehemaliges Industrieviertel in der Nähe des Hafens, das mit moderner Architektur, Designergeschäften und attraktiver Gastronomie inzwischen zu einem Anziehungspunkt geworden ist. Außerdem besuchen jährlich fast eine halbe Million Kreuzfahrttouristen die Stadt. 2011 war Tallinn mit seinem abwechslungsreichen und vielfältigen Kulturleben (Oper, Konzerte, Museen) Kulturhauptstadt Europas."

So würde ich einem staunend Nachfragenden kurz erklären, in welcher Stadt das Gymnasium liegt, das als Deutsch-Profil-Schule als einzige Schule im Baltikum eine Deutschsprachige Abteilung hat, die ab der 7. Klasse Schülerinnen und Schüler einzügig bis hin zum deutschen Abitur führt und deren Leiter ich seit August 2016 bin.

Die Deutschsprachige Abteilung gibt es nun seit 20 Jahren und es war uns Anlass, dieses Ju-

Blick auf das Zentrum Tallinns

biläum entsprechend zu feiern. Das mag auf den ersten Blick verwundern.

So gibt es hier in Tallinn Schulen mit einer weit größeren Tradition. Das Gustav Adolf Gymnasium z. B. existiert seit 1631. Die Tallinna Reaalkool seit 1881, das Englisch College seit 1940 und das Französische Gymnasium seit 1921, die Jüdische Schule seit 1919. Als Estland 1629 vollständig unter die schwedische Krone fiel, war dies von einer groß angelegten Bildungsinitiative begleitet, auch die Universität Tartu 1632 ist so entstanden. Auch das Kadriorg Gümnaasium, in welchem das Erlernen der deutschen Sprache schon immer eine große Rolle spielte, existiert bereits seit 1960.

Überblickt man die Geschichte vieler dieser z. T. international ausgerichteten Schulen, so fällt auf, dass sie alle nach der Wiedererlangung der Unabhängigkeit Estlands eine neue Bedeutung erlangten.

So kam es auch, dass sich 1997 der damalige Staatspräsident Estlands, Lennart Meri, für die Gründung einer Deutschsprachigen Abteilung an einer der Tallinner Gymnasien stark machte. Ziel war es, die Verständigung zwischen Esten und Deutschen und die Verbreitung der deutschen Sprache zu fördern, um damit einen Beitrag zum Zusammenwachsen des östlichen und westlichen Europas zu leisten. Dass es nun gerade die 54. Schule in Mustamäe wurde, hat wohl auch mit dem Mut derer zu tun, die das Projekt „Deutschsprachige Abteilung" mit der Möglichkeit, den deutschen Bildungsabschluss zu erreichen, unbedingt an dieser Schule haben wollten. Sicher ist es dem damaligen Schulleiter Andres Raa zu verdanken, unter dessen Leitung 1998 die Umbenennung in Tallinna Saksa Gümnaasium erfolgte.

In einem bilateralen Schul- und Kulturabkommen wurden 2002 die organisatorischen und strukturellen Fundamente der Abteilung gelegt. So konnte der erste Leiter der Abteilung, Clemens Krause, bereits 2002 den ersten Abiturjahrgang entlassen.

Der EU-Beitritt Estlands 2004 trug dazu bei, dass nunmehr die Deutschsprachige Abteilung einerseits ihre Aufgabe darin sehen konnte, die Verständigung zwischen Esten und Deutschen

Das Tallinna Saksa Gümnaasium im Stadtteil Mustamäe

zu fördern, andererseits aber auch die europäische Integration voranzutreiben. Viele Länder übergreifenden Projekte, wie z. B. die Teilnahme an international ausgerichteten Wettbewerben, an Model United Nations-Kongressen, der regelmäßige Austausch mit unseren Austauschschulen in Lorch, Unna, Hannover und Speyer, die Teilnahme an Seminaren der Europa-Akademie Otzenhausen oder jüngst das Kunstprojekt mit Schülern der deutschen Schule Lissabon zeigen, wie vielfältig interkulturell-europäisch die Bildungsarbeit inzwischen orientiert ist. Im Mittelpunkt steht dennoch immer die deutsche Sprache als Kommunikationsmittel.

16 Jahrgänge haben inzwischen die Deutschsprachige Abteilung erfolgreich mit dem deutschen Abitur abgeschlossen. Das sind 348 Schülerinnen und Schüler, also im Durchschnitt 21 Schülerinnen und Schüler pro Jahrgang. Hierbei sollte nicht vergessen werden, dass der erfolgreiche Abschluss ja durch den gleichzeitigen Erwerb des estnischen Riigieksam-Abschlusses ein Doppelabschluss ist.

An dieser Stelle sei ausdrücklich betont, dass der Erfolg der Deutschsprachigen Abteilung immer eine Gemeinschaftsleistung war. Zahlreiche estnische Kolleginnen und Kollegen unterrichten ebenfalls in der Abteilung.

Der Erfolg der Abteilung ist auch untrennbar verbunden mit der Unterstützung der deutschen Botschaft, des Auswärtigen Amtes und

Lennart Meri (Mitte) bei der ersten Abiturfeier 2002

Geschichte der Schule im Überblick

1980
Eröffnung der 54. Oberschule (54. Keskool) Tallinn.

1982
Es wird mit dem erweiterten Deutschunterricht in den ersten und neunten Klassen begonnen.

1995/96
Zum ersten Mal legen vier Schüler die Sprachdiplomprüfung (DSD II) erfolgreich ab.

1997
- Ab 1. Februar: Vorbereitungen zur Gründung der Deutschen Abteilung.
- 1. September: Eröffnung der Deutschsprachigen Abteilung in Anwesenheit des Staatspräsidenten Lennart Meri; Ziele: Verständigung zwischen Esten und Deutschen, Förderung der Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur, Zusammenwachsen des östlichen und westlichen Europas.

1998
- Umbenennung der Schule in Tallinna Saksa Gümnaasium mit einem Festakt auf Schloss Maarjamäe.
- Mai: Besuch des Bundespräsidenten Roman Herzog.

2002
- 3. Juni: Unterzeichnung des Vertrags zwischen Estland und Deutschland über schulische Zusammenarbeit. Laut diesem Vertrag unterrichten in der Deutschsprachigen Abteilung deutsche Lehrer in deutscher Sprache nach deutschen Lehrplänen (estnisch-deutsches Schulabkommen).
- Erstes Abitur in der Deutschsprachigen Abteilung, 12 Abiturienten erhalten das deutsche und das estnische Abiturzeugnis.

2003/2004
Einführung des elektronischen Klassenbuches e-kool.

2004
- Eva Luisa Köhler, die Frau des ehemaligen Bundespräsidenten Horst Köhler, besucht zusammen mit Ingrid Rüütel, der Frau des ehemaligen Präsidenten Estlands Arnold Rüütel, die Schule.
- Schülerseminar „Deutsch lohnt sich“ zum ersten Mal.

2006
Zum ersten Mal Teilnahme am Wettbewerb „Jugend debattiert international“.

2010
- Zum ersten Mal Teilnahme am Musikwettbewerb „Lautstark“.
- Zum ersten Mal Teilnahme am Europa-Seminar in Otzenhausen.

2013
Jubiläum „30 Jahre vertiefter Deutschunterricht“.

2014
- Anastasija Minitš (EE) gewinnt „Jugend debattiert international“.
- Vorbereitung des ersten Regionalabiturs 2016.
- Zum ersten Mal legen die Schüler des TSG die Sprachdiplom-Prüfung (DSD I) erfolgreich ab.
- Die Schüler nehmen zum ersten Mal an internationalen Vergleichsarbeiten teil.

2016/17
- Beginn der Qualitätsentwicklung an Deutschen Abteilungen in staatlichen Gymnasien in Mittel- und Osteuropa (QUES).
- Oktober 2017: Festwoche anlässlich des 20-jährigen Bestehens des Tallinna Saksa Gümnaasiums.

der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Auch das estnische Bildungs- und Wissenschaftsministerium haben durch die finanzielle Unterstützung vor allem bei der Teil-Renovierung der Schule wesentlich dazu beigetragen, die Lehr und Lernbedingungen auch in der Deutschsprachigen Abteilung zu verbessern. Inzwischen hat auch die wachsende Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut vor allem im Bereich der Weiterbildung der Lehrkräfte und der Betreuung von Schülerwettbewerben zur weiteren Qualitätsverbesserung beigetragen. Leider gab es zeitweise auch Phasen, wo man vor allem durch finanzielle und personelle Kürzungen nicht genau wusste, ob die Abteilung noch eine Zukunft haben sollte.

Umso mehr freuen wir uns, dass man Ende 2016 für die ehemaligen „Spezialschulen" in MOE, zu denen ja Tallinn gehörte, einen dauerhaften Platz im Gesamtkonzept des deutschen Auslandsschulwesens gefunden hat. Mit 27 anderen Schulen in Europa gehört das TSG mit seiner Deutschsprachigen Abteilung neben den 140 deutschen Auslandsschulen und ca. 1200 DSD- Schulen zur Gruppe der Deutsch-Profil-Schulen mit einem ausgeprägten deutschen Unterrichts- und Abschlussprofil.

Die erfolgreiche Arbeit der Deutschsprachigen Abteilung könnte außerdem durch nichts besser belegt werden als durch die Tatsache, dass heute zwei ehemalige Absolventen der Deutschsprachigen Abteilung in der Schulleitung des Tallinna Saksa Gümnaasiums arbeiten. Kaarel Rundu ist seit 2014 Schulleiter und Erik Joasaare ist u. a. verantwortlich für die Schulentwicklung. Außerdem arbeiten inzwischen weitere 14 ehemalige Schülerinnen und Schüler an der Schule.

Das Besondere am Tallinna Saksa Gümnaasium und auch an den anderen Schulen dieses Profils ist, dass sie in dem Sinne wie die anderen 140 deutschen Auslandsschulen keine Begegnungsschulen sind, an welchen Kinder vorübergehend im Gastland weilender Eltern lernen und mit Kindern des Gastlandes eine Lerngemeinschaft bilden. Begegnung findet hier auf einer anderen Ebene und in anderer Form statt. Vor allem einheimische Kinder lernen hier, in zwei unterschiedlichen, aber sich gegenseitig befruchtenden Bildungssystemen und bilden somit eine Lerngemeinschaft, in welcher interkulturelle Kompetenzen besonders ausgeprägt werden. Im selben Maße bildet das Kollegium insgesamt eine lernende und kooperierende Gemeinschaft, die mit hohem Engagement auf die Vermittlung beider Bildungsabschlüsse, das Rigieksam und das Abitur hinarbeitet. Soweit ich das nach einem Jahr meiner Tätigkeit hier beurteilen kann, sind wir eine hoch engagierte, sehr erfolgreiche und effiziente Gemeinschaft. Dies hat auch mit einer Schülerschaft zu tun, die ebenfalls engagiert, lernbereit und neugierig ist

TALLINNA SAKSA GÜMNAASIUM

Schulleiter

1980–1984	Edgar Aguraiuja
1985–1992	Haljand Hallismaa
1992–2000	Andres Raa
2000–2015	Külli Puhkim
seit 2015	Kaarel Rundu

Leiter der Deutschsprachigen Abt.

1981	Liis Havik (Deutschkoordinatorin)
1997–2006	Clemens Krause
2006–2012	Hans-Peter Wahrig
2012–2013	Markus Reischl (kommissarisch)
2013–2016	Ulrich Wiegand
seit 2016	Dr. Wolfgang Jäger

Unterzeichnung des Schulabkommens am 6.3.2002 durch den Botschaft Dr. Schrömbgens und die estnische Bildungsministerin Mailis Rand (Reps)

und die uns Lehrkräften mit großem Respekt und Freundlichkeit gegenübertritt. Dies hat aber auch mit einer Elternschaft und einer Gesellschaft insgesamt zu tun, in welcher Bildung einen hohen Stellenwert besitzt und in welcher diejenigen, die ihren Kindern Bildung vermitteln in ihren Kompetenzen anerkannt werden. Dieses positive Lehr- und Lernklima sorgt dafür, dass trotz der zum Teil hohen personellen Fluktuation in der Deutschsprachigen Abteilung neue Kolleginnen und Kollegen schnell ihren Weg finden.

Es war ein Glücksfall, dass Staatspräsident Lennart Meri die entscheidenden Anstöße zu einer Neuausrichtung der Bildungspolitik in Estland geben hat, in welcher das Erlernen der deutschen Sprache eine besondere Rolle spielen sollte. Was ihn antrieb, war die Vision eines freien, unabhängigen, europäisch ausgerichteten Estland. Er war ein hoch gebildeter, weitsichtiger Mensch, der neben Estnisch noch Finnisch, Französisch, Deutsch, Englisch, Russisch und Latein beherrschte. Er besuchte insgesamt neun verschiedene Schulen und lernte in vier verschiedenen Sprachen. Er war studierter Historiker, arbeitete als Dramaturg, als Schriftsteller und Übersetzer. Erst Ende der 70er-Jahre genehmigten ihm die Sowjets die Ausreise, bis er dann 1992 wieder nach Estland kam. Seine Einschätzung „Englisch spricht heute jeder. Ein kultivierter Mensch spricht aber auch Deutsch“ ist vielleicht auf vor diesem Hintergrund am besten zu verstehen: Nicht als Ausdruck eines elitären und arroganten Bildungsverständnisses in dem Sinne, dass, wer kein Deutsch spricht, nicht gebildet sei. Er meint, dass Deutsch zu sprechen, zur kulturellen Bildung eines Menschen dazugehöre. Der Altphilologe Manfred Fuhrmann definierte Bildung einmal als Erziehung zur Teilnahme an Kultur. In dieser Richtung sollten wir auch Meri verstehen: Deutsch zu lernen, eröffnet den Esten neben den Möglichkeiten der Kommunikation den Zugang zur eigenen Geschichte und Kultur und eben auch zur europäischen Kulturtradition.

Nach einem Jahr meiner Tätigkeit hier ist mir etwas ganz besonders aufgefallen: Estland habe ich einerseits erlebt als fortschrittliches, westlich-europäisches Land, als IT-Vorbild, ande-

Das Deutsche Gymnasium Tallinn

ist die einzige Schule in den baltischen Ländern, wo es möglich ist, in deutscher Sprache nach deutschen Lehrplänen zu lernen. In der Deutschsprachigen Abteilung unterrichten deutsche Lehrer in deutscher Sprache nach deutschen Lehrplänen. Geregelt ist dies in einem Vertrag zwischen der Republik Estland und der Bundesrepublik Deutschland über schulische Zusammenarbeit, der am 3. Juni 2002 unterschrieben wurde.

Unterstützt wird die Schule von deutscher Seite vor allem von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) in Bonn. Im Augenblick fördert sie unsere Schule mit sieben aus Deutschland entsandten Lehrkräften. Sie berät uns in allen pädagogischen und wirtschaftlichen Fragen. Darüber hinaus trägt die Zentralstelle die Kosten für die Fortbildung der deutschen Lehrer. Die Fortbildungen (ReFo) finden gemeinsam statt mit Lehrern anderer Deutschsprachiger Abteilungen aus

- Bukarest/Rumänien (Goethe-Kolleg)
- Temesvar/Rumänien (Nikolaus Lenau-Lyzeum)
- Sofia/Bulgarien (Galabov-Gymnasium)
- Poprad/Slowakei (Spojena Skola Gymnasium)
- Liberec/Tschechien (Spezialgymnasium F. X. Saldy)
- Baja/Ungarn (Ungarndeutsches Bildungszentrum MNAMK)
- Tirana/Albanien (Sami-Frasheri-Gymnasium)
- Gjör/Ungarn (AUDI Hungaria Schule)
- Buc (bei Paris) (Deutsch-Französisches Gymnasium)

Für die Abiturprüfungen und Lehrpläne ist die Kultusministerkonferenz (KMK) in Deutschland zuständig. Von dort aus wird auch der deutsche Prüfungsleiter für das Abitur bestellt.

Zudem gibt es seit Jahren eine enge Kooperation mit dem Goetheinstitut bzw. dem Deutschen Kulturinstitut Tallinn.

Die Schüler der Abteilung, welche die Jahrgangsstufen 7–12 umfasst, bereiten sich auf das deutsche und estnische Abitur vor. Daher werden einige Fächer auf Deutsch und andere auf Estnisch unterrichtet. Auf Deutsch werden momentan, von deutschen Lehrern, mit deutschen Lernmitteln, nach deutschen Lehrplänen, die Fächer Deutsch, Geschichte, Mathematik, Physik und Biologie unterrichtet.

Die Schüler erhalten zwei Zeugnisse: ein deutsches Abiturzeugnis, das zum Studium in Deutschland berechtigt, und ein estnisches Zeugnis (riigieksamtunnistus). Die Abiturprüfung erfolgt nach einer von Estland und Deutschland erarbeiteten gemeinsamen Prüfungsordnung. Die deutschen Abiturfächer Deutsch und Mathematik gelten als estnische Staatliche Abschlussprüfung (riigieksam), die estnische Staatliche Abschlussprüfung im Fach Estnisch (emakeel riigieksam) gilt als deutsche Abiturprüfung.

Klassenlehrer sind jeweils ein deutscher und ein estnischer Lehrer.

Das Tallinna Saksa Gümnaasium hat zurzeit 945 Schülerinnen und Schüler. Alle lernen ab der 2. Klasse Deutsch verpflichtend als erste Fremdsprache. Schülerinnen und Schüler, die nach der 6. Klasse nicht in die Deutschsprachige Abteilung wechseln, lernen bis zur 12. Klasse Deutsch. Die DSD-Prüfung der Stufe I ist für alle nach der 9. Klasse Pflicht (für Abteilungsschüler nach der 8. Klasse), das Diplom der DSD-Prüfung der Stufe II kann man freiwillig in der 11. und 12. Klasse erwerben.

Die Deutschsprachige Abteilung ist offen für Schüler des Tallinna Saksa Gümnaasiums und für Schüler anderer Schulen. Für die Aufnahme in die Klassenstufen 7 und 10 sind der Notendurchschnitt der Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch sowie die Ergebnisse von Aufnah-

meprüfungen ausschlaggebend. Auch eine Aufnahme in andere Klassenstufen ist mit guten Deutschkenntnissen möglich. Das Deutsche Gymnasium Tallinn gehört mit seiner Deutschsprachigen Abteilung zu der Gruppe der Deutsch-Profil-Schulen (A).

Deutsch-Profil-Schulen (DPS) sind nationale Schulen mit einem ausgeprägten deutschen Unterrichts- und Abschlussprofil. Unterrichtet werden das Fach Deutsch und mindestens ein weiteres deutschsprachiges Fach in signifikantem Umfang bis zur Abschlussprüfung der Sekundarstufe II. Die deutschsprachigen Fächer sind Teil der nationalen Abschlussprüfung.

Wie die Deutschen Auslandschulen und die Sprachdiplomschulen gehören die DPS zum Netzwerk der PASCH-Initiative. Die in Abstimmung mit dem Auswärtigen Amt ausgesuchten Schulen lassen sich in der Regel einem der drei nachstehenden Profile zuordnen:

Profil A

Die DPS führt auf der Grundlage eines bilateralen Abkommens über einen binationalen Abschluss zu einem nationalen Abschluss des Sitzlandes sowie zum deutschen Abitur.

Profil B

Die DPS führt zu einem nationalen Abschluss des Sitzlandes, der auch zu einem direkten Hochschulzugang in Deutschland berechtigt. Dieser umfasst eine Prüfung im Fach Deutsch sowie mindestens in einem weiteren deutschsprachigen Fach.

Profil C

Die DPS führt zu einem nationalen Abschluss des Sitzlandes. Dieser schließt eine Prüfung im Fach Deutsch bzw. das Deutsche Sprachdiplom der Stufe II sowie mindestens ein weiteres deutschsprachiges Fach als Teil der nationalen Abschlussprüfung der Sekundarstufe II ein.

(Quelle: Website der ZfA)

rerseits ist es aber auch ein Land, welches seine Wiedergeburt kaum 30 Jahre hinter sich hat, das sich aus dem Schlamassel der Geschichte, aus den ständigen Begehrlichkeiten von machtbesessenen Autokraten, Diktatoren und Herrschern befreien konnte, immer wieder Spielball fremder Macht- und Herrschaftsgelüste wurde, ein Land, das nun so selbstbewusst und unverkrampft seine nationale Identität zu leben imstande ist und seine Lebensfreude in traditionellen Gesängen und Tänzen zum Ausdruck bringen kann, wie man dies beim Sänger- und Tanzfest der Jugend Anfang Juli 2017 erleben konnte; das finde ich bewunderns-, ja beneidenswert. Das finde ich ermutigend, erfrischend, belebend auch im Zusammenhang mit unserem 20-jährigen Jubiläum.

In den letzten Monaten der europäischen Ratspräsidentschaft ist Estland und damit auch unsere Schule verstärkt in den Fokus deutscher Medien und Bildungspolitiker geraten, die sich immer wieder fragen, worin denn nun das Geheimrezept erfolgreicher Bildungsarbeit in Estland bestehe. Man pilgert inzwischen nach Estland und bestaunt es quasi als Mekka des IT- und Digitalisierungsfortschritts.

Darin nun eine Wundertüte zur Beseitigung der Bildungsprobleme in Deutschland zu sehen, wäre ein Fehler. Ja, es gibt hier einen weniger hysterischen Umgang mit den neuen Medien. Vieles ist selbstverständlich geworden: Das elektronische Klassenbuch ekool, als zuverlässige und praktische Informations- und Kommunikationsplattform für Eltern, Schüler und

Zum Autor Dr. Wolfgang Jäger

- 1955 geboren in Freiburg/Brsg.
- 1961–1974 Schulzeit – Abitur am Berthold-Gymnasium Freiburg
- 1974–1975 Bundeswehrwehrpflicht
- 1975–1985 Studium der Fächer Germanistik und Latein an den Universitäten Freiburg und Wien; Promotion; Mitglied des Akademischen Orchesters
- 1986–1987 Referendariat am Studienseminar in Freiburg
- 1987–1989 Tätigkeiten beim SWR in Baden-Baden und beim Theater Basel
- 1989–1995 Studienrat am Kreisgymnasium Haselünne (Emsland)
- 1995–2001 ADLK an der Deutschen Schule Mailand
- 2001–2006 Studiendirektor am Gymnasium Ganderkesee
- 2006–2011 Studiendirektor am Ernestinum Celle
- 2011–2013 Schulleiter am Friedrich-Gymnasium Freiburg
- 2014–2016 Abteilungsleiter am Hebel-Gymnasium Lörrach; Lehrauftrag an der Universität Freiburg
- seit 2016 Leiter der Deutschsprachigen Abteilung am Tallinna Saksa-Gümnaasium

Lehrkräfte. Die Medien haben selbstverständlich Eingang in die Klassenzimmer gefunden. Schülerinnen und Schüler gehen verantwortungsvoll und diszipliniert damit um und dies garantiert einen Teil des Lernerfolgs. Viel entscheidender für die Bildungserfolge sind m. E. aber andere Faktoren: Die Lehrkräfte sind in ihrer Kompetenz sowohl von Schülern als auch Eltern anerkannt und respektiert und ihnen wird auch von Seiten der Politik große Wertschätzung entgegengebracht.

Bildung ist hier in Estland spürbar weniger mit bestimmten Ideologien besetzt als man dies in Deutschland erleben kann. In Estland gibt es einen bildungspolitischen Konsens, während es in Deutschland 16 bildungspolitische Flickenteppiche gibt, die möglicherweise nach jeder Legislaturperiode ihre Farben ändern.

Das pädagogische Erfolgsrezept für unsere Schülerinnen und Schüler der Abteilung hat vor allem seinen Reiz darin, dass hier estnisches und deutsches Schulsystem ineinandergreifen und sich ideal ergänzen. Moderne Fremdsprachenpädagogik (DSD I und II), kompetenzorientiertes Lernen, moderne Didaktik und Methodik, problemorientiertes und hinterfragendes Lernen, schülerzentrierte und teamorientierte Arbeitsweisen sind ebenso Teil des Gesamtkonzeptes wie lehrerzentrierter Frontalunterricht und „Wissensvermittlungspädagogik". Wenn man Absolventen danach fragt, was sie in der Abteilung gelernt hätten, so hört man oft, dass das Lernen in diesem bilingualen und binationalen System die beste Grundlage für ein Studium bzw. für eine erfolgreiche berufliche Zukunft gewesen sei.

Ich wünsche uns, der Schule und ihrer Deutschsprachigen Abteilung weitere 20 produktive und erfolgreichen Jahre, immer im Bewusstsein dessen, was für den ersten estnischen Staatspräsidenten Meri selbst der Zündfunke seiner Idee gewesen ist. Ich wünsche uns, dass die Politik auf estnischer wie auf deutscher Seite unser Tun immer wohlwollend begleitet und dass wir im Kontext der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik auch in wirtschaftlichen Krisenjahren finanziell und personell die nachhaltige Unterstützung bekommen, die dem Geist der bilateralen Verträge von 1997 und

Singen macht Spaß: Der Schulchor beim Festakt zum Jubiläum der Abteilung

2002 gerecht wird. Ich hoffe, dass wir weiterhin eine lernende und sich weiter entwickelnde Gemeinschaft bleiben, in der Traditionen nicht vermeintlich modernen Tendenzen und Nützlichkeitsideologien geopfert werden und in der sich zwei Kulturen in Offenheit und Respekt begegnen. ◂◂

Deutschsprachige Abteilung des Deutschen Gymnasiums Tallinn: Auszüge aus den Grußworten

Grußwort 1

Wir gemeinsam in Europa

Liebe Schülerinnen und Schüler, liebe Eltern, liebe Lehrerinnen und Lehrer,

herzlichen Glückwunsch zum 20-jährigen Bestehen der deutschsprachigen Abteilung am Tallinna Saksa Gümnaasium. Bereits ab der ersten Klasse erhalten Schülerinnen und Schüler am Deutschen Gymnasium Tallinn die Möglichkeit, Deutsch zu lernen. Eine großartige Chance! Die umfassende Arbeit der deutschsprachigen Abteilung baut damit eine starke Brücke zwischen Estland und Deutschland, die für die Freundschaft zwi-

schen den Menschen in unseren beiden Ländern und für unseren Zusammenhalt im vereinten Europa unerlässlich ist.

Besonders hervorheben möchte ich das breite Angebot an Fächern, die auf Deutsch unterrichtet werden. Bis zum Abschluss des deutschen Abiturs! Der Unterricht nach deutschem Lehrplan und auf Deutsch kann ab der 7. Klasse in Mathematik, Physik, Biologie, Geschichte und natürlich Deutsch belegt werden – ein einzigartiges Angebot im der baltischen Region. Schülerinnen und Schüler der deutschsprachigen Abteilung erhalten mit dem Abschluss das estnische Abitur „Riigieksamitunnistus" und die deutsche Hochschulreife. Sie können somit ein Studium an einer Hochschule oder Universität in Deutschland und Estland aufnehmen.

Die Möglichkeiten für Alumni der Schule sind vielfältig. Einige von ihnen beginnen direkt ein Bachelorstudium in Deutschland, andere in Estland. Wer in der Heimat mit dem Studium anfängt, kann im Ausland weiterstudieren. Das Erasmus-Programm, der DAAD, Stiftungen sowie weitere deutsche und europäische Stipendien bieten Unterstützung bei der Organisation und Finanzierung eines Studienaufenthaltes in Deutschland. Ein Masterstudiengang ist eine weitere Gelegenheit, Deutschland und Europa noch besser kennenzulernen, seinen Horizont zu erweitern und die ganze kulturelle Vielfalt unserer Länder für sich aufzuschließen. Diese persönlichen Erfahrungen, kulturellen und sprachlichen Kompetenzen sind eine einzigartige Chance für ein interessantes, breitgefächertes, erfüllendes Berufsleben.

Schülerinnen und Schüler als europäische Zukunftsgestalter

Den heutigen Schülern stehen die Türen in Europa weit offen. Nie zuvor konnten junge Menschen auf ein größeres Netzwerk transnationaler Beziehungen zurückgreifen. Ich freue mich sehr darüber, dass Schülerinnen und Schüler ab der 8. Klasse an einem Austausch mit Gymnasien in Deutschland teilnehmen können. Auch projektbezogene Auslandsaufenthalte und Veranstaltungsreihen wie „Jugend Debattiert International" bieten spannende Gelegenheiten, bereits in der Schule Erfahrungen im Ausland zu sammeln.

Das Eintauchen in die deutsche und estnische Kultur, das Entdecken einer weiteren Sprache stärkt das europäische Gemeinschaftsgefühl. Das ist heute wichtiger denn je. Die zukünftigen Alumni des TSG werden die deutsch-estnische Freundschaft und unseren weiteren gemeinsamen Weg in Europa maßgeblich prägen, mitgestalten und weiterentwickeln. Eine besonders wertvolle Grundlage zum erfolgreichen Miteinander unserer Länder wird bereits früh im Deutschen Gymnasium in Tallinn gelegt. Viele bleiben ihrer Schule verbunden. In diesem Jahr unterrichten 16 Ehemalige als Lehrkräfte am Deutschen Gymnasium. Das spricht für sich!

Ich bedanke mich herzlich für die außerordentliche Arbeit von Direktor Kaarel Rundu und seinem Kollegium und besonders der deutschsprachigen Abteilung unter Leitung von Dr. Wolfgang Jäger. Ich erinnere dankbar an die erfolgreiche Arbeit ihrer Vorgänger über 20 Jahre. Und ich wünsche allen Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern und der Schulleitung weiterhin viel Erfolg und Freude am Tallinna Saksa Gümnaasium!

Ihr
Christoph Eichhorn
Deutscher Botschafter

Grußwort 2

Die Deutschsprachige Abteilung des Deutschen Gymnasiums Tallinn ist etwas Besonderes. Als Teil des staatlichen Gymnasiums wachsen die Schülerinnen und Schüler in einer weltoffenen Atmosphäre auf und beherrschen mindestens zwei Sprachen, Estnisch und Deutsch. Und dieses auf einem sehr hohen Niveau. Das Deutsche Gymnasium Tallinn ist die einzige Schule in den baltischen Ländern, an der in deutscher Sprache nach deutschen Lehrplänen unterrichtet wird. Die Schülerinnen und Schüler bereiten sich sowohl auf das estnische als auch auf das deutsche Abitur vor. Und das seit 20 Jahren!

1997 wurde die Deutschsprachige Abteilung in ihrer heutigen Form gegründet und leistet seitdem einen wichtigen Beitrag zum deutsch-estnischen Kulturaustausch. Von Anfang an gab es eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen den estnischen und den deutschen fördernden Stellen.

Der bilinguale Abschluss ist für die Absolventinnen und Absolventen ein großes Plus auf dem erfolgreichen Weg in die Arbeitswelt. Viele studieren an deutschen Universitäten, andere absolvieren eine Berufsausbildung in Unternehmen in Estland oder Deutschland. Mit ihren besonderen Bildungsbiografien bauen sie Brücken, die Deutschland und Estland und sie selbst mit beiden Ländern verbinden – ein Leben lang.

Die Deutschsprachige Abteilung des Deutschen Gymnasiums Tallinn wird seit 2016 als Deutsch-Profil-Schule von der Bundesrepublik Deutschland gefördert und ist Mitglied im Netzwerk der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH) des Auswärtigen Amts. PASCH vernetzt weltweit rund 1.800 Schulen, an denen Deutsch einen besonders hohen Stellenwert hat.

All diese Erfolge verdankt die Schule der sehr engagierten Arbeit ihrer Schulleitung und ihrer Pädagoginnen und Pädagogen, insbesondere aber auch dem unermüdlichen Einsatz eines Alumnus der Schule, der heute der estnische Schulleiter ist – Herrn Kaarel Rundu. Im Namen der ZfA danke ich allen Verantwortlichen für ihr enormes Engagement und die gute Zusammenarbeit. Auch im Namen meiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen gratuliere ich allen, die der Schule verbunden sind – Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrkräften, Schulleitung und den Institutionen des estnischen Bildungswesens – sehr herzlich zum 20. Jubiläum.

Ihr
Peter Dicke
Ständiger Vertreter des Leiters der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Grußwort 3

Herzlichen Glückwunsch zum 20-jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Abteilung des Tallinna Saksa Gümnaasiums.

6 Jahre nach der Wiedererlangung der Unabhängigkeit Estlands, am Anfang eines unvergleichlichen Wirtschaftswunders, das internationalen Beifall und Bewunderung auslöste, hat sich das TSG mit der Einrichtung einer deutschsprachigen Abteilung eingereiht in die wunderbare Erfolgsgeschichte dieses sympathischen baltischen Staates. Mit dem Angebot der Fremdsprache Deutsch und dem Unterricht in mehreren Fächern auf Deutsch festigt das TSG damit die starke Stellung der deutschen Sprache in Estland, die maßgeblich dazu beigetragen hat, dass die kulturellen Bande zwischen Esten und Deutschen auch während der Zeit der sowjetischen Besatzung nie abgerissen sind.

Deutschland unterstützt die deutschsprachige Abteilung des TSG mit deutschen Lehrkräften, die nicht nur auf das Sprachdiplom vorbereiten, sondern auch dafür Sorge tragen, dass das deutsche Abitur an der Schule erworben werden kann. Die vielen Projekte am TSG, die der Begegnung mit anderen Kulturen dienen, zeigen eine lebendige Schule, die die Werte unserer europäischen Familie verinnerlicht hat. Der Schüleraustausch mit Schulen in Deutschland generiert stabile Freundschaften, von denen wir in unserer, sich ständig verändernden Welt, nicht genug haben können.

Wir, vom Verband Deutscher Lehrer im Ausland freuen uns mit der ganzen Schulgemeinde für die großartige Entwicklung in den letzten 20 Jahren und wünschen Ihnen auch weiterhin, dass der Erfolg und die Freude an der Begegnung mit Deutschland und seiner Sprache erhalten bleiben mögen.

Ihr
Karlheinz Wecht
Vorsitzender des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland (VDLiA)

Website der Schule

https://saksa.tln.edu.ee/de/
https://saksa.tln.edu.ee/

Website der Stadt

https://www.visitestonia.com/de/urlaubsziele/tallinn

Anschrift

Tallinna Saksa Gümnaasium, J. Sütiste tee 20, Tallinn 13411

Ein Alumnus als Schulleiter

Interview in „Baltische Briefe", Februar 2017

„Ein kultivierter Mensch spricht aber auch Deutsch" (Lennart Meri)

Lernen am Tallinna Saksa Gümnaasium

Für wen gibt es das Saksa Gymnasium in Tallinn? Wer geht dort hin?
Einerseits sind es Schüler, deren Familien daran interessiert sind, dass ihre Kinder Deutsch als Fremdsprache lernen oder das Ziel haben, dass sie auf die Deutschsprachige Abteilung in unserer Schule gehen und am Ende des Gymnasiums Abitur machen können. Anderseits sind es Schüler, die in der Gegend wohnen. In Estland ist die Bildungspolitik so aufgebaut, dass die Kinder die Möglichkeit haben müssen, ihre nächstliegende Schule zu besuchen. Bei den Aufnahmegesprächen in die Gymnasialstufe höre ich oft den Satz: „Ich möchte Deutsch lernen und Sport machen." Da unser Schulprofil neben Deutsch auch Sport als Schwerpunkt hat, kommen oft begabte Sportler, die ihre Sprachkenntnisse erweitern wollen und gleichzeitig Sport auf einem hohen Niveau machen wollen. Zum Beispiel werden in der Gymnasialstufe bei uns Sportler zu Hilfstrainern und Schiedsrichtern ausgebildet. Es gibt also mehrere Gründe, weswegen die Schüler zu uns kommen.

Wie schwer oder leicht ist es für estnische Jugendliche Deutsch zu erlernen?
Die Estnische Fremdsprachen-Strategie sieht vor, dass die Schüler bis zum Ende des Gymnasiums eine Fremdsprache auf B2 und eine auf B1-Niveau können. In unserer Schule ist Deutsch die erste Fremdsprache und in Zusammenarbeit mit dem Goethe Institut, können wir es schon den Schülern der 1. Klassen anbieten. Die Schüler werden also schon von klein auf unterstützt Deutsch zu lernen. In unserer Schule fangen die Schüler in der 1. Klasse mit Deutsch an, in der 4. Klasse mit Englisch, in der 8. mit Russisch und im Gymnasium kann man z. B. auch Schwedisch als Wahlfach wählen. Da Estland ziemlich klein ist, ist es selbstverständlich, dass man Fremdsprachen lernt.

Kaarel Rundu

ist Absolvent der Deutschsprachigen Abteilung, hat Psychologie und Bildungsmanagement studiert, unterrichtet als Lehrer die Fächer Menschenkunde und Psychologie und leitet seit 2015 das Tallinna Saksa Gümnaasium.

Deutsch ist neben Englisch, Russisch und Französisch die meisterlernte Sprache in Estland. Die Schüler können an 18 estnischen Schulen das Deutsche Sprachdiplom ablegen. In unserer Schule gibt es ab der 7. Klasse die Deutschsprachige Abteilung, wo die Schüler Deutsch, Mathematik, Geschichte, Biologie und Physik auf Deutsch lernen und dadurch am Ende der 12. Klasse die Möglichkeit haben, das deutsche Abitur zu bekommen. Das heißt, die Motivation Deutsch zu lernen ist schon groß und wird von den Bildungsinstitutionen,-partnern und auch den Familien unterstützt. Hier könnte man auch unseren ehemaligen Präsidenten Lennart Meri zitieren, der mal gesagt hat: „Englisch spricht heute jeder. Ein kultivierter Mensch spricht aber auch Deutsch." Ich glaube, dieses Zitat spiegelt die Haltung der Esten gegenüber der deutschen Sprache sehr gut wieder.

Wie ist die Schule entstanden? Welche Initiative stand dahinter?
Die Schule wurde 1980 gegründet und hieß damals die 54. Schule. Als die Schulen einen Schwerpunkt im Schulprofil finden sollten, hat unsere Schule sich auf den Deutschunterricht konzentriert. Und ab 1982 wurde mit dem erweiterten Deutschunterricht in den ersten und neunten Klassen begonnen. September 1997 wird die Deutschsprachige Abteilung als inte-

grierter Bestandteil der damaligen 54. Oberschule gegründet. Die Gründung geht auf die ausdrückliche Initiative des Staatspräsidenten Lennart Meri (1992–2001) zurück. 1998 wurde die Schule dann auch umbenannt in Deutsches Gymnasium Tallinn (Tallinna Saksa Gümnaasium).

Das Deutsche Gymnasium Tallinn ist die einzige Schule in den baltischen Staaten, wo es möglich ist, in deutscher Sprache nach deutschen Lehrplänen zu lernen. In der Deutschsprachigen Abteilung unterrichten deutsche Lehrer in deutscher Sprache nach deutschen Lehrplänen. Geregelt ist dies in einem Vertrag zwischen der Republik Estland und der Bundesrepublik Deutschland über schulische Zusammenarbeit, der am 3. Juni 2002 unterschrieben wurde.

Was läuft an Ihrer Schule anders als an anderen estnischen Gymnasien?
Der Hauptunterschied ist, dass wir eine Deutsch-Profil-Schule sind und die Schüler der Deutschsprachigen Abteilung zwei Abschlüsse bekommen können.

Die Schüler der Abteilung, welche die Jahrgangsstufen 7–12 umfasst, bereiten sich auf das deutsche und estnische Abitur vor. Daher werden einige Fächer auf Deutsch und andere auf Estnisch unterrichtet. Momentan werden auf Deutsch von deutschen Lehrkräften, mit deutschen Lernmitteln, nach deutschen Lehrplänen, die Fächer: Deutsch, Geschichte, Mathematik, Physik und Biologie unterrichtet.

Die Schüler erhalten zwei Zeugnisse: ein deutsches Abiturzeugnis, das zum Studium in Deutschland berechtigt, und ein estnisches Zeugnis (riigieksamitunnistus). Die Abiturprüfung erfolgt nach einer von Estland und Deutschland erarbeiteten gemeinsamen Prüfungsordnung. Die deutschen Abiturfächer Deutsch und Mathematik gelten als estnische Staatliche Abschlussprüfung (riigieksam), die estnische Staatliche Abschlussprüfung im Fach Estnisch (emakeele riigieksam) gilt als deutsche Abiturprüfung.

Was machen die Schüler nach ihrem Abitur?
Viele Schüler, die das deutsche Abitur oder DSD II bekommen haben, gehen ins Ausland, um dort zu studieren oder zu arbeiten. Einige fangen ihr Studium auch zunächst in Estland an und machen dann z. B. ihren Magister im Ausland. Die meisten führen aber ihren Bildungsweg fort und gewinnen praktischen Nutzen aus dem Abiturzeugnis oder Sprachdiplomen, die sie erhalten haben.

Beim Tag des aktiven Lernens: Herstellung einer Kosmetiksalbe

Wie wichtig ist die deutschbaltische Geschichte in den Lehrplänen verankert?
Es ist hauptsächlich in den Lehrplänen der 7.–9. Klassen im Fach Geschichte verankert. Zudem ist es auch fachübergreifend, z. B. im Fach Literatur durch verschiedene, an die Geschichte Estlands angelegte Werke vorhanden.

Woher kommen Ihre Lehrer? Arbeiten bei Ihnen auch Lehrer aus Deutschland?
Unser Kollegium besteht insgesamt aus 74 Lehrern von denen zurzeit acht aus Deutschland kommen. Diese acht Lehrer unterrichten die Fächer der Deutschsprachigen Abteilung und sind auch Klassenlehrer für die Abteilungsklassen. Die anderen Lehrer sind Ortslehrkräfte. Es ist auch nennenswert, dass dieses Schuljahr 16 Ehemalige unserer Schule als Lehrer bei uns tätig sind, darunter auch Ehemalige der Deutschsprachigen Abteilung. Da in Estland der Lehrerberuf nicht gerade populär bei den

Jugendlichen ist, sind wir sehr stolz, dass unsere ehemaligen Schüler von unseren estnischen und deutschen Lehrern so inspiriert worden sind, dass sie selber auch den Lehrerberuf für sich gewählt haben und motiviert das Bildungssystem unterstützen.

Sind die Schüler auch mal zum Aufenthalt in Deutschland?
Ein Teil des interkulturellen Lernens sind natürlich auch die Schüleraustausche mit den deutschen Schulen. Zurzeit sind unsere Partnerschulen das Gymnasium am Kaiserdom in Speyer, die Sophienschule in Hannover, das Gymnasium Friedrich II in Lorch und das Pestalozzi-Gymnasium in Unna. Die Schüleraustausche finden in der 8./9. Klasse und 10./11. Klasse statt. Es gibt aber auch projektbezogene Schüleraustausche über Erasmus+, z. B. mit der Integrierten Gesamtschule in Paffrath oder zurzeit läuft auch ein Kunstprojekt mit der Deutschen Schule in Lissabon. Natürlich kommen auch die Erfahrungen an der Europa Akademie Otzenhausen, die Teilnahme an „Jugend Debattiert International" oder an „Model United Nations of Lübeck" den Schülern zugute.

All diese Schüleraustausche werden von den Schülern und auch den Familien sehr hoch geschätzt, da sie ihr Können „im Wirklichen Leben" anwenden können und müssen. Die Motivation steigt nach diesen Austauschen bemerkenswert, deswegen sind wir sehr froh, so engagierte Partner zu haben, mit denen wir diese Austausche ausführen können.

Hat Deutsch eine Zukunft in Estland oder wird sich Englisch allein auf Dauer durchsetzen?
Persönlich denke ich, dass dank all der Schulen in Estland, die Deutschunterricht anbieten und die Schüler animieren, es zu lernen, sich dadurch ihre Zukunftschancen um einiges erweitert und es weiterhin einen festen Platz in unserem Bildungssystem haben wird. Auch dank der guten Bildungspartnerschaft zwischen Deutschland und Estland ist es nicht zu erwarten, dass die Esten in naher Zukunft auf Deutsch verzichten werden.

Projektarbeit mit einer Austauschklasse von der Sophienschule Hannover

Ich denke, dass die DSD-Prüfungen und auch z. B. die Tatsache, dass unsere Schule dank der Deutschsprachigen Abteilung einen Status als Deutsch-Profil-Schule vom Auswärtigen Amt und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Deutschland bekommen hat, immer mehr dazu führen, dass Wert auf die Qualität des Unterrichts gelegt und somit die Zukunft der deutschen Sprache in Estland nochmals untermauert wird. Natürlich ist ein weiterer Grund die Führungsrolle von Deutschland als EU Staat in der jetzigen politischen Weltlage, das der Sprache eine noch größere Attraktivität verleiht.

Vorlesewettbewerb der Klassen 5 und 6 (Februar 2017)

Gemeinsames Kunstprojekt mit der Deutschen Schule Lissabon (Februar 2017)

Was ist Ihr Resümee nach fast 20 Jahren Saksa Gymnasium?
Die Schule ist jetzt 36 Jahre alt und die Deutschsprachige Abteilung feiert im kommenden Herbst ihr 20-jähriges Jubiläum. Ich denke das zeigt, dass die bisherigen Entscheidungen richtig waren und wir mit unserem deutschorientierten Schulprofil auf dem richtigen Bildungsweg sind. Oder wie die Schüler sagen würden: „Deutsch ist nicht einfach, aber es macht Spaß!"

Estland hat bei den PISA-Ergebnissen 2016 in vielen Bereichen sehr gut abgeschnitten. In mehreren Kategorien ist es das beste europäische Land im Test. Liegt das am Schulsystem oder an der Einstellung der Schüler und Lehrer zur Bildung?
Ich würde sagen, dass da mehrere Sachen eine Rolle spielen. Einmal die Wertschätzung von Bildung im Allgemeinen in der Gesellschaft. Viele Eltern haben selbst einen Hochschulabschluss und motivieren ihre Kinder auch zum Lernen und dank der Unterstützung der Familien können Schulen ihre Arbeit erfolgreich verrichten. Zum anderen sind die Lehrer sehr mit dem Herzen dabei. Sie wissen, dass man ihnen vertraut und dadurch haben sie auch die Freiheit neue Lernmethoden auszuprobieren, um das richtige Gleichgewicht für den Unterricht zu finden. Also, zwischen dem Unterricht im Klassenraum, außerhalb des Klassenraums und auch in den digitalen Lernumgebungen. Eine wichtige Rolle spielt auch, dass die Qualität der Bildung in Estland nicht vom sozialen Hintergrund abhängt und die Kinder gleiche Chancen auf gute Bildung haben. Die Pisa- Studie hat gezeigt, dass die Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Schulen in Estland sehr gering waren, was natürlich eine gute Vorlage ist.

Was unterscheidet estnische von deutschen Lehrern? Wo sehen Sie die größten Unterschiede zwischen dem deutschen und estnischen Bildungssystem?
Ich bin mir nicht sicher, ob es einen großen Unterschied zwischen den Lehrern gibt. Eventuell gibt es den Unterschied zwischen den Bildungssystemen. In einem kleinen Land wie Estland ist es einfacher in zentraler Form Entscheidungen zu treffen und Bildungsziele zu setzen. Während es in Deutschland durch seine föderale Struktur bedingt, 16 verschiedene „Bildungssysteme" gibt, haben wir in Estland ein verbindliches „System" für das ganze Land.

Wenn ich jedoch etwas hervorheben würde, dann die Offenheit und Experimentierfreudigkeit gegenüber verschiedener Lernmethoden und den digitalen Möglichkeiten. Dies hängt aber auch damit zusammen, dass die Lehrer vom Estnischen Bildungssystem sehr stark gefördert und unterstützt werden, sich neue Lernmethoden anzueignen und verschiedene digitale Plattformen zu benutzen. Diese Fortbildungen finden regelmäßig statt und werden

Schulfinale „Jugend debattiert" (März 2017)

staatlich finanziert. Das heißt, es wird sowohl gefordert als auch gefördert, damit die gesetzten Ziele auch wirklich erreicht werden können. Zum Beispiel müssen die Lehrer sich mit digitalen Arbeitsbüchern, Tests und Staatlichen Prüfungs-Plattformen auskenne, um die Schüler richtig darauf vorbereiten zu können. Die Lehrer müssen auch selber ständig lernen, um den bestmöglichen Unterricht anbieten zu können.

Ich denke jedoch, dass der Schlüssel zum Erfolg der Austausch ist. Wenn die Kollegen sich untereinander austauschen über die besten Praktiken, dann können alle gewinnen. Dies gilt auch für den Austausch zwischen verschiedenen Ländern und Bildungssystemen. Unsere Schüler, die in der Deutschsprachigen Abteilung lernen, bekommen das Beste aus beiden Welten – also vom deutschen wie auch vom estnischen Bildungssystem.

Wie wichtig ist Digitalisierung an einer Schule?
Es ist ein fester Bestandteil unseres Bildungssystems. Eine Kompetenz, welche die Schulen nach den Lehrplänen den Schülern beibringen müssen, ist digitale Kompetenz. Es geht darum, diese Kompetenzen zu übermitteln, die aktuell, praktisch und wichtig sind, um in der digitalen Welt klarzukommen und die Vorteile im passenden Kontext für sich anwenden zu können.

Es fängt mit IT-orientiertem Fachunterricht in den Unterstufen an, fachübergreifend sind die digitalen Kompetenzen in den Lehrplänen aller Fächer vorhanden. Zum Beispiel auch in Sport über verschiedene Apps oder in Werken als Robotik-Stunden. Gleichzeitig müssen diese Kompetenzen bei Staatlichen Prüfungen, Wettkämpfen und Olympiaden angewendet werden.

Abitur/Riigieksam 2016

Aktus am ersten Schultag (1. 9.2016)

Wie schafft es Estland, Mädchen für Technik und Naturwissenschaft zu begeistern?
Aus den Pisa Ergebnissen ging hervor, dass in Estland großes Interesse gegenüber dem IT-Fach besteht. Sowohl, bei den Jungs als auch bei den Mädels. Ich denke, es geht darum, die Geschlechterstereotypen zu brechen.

Bei uns wird viel im Bereich Karriereberatung gemacht. Karriereberatung ist Pflichtfach in der Gymnasialstufe. Davor gibt es Karriereberatung in verschiedenen Stunden. Es werden stets Gäste eingeladen. Zum Beispiel gibt es den „Zurück in die Schule“ – Tag, wo Experten aus verschiedenen Bereichen in den Schulen Unterricht machen und ihren Fachbereich vorstellen. Das machen sowohl Start-Up-Firmen, Banker, Politiker, IT-Experten, Wirtschaftsunternehmer usw. Daneben gibt es den „Arbeitsschatten-Tag“, wo die Schüler sich bei verschiedenen Berufen einen Tag lang als Schatten einen Einblick in die Arbeit des jeweiligen Berufes verschaffen können.

Natürlich müssen die Schulen auch gut ausgestattet sein, mit Labor-Klassen, mit 3D Druckern, mit mobilen Computer-Klassen, Robotik-Technik, Data-Projektoren, Lizenzen zu den

verschiedenen digitalen Portalen und Programmen, Audio-Video-Technik, gutem Wifi und den notwendigen Arbeitsstellen, wie z. B. dem Bildungstechnologen, der die Lehrer unterstützen kann, bei der Gestaltung ihres Unterrichts. Wenn die Schüler sehen, welche Möglichkeiten es gibt, und vorgezeigt bekommen, was man mit all dem Wissen anfangen kann, sind sie auch motivierter, sich in diesen Bereichen zu verwirklichen.

Aber es wird auch allgemein gezielt auf die Mädchen eingegangen. Zum Beispiel hat die Finnische Autorin Linda Liukas ein Buch über das Code-Schreiben und Programmieren für die Kinder geschrieben, wo die Hauptfigur ein junges Mädchen namens Ruby ist. Dieses Buch wurde jetzt ins Estnische übersetzt und natürlich haben viele Schulen es für ihre Schulbibliotheken besorgt. Also, wir gucken auch, was die anderen Länder machen, und versuchen, die besten Praktiken zu übernehmen. ◂◂

Die Monatszeitschrift „Baltische Briefe – Nachrichtenblatt des Baltentums"

informiert über die baltischen Staaten und die Deutschbalten in aller Welt und ist eine Partner-Organisation unter dem Dach: Deutsches Kulturforum östliches Europa.

Selbstauskunft

Das Deutsche Kulturforum östliches Europa engagiert sich für eine zukunftsorientierte Auseinandersetzung mit der Geschichte jener Gebiete im östlichen Europa, in denen früher Deutsche gelebt haben bzw. heute noch leben.

Im Dialog mit Partnern aus Mittel- und Osteuropa will das Kulturforum die Geschichte dieser Regionen als verbindendes Erbe der Deutschen und ihrer östlichen Nachbarn entdecken und einem breiten Publikum anschaulich vermitteln.

Das Kulturforum organisiert Ausstellungen und Veranstaltungen wie beispielsweise Lesungen, Vorträge, Diskussionen, Konzerte, Preisverleihungen und Tagungen. In seiner Reihe Potsdamer Bibliothek östliches Europa erscheinen Sachbücher, Bildbände und Belletristik. Die Homepage des Kulturforums dient als offene Informationsplattform für Veranstaltungshinweise, Nachrichten, Artikel und Dokumentationen. Das Kulturforum versteht sich als Vermittler zwischen Ost und West, zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit, zwischen Institutionen und Einzelinitiativen. Mit seiner Arbeit leistet es einen aktiven Beitrag zu internationaler Verständigung und Versöhnung in einem zusammenwachsenden Europa.

Das Deutsche Kulturforum östliches Europa wurde im Dezember 2000 als gemeinnütziger Verein mit Sitz in Potsdam gegründet. Es wird gefördert von der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien (BKM) aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestages.

http://www.kulturforum.info/de/, aufgerufen am 16.12.2017, um 18.15 Uhr

Geprägt vom deutschen Rap

Aus: „Begegnung" 3/2017, S. 48–51

Johanna Böttges

2003 legten Kaarel Rundu und Erik Joasaare zusammen am Deutschen Gymnasium Tallinn das Abitur ab. Heute begegnen sie sich dort wieder jeden Tag – als Lehrer und Mitglieder der Schulleitung. Die beiden Alumni vermitteln die Werte, durch die sie selbst geprägt wurden: Teamgeist, Kreativität und Mitsprache.

Als der 17-jährige Kaarel zu Erik in die 11. Klasse kam, fiel er gleich auf. „Kaarel war ziemlich locker und offen", erinnert sich sein ehemaliger Schulkamerad. Anders als die meisten Esten, die eher zurückhaltend seien. Das lag vielleicht daran, dass der junge Kaarel schon in drei verschiedenen Ländern gelebt hatte: Von Estlands Hauptstadt zog er als Elfjähriger für zwei Jahre mit seinen Eltern nach Wien, anschließend besuchte er drei Jahre lang die Deutsche Schule Madrid. Im Jahr 2000 kehrte er ans Deutsche Gymnasium Tallinn zurück, das er schon als Grundschüler kennengelernt hatte, und bereitete sich mit Erik und den anderen Schülern der Deutschsprachigen Abteilung auf das Abitur vor.

Die beiden Jungen freundeten sich an: Erik, sportlich und wortkarg, der sein gesamtes Schulleben am Tallinner Gymnasium verbracht hatte. Und der lebhafte und für sein Alter weltgewandte, aber eher unsportliche Kaarel. Zunächst war es vor allem eine Schicksalsgemeinschaft. „In unserer Klasse waren nur 6 Jungs und 25 Mädchen", erklärt der heute 33-jährige Kaarel Rundu. Bei sportlichen Wettkämpfen hielt das Jungenteam fest zusammen, egal wie talentiert der Einzelne war. Zwischen Erik und Kaarel wuchs eine enge Freundschaft, die auch anhielt, nachdem die beiden das deutsche und estnische Abitur abgelegt hatten. Während Erik sich für ein Architekturstudium an der Fachhochschule Tallinn entschied, studierte Kaarel an der nahegelegenen Universität Psychologie.

Zurück an die Schule

Kaarel Rundu war der Erste, den es für ein Praktikum zurück an ihre Schule zog. Ob es Zufall oder Schicksal war, dass er anschließend blieb, Lehrer für das Fach Menschenkunde und 2015 schließlich Schulleiter wurde, vermag er nicht zu sagen. Für Schicksal spricht, dass sich schon seine Eltern dort kennenlernten: eine Grundschullehrerin und ein Lehrer der Mathematik und Physik. Erst danach wechselte der Vater in den diplomatischen Dienst, der die Familie an die estnischen Botschaften in Österreich und Spanien führte.

Architekt Erik Joasaare gestaltete nach seinem Master unter anderem Kindergärten und Schulen. Nebenher fing er an, an seinem alten Gymnasium Kunst zu unterrichten. Als in der Schulleitung eine Stelle als Entwicklungsmanager frei wurde, bewarb er sich. Zurück in die Schule – was für manchen Schulabgänger wenig verlockend klingt, ist am Deutschen Gymnasium Tallinn kein ungewöhnlicher Schritt. Insgesamt 17 Alumni unterrichten dort, allein vier aus dem Jahrgang 2003. Die Verbundenheit mit der Schule sei groß, sagt Leiter Rundu. „In Estland gibt es das Wort ‚Schulfamilie'. Das Miteinander ist sehr wichtig." Landesweite Traditionen wie der „Zurück-zur-Schule"-Tag, an dem ehemalige Schüler den Unterricht gestal-

Eric Joasaare (links) und Kaarel Rundu (rechts)

ten, fördern diese Verbindung. Hinzu kommen regelmäßige Alumni-Treffen und die Jubiläumsfeiern des Gymnasiums, die alle fünf Jahre viele Ehemalige anziehen.

Dichten für den Biologieunterricht

Viele der Lehrerkollegen, die als Jugendliche die Schule besucht hatten, haben nicht Pädagogik, sondern beispielsweise Informatik, Kunst oder Wirtschaftswissenschaften studiert. Denn zum Konzept der Schule gehört es, externe Fachleute einzubeziehen. Neben Deutsch, Chemie oder Geschichte ergänzen Wahlfächer wie Yoga, Programmieren oder Umweltschutz den Stundenplan. „Wir wollen eine Schule mitgestalten, auf die wir selbst gern gegangen wären", beschreibt Rundu den Ansatz. Doch auch wenn es in den 90er- und frühen 2000er-Jahren noch nicht die gleichen Möglichkeiten gab wie heute, blicken die beiden Ehemaligen positiv auf ihre Schulzeit zurück. Schon damals war der Unterricht an der Deutschsprachigen Abteilung besonders abwechslungsreich. „Ich erinnere mich an unseren Geschichtslehrer, der uns die Kuba-Krise als Bühnenstück nachspielen ließ", sagt Rundu. Im Biologieunterricht hielt er einen Vortrag über das Leben der Regenwürmer – in Gedichtform. „Das war etwas Neues und hat mich sehr motiviert."

Andere Lehrer, andere Sitten

Es war die Zeit, in der sich Estland um eine Aufnahme in die Europäische Union bemühte und die ersten deutschen Lehrkräfte nach Tallinn kamen. „Beide Seiten mussten sich erst einmal aneinander gewöhnen", so der Schulleiter. Ungewohnt waren nicht nur die kreativen Methoden, sondern auch der Umgang mit den Lehrkräften. „Das Verhältnis zwischen den estnischen Lehrern und uns Schülern war noch von der Sowjetzeit geprägt, wo das Schulleben ernster war", sagt Rundu. Zwar wahrten auch die deutschen Lehrkräfte im Unterricht Distanz. „Die Schüler wurden gesiezt, was für estnische Verhältnisse nicht üblich war. Aber in den Pausen haben sie mit dir über die ganze Welt gesprochen, sehr offen und warmherzig. Deswegen sind wir auch bis heute mit einigen unserer damaligen Lehrer in Kontakt."

Von Beats bis Büffeln

Der Besuch der Deutschsprachigen Abteilung, die die Jahrgangsstufen 7 bis 12 umfasst, setzte Fleiß und Ehrgeiz voraus. Vor allem Erik Joasaare, der nicht im Deutschsprachigen Ausland gelebt hatte, musste sich am Ende der 6. Klasse den Übergang in die Deutschsprachige Abteilung hart erarbeiten. Um künftig Fächer wie Mathematik, Geschichte und Biologie auf Deutsch lernen zu dürfen, galt es eine Aufnahmeprüfung zu bestehen, für die er zahlreiche Nachhilfestunden nahm. Obwohl Erik schon seit der 2. Klasse Deutsch lernte, änderte sich in dieser Zeit seine Beziehung zu dieser Sprache: „Ich fing an deutsche Fernsehsendungen zu gucken und mich für die deutsche Kultur zu interessieren." Sein Freund Kaarel fand durch den Hip-Hop einen persönlichen Zugang zu Deutsch. Rapper wie Samy Deluxe, die Absoluten Beginner oder K. I. Z., aber auch Bands wie die Sportfreunde Stiller hört er bis heute gerne. „Das hat mich motiviert, neue Wörter zu lernen. Ich wollte verstehen, wovon ein Songtext handelt oder was in einem Helge-Schneider-Film gesagt wird." Er überredete sogar seine Deutschlehrerin, ihm ein Referat über die verschiedenen Epochen des Deutsch-Rap zu erlauben. „Deutscher Rap hat mich sehr geprägt."

Stundentafel

Deutschsprachige Abteilung

Klassen	7	8	9	10	11	12	dt.	Fremdspr.
Estnisch	2	2	2	2	2	3		13
Literatur (Kirjandus)	2	2	2	2	2	2		12
Deutsch	5*	5*	5*	5*	5*	5*	24+(6)	
Englisch (Inglese keel)	3	3	3	3	2	3		17
Russisch (Vene keel)	2	2	2	2	2	2		12
Mathematik	4	4	4	4	4	4	24	
Loodusgeografia (Geografie)	1	3	1	1	1	-		7
Inimgeograafia	-	-	-	-	1	-		1
Biologie	2	1	2	2	3	3	13	
Loodusopetus (Naturkunde)	1	-	-	-	-	-		1
Keemia (Chemie)	-	1	2	1	1	1		6
Physik (Füüsika)	-	2	2	2	3	3	12	
Geschichte (Ajalugu)	2	3*	3*	3*	4*	4*	14	5
Inimeseopetus (Menschen-/Sozialkunde)	1	-	-	1	-	-		2
Ühikonnaopetus (Gemeinschaftskunde)	-	-	2	-	-	2		4
Muusika (Musik)	1	1	1	1	1	1		6
Kunst	1	1	1	1	1			5
Kehaline kasvatus (Sport)	2	2	2	2	2	2		12
Käsitöö ja kodundus, tehnoloogiaopetus (Handarbeit/Werken)	1	1	1	-	-	-		3
Riigikaitse (militärische Schulung)	-	-	-	-	1	1		2
Uurimistöö alused (Wissenschaftliches Arbeiten)	-	-	-	-	1	-		1
Informaatika (Informatik)	-	-	-	-	-	-		
Valikaine(d)	-	-	-	1		1		2
Gesamt	**30 (13)**	**33 (14)**	**35 (15)**	**33 (15)**	**36 (18)**	**37 (18)**	**93**	**111**

19

An der Deutschsprachigen Abteilung teilte sich der Schulalltag der beiden Jungen in zwei Teile. In den estnischen Fächern lernten sie gemeinsam mit ihren gut 30 Klassenkameraden. Die Deutschsprachigen Fächer wurden in Kleingruppen von 14 bis 16 Schülern unterrichtet. Für die Jungen war es ein willkommener Kontrast, der sich auch im vermittelten Stoff niederschlug. Bis heute beobachtet der Schulleiter einen Unterschied zwischen dem estnischen Unterricht, der in erster Linie ein breites Wissensspektrum vermittelt, und den Deutschsprachigen Fächern, die „richtig in die Materie gehen": „Während man in deutscher Literatur ein Buch pro Halbjahr liest, ist es in Estnisch ein Buch pro Monat", so Rundu.

Deutsch-estnische Nähe

Der Eintritt in die Deutschsprachige Abteilung war für Joasaare eine Auszeichnung: „Viele aus unserer ehemaligen Klasse konnten nicht in die Abteilungsklasse wechseln, weil ihre Leistun-

Zeitraster

1. Stunde: 8.00 – 8.45 Uhr
2. Stunde: 8.55 – 9.40 Uhr
3. Stunde: 10.00 – 10.45 Uhr
4. Stunde: 11.05 – 11.50 Uhr
5. Stunde: 12.10 – 12.55 Uhr
6. Stunde: 13.15 – 14.00 Uhr
7. Stunde: 14.10 – 14.55 Uhr
8. Stunde: 15.05 – 15.50 Uhr
9. Stunde: 16.00 – 16.45 Uhr
10. Stunde: 16.55 – 17.40 Uhr

Das Zeitraster mit dem Ablauf der Stunden ist auf den ersten Blick gewöhnungsbedürftig. Zwischen jeder Unterrichtsstunde von 45 Minuten folgt ab der 2. Stunde eine Pause von 20 Minuten. Hier bleibt genug Zeit für Erholung bzw. Pausengespräche mit Kollegen oder Schülern oder man nutzt die Zeit, um in das elektronische Klassenbuch einzutragen.

gen nicht so gut waren." Der Einsatz hat sich auch im Rückblick gelohnt. Die beiden Lehrer schätzen die unterschiedlichen kulturellen Sichtweisen, mit denen sie aufgewachsen sind, und sehen sich sowohl an ihrer Schule als auch gesellschaftlich als Vermittler. Die kulturelle Nähe zwischen Estland und Deutschland sei viel größer als von vielen angenommen, betont Joasaare. Das mag besonders für die Generation der beiden 1984 geborenen Männer gelten. Zwar erlebten sie Ende der 80er Jahre den Abzug russischer Panzer aus Tallinn, und der junge Kaarel stand 1989 mit seinen Eltern in jener Menschenkette, die als der „Baltische Weg" in die Geschichte eingehen sollte. Doch die Kindheit der Jungen war stärker von der Aufbruchsstimmung geprägt, die sich nach dem Zerfall der Sowjetunion und der Unabhängigkeit Estlands 1991 einstellte. Die Regierungen trieben bald die Annäherung an die Europäische Union voran, und der Publizist und spätere Staatspräsident Lennart Meri setzte sich besonders für die deutsch-estnischen Beziehungen ein. Die Gründung der Deutschsprachigen Abteilung im Jahr 1997 geht auf seine Initiative zurück. Bis heute gilt ein Satz Meris dem Gymnasium als Leitsatz: „Englisch spricht heute jeder. Ein kultivierter Mensch spricht aber auch Deutsch." ◂◂

Das Austauschkonzept des Tallinna Saksa Gümnaasium – Deutsche Abteilung

Frank Bühler-Hausmann

Die Deutschsprachige Abteilung des TSG bemüht sich ihren Schülern möglichst viele Kontakte mit deutscher Kultur und deutschen Muttersprachlern zu ermöglichen. Mittel dazu sind Schulpartnerschaften, regelmäßige Teilnahme an Seminaren der Europäischen Akademie Otzenhausen, der Besuch von Model-United-Nations-Konferenzen im Deutschsprachigen Raum sowie Projekte mit der Deutschen Schule Lissabon.

MUNOT 2017: Der estnische Außenminister Sven Mikser spricht ein Grußwort

1. Schulpartnerschaften

Langfristig angelegte Partnerschaften mit Schulen der Initiative: „Schulen: Partner der Zukunft" (PASCH) stellen das Rückgrat der Bemühungen um Kontakte mit Deutschen dar. Mit der Abteilungsklasse der Jahrgangstufe 8 bestehen im jährlichen Wechsel Austausche mit dem Gymnasium Friedrich II. in Lorch und dem Pestalozzi Gymnasium in Unna. In der Regel besuchen die estnischen Klassen, d. h. ca. 30 Schüler, Deutschland für ungefähr eine Woche im Frühling, während die deutschen Klassen im Herbst nach Estland kommen. Die Unterbringung erfolgt durchweg in Gastfamilien. Die Schüler nehmen am Unterricht der jeweils gastgebenden Schule teil und arbeiten an gemeinsamen Projekten, in den vergangenen Jahren z. B. über Stadtentwicklung oder Umweltschutz.

Im Jahrgang 10 wird dieser Austausch mit dem Gymnasium am Kaiserdom in Speyer und der Sophienschule Hannover durchgeführt.

Im laufenden Schuljahr kommt das Gymnasium an der Schweizer Allee in Dortmund für die Jahrgangsstufe 11 dazu. Im Mittelpunkt dieses Austausches wird das Kulturleben beider Städte stehen.

2. Europäische Akademie Otzenhausen

Für einzelne Schüler und Schülergruppen der deutschen Abteilung besteht seit einigen Jahren das Angebot an Seminaren der Europäischen Akademie Otzenhausen teilzunehmen. So werden und wurden dort bi- und trinationale Seminare in deutscher und englischer Sprache, zu Themen wie „Migration" und „Europa" angeboten. 2015 kamen zum ersten Male auch Schüler der estnischen Abteilung dazu. Die Betreuung wurde vom kreativen Leiter der Schule, Erik Joasaare übernommen.

Schülerdelegierte bei der Arbeit

3. Model United Nations

Als dritte Möglichkeit gibt es für Schüler der deutschen Abteilung die Möglichkeit, ab Klasse 9 regelmäßig an Model-United-Nations-Konferenzen Simulationen von Konferenzen der Vereinten Nationen, die seit einigen Jahren an verschiedenen Schulen in diversen Ländern angeboten werden, teilzunehmen. Diese finden zwar auf Englisch statt, da die Unterbringung aber grundsätzlich in Gastfamilien erfolgt, ist zumindest in Lübeck der Kontakt zum deutschen Lebensumfeld gegeben.

2008 nahm das TSG erstmals an einer MUN-Konferenz in Rom teil. In der Folge nahmen

Schüler simulieren eine Debatte bei Model UN

Schüler des TSG pro Jahr mindestens an 2 Konferenzen (im November an EGMUN – Espergærde/Dänemark und Anfang Juni an MUNOL – Lübeck/Deutschland) teil.

Seit 2011 organisiert das Englisch Department der Schule unter Mithilfe der Deutschsprachigen Abteilung eine eigene Konferenz – Model-United-Nations-of-Tallinn (MUNOT). Die Mehrzahl der Teilnehmer rekrutieren sich auch nach wie vor aus der deutschen Abteilung.

4. Kunstprojekt

Schließlich wurde im Jahre 2016 in Zusammenarbeit mit der Deutschen Schule Lissabon ein Kunstprojekt ins Leben gerufen. 12 Schüler der Jahrgangsstufe 11 erarbeiteten gemeinsam mit einem Kunstkurs der Deutschen Schule Lissabon Projekte. Gemeinsame Sprache: Deutsch! Inzwischen fand bereits der Gegenbesuch von Schülern aus Lissabon statt und im Herbst 2017 startete ein weiteres Projekt in Lissabon. Initiator des Gesamtprojekts ist Erik Joasaare, der neben seiner Tätigkeit als Schulentwicklungskoordinator auch Kunst unterrichtet. ◂◂

Frank Bühler-Hausmann

ist seit 2014/15 am TSG als Geschichtslehrkraft und Austauschkoordinator tätig.

Ein „Leuchtturm“ auf der estnischen Fremdsprachenlandkarte

Dr. Elka Silke Pahlitzsch

Estland hat eine Küstenlänge von 3.794 km (Deutschland im Vergleich dazu: 2.389 km); 1.521 Inseln sind dem Festland vorgelagert.[1] 40 aktive Leuchttürme sind in der Leuchtturmkarte der estnischen Schifffahrtsbehörde verzeichnet[2]. Sie waren und sind wichtig, um die Sicherheit in der Schifffahrt zu gewährleisten. Sie weisen den Schiffen, den Mannschaften an Bord den Weg durch manchmal ruhigeres, manchmal stürmischeres Fahrwasser.

Im übertragenen Sinn ist das Deutsche Gymnasium Tallinn seit vielen Jahren ein solcher Leuchtturm auf der Fremdsprachenlandkarte Estlands. Bereits in sowjetischer Zeit gehörte das Deutsche Gymnasium Tallinn – damals noch unter der Bezeichnung 54. Mittelschule (54. Keskkool) – zu den Schulen, deren staatlich personell/finanziell gefördertes besonderes Profil im „erweiterten Unterricht“ im Fach Deutsch bestand. Dieses besondere Profil bedeutete kleine Lerngruppen, Deutschunterricht mit durchschnittlich 5 Wochenstunden (in der gymnasialen Oberstufe sogar bis zu 8 Wochenstunden) und Beginn mit Deutsch als erster Fremdsprache bereits in Klasse 2. Mit der Einführung eines neuen Curriculums im Fremdsprachenbereich änderte sich in den 90er Jahren die Struktur, wozu unter anderem gehörte, dass die Fremdsprachen ab Klasse 3 (A-Sprache) bzw. ab Klasse 6 (B-Sprache) mit durchschnittlich 3 Wochenstunden unterrichtet wurden. Es stand den Schulen jedoch frei, die Tradition des „erweiterten Unterrichts“ fortzusetzen, sofern sie über die entsprechenden Mittel verfügten. Als eine der wenigen Schulen Estlands hat das Deutsche Gymnasium Tallinn an dieser Tradition bis heute festgehalten.

Bei der Ausgestaltung des Deutsch-Profils wurde die Schule seit Beginn der 90er Jahre von der *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* unterstützt. Eine wichtige Rolle spielte dabei das „Lehrerentsendeprogramm zur Förderung der deutschen Sprache im Ausland, insbesondere in MOE- und GUS-Staaten“, ein gemeinsames Programm des Bundes und der Länder, auf dessen Grundlage deutsche Lehrkräfte zur Unterstützung des Unterrichts im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Schwerpunktländer entsandt wurden, seit 1993 auch nach Estland, auch ans Deutsche Gymnasium Tallinn. Diese Lehrkräfte unterstützten die estnischen Deutschlehrer schon bald bei der Vorbereitung der Schüler auf die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, Stufe II, die 1996 in Estland eingeführt wurden. 1997 hatte das Deutsche Gymnasium Tallinn erstmals acht Prüflinge; allen konnte das Deutsche Sprachdiplom der KMK – damals noch ein reines C1-Diplom – überreicht werden. Einschließlich der Prüfungen des Jahres 2017 kann das Deutsche Gymnasium Tallinn die stattliche Zahl von 268 übergebenen Sprachdiplomen der Stufe II, verzeichnen, d. h., 268 Schüler haben damit Deutschkenntnisse auf dem Niveau B2/C1 nachgewiesen und die Mög-

Sõrve tuletorn auf der Südspitze der Halbinsel Sworbe (Insel Saarema)

1 http://www.laenderdaten.de/geographie/kuestenlaenge.aspx
2 http://www.vta.ee/public/Tuletornid_2016.pdf

lichkeit erworben, unmittelbar in Deutschland zu studieren. Nur das Deutsche Gymnasium Kadriorg hat noch mehr DSD-II-Absolventen vorzuweisen.

1997 war jedoch nicht nur das Jahr der ersten Sprachdiplome am Deutschen Gymnasium Tallinn, sondern auch das Jahr, in dem mit der Deutschsprachigen Abteilung ein zweiter Pfeiler zur Stützung des Deutschprofils eingeschlagen wurde, ebenso wie am Raatuse-Gymnasium in Tartu. Doch während die Deutschsprachige Abteilung in Tartu nur drei Jahre Bestand hatte, kann sie am Deutschen Gymnasium Tallinn jetzt ihr zwanzigjähriges Jubiläum feiern. Deutsches Abitur und Deutsches Sprachdiplom unter einem Dach ist das Alleinstellungsmerkmal dieser estnischen Schule. Es kennzeichnet das Deutsche Gymnasium Tallinn außerdem als „Leuchtturm", dass es innovativ ist und beispielhaft vorangeht. So gehörte dieses Gymnasium mit zu den ersten Schulen in Estland, die auch das Deutsche Sprachdiplom der KMK, Stufe I, eingeführt und das DaF-Portfolio durch die Implementierung der Internationalen schulischen Vergleichsarbeiten A1 und A2 ergänzt haben. Seit Einführung der Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der KMK, Stufe I, im Jahr 2014 haben 205 Schüler an diesen Prüfungen teilgenommen. An 224 Mädchen und Jungen konnte seit 2014 ein A1-„Sternenzeugnis" übergeben werden und 79 Mädchen und Jungen erhielten seit Einführung der Vergleichsarbeit A2 im Jahr 2015 ein entsprechendes Zertifikat.

Estlandfinale – „Jugend debattiert international" 2017 mit Kadri Müürsepp (1. v. l.) aus der 10a (3. Platz)

Immer wieder sind es Schülerinnen und Schüler des Deutschen Gymnasiums Tallinn, die PASCH-Projekte wie „Jugend debattiert international" oder „Lesefüchse International" entscheidend mittragen, die an Stadt-, Landes- und internationalen Wettbewerben und Olympiaden in der deutschen Sprache teilnehmen und erfolgreich sind.

Elka Silke Pahlitzsch

geboren 1956 in Königstein/Sächs. Schweiz, beendete 1979 ihr Studium an der Universität Leipzig als Diplomlehrerin für Deutsch und Geschichte und arbeitete danach als Lehrerin in Dresden. 1991 promovierte sie an der Pädagogischen Hochschule Dresden zum Dr. paed. In den folgenden Jahren war sie als Lehrerin im In- und Ausland tätig, zum Beispiel drei Jahre als Bundesprogrammlehrerin am Ankara Anadolu Lisesi/Türkei und acht Jahre als Auslandsdienstlehrkraft an der Deutschen Schule Valencia/Spanien. Zuletzt arbeitete sie sechs Jahre als Fachberaterin/Koordinatorin der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Estland. Derzeit ist sie Lehrerin am Gymnasium Tolkewitz in Dresden.

In einem Land, in dem die Deutschlernerzahlen rückläufig sind – man könnte auch von „schwerer See“ sprechen –, geben die Schülerzahlen am Deutschen Gymnasium Tallinn Anlass zum Optimismus. 2010 wurden bei der Erhebung des Goethe Instituts im Auftrag des Auswärtigen Amtes in Estland 22.828 DaF-Lerner/innen an estnischen Schulen erfasst; 2015 waren es nur noch 16.001.[3] Das Deutsche Gymnasium Tallinn hatte im Jahr 2011 743 DaF-Lerner, im Jahr 2015 bereits 837 und aktuell sind es 907 Schüler in den Klassenstufen 1–12, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Diese positive Tendenz ist der engagierten Arbeit all derjenigen zu verdanken, die an den schulischen Entwicklungsprozessen beteiligt sind und die damit dazu beitragen, dass das Deutsche Gymnasium Tallinn ein „Leuchtturm“ auf der Fremdsprachenlandkarte Estlands war, ist und hoffentlich auch für die nächsten 20 Jahre bleiben wird. ◂◂

3 Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015, S. 10

„Jugend debattiert international“ 2016 und 2017

Martina Eerme (Jahrgang 12, Abi 2018)

Jedes Jahr nehmen Schüler des Deutschen Gymnasium Tallinn an dem Debattierwettbewerb „Jugend Debattiert International“ (JDI) teil. JDI ist ein ganz besonderes Projekt, das inzwischen in zehn Ländern aus Mittel- und Osteuropa stattfindet: in Estland, Lettland, Litauen, der Slowakei, Slowenien, Polen, Ungarn, Tschechien, Russland und der Ukraine. Das Ziel des JDI-Wettbewerbs ist es, den Schülern beizubringen, wie man seine Meinung äußert, kritische Fragen stellt, Argumente überlegt und die von der Gegenseite überprüft. Diese Fähigkeiten sind in der heutigen Welt ganz wichtig, um die Demokratie zu bewahren. Auch verbessern die Schüler dabei ihre Deutschkenntnisse, denn alle Debatten laufen auf Deutsch ab.

Martina Eerme (1.v.l.) (Foto: Tomáš Železný)

Im letzten Schuljahr (2016/17) hatte ich mit Pauletta Talmon vom Deutschen Gymnasium Kadriorg die Ehre, während der Internationalen Finalwoche in Prag Estland zu vertreten. Diese sehr interessante, aber auch ganz intensive Woche kulminierte für mich in der Finaldebatte, wo ich mit Khoi Nguyen aus Tschechien, Eglė Karpauskaitė aus Litauen und Maiia Shulman aus Russland zur Frage „Soll der Nachweis staatlich organisierten Dopings zum Ausschluss dieses Landes von internationalen Wettbewerben führen?“ debattierte. JDI hat mir persönlich sehr viel gegeben, nicht nur Argumentations- und Deutschkenntnisse, sondern auch internationale Bekanntschaften aus vielen europäischen Ländern. Außerdem konnte ich auch die wunderschöne Stadt Prag besuchen. In diesem Jahr findet das Internationale Finale in Tallinn statt und ich werde wieder dabei sein – diesmal nicht als Debattantin, sondern als Alumna und Jurorin.

Die vier besten deutschsprachigen Debattantinnen aus Mittel- und Osteuropa argumentier-

„Jugend debattiert international" in Tallinn 2017: Zur Siegerehrung alle Finalistinnen und Ehrengäste vereint (v. l. n. r.): Johannes Singhammer, Vizepräsident des Deutschen Bundestages; Christoph Eichhorn, deutscher Botschafter in Estland; Dr. Heike Uhlig, Abteilungsleiterin Sprache des Goethe-Instituts; Terezie Hovorková aus Tschechien; Dóra Dömötör-Nagy aus Ungarn; Natālija Šreibere aus Lettland; die Siegerin Yana Bits aus der Ukraine; Ansgar Kemmann, Leiter des Bundeswettbewerbs Jugend debattiert in Deutschland; Joachim Lauer, Leiter Zentralstelle für das Auslandsschulwesen; Wanja Hargens, Projektkoordination bei der Stiftung EVZ. (© Jugend debattiert international, Diana Unt)

Joachim Lauer zu Besuch am TSG

Anlässlich des in Tallinn am 29. September stattfindenden Finalwettbewerbs von „Jugend Debattiert International" stattete der Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) in Bonn/Berlin, Joachim Lauer auch dem Tallinna Saksa Gümnaasium einen Besuch ab.

Lauer besuchte in der Deutschsprachigen Abteilung eine Deutsch-Unterrichtsstunde der neuen Abteilungsklasse 7a. Anschließend fand ein Gespräch mit dem Schulleitungsgremium statt.

Hierbei ging es vor allem um die Bedeutung des Deutschunterrichtes, um Möglichkeiten der zukünftigen Entwicklung und Ausrichtung der Deutsch-Profilschule bzw. der Deutschsprachigen Abteilung, deren 20-jähriges Bestehen man Anfang Oktober 2017 feierte.

v. l. n. r.: Küllike Kütt (DaF-Koordinatorin), Kaarel Rundu (Schulleiter), Dr. Wolfgang Jäger (Leiter der Deutschsprachigen Abteilung), Joachim Lauer (Leiter der ZfA); hinten: Uwe Saegebarth (Deutsch-Fachberater in Estland), Eric Joasaare (Koordinator Schulentwicklung)

ten am Freitag, den 29. September 2017 beim XI. Internationalen Finale von „Jugend Debattiert International" um den Gesamtsieg. Die 24-minütige Finaldebatte konnte Yana Bits (Ukraine) mit ihrer hervorragenden Leistung für sich entscheiden. Die Debattantin aus Lettland, Natālija Šreibere belegte den zweiten, Dóra Dömötör-Nagy (Ungarn) den dritten und Terezie Hovorková (Tschechien) belegte den vierten Platz.

„Soll das Internet umfassend staatlich reguliert werden?", lautete die Streitfrage. Die Teilnehmer wurden vor Ort per Los in Pro- und Contra-Seiten aufgeteilt und hatten danach 24 Minuten, um Argumente für und wider einer Regulierung des Internets auszutauschen. Am Ende gab es die erlösende Rückmeldung der Jury: Yana Bits holte den diesjährigen internationalen Gesamtsieg in die Ukraine.

Das Internationale Finale ist der Höhepunkt des gesamten Wettbewerbsjahres: Die insgesamt 20 Landessiegerinnen und Sieger aus Estland, Lettland, Litauen, Polen, Russland, Slowenien, der Slowakei, Tschechien, der Ukraine und Ungarn waren eine ganze Woche in der estnischen Hauptstadt Tallinn zu Gast, um sich hier mit politischen und sozialen Themen auseinanderzusetzen und einander zu begegnen – in der Debatte und im Alltag. ◂◂

Fächerübergreifender DaF-Unterricht am Tallinna Saksa Gümnaasium

Dr. Wolfgang Jäger

Im Vorfeld des Symposions Deutsch lokal – Deutsch global am Tallinna Saksa Gümnaasium, welches im Rahmen der Jubiläumswoche stattfand, gab es am 12. Oktober 2017 in einer Gruppe der Klasse 8a eine besondere Form des Unterrichts. Dr. Rainer E. Wicke, ausgewiesener Fachmann in Sachen Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts, unterrichtete Schülerinnen und Schüler der Abteilungsklasse 8a. Im Anschluss an den Unterricht fand ein Feed-Back-Gespräch mit den hospitierenden Deutsch-Lehrkräften der Abteilung statt.

Thema des Unterrichtsversuchs

Im Mittelpunkt stand die Erarbeitung des Themas „Schule einst und jetzt", ausgehend von der Betrachtung des Gemäldes *Nach der Schule* von Ferdinand Georg Waldmüller (1844). Damit setzte Rainer E. Wicke die Erprobung einer Unterrichtsreihe der Deutschen Welle zum Thema *Kunst im DaF-Unterricht* fort, zu der auch das oben genannte Gemälde gehört. Diese Unterrichtsreihe befasst sich vorrangig mit dem thematischen Repertoire eines jeden DaF- oder DaZ-Lehrwerks, hier z. B. mit dem Thema Schule. Kein Lehrwerk ist so perfekt, dass es Seite für Seite und Aufgabe für Aufgabe durchgenommen und bearbeitet werden kann. Vielmehr wird es darum gehen, die Inhalte, die den Interessen der jeweiligen Lerngruppe und vor allen Dingen ihren Kenntnissen und Fähigkeiten gerecht werden, zu übernehmen und gegebenenfalls Zusatzmaterialien einzusetzen, um das Interesse der Schüler zu wecken.

In seinem Bild veranschaulicht Waldmüller eine Gruppe von Jungen und Mädchen, die in einem wilden Knäuel aus einem Gebäude drängen und offensichtlich erleichtert über das Ende des Schulalltages sind. Die Kleidung der Kinder

lässt darauf schließen, dass dieses Bild Mitte bis Ende des neunzehnten Jahrhunderts entstand. Das Bild enthält viele Details, z. B. tröstet ein Mädchen einen weinenden Jungen, zwei Mädchen unterhalten sich intensiv und ein Junge wirft jubelnd seinen Hut in die Luft.

Für den Versuch wurden fünf Bildausschnitte an fünf Arbeitsgruppen ausgehändigt. Arbeitsauftrag war zunächst, festzustellen, wo sich dieser jeder dieser Ausschnitte in dem wimmelbildartig gestalteten Gemälde befindet, und mit vorgegebenen Redemitteln – die bei Bedarf konsultiert werden konnten – den anderen Schülern bei der geplanten Ergebnispräsentation diesen zu beschreiben. Darüber hinaus wurden in den Arbeitsgruppen kurze Texte zu der jeweiligen Situation entworfen, in denen der Ausschnitt entsprechend interpretiert wurde. Unter anderem entstanden hier interessante kleine Dialoge und Kommentare. Am Schluss der Arbeit erhielten die Schüler Gelegenheit dazu, ihre Vorstellung von der Schule der Vergangenheit zu verschriftlichen, indem sie sowohl den Klassenraum, aber auch den Unterricht von damals veranschaulichten.

Der Unterrichtsversuch als konkrete Umsetzung von Prinzipien für einen schülerorientierten DaF-Unterricht

Materialien wie die Unterrichtsreihe *Kunst im DaF-Unterricht* sprechen eigentlich für sich selbst, denn durch das begleitende Ablaufschema, die detaillierte Aufgabenbeschreibung und die zur Verfügung gestellten Fotos und Bilder wird dem interessierten Lehrer der Nachvollzug erleichtert.[1]

Hilfreich bei dem Unterrichtsversuch war, dass Lehrkräfte der Deutschsprachigen Abteilung hospitierten und in dem an die Unterrichtsstunde anschließenden Feed-back-Ge-

Ziel des am selben Tag stattfindenden Symposions *„Deutsch lokal – Deutsch global“* war es, aus unterschiedlichen Perspektiven einen Einblick zu bekommen auf die aktuelle Bedeutung der deutschen Sprache im europäischen und globalen Kontext.

- Kristjan Randalu (Jazzpianist): „Die Bedeutung der deutschen Sprache für mich als Musiker“ (in Form eines Schülerinterviews)
- Begrüßung durch den Deutschen Botschafter Christoph Eichhorn
- Vortrag Dr. Mart Laanemäe (Botschafter Estland in Berlin): „Bildung auf Deutsch und für Deutsch“
- Klasse 11a (Herbstgedichte, Rezitation einer Gedichtcollage)
- Vortrag Prof. Gunnar Prause (TTÜ): „Deutsch als Schlüssel zu Europa-Entwicklungen und Perspektiven“
- Vortrag Maris Saagpakk (TÜ): „Die Positionierung der deutschbaltischen Thematik im Deutschunterricht in Estland“
- Vortrag Prof. Ulrich Ammon (Uni Duisburg-Essen): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt – mit Blick auf die Situation in den baltischen Ländern“
- Vortrag Dr. Rainer E. Wicke: „20 Prinzipien eines schülerzentrierten und handlungsorientierten DaF-Unterrichts“

1 Die Unterrichtsreihe inklusive dieser Didaktisierung des Gemäldes von Waldmüller kann kostenlos unter folgendem Link heruntergeladen werden: http://www.dw.com/de/kunst-im-daf-unterricht-eine-unterrichtsreihe/a-19277234

spräch die Gelegenheit hatten, die gesehene Stunde zu analysieren, zu kommentieren und Fragen zu stellen.

Rainer E. Wicke war Gast im Rahmen des Symposions *Deutsch lokal – Deutsch global*, das am selben Tag in der Aula des TSG stattfand und wo er einen Vortrag zum Thema *20 Prinzipien eines schülerzentrierten und handlungsorientierten DaF-Unterrichts* hielt.[2]

2 Die Prinzipien können ebenfalls kostenlos unter dem Link http://go.hueber.de/lernerzentrierte-prinzipien kostenlos heruntergeladen werden.

Estland ist ein Teil meiner Geschichte

Auf den Spuren einer Familie in Estland

Katharina Sellheim

Das Kammerkonzert zum Abschluss der Jubiläumswoche gestaltete ein Ensemble aus Hannover, aus der Stadt, zu welcher das TSG durch die Partnerschaft mit der Sophienschule eine langjährige Beziehung pflegt. In ihrem kleinen Text für das Programmheft äußerte die Pianistin Katharina Sellheim ihre besondere Verbundenheit mit Estland.

Meine Familie väterlicherseits – eine Arztfamilie – hat bis 1939 in Viljandi gelebt. Schon als kleines Kind hörte ich Geschichten über die „alte Heimat" – und das Leben dort – Gepflogenheiten der Menschen auf dem Land, allabendliche musische Zusammenkünfte und das wunderbare Essen. Dies haben wir auch als Kinder genießen dürfen.

2011 reiste ich das erste Mal nach Tallinn – um dort einem Konzertengagement Matthias Burghardts, Pastor der „Deutschen Erlösergemeinde Estland", nachzukommen. Es folgten weitere Auftritte im Rahmen des „Saksa Kevad" und ein Meisterkurs für Klavier und Kammermusik an der „Eesti Muusika -ja Teatriakademia" Tallinn für Klavier solo sowie für Klavier-Kammermusik.

Es war und ist ein wunderbares Gefühl, auf den Spuren meiner Vorfahren unterwegs zu sein und gleichzeitig etwas zum aktuellen kulturellen Leben beizutragen. Auf diesem Weg habe ich wunderbare Menschen kennenlernen dürfen, die – je nach Berufung – Ähnliches in Estland vorhaben.

Für mich ist Musik die Sprache, die alle Grenzen überwindet. Dies zeigt sich auch in der Musik *Arvo Pärts*[1]. Seine Musik, seine Geschichte und sein Erfolg in Estland und in Europa zeigt, wie eng Osten und Westen zusammengehören können.

Dass heutzutage das Deutschlernen in Tallinn möglich ist, schließt für mich den Kreis von Vergangenheit und Gegenwart und bietet kommenden Generationen in Estland und Deutschland die Möglichkeit zu einem engen kulturellen und wirtschaftlichen Austausch.

Es ist mir eine große Ehre, anlässlich des 20-jährigen Bestehens der Deutschsprachigen Abteilung des „Tallinna Saksa Gümnaasium" das Jubiläumskonzert zu musizieren.

Katharina Sellheim

ist als Pianistin Mitglied des Klaviertrios Hannover.

1 Arvo Pärt (* 11. September 1935 in Paide, Estland) ist ein estnischer Komponist, der als einer der bedeutendsten lebenden Komponisten neuer Musik gilt. Er hat die österreichische Staatsbürgerschaft. Von 1981 bis 2008 lebte er in Berlin.

Welttag der Lehrerin und des Lehrers

„Den 5. Oktober hat die UNESCO 1994 zum Welttag der Lehrerin und des Lehrers ausgerufen. Er erinnert an die ILO/UNESCO-Empfehlung über die Stellung der Lehrer (1966) und die bedeutende Rolle der Lehrer für qualitativ hochwertige Bildung. Ziel des Welttags ist es, auf die verantwortungsvolle Aufgabe von Lehrern aufmerksam zu machen und das Ansehen der Lehrer weltweit zu steigern." (https://www.unesco.de/bildung/welttage-bildung/lehrertag.html)

Der Lehrertag 2016 am Tallinna Saksa Gümnaasium

Im Gegensatz zu Deutschland, wo man diesen Tag eigentlich nicht wahrnimmt, geschweige denn zum Anlass nimmt, die Lehrer zu feiern, pflegt man in Estland diese Tradition, die es schon zu Sowjetzeiten gegeben hatte, ganz bewusst weiter.

Der Tag läuft folgendermaßen ab: In den ersten drei Stunden unterrichten die Lehrer wie gewohnt ihre Klassen. Die restlichen Stunden werden aber von den Abiturienten übernommen und durchgeführt. In dieser Zeit genießen die „richtigen" Lehrer eine Feier, die von den Schülern organisiert wird.

Im Jahre 2016 wurde der Lehrertag von Avely Kasela mithilfe von Agape Känd und Frau Anu Kushvid organisiert. Sie haben die Rollen der Lehrer den jeweiligen Schülern zugeteilt und die Feier für die Lehrer vorbereitet. Die Abiturienten der deutschen Abteilung vertreten normalerweise die deutschen Lehrer und die Schüler der estnischen Abteilung die estnischen Lehrer. Die Lehrer geben den jeweiligen Schülern im Vorfeld die Materialien, die sie in den Stunden verwenden sollen. 2016 wurde für die Feier der Lehrer eine Blaskapelle organisiert. Zudem hat der Sekretär des estnischen Präsidenten eine Rede gehalten und die Mutter eines Schülers hat mit den Lehrern Joga gemacht. Den Lehrern wurden auch Snacks, Drinks und Kuchen angeboten. Auch die Schüler, die den Leiter der Deutschsprachigen Abteilung und den Schuldirektor vertreten haben, mussten in der Aula eine Rede vor den Lehrern halten.

Ein Schüler aus der 12. Klasse beim Unterrichten

Ich denke, dass die Veranstaltung sehr gut gelungen war und dass seit vielen Jahren ein wirklich schönes Fest stattgefunden hat. ◂◂

Rede zum Lehrertag 2017

Vanda Reinmets (12. Jahrgang 2017)

Liebe Lehrer und Lehrerinnen!
Heute, am 5. Oktober, feiern wir schon seit dem Jahr 1994 den Lehrertag. Laut der offiziellen Definition ist ein Lehrer (oder eine Lehrerin) eine Person, die durch ihre höhere Kompetenz auf bestimmten Gebieten anderen etwas beibringt. Schon im 8. Jahrhundert wurde der Begriff „Lehrer" belegt. Die Herkunft des Wortes liegt im althochdeutschen lêrâri und im gotischen laisareis mit der Bedeutung: Einer, der durch Nachspüren wissend macht. Es handelt sich beim Nomen Lehrer um eine sogenannte Lehnübertragung aus dem lateinischen doctor zu docere „lehren, unterrichten". Laut der Definition der Schüler sind die Lehrer aber die Menschen, die uns helfen Probleme zu be-

seitigen, die wir ohne sie gar nicht hätten. Die Schüler haben fast immer eine negative Ansicht über die Schule und als Schuldige werden immer wieder die Lehrer bezeichnet. Sie geben den Schülern zu viele Hausaufgaben, wegen denen sie keine Zeit zu Freizeitbeschäftigungen haben, und wegen der kommenden Klausuren können die Schüler nachts nicht schlafen.

Aber was wären wir, wir alle, die wir hier im Saal sitzen, ohne Lehrer? Was wäre die Welt ohne Lehrer? Die Antwort ist ganz offensichtlich, wir wären immer noch in der Steinzeit. Wir hätten nichts, was wir jetzt genießen können, da es keine gebildeten Menschen gäbe, die das ausgedacht hätten. Wir hätten keine elektronischen Geräte, kein Internet, keine Autos, keine Reisemöglichkeiten. Weil alles, was uns zu gebildeten Menschen macht, in der Schule durch die Lehrer anfängt.

Die Lehrer sind die, die die Schüler am meisten beeinflussen, sie sind wie Leuchttürme, die uns in die wichtigsten und bedeutendsten Jahre unseres Lebens führen. Deswegen spielen sie eine große Rolle bei dem, was aus uns, den Schülern, in der Zukunft wird. Die Lehrer prägen die Art und Weise, wie wir die Welt sehen. Man kann sagen, dass sie den wichtigsten Beruf in der Welt haben, weil die Zukunft der kommenden Generationen und der Gesellschaft im Ganzen in den Händen der Lehrer liegt.

Der Tag eines Lehrers fängt an, wenn die Schüler noch schlafen und endet dann, wenn alle schon schlafen gegangen sind. Trotz dieser Umstände stehen sie jeden Tag vor einem Publikum, das nicht lernen möchte und erklären alles mit Geduld und Verständnis. Ich denke, dass die Lehrer dafür als Helden unserer Gesellschaft bezeichnet werden sollen. Sie machen das Langweilige zum Interessanten, zeigen uns die Probleme aus neuen und verschiedenen Perspektiven. Sie geben uns die praktischen Fähigkeiten, vor allem die Kommunikationsfähigkeit, die wir zum Überleben in der Welt der Erwachsenen brauchen. Es ist gar nicht leicht, das ganze Potential, das in dem Schüler drinsteckt, herauszuholen. Es gibt Schüler, die ihre Hand für jede Frage hoch halten und süchtig nach Aufmerksamkeit sind, und auch die, die leise im Klassenzimmer sitzen und hoffen, dass sie unsichtbar sind. Man braucht besondere Fähigkeiten, um das Vertrauen der Schüler zu gewinnen und die Leisen zum Reden zu bringen. Ich selbst weiß, wie schwer es ist, weil ich, als ich in der Grundschule war, kein einziges Wort sagen konnte, wenn die Lehrerin etwas gefragt hat. Und jetzt? Jetzt stehe ich vor einem großen Publikum. Auch für mich gilt: per aspera ad astra, auch ich bin über raue Wege zu den Sternen gekommen.

Der Lehrertag ist ein Tag, an dem wir uns bei denen bedanken, sie ehren und unsere Anerkennung denen zeigen sollen, die dazu beigetragen haben, aus uns die Menschen zu machen, die wir heute sind. Also wenn man lesen, schreiben oder Rechnungen lösen kann, weiß man, bei wem man sich zu bedanken hat.

Danke für alles, was Sie für uns getan haben, und ich hoffe, dass sie die Jubiläumsfeier nun genießen! ◂◂

Schüleraussagen aus dem Abiturjahrgang 2017 zu ihrer Schulzeit an der Deutschen Abteilung des Tallinna Saksa Gümnaasiums

Die Deutsche Abteilung ist unvergesslich: an einigen Tagen ist alles ganz toll und an anderen Tagen kann es auch wie eine Hölle sein, besonders in der Prüfungszeit und dann, wenn es in einer Woche mehrere Klausuren gibt. Es gibt da auch viele Lehrer und Lehrerinnen, die man schwer vergessen kann. Immer noch klingen einige Phrasen aus den Stunden in meinem Kopf: „Haben alle ihre Hausaufgaben gemacht?“ oder „Wir machen einen Kurztest!“. Es gab auch einprägsame Aktivitäten in den Stunden: Man sollte eine riesengroße Kiste fangen und dann eine Definition sagen, öfters Vorträge halten und immer viel reden, aber der Sinn dahinter hat gefehlt.

Liisa Gatski

Die deutsche Abteilung gab mir die Möglichkeit, meine deutsche Sprache zu verbessern und viele Themengebiete aus einem anderen Winkel betrachten zu lernen. Obwohl es sowohl positive als auch negative Erfahrungen geben kann, kann man sicherlich sagen, dass man die Zeit in der deutschen Abteilung nie vergessen wird.

Katarina Klaamas

Fast jeden Tag in einer Deutschsprachigen Umgebung zu sein, bedeutet, dass das Lernen der Sprache riesig viel erleichtert wird und dass der Prozess fast angenehm ist. Nach dem ersten Jahr in der Abteilung war ich begeistert, wie viel sich mein Deutsch entwickelt hat und es hat mich sehr motiviert, fleißig weiter zu lernen. Jetzt, wenn ich an den Abschluss denke, fühle ich mich unsicher, da ich in der näheren Zukunft nicht jeden Tag Deutsch hören werde. Trotzdem bin ich glücklich, dass der lang erwartete Schluss hier ist. Endlich können meine Klassenkameraden und ich schlafen und dabei sorglos von den eigenartigen Lehrern, deren lustigen Stunden und von unseren gemeinsamen Insiderwitzen träumen.

Riina Joamets

Die deutsche Abteilung unterscheidet sich von der estnischen Abteilung dadurch, dass sie die Schüler zur eigenständigen Mitarbeit ermutigt. Ich bin damit zufrieden, dass ich mein Abitur in der deutschen Abteilung gemacht habe.

Glenda Tamar

Man lernt im Laufe der sechs Jahre viel Wichtiges, wie diszipliniert zu sein, hart zu arbeiten und dabei Ziele zu erreichen, in angespannten Situationen handeln zu können und selbst zu denken. Die Deutsche Abteilung ist zwar kein Urlaub, aber man bekommt hier ein Fundament für das ganze Leben.

Laura Kranich

Die deutsche Abteilung hat mir riesig viel gegeben, aber auch nicht wenig von mir weggenommen. Man lernt viele Aspekte von einem anderen Winkel zu betrachten, aber man gibt dafür viele Schlafstunden, Freizeit und Nerven weg.

Greta Maltšenko

Die deutsche Abteilung hat mich in den sechs Jahren geprüft, getestet und mit Problemstellungen konfrontiert, aber zur gleichen Zeit hat sie mich bedingungslos unterstützt und mir den Weg gezeigt. Ich schätze meine Kenntnisse von einer breiten Auswahl von Themenbereichen, wie z. B. von deutscher Philologie oder von den naturwissenschaftlichen Errungenschaften des 20. Jahrhunderts, die ich in der Abteilung erworben habe, sehr hoch. Ich habe mithilfe des Wissens von den deutschen Lehrern nicht nur an allerlei Olympiaden und internationalen Wettbewerben teilgenommen, sondern auch gelernt, was im Leben das eigentlich Wichtige ist. Ich bin der deutschen Abteilung sehr dankbar für die „Flügel“, die sie mir verliehen hat.

Anna-Liisa Merilind

Ich kann ehrlich sagen, dass ich die Zeit in der Abteilung nie vergessen werde. Man kann es positiv und auch negativ betrachten, weil die Abteilung viel gegeben hat, aber auch sehr viel genommen. In der einen oder anderen Weise wird diese Zeit in der deutschen Abteilung mich für immer begleiten.

Elisabeth Lukkonen

Die Deutsche Abteilung war oft toll, aber es gab auch schlechte Tage, es gab sehr schwere Tage und es gab noch Schlimmes, aber es lohnt sich. (Pause) Hoffentlich.

Martin Leopard

Habe gesehen, habe gewollt und bin weinend zurückgelaufen.

Sten-Erik Sepper

Ich bin froh darüber, dass in der deutschen Abteilung Lehrer aus Deutschland unterrichten und es somit garantiert wird, dass das deutsche Schulsystem vertreten wird. Dadurch konnte ich nach meinem Umzug nach Estland wie gewohnt im deutschen Schulsystem weiterlernen.

Susann Šefer

Die Energie der deutschen Abteilung ist gleich der Masse von Herrn Niklewski mal der Geschwindigkeit, mit welcher er mit seinem Fahrrad fährt, zum Quadrat.

Mark Böttner

Die deutsche Abteilung. Das Gucci. Thank you, Jesus!

Richard Linnas

Die Deutsche Abteilung hat es mir ermöglicht, viele neue Erfahrungen zu sammeln. Besonders bereichernd fand ich den Austausch mit einer Deutschen Partnerschule.

Alina Kalle

Es ist eine gute Möglichkeit, sehr intensiv Deutsch zu lernen.

Kerly Piirsalu

Wenn mich jemand fragen würde, wie man die Deutsche Abteilung mit einem Wort beschreiben könnte, würde ich auf jeden Fall „Deutsche Pünktlichkeit“ sagen.

Mait Lättekivi

Sogar wenn die Deutsche Abteilung schwer, gnadenlos, „arbeitsmenglich“ (= arbeitsintensiv!!) und zum Weinen bringend war, gehört es zur Natur des Menschen, die Dinge, die enden, zu vermissen. So, die Schüler und Lehrer der Deutschen Abteilung, ich werde EUCH ALLE vermissen.

Johannes Olaf Kurss

In der Abteilung wird nicht nur konkret auf die Sachkenntnisse konzentriert, wichtig ist auch, dass man logisch Denken und Schlussfolgerungen ziehen kann. Also hat die Abteilung mir gut beigebracht, wie man den Unterrichtsstoff von 2 Monaten an einem Abend lernen kann und trotzdem die Klausur auf eine gute Note schreiben kann.

Johanna Truu

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren ■ Beiträge	Heft	Seite
Ammon, Ulrich ■ Die Stellung der deutschen Sprache in Europa	4	316
Asserate, Asfa-Wossen ■ Ein Absolvent der deutschen Schule in Addis Abeba spricht über seine Liebe zur deutschen Sprache und die großen Herausforderungen seines Heimatkontinents Afrika	3	206
Behandlung und Verabschiedung der Anträge auf der 33. Hauptversammlung in Lüneburg	3	229
Bekish, Ingkar ■ Wie man eine kasachische Deutsche wird	4	338
Börschmann, Gabriela ■ Der Lehrer als Facilitator	2	112
Bosert, Ingrid ■ Zusammenarbeit der Deutschen Schule Teheran und des Goethe-Instituts im iranischen Fernsehen 1959/1960	1	62
Breyer-Rheinberger, Hanne/Rheinberger, Lothar ■ Frau Bosert zum 95. Geburtstag	4	289
Bunzel Khalil, Gabriele ■ Grußwort des WDA	3	199
Chahin-Dörflinger, Fatima ■ Evaluation zur 33. Hauptversammlung 2017 in Lüneburg	3	232
Dähne, Holger ■ Fernsehkinder	2	158
Dederding, Hans-Martin ■ Ende einer Ära – Zum Wechsel in der Organisation des „Büchertisches“	3	272
Dederding, Hans-Martin ■ Schnucki, ach Schnucki … Anmerkungen zum Rahmenprogramm	3	238
Dorwarth, Klaus ■ Erfindergeist und Berufsorientierung im DaF-Unterricht	2	121
Egenhoff, Manfred ■ Ein paar unmaßgebliche Gedanken zu „Rückkehr“ – Vortrag bei der AGAL-Tagung in Mariaspring Ende November 2016	1	7
Fabian, Barbara ■ IHK-Auslandsschulwettbewerb 2017/2018: Schulprojekte einreichen lohnt sich!	3	198
Gick, Cornelia ■ IDT 2017 in Freiburg/Schweiz	2	156
Grün, Florian/Darimont, Tim/Spanier, Tobias ■ Riesiger Erfolg für Robotik-AG des Gymnasiums Saarburg	1	64
Hedžić, Benjamin ■ Das Gymnasium Obala in Sarajevo – Bilingualer Unterricht als Garant des Erfolgs	1	51
Hess, Klaus A. ■ Deutsch in Namibia – Streifzug durch Geschichte und Gegenwart	4	318
Hofer, Karin ■ Wie kommen unsere Schüler an ein Visum, um in Deutschland studieren zu können? – Eine Katastrophe mit gutem Ausgang	2	155
Hoffmeister, Heinr ■ Grußwort des niedersächsischen Kultusministeriums	3	196
Interview nach Verleihung der silbernen Ehrennadel auf der 33. Hauptversammlung: Hermann Battenberg, Margret Holzer, Ekkehard Klahre, Wolfgang Schmid, Dietrich Voigt	4	290
Kasreian, Shirin ■ Der Lehrer als Lustmacher – Musik-Workshops für DaF-Lehrer und Deutschlerner	2	127
Kieske, Hartmut ■ Zufallsfund im Jahresbericht einer deutschen Schule im Inland (Nachtrag zu „Jahrbücher“)	2	161
Körfer, Elisabeth ■ Impressionen am Rande der HV in Lüneburg 2017	4	330
Kosmidou, Stefania ■ Kunst im DaF-Unterricht – Der Blaue Reiter: Im Rausch der Farben und der Formen	4	333
Krause-Leipoldt, Harald ■ Bericht der Kassenprüfer	3	226
Lieske, Hermann ■ Jahrbücher – Wozu heute noch ein Jahrbuch?	1	21
Lober-Sies, Dieter ■ 25 Jahre Mitgliedschaft im VDLiA	3	265
Müller, Oliver/Wicke, Rainer E. ■ Das Youth Environment Ambassador Action & Education Program – YEAAP: Motivation zum Umweltschutz durch schülerzentrierte Materialien und Aufgabenstellungen	2	150
Munderloh, Bernd ■ Auf nach Mailand – Bericht über das Frühjahrstreffen der Nord-West-Gruppe vom 5.–7. Mai 2017	3	185
Munderloh, Bernd ■ Bericht über das Herbsttreffen der Regionalgruppe Nord-West am 5. November 2016 in Oldenburg	1	9
Neimöck, Hartmut ■ Berufliche Bildung an Deutschen Auslandsschulen – Rückblick auf die Phasen und Ausblick	2	137
Peleikis, Hans-Jürgen ■ Achim von Dombois	1	11
Peleikis, Hans-Jürgen ■ Ute Lambrecht und Heike Lawin – zwei charismatische, ostdeutsche VDLiA-Mitglieder	2	81
Reinert, Wolfgang ■ Grußwort der AGAL	3	202
Reiß, Ricarda/Wurz, Anja/Schüttig, Hans-Albert ■ Deutsche Schule El Paso – Auslandsschulen der Bundeswehr, die etwas anderen Schulen	3	242
Richter-Judt, Annette ■ Mit Sprachen Grenzen überwinden – 20 Jahre DSD in Lettland	4	320

Autoren ■ Beiträge	Heft	Seite
Schneider, Erik ■ Nach 20 Jahren Wiedersehen mit der DS Las Palmas de Gran Canaria	3	270
Schneider, Stephan ■ Zum Abschied von Johannes Geisler aus dem Vorstand	1	19
Schraut, Alban ■ LBI – LehrerBildung innovativ: Deutschsprachige Lehrerbildung in Chile	4	322
Schult, Volker ■ Schulleiter in Istanbul in bewegten Zeiten	4	328
Seifert, Erhard ■ Die German International School Sydney stellt sich vor	1	31
SES ■ Im Ruhestand wartet das Abenteuer: Ehrenamtlich weltweit aktiv-Senior Experten Service (SES) sucht Lehrerinnen und Lehrer	1	55
Sile, Sandra ■ Deutschunterricht, Spaß und noch ein Diplom dazu an einem lettischen Gymnasium in Riga	4	326
Syring-Marks, Barbara/Wicke, Rainer E. ■ Brücken gestalten – Mit Deutsch verbinden: Die Internationale Deutschlehrertagung 2017 in Fribourg, Schweiz	3	256
Tiffert, Wolfgang ■ Bericht des Schatzmeisters zur Amtsperiode von 2015 bis 2017	3	224
Unterberg-Ogalla Rodriguez, Tanja ■ Deutscher Exportschlager „Duales System“ rückt das „Betreute Wohnen“ weltweit in den Blick	3	249
Unterberg-Ogalla Rodriguez, Tanja ■ Integration spielerisch ins Auge fassen	1	53
Volz, Eva ■ YOUR PLANET. YOU PLAN IT. – Ein Projekt zur Sensibilisierung junger Europäer/innen für nachhaltigen Umwelt- und Klimaschutz	2	130
Wahl des neuen Vorstandes des VDLiA für die Amtsperiode 2017–2019	3	231
Wecht, Karlheinz ■ Begrüßung durch den Vorsitzenden zur 33. Hauptversammlung des VDLiA 2017	3	190
Wecht, Karlheinz ■ Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden vor der Mitgliederversammlung am 28. Juli 2017	3	216
Wendt, Christian ■ Grußwort des Deutschen Philologenverbandes	3	204
Wicke, Rainer E. ■ Hilfreiche Materialien für die Berufsorientierung im DaF-Unterricht	2	125
Wicke, Rainer E. ■ Straßenkunst als Auslöser für kreative Textarbeit	3	251
Wicke, Rainer E./Haag, Ludwig ■ Der (Fremdsprachen-)Lehrer als „Instructor“ und/oder als „Facilitator“? Der Lehrer als „Activator“!	2	104
Wilkens, Jana M. ■ Praxisnahe politische Bildung im Unterricht: Das Projekt Juniorwahl	1	58
Wistoff, Andreas ■ Die Kinderuni der Deutschen Botschaftsschule Peking	2	144
Wolfmeyer, Albrecht ■ Deutsche Schulen, globale Bildung, dreifacher Gewinn	4	310

Verzeichnis der Beiträge innerhalb der Rubriken

Titel	Heft	Seite
Der Vorsitzende berichtet	1 ■ 2 3 ■ 4	2 ■ 78 184 ■ 288
Antrag des Vorstandes an die Hauptversammlung	1	3
Gemeinsames Aktionspapier der Interessenverbände VDLiA und AGAL	1	4
Neu im Vorstand oder bei der Zeitschrift des VDLiA	3	186
Neue Satzung des VDLiA	3	Mitte des Heftes
Persönliche Nachrichten / Verbandsnachrichten und Anschriften der Mitarbeiter/innen	1 ■ 2 3 ■ 4	20 ■ 103 188 ■ 307

Rezensionen

Autor: Titel ■ *Rezensenten*	Heft	Seite
Abdel-Samad, Hamed: Der Koran. Botschaft der Liebe, Botschaft des Hasses ■ *Manfred Egenhoff*	2	180
Akyol, Cigdem: Erdoğan. Die Biographie ■ *Hans-Martin Dederding*	2	174
Akyol, Ciğdem: Generation Erdoğan. Die Türkei – ein zerrissenes Land im 21. Jahrhundert ■ *Hans-Martin Dederding*	2	174
Asserate, Asfa-Wossen: Die neue Völkerwanderung. Wer Europa bewahren will, muss Afrika retten ■ *Lieske, Hartmut*	1	74
Aust, Stephan: Hitlers erster Feind. Der Kampf des Konrad Heiden ■ *Ludwig Petry*	2	172
Baggini, Julian: Ich denke, also will ich. Eine Philosophie des freien Willens ■ *Stephan Schneider*	2	168
Beigel, Thorsten/Eckert, Georg (Hrsg.): Populismus. Varianten von Volksherrschaft in Geschichte und Gegenwart ■ *Thomas Lother*	4	351
Berkessel, Hans/Brüchert, Hedwig/Dobras, Wolfgang/Erbar, Ralph/Teske, Franz (Hrsg.): Leuchte des Exils. Zeugnisse jüdischen Lebens in Mainz und Bingen ■ *Ludwig Petry*	3	278
Böhm, Winfried: Der pädagogische Placebo-Effekt. Zur Wirksamkeit von Erziehung ■ *Alban Schraut*	4	345
Böll, Heinrich/Bravo, Emile: Der kluge Fischer. Einmalige Sonderausgabe für „Ein Buch für die Stadt" ■ *Rainer E. Wicke*	3	275
Buchner, Petra: Campus Deutsch – Schreiben ■ *Rainer E. Wicke*	4	342
Buchta, Wilfried: Die Strenggläubigen. Fundamentalismus und die Zukunft der islamischen Welt ■ *Manfred Egenhoff*	2	180
Buller, Ernestine Amy: Finsternis in Deutschland. Was die Deutschen dachten. Interviews einer Engländerin 1934–1938, hg. v. Prof. Kurt Barling	2	173
Demmi, Sylvia/Hägi, Sara/Schweiger, Hannes (Hrsg.): DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis ■ *Rainer E. Wicke*	1	67
DeThier Peter: John F. Kennedy ■ *Stephan Schneider*	1	75
Dorren, Gaston: Sprachen. Eine verbale Reise durch Europa ■ *Hans-Martin Dederding,*	4	347
Fündling, Jörg: Asterix ■ *Stephan Schneider*	1	75
Gerhard, Corinna: Menschen im Beruf. Bewerbungstraining ■ *Rainer E. Wicke*	4	343
Ghosh, Amitav: Die Flut des Feuers ■ *Manfred Egenhoff*	3	281
Goerz, Anja: Der Osten ist ein Gefühl. Über die Mauer im Kopf ■ *Juliane Köhler*	1	72
Goethe-Institut (Hrsg.): Jeder ist anders Musical für Kinder mit Hans Hase ■ *Rainer E. Wicke*	3	273
Görner, Rüdiger: Hölderlin und die Folgen ■ *Günther Fecht*	2	168
Gottschlich, Jürgen: Türkei. Erdoğans Griff nach der Alleinherrschaft. Ein politisches Länderporträt ■ *Hans-Martin Dederding*	2	174
Hajjaj, Aref: Land ohne Hoffnung? ■ *Ludwig Petry*	2	179
Hetzel, Marion: Zwischendurch mal … Projekte. Deutsch als Fremdsprache ■ *Rainer E. Wicke*	1	69
Imgrund, Bernd: 101 Orte, die man gesehen haben muss ■ *Rainer E. Wicke*	1	68
Jerger, Ilona: Und Marx stand still in Darwins Garten ■ *Günther Fecht*	4	353
Kemper, Peter: Sgt. Pepper. 100 Seiten ■ *Stephan Schneider*	3	285
Kohler, Alfred: Neue Welterfahrungen. Eine Geschichte des 16. Jahrhunderts ■ *Manfred Egenhoff*	4	348
Krüger, Uwe: Mainstream. Warum wir den Medien nicht mehr trauen ■ *Günther Fecht*	4	350
Lenoir, Frédéric: Die Seele der Welt. Von der Weisheit der Religionen ■ *Manfred Egenhoff*	2	166
Lenoir, Frédéric: Über das Glück. Eine philosophische Reise ■ *Manfred Egenhoff*	2	166
Lindquist-Mog, Angelika/Widlok, Beate: DaF für Kinder. Goethe-Institut (Hrsg.): Deutsch Lehren Lernen, Band 8 ■ *Rainer E. Wicke*	2	163
Lösch, Michael: Wäre Luther nicht gewesen. Das Verhängnis der Reformation ■ *Manfred Egenhoff*	3	276
Lüders, Michael: Die den Sturm ernten. Wie der Westen Syrien ins Chaos stürzte ■ *Claus Frank*	4	349
Lüders, Michael: Wer den Wind sät. Was westliche Politik im Orient anrichtet ■ *Ludwig Petry*	1	73
Meyer, Hilbert: Unterrichtsentwicklung ■ *Rainer E. Wicke*	4	341

Autor: Titel ■ *Rezensenten*	Heft	Seite
Niebisch, Daniela/Orth-Chambah, Jutta/Weers, Dörte/Zschärlich, Renate: Erste Schritte Plus, Einstiegskurs, Kurs- und Trainingsbuch Deutsch als Zweitsprache ■ *Rainer E. Wicke*	2	165
Niehaus, Heidi/Niehaus, Hans: Liederspaß mit Bonobo. Lieder für junge Deutschlerner ■ *Rainer E. Wicke,*	3	274
Pollety, Wolfgang/Pastohr, Mandy (Hrsg.): Strategische Personalarbeit, Erfolgswege für kleine und mittlere Unternehmen ■ *Viktoria Lenz*	4	344
Rathgeb, Eberhard: Am Anfang war Heimat. Auf den Spuren eines deutschen Gefühls ■ *Peter H. Stoldt*	1	71
Reinhard, Wolfgang: Die Unterwerfung der Welt. Eine Globalgeschichte der europäischen Expansion 1415–2015 ■ *Günther Fecht*	2	171
Rödder, Andreas: 21.0 – Eine kurze Geschichte der Gegenwart ■ *Ludwig Petry*	3	279
Salomo, Dorothée/Mohr, Imke: DaF für Jugendliche, in: Goethe-Institut (Hrsg.): Deutsch lehren lernen ■ *Heinrich Stricker*	2	164
Schäfer, Brigitte: Resilienz. 100 Seiten ■ *Stephan Schneider*	3	285
Scholten, Daniel: Denksport Deutsch. Wer hat denn bloß die Gabel zur Frau und den Löffel zum Mann gemacht? ■ *Hannelore Breyer-Rheinberger*	4	346
Schweizer, Gerhard: Türkei verstehen. Von Atatürk bis Erdoğan ■ *Hans-Martin Dederding*	2	174
Seidel, Christian: Gender Key – Wie sich Frauen in der Männerwelt durchsetzen ■ *Hanne Breyer-Rheinberger*	2	169
Singer, Lea: Anatomie der Wolken ■ *Manfred Egenhoff*	4	352
Snyder, Timothy: Über Tyrannei. Zwanzig Lektionen für den Widerstand ■ *Günther Fecht*	3	282
Sons, Sebastian: Auf Sand gebaut. Saudi-Arabien – ein problematischer Verbündeter ■ *Hartmut Lieske*	2	177
Steghöfer, Marie-Helene: Ein Jahr in Schweden ■ *Peter H. Stoldt*	3	283
Steul, Willi (Hrsg.) unter Mitwirkung von Sebastian Engelbrecht und Thorsten Gerald Schneiders: Koran erklären. Ein Beitrag zur Aufklärung ■ *Hans-Martin Dederding*	4	354
Tabatabai, Adnan: Morgen im Iran. Die islamische Republik im Aufbruch ■ *Lothar Rheinberger*	2	176
Tworuschka, Monika: Grundwissen Islam, Religion, Politik und Gesellschaft ■ *Manfred Egenhoff*	2	180
Urban, Martin: Ach Gott, die Kirche! Protestantischer Fundamentalismus und 500 Jahre Reformation ■ *Manfred Egenhoff*	3	276
Wicke, Rainer E.: So gelingt's. 20 lernerzentrierte, handlungs- und produktorientierte Prinzipien des DaF/DaZ-Unterrichts ■ *Ludwig Haag*	4	355
Wippermann, Wolfgang: Niemand ist ein Zigeuner. Zur Ächtung eines europäischen Vorurteils ■ *Maria Baier*	2	170

Estland

ist mit einer Gesamtfläche von 45.227 Quadratkilometern das kleinste und zugleich nördlichste Land der drei baltischen Staaten. Seine Größe entspricht ungefähr der von Niedersachsen. Von den über 1,3 Millionen Einwohnern sind knapp 30 % russischer Herkunft. Diese wohnen überwiegend im Nordosten des Landes, so in der Grenzstadt Narwa. Die Hauptstadt Tallinn ist mit 420.000 Einwohnern zugleich größte Stadt des Landes. Ungefähr ein Drittel der Bevölkerung bekennt sich zu christlichen Kirchen. Davon sind 16 % orthodox und 10 % lutheranisch.

Die Bevölkerungswachstumsrate beträgt – 0,2 % und die Bevölkerungsdichte liegt bei 30 Einwohnern pro Quadratkilometer. Amtssprache ist Estnisch, das zur finnougrischen Sprachgruppe zählt. Die Rechte nationaler Minderheiten wie Russen, estnische Schweden und Ingrier werden verfassungsmäßig geschützt.

Abriss der historischen, gesellschaftlichen und politischen Entwicklung Estlands

Bruno Riediger

Estlands Geschichte bis zur Staatsgründung 1918

Seit dem 12. Jahrhundert siedelten Deutsche im Gefolge der Ritterorden und der Hanse auf dem Gebiet des heutigen Estlands. Nach der Vereinigung des Schwertbrüderordens im Baltikum mit dem Deutschen Orden 1236 dehnte der Ordensstaat seine Herrschaft auch auf Estland aus. Infolge der Reformation zerfiel der Ordensstaat 1561 und Estland gelangte zunächst unter polnische, dann dänische und schließlich schwedische Herrschaft. Von 1710 bis 1918 stand Estland unter russischer Oberherrschaft und die dort wohnenden Deutschen stellten in dieser Zeit die gesellschaftlich, wirtschaftlich, kulturell und politisch führende Schicht des Landes. Die Universität Tartu, die zweitälteste des Baltikums, wurde seit 1802 als deutschsprachige Hochschule betrieben.

1870 führte man das russische Stadtrecht ein. Bis dahin waren die deutsche Oberschicht und die Handwerkergilden privilegiert. 1885 wurde Deutsch in Estland als allgemein Unterrichts- und Behördensprache von Russisch abgelöst. Das städtische, überwiegend deutsche Bürgertum behielt weiterhin einen Teil seiner Privilegien. Ebenso blieb ein Großteil der Führungspositionen in den Provinzen von Vertretern der Ritterschaft, d. h. des deutschen Adels besetzt. So ist es nicht verwunderlich, wenn eine in Deutschland kurz vor dem Ersten Weltkrieg erschienene Monographie über Kurland, Livland

Universität Tartu

und Estland bezeichnenderweise mit „Russlands deutsche Ostseeprovinzen“ betitelt ist.

Estland von 1918 bis 1940

Im Zuge der russischen Oktoberrevolution (1917) während des Ersten Weltkriegs entwickelte sich aus dem Freiheitsgedanken der estnischen Bevölkerung ein Freiheitskampf, der in die Unabhängigkeitserklärung der Republik Estland am 24.02.1918 mündete. Die deutschen Besatzer behinderten als Vertreter einer Germanisierungspolitik zunächst die Aufstellung estnischer militärischer Formationen. Sie beteiligten sich dann aber mit einem Teil der im „Baltenregiment“ organisierten deutschen Bevölkerung am Kampf gegen die Bolschewisten. Ihr Ziel war jedoch nicht die Errichtung eines unabhängigen estnischen Staates, sondern die Wiederherstellung der alten russischen Ordnung unter dem Zaren. Der neu entstandene estnische Staat konnte sich gegen kommunistische Gegner im Inneren und die Rote Armee von Außen behaupten und schloss am 2. Februar 1920 in Tartu (Dorpat) mit der Sowjetunion einen Friedensvertrag.

Die Sowjetunion gab sich jedoch mit dem Vertrag nicht zufrieden und unterstützte 1924 erfolglos einen Putschversuch estnischer Kommunisten. Schon bald nach Erlangung der Unabhängigkeit wurden die deutschen Großgrundbesitzer, in deren Händen sich 50 % des Bodens befand, gegen eine geringe Entschädigung enteignet und der deutsche Bevölkerungsanteil verlor seine gesellschaftliche Führungsrolle im Lande. Die bereits seit dem Ende des 19. Jahrhunderts einsetzende nationale Emanzipation der Esten wurde nun im gesamten Staatswesen umgesetzt. Wie die anderen Minderheiten, Russen, Juden oder Schweden, erhielten auch die in Estland lebenden Deutschen Minderheitenrechte zugestanden. 1939 lebten 23.000 Deutsche in Estland, ca. 2 % der Bevölkerung. Der Anteil der Russen lag bei 8 %, der Schweden bei 0,8 % und der Juden bei 0,4 %.

Originaler Verhandlungstisch (Stadtmuseum Tartu)

Jaan Poska bei der Unterzeichnung des Vertrages

Estland während des Zweiten Weltkrieges

Der Hitler-Stalin-Pakt vom August 1939 machte Finnland und die baltischen Länder unmittelbar vor dem deutschen Angriff gegen Polen, über die Köpfe der nationalen Regierungen und deren Bewohner hinweg, zum sowjetischen Interessensgebiet.

Am 23. August 1939 schlossen die Sowjetunion und Nazi-Deutschand den sogenannten Molotow-Ribbentrop-Pakt, dessen geheimes Zusatzprotokoll Mittel- und Osteuropa in die jeweiligen Einflusssphären unterteilten.

Das Deutsche Reich schloss noch im Oktober ein Abkommen mit Estland über die Umsiedlung der deutschen Minderheit. Der größte Teil verließ 1939/1940 das Land. Der verbliebene kleinere Teil wurde angesichts der im Juni

Unterzeichnung des Nichtangriffsvertrages zwischen Estland, Lettland und Deutschland am 7. Juni 1939; v. l. n. r.: die Außenminister Munters (Lettland), Joachim von Ribbentrop (Deutschland) und Selter (Estland)

1940 erfolgten sowjetischen Annexion Estlands im Winter 1940/41 umgesiedelt.

Von der Völkergemeinschaft wurde die Rechtmäßigkeit der sowjetischen Intervention in den baltischen Staaten mit ganz überwiegender Mehrheit angefochten. Die Baltendeutschen fanden nach der Besetzung Polens eine neue „Heimat" in Westpreußen und in der früheren Provinz Posen, von den Nazi Okkupatoren „Warthegau" genannt. Vielfach wies man ihnen Immobilien zu, deren polnische oder jüdische Besitzer vorher vertrieben wurden. Im August 1940 begannen die Sowjets mit der Verfolgung und Deportation von politisch unliebsamen Esten. Insgesamt wurde im ersten Jahr der sowjetischen Besetzung 60.000 Esten deportiert oder getötet.

Im Juli 1941 okkupierten die Deutschen Estland. Die wenigen in Estland verbliebenen Juden wurden ermordet, das Land wirtschaftlich ausgebeutet. Esten kämpften auf Seiten der Deutschen, aber auch auf Seiten der Sowjets. In ihrem Bestreben, eine erneute sowjetische Okkupation mit Waffengewalt zu verhindern, hatten die Esten keine andere Wahl als sich als Freiwillige oder als Wehrpflichtige der ursprünglich aus Polizeiformationen gebildeten 20. Waffen-Grenadier-Division der Waffen-SS (estnische Nr. 1) anzuschließen. Der Waffendienst in der Wehrmacht war ihnen als Ausländern verwehrt. Im Sommer 1944 erfolgte die erneute Besetzung Estlands durch sowjetische Truppen. 25 % der estnischen Bevölkerung verlor im Zuge des Zweiten Weltkriegs ihr Leben. Tausende von Esten emigrierten in westliche Länder. Für die große Mehrheit der Esten brachte das Ende des Zweiten Weltkrieges keine Befreiung.

Estland nach dem Zweiten Weltkrieg als Sowjetrepublik

Die zweite sowjetische Okkupation ging einher mit einer erneuten Welle politisch motivierter Verfolgung und Deportation. Noch einige Jahre nach Kriegsende kämpften estnische Untergrundkämpfer gegen die Sowjets. Zugleich begann der verstärkte Zustrom von Sowjetbürgern, überwiegend Russen, nach Estland. Sie kamen als Arbeiter oder Soldaten und als Führungskader von Wirtschaft, Wissenschaft, Partei, Militär und Geheimdienst. Ihr Anteil an der Bevölkerung stieg bis auf 30 %. Auf 19 Ein-

Denkmal in Paldiski für die in den Jahren 1941 und 1949 Deportierten

heimische kam ein Zuwanderer. Während vor dem Zweiten Weltkrieg noch 60 % der Einwohner der Grenzstadt Narva Esten waren, sank ihr Anteil auf heute 5 %. Von ihren estnischen Mitbewohnern wurden die Russen überwiegend als Kolonisatoren wahrgenommen, die sich bewusst von den Esten absonderten. Russisch entwickelte sich zur beherrschenden Sprache in Estland, obwohl Estnisch offiziell gleichberechtigte Amtssprache blieb. Um aktiv am Leben teilhaben zu können und gesellschaftliche Benachteiligungen zu vermeiden, sprachen die Esten ebenfalls Russisch. Umgekehrt sahen die russischen Mitbewohner kein Erfordernis Estnisch zu erlernen.

Estland nach Wiedererlangung seiner Souveränität 1991

Nach dem Zerfall der Sowjetunion markierte die Ausrufung der erneuten Unabhängigkeit des Landes durch das estnische Parlament am 20. August 1991 einen weiteren Wendepunkt in der estnischen Geschichte. Für die Esten erfüllte sich mit Erlangung ihrer Souveränität ein jahrzehntelanger Traum. Für die russischsprachigen Bewohner änderte sich die Situation über Nacht. Nunmehr befanden sie sich in der gleichen Lage wie bis dahin die Esten. Ihre russische Leitkultur wurde zur Minderheitenkultur. Sie wurden, sofern sie sich nicht als integrationswillig zeigten und die estnische Sprache erlernten, als Fremde behandelt. Die Zeit heilte inzwischen teilweise die Wunden. Das ursprünglich strikte estnische Staatsbürgerschaftsrecht wurde flexibler ausgestaltet und den Russen im Lande ein politischer Status zuerkannt. Die jungen estnischen Russen sind mit großer Mehrheit integrationsbereit und wissen die Vorzüge der freien Marktwirtschaft und der EU-Mitgliedschaft zu schätzen. Dennoch spaltet bis heute die unterschiedliche Bewertung des Sowjetregimes die beiden Kulturgemeinschaften. Ganz augenfällig wird dies am 9. Mai, wenn die Russen den „Sieg über Hitler-Deutschland“ und die „Befreiung vom faschistischen Joch“ feiern. Voller Unverständnis blicken sie dabei auf die Esten, für die dieser Tag Anlass zum Gedenken an eine nationale Tragödie ist: der Verlust ihrer staatlichen Unabhängigkeit, der Tod naher Angehörigen durch sowjetstaatliche Repression, die Russifizierung und mit ihr einhergehend der Verlust nationaler Identität. Regelmäßig stößt die jährliche Ehrung der im Kampf gegen die Sowjetunion gefallenen estnischen Angehörigen der 20. Waffen-Grenadier-Division der Waffen-SS bei den russischen Esten und den russischen Nachbarn auf Empörung und Proteste. Während diese bei den Esten als Freiheitskämpfer gelten, nennen die Russen sie „faschistische Söldner“. Die Russen sehen sich auch heute noch als Befreier der Balten und zeigen sich entrüstet, wenn sie als Okkupanten bezeichnet werden. Doch für die Esten endete der Zweite Weltkrieg erst mit der Wiedererlangung ihrer Souveränität 1991, die ihnen letztendlich die Freiheit brachte.

Lennart Meri, 2. Präsident Estlands (1992–2001)

Der neue Staat Estland entwickelte sich auf wirtschaftlichem Gebiet innerhalb von wenigen Jahren zum „baltischen Tiger“. Die kompromisslose Einführung der freien Marktwirtschaft durch Reformen in Form einer Schocktherapie ging nicht vonstatten ohne schmerzliche Einschnitte in das Alltagsleben der Esten. Mit den anderen beiden baltischen Staaten strebten die Esten eine zügige Aufnahme in die EU an. Sie

erfolgte 2004. Heute hat Estland den schlanksten und effizientesten Staatsapparat aller EU-Mitgliedstaaten. Ein simples Steuersystem mit einer 20-prozentigen Flat-Tax auf Einkommen erspart dem Land einen aufgeblähten Finanzapparat. Nur 10,3 Prozent der Staatsausgaben fließen in die allgemeine öffentliche Verwaltung, womit Estland den geringsten Wert innerhalb der EU erreicht. Das Nulldefizit wird strikt eingehalten. Aufgrund dieser vorbildlichen Wirtschaftsdaten konnte Estland 2011 als erster baltischer Staat der Euro-Zone beitreten. 2015 sind die Staatsschulden unter 10 Prozent des BIPs gesunken. Somit weist Estland den geringsten Schuldenstand innerhalb der EU auf. Mit 15,4 Prozent der Staatsausgaben für Bildung liegt Estland im europäischen Spitzenfeld. Estlands Schulsystem nimmt nach der PISA-Studie 2016 in Europa Spitzenplätze ein.

Das souveräne Estland strebte von Anbeginn in die NATO. Vor dem Hintergrund der schmerzlichen historischen Erfahrungen ist der Schirm der NATO der einzige verlässliche Garant für die Unabhängigkeit des Landes. Die Aufnahme in das Bündnis erfolgte gemeinsam mit den beiden anderen baltischen Staaten und vier weiteren Staaten 2004. Wie sehr Estland an der Sicherheitsvorsorge und Mitgliedschaft in der NATO liegt, lässt sich auch daran messen, dass es bereits heute als eines der wenigen NATO-Länder die Forderung, bis 2024 das Verteidigungsbudget auf 2 Prozent des BIP zu erhöhen, erfüllt. Deutschland hingegen erreichte 2015 nur 1,2 % des BIP. Das Vorgehen Moskaus im Zuge des Ukraine-Konflikts mit dem Bruch des Völkerrechts, der Helsinki-Prinzipien und des Budapester Memorandums von 1994 verstärkte bei den baltischen Staaten sowie in Polen und Rumänien das Bedrohungsgefühl. Die NATO erklärte sich solidarisch mit diesen Ländern und begann 2016 Gefechtsverbände in Bataillonsstärke nach dem Rotationsprinzip in die baltischen Länder zu verlegen. Während Großbritannien und Frankreich den Gefechtsverband in Estland führen, ist Deutschland in Litauen Haupttruppensteller für den dortigen Gefechtsverband. Zusätzlich wurden zur Erhöhung der Reaktionsfähigkeit die US-Landstreitkräfte in Europa seit 2014 erheblich verstärkt, mit einer Vorausstationierung von Waffen und Gerät in den Ländern Ost-Mitteleuropas. Die NATO verstärkte gleichzeitig ihren schnellen Eingreifverband, die NATO Response Force. Gemeinsame Übungen der NATO in diesen Ländern sollen das Solidargefühl heben und den Verteidigungswillen des Bündnisses demonstrieren. Eine der größten Übungen 2017 fand im Mai als „Frühlingssturm – 2017“ in Estland statt. Soldaten aus 13 Ländern der NATO und einigen Partnerstaaten beteiligten sich daran, darunter auch ein Kontingent der Bundeswehr. Da die baltischen Länder über keine eigenen Kampfflugzeuge verfügen, übernehmen größere NATO-Partner bereits seit Jahren im rotierenden Einsatz den Schutz des Luftraumes im Rahmen des Baltic Air Policing. Die Luftwaffe der Bundeswehr beteiligte sich mit Eurofighter-Kampfjets im dritten Trimester 2016 und im ersten Trimester 2017 an diesem Einsatz unter Nutzung des estnischen Luftwaffenstützpunkts in Ämari. Am diesjährigen 24. Februar, dem estnischen Unabhängigkeitstag, nahm eine Bundeswehrabordnung an der Parade in der Hauptstadt Tallinn teil.

Bruno Riediger

(geb. 1955) stammt aus Freiburg. Er ist Offizier der Bundeswehr und vertritt hier seine persönlichen Ansichten. Gegenwärtig ist er als Verbindungsoffizier beim Österreichischen Verteidigungsministerium in Wien für Fragen des OSZE-Vorsitzes eingesetzt. Nach dem Studium der Slawistik und Osteuropäischen Geschichte sowie einem weiteren Studium der Ausländerpädagogik folgten Verwendungen innerhalb der Bundeswehr. Als Rüstungskontrolloffizier absolvierte er zahlreiche Inspektionen in Russland, Belarus und der Ukraine. In Moskau und Prag war er als Militärattaché eingesetzt. Für Rüstungskontrollaufgaben auf dem Balkan wurde er zur OSZE nach Wien abgestellt. Im Berliner Verteidigungsministerium leistete er Dienst im militärpolitischen Bereich.

Estland hat sich zum digitalen Vorreiter in Europa entwickelt. Registrierungen jeglicher Art und Steuererklärungen erfolgen fast nur noch über Internet. Die digitale Identitätskarte erspart Behördengänge und die digitale Unterschrift ist der Regelfall. Durch die weitgehende Digitalisierung des Landes bietet Estland mit dieser kritischen Infrastruktur aber auch eine größere Angriffsfläche für Cyberattacken. Diese haben bereits stattgefunden und werden u. a. Russland zugeschrieben. Estland war sich dieser Gefahr schon früh bewusst und schlug daher bereits anlässlich seines NATO-Beitritts 2004 die Aufstellung eines NATO- Zentrums für Cyber-Sicherheit und Abwehr von Cyber-Angriffen in Tallinn vor. 2008 erfolgte dann die Eröffnung als NATO Cooperative Cyber Defence Centre of Excellence. Heute sind dort 19 Länder mit ihren Fachleuten vertreten. Im April 2017 führte die NATO an diesem Zentrum eine internationale virtuelle Stabsübung „Locked Shields" mit 800 Teilnehmern aus 25 Ländern zur Abwehr von Cyber-Angriffen durch. ◂◂

Religion in Estland – die deutschsprachige Gemeinde in Tallinn

Matthias Burghardt

Wer über Religion in Estland spricht, sieht sich zunächst der Aufgabe gestellt, die relativ geringe Affinität der Menschen in Estland gegenüber organisierten Gestalten der Religiosität zu erklären. Nur etwa 30 % der Menschen sind statistischen Angaben zufolge Mitglieder in religiösen Gemeinschaften. Die lutherische Kirche mit rund 13 % wird dabei noch von der russisch-orthodoxen mit knapp 15 % überholt. Dabei sind allerdings klare Zuordnungen zu den Konfessionen hinsichtlich der estnisch- und russischsprachigen Bevölkerungsteile zu verzeichnen. Damit rangiert Estland mit Tschechien und dem Gebiet der ehemaligen DDR am Ende der europäischen Skala. Nur wenige Länder weisen weltweit einen geringeren Anteil religiös organisierter Bevölkerung auf.

Die Nikolaikirche (estnisch Niguliste kirik). Die Kirche wurde zwischen 1230 und 1275 von westfälischen Kaufleuten gegründet

Gleichzeitig bekennen sich allerdings nur 2 % der Bevölkerung zum Atheismus. Lippenbekenntnissen zufolge sind sogar über 50 % der Bevölkerung getauft, noch mehr glauben an ein höheres Wesen. Also ist die Annahme, dass die Bevölkerung schlichtweg unreligiös sei, nicht haltbar.

Warum aber ist die Affinität zu Kirchen und religiösen Gemeinschaften so gering? Hierfür lassen sich verschiedene Gründe nennen, die meist historischer Kategorie sind: Während in anderen Ländern die Konfession des Volkes und die der Herrschenden sich unterschieden, teilten in Estland Gutsbesitzer und Bauern dieselbe, lutherische Konfession. Die Kirche war also nie ein Hort der Sammlung des Volkes gegenüber der Oberschicht, wie etwa die katholische Kirche in Polen oder auch, noch deutlicher, die christlichen Kirchen im Osmanischen Reich. Die lutherische Konfession fördert zudem das

Von den evangelischen Predigten, die der Kirchenkaplan der Olaikirche, Zacharias Hasse, 1523 hielt, ging in Tallinn die Reformation aus

individuelle Glaubensleben und ist nicht so gemeinschaftsbezogen wie andere Konfessionen. So sind die Esten auch eher individualistisch geprägt, ähnlich den Skandinaviern. Durch die lange Herrschaft der Deutschen in der Kirche fanden die Esten keinen Raum, ihre eigene Form der christlichen Konfessionalität zu entfalten. Die Propaganda der sowjetischen Zeit wiederholte zudem gebetsmühlenartig das Klischee der von Fremden bestimmten Unterdrückungskirche, das in solcher Breite unzutreffend ist und sich mit der Unabhängigkeit Estlands 1918 ja auch erledigt hatte. Dazu kommt ein generelles Misstrauen gegenüber Institutionen, das noch aus der Zarenzeit herrührt.

Heute sind viele Einwohner Estlands gleichwohl stolz auf die Früchte der Reformation, obgleich sie sich deren direkten Bezuges zur Reformation oder zur Kirche nicht bewusst sind: Gesangskultur (die Sängerfeste begannen als Kirchenchorfeste), Eigenstaatlichkeit (die jungestnische Bewegung wuchs aus den pietistischen Bethäusern des 18. Jahrhunderts), Bildung (in Estland wurde in reformatorischem Geist stets großer Wert auf gute Bildung gelegt, die Uni Tartu ist nur die intellektuelle Spitze dieses Eisberges. Im 19. Jahrhundert war hier der Alphabetisierungsgrad bei fast 100 %, während er im übrigen russischen Reich bei teils unter 40 % lag. (Erster Buchdruck in estnischer Sprache war ein evangelischer Katechismus, Bibeldruck im 18. Jahrhundert, Bibelgesellschaften Anfang des 19. Jahrhunderts).

Die Kirche wurde seit 1524 reformiert. Die Reformation in Estland wurde noch vor dem Ausbruch des livländischen Krieges 1555 abgeschlossen. Der südliche Landesteil wurde nach seiner Eroberung durch Schweden, wie der nördliche bereits seit 1561, der schwedischen lutherischen Kirche zugerechnet. Zahlreiche Schulgründungen, die Gründung der Universität Tartu und des Gustav-Adolf-Gymnasiums in Tallinn sowie der Kampf gegen die Leibeigenschaft sind Früchte dieser Zeit. Der Pietismus brachte dann in der späten schwedischen und frühen russischen Kaiserzeit die Grundlagen für eine echte Christianisierung der estnischen Bevölkerung, ihre Sammlung in Bethäusern und Kirchengemeinden, ihre Bildungsaffinität, den Traum vom sozialem Aufstieg und dem Verbot

Ruinen des mittelalterlichen Sankt-Birgitten-Klosters. (1436); zerstört im livländischen Krieg 1577

St. Michaelskirche (Rootsi-Mihkli-kirik, Schwedische Kirche, Rüütli 7/9) in Tallinn. Hier finden auch die Gottesdienste der Deutschsprachigen Gemeinde statt.

der Leibeigenschaft, das dann in den baltischen Provinzen 1816 bzw. 1819 tatsächlich erfolgte, der Bibelübersetzung 1739 und manchen anderen positiven Entwicklungen.

Bereits vor der Unabhängigkeit Estlands, im Jahre 1917, bemühten sich die Pastoren der estnischen Gemeinden, ihre Kirche als Volkskirche neu zu gründen. Im Mai 2017 feiert die Estnische evangelisch -lutherische Kirche (EELK) daher ihren 100. Geburtstag. Aus einer nach dem Vorbild deutscher Landeskirchen geprägten Kirche sollte die estnische Volkskirche entstehen. Die Zeit der ersten Unabhängigkeit war zu kurz und die politischen und ideologischen Strömungen ungünstig für die Verwirklichung dieses Projektes. Der Anspruch und das Ziel der EELK ist aber auch unter den Bedingungen einer Minderheitskirche heute derselbe. Durch die sowjetische Zeit gelang es der EELK, das Bildungsniveau der Geistlichen (seit 1967 auch Frauen) hoch zu halten und als einzige nichtstaatliche Organisation ihren Aufgaben, wenn auch gegen viele Widerstände, nachzukommen. Seit 1991, die Kirche wuchs damals enorm, ist man bemüht, sich der schnell fortschreitenden Entwicklung anzupassen, ohne aber die Bekenntnisgrundlagen, die Grundüberzeugungen und vor allem Christus, den Herrn der Kirche aus den Augen zu verlieren. Das führt natürlich zu unterschiedlichen Auffassungen in Einzelfragen. Glücklicherweise haben diese Richtungsfragen die Kirche bisher nicht spalten können. Im Gegenteil, die Zusammenarbeit zwischen der EELK, der Russisch-orthodoxen Kirche und den anderen, kleineren Kirchen des Landes, unter ihnen die römisch-katholische und die apostolisch-orthodoxe Kirche im Estnischen Rat der Kirchen ist vorbildlich. Das Gemeinsame wird stets gesucht und gefunden.

1991 ist nicht nur das Jahr der Wiedererlangung der Unabhängigkeit Estlands, sondern auch das Jahr der Neubegründung einer Deutschsprachigen Gemeinde innerhalb der EELK. Damals wurden von Pastor D. Toomas Paul deutschsprachige Gottesdienste in der Jaanikirche durchgeführt, zu denen rund 500 Men-

Pfarrer Matthias Burghardt

- Matthias Burghardt wurde 1970 in Ingelheim am Rhein geboren.
- Er wuchs in Wolfenbüttel (Niedersachsen) auf.
- Nach seinem Abitur 1989 Wehrdienst in Northeim und Braunschweig.
- Im September 1990 nahm er in Marburg das Theologiestudium auf.
- 1993 wechselte er nach Kiel und studierte dort bis zu seinem 1. Theologischen Examen 1997. Die Arbeit zum 1. Examen beschäftigte sich mit der theologischen Begründung von Gewaltmission im Mittelalter. In das Jahr 1993 fällt die erste Reise nach Königsberg und nach Litauen.
- 1994 besuchte er erstmals Lettland, 1995 kam er dann erstmalig nach Estland.
- Von Oktober 1997 bis Juni 2000 Vikar in Wendeburg bei Braunschweig
- Das Thema der Arbeit zum 2. Theol. Examen hieß: „Die evangelisch-lutherischen Kirchen Estlands und Lettlands: Ihre Geschichte, ihre ökumenischen Beziehungen, ihr Verhältnis zum Staat."
- Am 1. Juli 2000 wurde er in der Kirche St. Katharinen/Braunschweig zum Pfarrer ordiniert.
- Ab August 2000 Pfarrer der Deutschen evangelisch-lutherischen Kirche in Lettland
- 2002 Zweiter Pfarrer an St. Georg in Braunschweig
- Im Januar 2006 wechselte Burghardt unter Ablegung des Beamtenstatus nach Estland,
- Am 13. Juni 2006 wurde Burghardt durch Erzbischof Andres Põder offiziell als Pfarrer der EELK Nõmme Saksa Lunastaja Kogudus, der deutschsprachigen Gemeinde der EELK, mit Predigtstätten in Tartu und Viljandi, in sein Amt eingeführt
- Im Nebenberuf ist Burghardt unter anderem seit Herbst 2007 Lehrer für Philosophie und Religion am Englischen Gymnasium in Tallinn. Matthias Burghardt ist verheiratet und Vater eines erwachsenen adoptierten und zweier leiblicher Kinder.
- Im März 2013 wurde Burghardt durch Gemeindewahl in seinem Amt als Pfarrer der deutschsprachigen Gemeinde in Estland bestätigt.

schen kamen. Der Großteil der deutschstämmigen Bevölkerung wanderte in den Folgejahren nach Deutschland aus. Gleichwohl gingen die regelmäßigen Gottesdienste weiter. Nach D. Toomas Paul wurde die Gemeinde für kurze Zeit von Pastor emeritus Theodor Hasselblatt betreut, anschließend von Pastor i. R. Paul-Gerhard Hoerschelmann. Im Jahre 1998 hatte die Gemeinde einen Vikar: Michael Schümers, der heute Propst der estnischsprachigen Gemeinden in Deutschland ist. 9 Jahre lang war Herr Clemens Krause, Begründer und erster Leiter der Deutschsprachigen Abteilung am Tallinna Saka Gümnaasium, als Diakon der EELK für die deutschsprachige Gemeinde mitverantwortlich, seit dem Wegzug von Pastor Hoerschelmann 1999 in alleiniger Verantwortung. 2004 kam der Tartuer Gemeindeteil, der dort während eines Auslandsjahres von der kurhessischen Pfarrerin Sabine Arnold gegründet worden war, dazu. Von 2005–2010 wurden in Viljandi monatlich Gottesdienste gefeiert. Seit 2014 ist dies in Haapsalu der Fall. 2006 ging Herr Krause in den Ruhestand und verließ Estland. Das Pfarramt der Deutschsprachigen Gemeinde wurde von Pastor Matthias Burghardt übernommen. Seit 2006 ist die Gemeinde in ganz Estland auf rund 120 Mitglieder angewachsen.

Zu den regelmäßigen Veranstaltungen gehören Gottesdienste in Tallinn und Tartu, Kindergottesdienste in Tallinn, Tartu und Haapsalu, Stammtische und Kaffeevormittage, Spielkreise und Chorproben. Jährlich finden zudem Gedenkveranstaltungen (Gedenken der Tartuer Märtyrer, des Baltenregiments und der Opfer von Krieg und Gewaltherrschaft sowie der auf den ehemaligen Friedhöfen Kalamaja und Kopli Begrabenen), Gemeindefreizeiten, Gemeindefahrten und Begegnungen mit Gemeinden aus Deutschland, Österreich und der Schweiz statt. Mit einigen Jugendlichen wird 2017 das ökumenische Zelt beim Reformationssommer in Wittenberg für eine Woche betreut. Es gibt wöchentliche E-Mails an rund 300 Adressen in Estland, einen viermal jährlich erscheinenden Gemeindebrief und einen Facebook-Auftritt der Gemeinde.

Das jüngste Gemeindeglied wurde im Sommer 2016 getauft, das älteste wurde 1921 in Tallinn geboren. Die Gemeinde ist Teil der Propstei Tallinn der EELK. Pastor Burghardt ist Synodaler der EELK-Synode, arbeitet im Nebenberuf als Lehrer für Philosophie und Religion am English College und als freier Mitarbeiter beim ARD-Hörfunkstudio Stockholm. Seit 2016 verfügt die Gemeinde über eigene Räumlichkeiten im Stadtteil Kalamaja. Hier finden, außer den Gottesdiensten und den Stammtischen, alle Tallinner Gemeindeveranstaltungen statt. Die Räume können auch von anderen Gemeinden und Veranstaltern gemietet werden.

Die deutschsprachige Gemeinde in Estland vereint ganz unterschiedliche Menschen: alte und junge, wohlhabende und weniger wohlhabende, in Estland geborene Menschen mit russischem, estnischem, deutschbaltischen oder wolgadeutschem Hintergrund, aus Deutschland oder anderen Ländern zugewanderte oder hier nur zeitweilig lebende. Sie versucht ihre zweifache Aufgabe wahrzunehmen: die deutschsprachige Kirchengemeinde der EELK zu sein und für alle deutschsprachigen Menschen und Organisationen in Estland als Anlaufpunkt zu dienen. In den letzten Jahren sind wir beiden Aufgaben ganz gut gerecht geworden. Wir hoffen allerdings, dass wir beides in den nächsten Jahren noch intensivieren können, zum Lobe Gottes, zum Segen der Menschen, die bei uns ein und aus gehen, zur Wahrnehmung unserer Brückenfunktion zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturen und zum Wachstum unserer herzlichen Gemeinschaft untereinander. ◂◂

Schülerantwort auf die Frage des Lehrers nach der berühmten Definition Kants bezüglich der Aufklärung:

„Die Aufklärung ist der Ausgang aus der selbstverschuldeten Müdigkeit."

Sponsorenlauf für das Schulprojekt des Vereins „Wasser für Kenia e. V." an der DS Nairobi

Zehn niedersächsische Schulen engagieren sich (Stand Sommer 2017) zusammen mit dem Verein „Wasser für Kenia", um Fluchtursachen in Afrika mit eigenen Entwicklungsprojekten zu mindern. Circa 7.000 Schülerinnen und Schüler dieser Schulen haben dabei in den Jahren 2016 und 2017 150.000 Euro gesammelt. Mit diesem Geld wurden „Hilfe-zur-Selbsthilfe-Projekte" zur Minderung des Wassermangels in Kenia finanziert. Bezahlt wurden nur Baumaterialien und Lohn für wenige, die Arbeit anleitenden Handwerker. Die Wasserspeicher wurden von unter Wassermangel leidenden einheimischen Afrikanern gebaut. Durch das Engagement der 7.000 niedersächsischen Jugendlichen erhielten 7.000 Afrikaner dauerhaft sauberes Trinkwasser und 1.500 Mädchen konnten und können zur Schule gehen, anstatt Wasser holen zu müssen. (Quelle: www.wasser-fuer-kenia.de; verändert)

Dr. Hans-Jürgen Peleikis

Planung eines Sponsorenlaufs an der Deutschen Schule Nairobi

Viberti Nyakang'o

Als der deutsche Geographielehrer Herr Fanenbruck uns mit der Idee ansprach, bei der Organisation eines Sponsorenlaufs an der Deutschen Schule für das Projekt ‚Wasser für Kenia' mitzuhelfen, zögerten wir nicht lange und sagten sofort zu. Wir können uns glücklich schätzen, dass wir die meiste Zeit sauberes Wasser haben. Das ist nicht selbstverständlich, also dachten wir, dass dies eine Gelegenheit ist, etwas für eine gute Sache zu tun. Viele bedürftige Menschen werden davon profitieren. Am Anfang waren wir uns nicht sicher, wie wir weiter vorgehen sollten, aber wir haben uns entschlossen, als Team einen Weg zu finden.

Das Team besteht auf Seiten der Deutschen Schule Nairobi aus zwei kenianischen Ortskräften Benard Ouma und Viberti Nyakang'o, dem Erdkunde Lehrer Marcus Fanenbruck und der Praktikantin Josephine Zoel. Verstärkt werden wir von dem Wasser-Management Experten Titus Kalioki, sowie den Mitgliedern des Anglikanischen Entwicklungsdienstes ADS Eastern, die dann auch später vor Ort für die Planung und den Bau des 50.000 Liter Tanks verantwortlich sind.

Unser erstes Treffen fand im September statt, erstmal nur, um Ideen auszutauschen. Viele Ideen kamen auf, von denen einige kritisch analysiert wurden, um zu sehen, wie effektiv sie funktionieren würden. Die nächste Sitzung war fokussierter und die Team-Mitglieder haben sich freiwillig für Aufgaben gemeldet. Es war schön die Begeisterung und das Engage-

Das DSN-Spendenlauf-Organisationsteam (v. l. n. r.): Josephine Zoel, Benard Ouma, Marcus Fanenbruck, Viberti Nyakang'o

Einweihung eines 50.000-Liter-Tankes in Ostkenia im März 2017

ment zu sehen, mit dem alle Beteiligten bei der Sache waren.

Durch die Zusammenarbeit mit dem Projekt „Wasser für Kenia", Herrn Fanenbruck und dem Anglikanischen Entwicklungsdienst wissen wir, dass das Geld für einen guten Zweck verwendet wird. Dies wäre das erste Mal, dass wir uns aktiv an der Organisation eines Sponsorenlaufs an der deutschen Schule beteiligen, um einem entlegenen Dorf zu helfen, einen Wassertank zu bauen, um Wasser zu speichern und in Zeiten der Trockenheit zu nutzen. Wir hoffen, dass es vor allem Mädchen hilft, die weite Wege zurücklegen müssen, um Wasser für ihre Familien zu holen. In dieser Zeit können sie nicht am Unterricht teilnehmen und sind somit stärker benachteiligt.

Eine letzte Sitzung wurde vor Weihnachten abgehalten, um zu sehen, wie weit die einzelnen Aufgaben fortgeschritten sind, und jedes Team-Mitglied gab einen Überblick über seine verschiedenen Aufgaben. Es gab uns ein gutes Gefühl zu sehen, wie das Projekt langsam Gestalt annahm. Die Mischung aus deutschen Lehrern und einheimischen Lehrern führte zu unterschiedlichen Betrachtungsweisen, was die Lernerfahrungen bereicherte. Wir hoffen, dass wir im Januar ein abschließendes Treffen haben werden, um alles zu besprechen und dass es ein erfolgreiches Sponsorenlauf-Event wird. ◂◂

Info

Auch aus Deutschland kann man unser Projekt mit einer Spende unterstützen.

Kontoverbindung:
Wasser für Kenia
BIC: NOLADE21GFW
IBAN: DE73 2695 1311 0161 3691 37
Stichwort: Nairobi

Deutsche Schule Nairobi
German School Nairobi

Erster Spendenlauf der DSN in Kooperation mit ‚Wasser für Kenia e.V.'

Liebe Schulgemeinschaft und Freunde der DS Nairobi,
nachdem wir im letzten Jahr schon bei der Einweihung eines 50.000 L Wassertanks mit Vertretern der DSN dabei waren, hat sich eine fruchtbare Zusammenarbeit mit dem Verein *Wasser für Kenia* und der *ADS Eastern* entwickelt. Die Idee, einen eigenen Spendenlauf ins Leben zu rufen, war geboren.

Ziel ist es, ärmeren Schulen in Ost-Kenia, die von den Trockenzeiten stark betroffen sind, finanziell bei der Erstellung eines solchen Tanks zu helfen, so dass während der Regenzeit genug Wasser von den Schuldächern gesammelt werden kann. Das hilft der gesamten Schule, aber auch vor allem den Mädchen, da diese seit jeher für das Wasserholen zuständig sind und deshalb in den Trockenzeiten sehr viel Unterricht verpassen, da sie teilweise bis zu 15 km zu den weit entfernten Wasserlöchern laufen müssen. Die Tanks werden dann mit Hilfe des erlaufenen Geldes und der fachmännischen Unterstützung der ADS Eastern von den Eltern der Schulkinder gebaut und dann auch weiterhin in Stand gehalten. (Info: www.wasser-fuer-kenia.de, www.adskenya.org)

Datum: 01.02.2018 Zeit: 08.00-12.00 Sportplatz DSN

Durchführung: Die SchülerInnen suchen sich im Vorfeld Sponsoren im Familien- und Freundeskreis, evtl. auch Firmen, die sie pro gelaufene Runde mit einem gewissen Betrag unterstützen. (Rundenlänge 250 m, Zeitfenster ca. 1 Stunde). **Auch Eltern und KollegInnen können laufen!!!**
Alternativ kann man auch pauschal einen Betrag vor dem Lauf spenden, um SchülerInnen, die nicht so viele Sponsoren finden, zusätzlich zu unterstützen.
Bitte helfen Sie uns dabei, unser Ziel, einen 50.000 Liter Tank komplett zu finanzieren, zu erreichen!
Die erlaufenen Spenden sollten dann nach dem Spendenlauf überwiesen werden mit Lipa na M-PESA, Pay Bill,
Business No.: 134146, Account: Charity
Kontoverbindung: Wasser für Kenia, BIC: NOLADE21GFW, IBAN: DE73 2695 1311 0161 3691 37 Stichwort: DSN

Das Lehrerbildungsinstitut Niwki/Polen – immer noch eine wichtige Schaltstelle für die Fortbildung

Martyna Halek

Das Lehrerbildungsinstitut Niwki in der Nähe von Oppeln in Polen ist vielen Leserinnen und Lesern des *Deutschen Lehrers im Ausland*, aber besonders denen unter diesen, die in den neunziger Jahres des letzten Jahrhunderts in Polen als Auslandslehrer(innen) tätig waren, sicherlich keine unbekannte Institution, denn in dieser Zeit hatte diese Fortbildungsinstitution einen hohen Stellenwert. Dort fanden nicht nur die Umschulungen von Russischlehrern zu Deutschlehrern statt, die von den Fachberater(inne)n der Zentralstelle für das Auslandsschulen unterstützt wurden, vielmehr fanden dort über mehrere Jahre hinweg auch Fortbildungsveranstaltungen für die von der Bundesrepublik Deutschland eingesetzten Programmlehrer(innen) und für die örtlichen Deutschlehrer(innen) der deutschen Minderheit statt.

Von daher ist es erfreulich, dass das Institut – auch nach der Verkleinerung des Entsendungsprogramms in Polen – immer noch eine wichtige Schaltstelle für Fortbildung ist, denn seit nunmehr fünf Jahren organisiert die Deutsche Bildungsgesellschaft, zusammen mit ihren Partnern, dem Goethe-Institut Krakau, dem Regionalen Fortbildungszentrum in Oppeln (RZWPE) und dem Polnischen Deutschlehrerverband sogenannte Fortbildungsakademien. Dabei handelt es sich um Veranstaltungen zur Weiterbildung von den oben erwähnten Deutschlehrer(inne)n, die zurzeit im Gebiet der deutschen Minderheit tätig sind.

Die Bildungsgesellschaft ist ein Verein, eine Fortbildungsinstitution der deutschen Minderheit, die sich mit Lehrer-Weiterbildung im Gebiet DaM auseinandersetzt. Die Institution wurde im Jahr 1996 gegründet und hat ihren Sitz in Oppeln.

Das Ziel der Arbeit der Gesellschaft ist es, Lehrer fort- und weiterzubilden. Seit 2015 ist die Organisation ein Prüfungszentrum des Goethe-Instituts. Seitdem kann man die Sprachprüfungen auch in Oppeln absolvieren.

Die Herbstakademie ist ein neues, innovatives Fortbildungsformat. Sie wurde konzipiert aus den guten Erfahrungen, die mit der Sommerakademien gemacht wurden, denn diese jährlichen Fortbildungen stießen auf so großes Interesse, dass der zusätzliche Bedarf erkannt und im Herbst 2016 zum ersten Mal eine weitere Großveranstaltung dieser Art zusätzlich im Herbst gemeinsam geplant wurde.

Daher nahmen vom 06.–07.10.2017 42 Lehrer/-innen aus der Oppelner und Schlesischen

Fortbildungszentrum in Niwki

Region an der Fortbildung teil. Das Leitthema der diesjährigen Herbstakademie war „Landeskunde und Methodenvielfalt im Deutsch-Unterricht".

Das Deutschlandposter im Einsatz

Die zweitägige Fortbildung bot den Lehrkräften einerseits die Möglichkeit, mit neuen Materialien und Ideen zur Gestaltung des eigenen Unterrichts konfrontiert zu werden. Die Veranstaltung ermöglichte es den Teilnehmern andererseits, eigene Erfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen.

Die beiden Workshops wurden von den beiden Referenten, Dr. Rainer E. Wicke und Bernadett Veress geleitet, deren Ansatz kreativer Unterrichtsgestaltung und Methoden durch die Teilnehmer/-innen mit Begeisterung aufgenommen wurden. Dies zeigte sich unter anderem auch dadurch, dass sich die Teilnehmer(innen) und die Referent(inne)n durch einen Stromausfall, der von einem ungewöhnlich starken Herbststurm in der Region ausgelöst wurde und der 200.000 Bewohner in der Umgebung im Dunkeln sitzen ließ, nicht davon abhalten ließen, weiter an den entsprechenden Themen – auch ohne Power Point und Internet – zu arbeiten. Zufällig mitgebrachte Kerzen sorgten für eine etwas andere Arbeitsatmosphäre, die humorvoll zum Anlass genommen wurde, alternative Planungen einzubeziehen.

Seminar in Niwki

Fortbildung mit Herrn Dr Reiner E. Wicke

In dem Beitrag von Rainer E. Wicke stand das Deutschlandposter des Goethe-Instituts als Grundlage für einen schülerzentrierten, handlungsorientierten und interaktiven Deutschunterricht im Mittelpunkt, indem zahlreiche im Poster enthaltene Themen für den interkulturellen Landeskundeunterricht vorgestellt wurden. Dabei wurden unterschiedliche Techniken und Strategien der Bearbeitung angeboten, die die Methodenvielfalt beim Einsatz des Posters ermöglicht. Diese Verfahren und Werkzeuge sind auch auf andere Inhalte im DaF-Unterricht übertrag- bzw. anwendbar.

Workshop zur Landeskunde

Inhaltlich wurden Formen des kreativen Schreibens ebenso vorgestellt, die schnell und unkompliziert im eigenen Unterricht der Teilnehmer einsetzbar sind, wie auch unterschiedliche spielerische Aktivitäten oder Ansätze zum fächerübergreifenden projektorientierten DaF-Unterricht – z. B. bei der Behandlung abgebildeter Kunstwerke oder bei der Entwicklung von kurzen szenischen Darstellungen. Das Seminar gab den Teilnehmern Gelegenheit, sich in die Rolle ihrer Schüler zu versetzen und Dinge selbst auszuprobieren.

Es wurde verdeutlicht, dass das Poster und weitere Zusatzmaterialien sich hervorragend für die Erweiterung und Ergänzung der Lehrbucharbeit eignen – ganz egal mit welchem modernen Lehrwerk der Unterricht erteilt wird.

Seminar mit Bernadett Veress

Bernadett Verres gilt als Expertin insbesondere für den Primarbereich, wird weltweit für Fortbildungsseminare eingesetzt und hat bei verschiedenen Lehrbuchprojekten mitgearbeitet; in ihren Workshops ging es u. a. um diverse Wege zum kreativen und aktiven Deutschlernen und die Besonderheiten beim frühen Fremdsprachenlernen. Dies hat die Referentin durch verschiedene Arten von Methoden und Beispiele veranschaulicht.

Fazit

Der Erfolg der Veranstaltung hat die Organisatoren und deren Unterstützer dazu ermutigt, auch im nächsten Jahr erneut neue Initiativen dieser Art zu planen, denn wie die Evaluation der Herbstakademie 2017 gezeigt hat, ist der Bedarf an Fortbildungen bei den Lehrern sehr groß. Um den Unterricht attraktiv und kreativ zu gestalten brauchen die Lehrkräfte neue Ideen und weitere Impulse.

Als mögliche Themen wurden kreative und partizipative Unterrichtsmethoden ausgewählt.

Wie den Teilnehmeräußerungen zu entnehmen war, halten diese es nach wie vor für besonders wichtig, dass solche Fortbildungsmaßnahmen in regelmäßigen Abständen angeboten werden, um neue Impulse, sei es durch die eingeladenen Referenten oder durch den Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen zu erhalten. ◂◂

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert, (tiffert@vdlia.de) bei einem Wohnortwechsel auch mitten im Kalenderjahr neben Ihrer neuen E-Mail-Adresse und Ihrer Postanschrift unbedingt auch Veränderungen Ihrer Bankverbindung mit!

Vielen Dank!

Beitrag zu dem Artikel „Fernsehkinder“ von Holger Dähne (DLiA 02/2017)

Peter Caesar

Das Phänomen der Kinder, die eine fremde Sprache verstehen und fließend sprechen lernen allein durch ausdauerndes Hocken vor dem Fernseher und „Aufsaugen“ des fremdsprachigen Programms, von Holger Dähne beschrieben mit Bezug auf Lettland, ist den Kolleginnen und Kollegen vom Balkan gängige Münze.

In meiner Zeit in Kosovo hatte ich immer wieder Seiteneinsteiger – oder auch reguläre Schüler – in DSD-Kursen, die Deutsch auf diese Weise gänzlich allein zu Hause am Fernseher gelernt hatten. Die Sprachkompetenz variierte dabei von „mündlich holprig, schriftlich hoffnungslos, DSD utopisch“ bis „mündlich wie schriftlich C 1, vielseitig belesen, Überflieger“.

Anekdoten könnte ich auch etliche herauskramen. Einmal unterhielt sich mein „Bosch-Assistent“ (Stipendiat des damaligen Programms „Völkerverständigung macht Schule“ der Robert-Bosch-Stiftung) während einer Exkursion längere Zeit im Bus mit einer solchen Schülerin der 12. Klasse und wollte einfach nicht glauben, dass sie noch nie in Deutschland gelebt hatte – so absolut fehler- und akzentfrei und von so treffendem Ausdruck und hohem Sprachregister war ihr Deutsch.

Ein anderes Mädchen erzählte es von sich so: „Als kleines Kind saß ich immer vor dem Fernseher und schaute die deutschen Programme. Schließlich verstand ich alles und konnte die Sprache. Aber ich habe nicht so weit gedacht, dass ich mir gesagt hätte ‚Ah, du kannst jetzt Deutsch‘. Nein, das wusste ich gar nicht. Echt, ich wusste nicht, dass das Deutsch war. Das habe ich erst später erfahren. Dann war ich natürlich froh.“

Ein weiteres Mal führte ich den Prüfungsvorsitz DSD II am Loyola-Gymnasium in Prizren (Privatschule). Es waren die letzten beiden Prüfungen. Der Kollege hatte, um uns allen einen Gefallen zu tun, die schwachen Prüflinge und die Zittervorstellungen an den Anfang gestellt, das Mittel- und das Leistungsfeld folgen lassen und unser aller Belohnung ganz ans Ende platziert. Es waren zwei Geschwister. Sie erledigten die Prüfungsaufgabe mal eben mit links, im folgenden freien Gespräch waren auch schon alle Aspekte bis ins Letzte ausgeleuchtet worden, die Prüfungskommission lehnte sich zurück und legte ihre Bleistifte beiseite. So schnell, wie die sprachen, konnte sowieso kein Protokollant mithalten. Man unterhielt sich zu viert locker über das Leben, und wie man zu so einer Sprachbeherrschung gelangen könne, wenn man noch nie in Deutschland war. „Ach, wissen Sie“, sagte das Mädchen, „im Krieg durften wir nicht aus dem Haus. Wir waren meist im Keller und haben dort deutsches Fernsehen geschaut. Am Ende war es für meinen Bruder und mich Sport, uns auf Deutsch zu unterhalten, wie die im Fernsehen. Das haben wir dann immer gemacht, wenn unsere Eltern nichts mitbekommen sollten.“

Aha. Mehr nicht?

Voraussetzung ist der Empfang von deutschen Programmen via Satellit. Und wahrscheinlich ein eingeschränktes und sehr, sehr langweiliges einheimisches Programm. Und dann – nun, eigentlich kann ich es auch nicht erklären; ich könnte einem Kind auch das genaue Rezept nicht geben. Aber bei vielen funktioniert es. Wieviel Berieselung dafür notwendig ist? Das wäre mal eine empirische Untersuchung wert. Aber würde sich ein Wissenschaftler finden dafür? Die würden solche Anekdötchen, wie sie hier in unserer Verbandszeitschrift stehen, doch wohl unter „Auslandslehrerlatein“ aussortieren, oder?

Übrigens: es geht nicht nur um Kinder. Auch im Taxi in Prishtina passiert es, dass der Fahrer nach einigen Momenten sagt: „Ja, dann können wir auch auf Deutsch sprechen.“ „Warst du in Deutschland?“ „Nein, ich habe es vom Fernsehen gelernt (aber ich würde gerne nach Deutschland gehen, wenn sie mich ließen … ;-) …).“

Wohlgemerkt: wir sprechen hier über den Konsum original deutscher Programme, einfach querbeet, und OHNE Untertitel!

Es gibt auch die Version mit Untertiteln. Die geht so: Eqrem-Çabej-Gymnasium Prishtina: nach der Stunde nehme ich ein paar Lebensläufe (Bewerbung „Goebel-Programm", Deutschlandaufenthalt) entgegen, um sie durchzuschauen. Die Mädchen und Jungen stehen neben meinem Pult. Ich lese beim Punkt „Sprachkenntnisse": „Ich spreche Albanisch, Deutsch, Englisch, Spanisch und Portugiesisch." Ich: „Shqipe, ist das nicht vielleicht ein bisschen übertrieben? Du sprichst auch Spanisch? Woher?" „Vom Fernsehen". „¿Entonces podemos charlar un poquito, contar chistes, burlarnos de Ellvisa y de Blendi y ellos no van a entender nada?"[1] Daraufhin Ellvisa, die nächste in der Gruppe, ganz ungerührt: „Pero yo entiendo todo …"[2] – Beide Mädchen hatten Spanisch vom Fernsehen gelernt – in Kosovo! Wie? Mit mexikanischen und sonstigen Telenovelas mit albanischen Untertiteln. Mit denselben Telenovelas, mit denen ich meinerseits mein Albanisch zu frisieren suchte – aber ich hatte es leichter, fand ich, denn die Zielsprache sah ich ja geschrieben. Es geht anscheinend in beide Richtungen.

Eine letzte Anekdote aus dieser Rubrik: Flaka erzählt: „Ich habe mal mit meinem Vater gewettet, dass ich Spanisch verstehe. Er wollte es nicht glauben. Er hat mich mit dem Rücken zum Fernseher gesetzt, wo „Corazón de Piedra" lief. Er hat auf die Untertitel geschaut, und ich habe alles übersetzt und die Wette gewonnen! Er wusste wirklich bis dahin nicht, dass ich Spanisch verstehe, und hat es sofort meiner Mutter erzählt …".

Ob Wissenschaftler sich an den Wahrheitsgehalt unserer Anekdoten herantrauen würden, weiß ich nicht. Was ich weiß, ist, dass mich Schüler in Deutschland sehr merkwürdig angeschaut haben dabei, etwa wie Zeitgenossen des Mittelalters, denen ein Reisender erzählt hätte, dass er Menschen mit gelber Hautfarbe und Schlitzaugen oder roter Hautfarbe und Federn im Haar gesehen habe.

Ich schrieb oben, Voraussetzung sei der Empfang von Satellitenfernsehen auf Deutsch.

Es gibt noch eine weitere Bedingung, aber die ist kultureller Art: Es fällt auf, dass von „Fernsehkindern" nur aus kleinen Ländern berichtet wird. In Russland ist mir nie eins begegnet und ich habe auch nie von einem gehört. Aber Kosovo, Montenegro, Albanien, Lettland u. a. m., dort werden sie anscheinend in größerer Zahl produziert – von den Lebensumständen und der Mentalität: Die Angehörigen der kleinen Nationen, des Balkans zum Beispiel, aber auch anderer, wachsen mit der Gewissheit auf, dass sie mit ihrer Sprache in der Welt nicht weit kommen. Oft genug ist die nächste Grenze nicht weiter als 50 bis 100 km entfernt, und auf der anderen Seite – und erst recht noch weiter weg – ist die eigene Sprache unbrauchbar. Kaum eine Familie, die nicht Verwandte auf der Welt verstreut hätte. Im Fernsehen schaut man bevorzugt ausländische Programme, denn auch im einheimischen Programm gibt es für ausländische Produktionen nur Untertitel, nie Synchronisation. So viele träumen davon, später auszuwandern. – Und auch ohne das Beispiel Balkan: wir alle haben schon Niederländer, Finnen, Ungarn getroffen, die mehrere Sprachen gut beherrschten. Fremdsprachen beherrschen wird für die Menschen dieser „kleinen" Länder ganz, ganz wichtig sein für ihr weiteres Leben; diese Auffassung wird ihnen allen gewissermaßen angeboren.

Ein Ungar meinte einmal zu mir: „What you want to do with Hungarian?! It's a shit language, nobody understands it outside Hungary!"[3]

Dagegen ein Australier treffend: „Learning a foreign language in Australia is, at best, an abstract spiritual exercise."[4]

In der Tat: ein Russe in Omsk, Sibirien (einer meiner Dienstorte), weiß: er kann Tausende von Kilometern mit der Eisenbahn fahren, nach Osten wie nach Westen; er wird vornehmlich Birkenwälder sehen, und alle Leute in ihnen und um sie herum sprechen – oder zumindest verstehen – Russisch. Ein Brite, ein US-Bürger, ein Australier, sie alle wissen, dass sie mit Englisch überall durchkommen werden.

1 „Dann können wir also ein bisschen plaudern, Witze erzählen, über Ellvisa und Blendi hier lästern, und sie verstehen uns nicht?"
2 „Aber ich verstehe doch alles …!"
3 „Was wollen Sie mit Ungarisch anfangen?! Es ist eine Sch…-Sprache, niemand außerhalb Ungarns versteht es!"
4 „Fremdsprachenlernen in Australien ist, wenn's hoch kommt, eine abstrakte Geistesübung."

Die unterschiedlichen Gegebenheiten zeugen ganz andere Mentalitäten, von klein auf.

Deswegen, liebe Bewerberinnen und Bewerber für den Auslandsschuldienst – sofern Sie für das Fach DaF infrage kommen: Schielen Sie nicht nur auf den vermeintlich prestigeträchtigen Dienstort! Schüler in Poprad, Prishtina oder Prizren, auch Nicht-Fernsehkinder, sind – jede Wette! – um Längen dankbarer als manch verwöhnte Lümmel an den großen deutschen Auslandsschulen, die – meine Erfahrung aus Bogotá – von ihren reichen Eltern nur wegen des guten Rufs der Schule – also nicht so sehr wegen, sondern eher trotz des Deutschen dort angemeldet worden sind! ◂◂

Peter Caesar

Stationen eines Auslandslehrers:
- 1986–92 Colegio Andino Bogotá
- 2004–07 Fachschaftsberater am Gymnasium Eqrem Çabej, Prishtina (Kosovo)
- 2007–09 Fachschaftsberater Schule 73, Omsk
- 2009–12 Fachschaftsberater mit Länderkoordination am Gymnasium Eqrem Çabej, Prishtina (Kosovo)

Ansonsten: die deutschen Stationen?
Ich bin aus Oberhausen und habe in Duisburg und Oberhausen unterrichtet.

In England arbeiten

Kein Land, das etwas auf sich hält, wird heutzutage versäumen, die Mehrsprachigkeit seiner Bewohner zu fördern. Deutsche Lehrer/innen unterrichten ausländische Schüler/innen an von der ZfA geförderten Schulen in der ganzen Welt, viele dieser Schüler/innen wollen später gern in Deutschland studieren. Gleichzeitig existiert die Möglichkeit, als Schüler/innen oder als Studierende(r) Praktika im Ausland zu absolvieren, so bietet z. B. auch die ZfA über Kulturweit Praktika an Schulen im Ausland an.

Der folgende Bericht stammt von einer kroatischen Englischlehrerin, die an einer kleinen englischen Schule in Swaffham erste Erfahrungen als Lehrerin gesammelt hat. Die Sacred Heart School in Swaffham, England, ist keine von der ZfA geförderte Schule, aber die Begeisterung der kroatischen Englischlehrerin für das Lehren im Ausland wird auch unsere Kollegen/innen an den von der ZfA geförderten Schule anstecken.

Vorwort von Tanja Unterberg-Ogalla Rodríguez

Eine Arbeitserfahrung aus der Perspektive einer kroatischen Englischlehrerin

Marija Gabrijela Topic

Vor zwei Jahren, während ich als kroatische Studentin für Englisch und Italienisch mit meiner Master-Abschlussarbeit befasst war, wurde mir die Gelegenheit geboten, ein Jahr als Assistentin in der Englisch- und Drama-Abteilung in einer privaten katholischen Schule in Norfolk zu arbeiten. Ich habe mich sofort entschlossen zu gehen, weil ich die Auslandserfahrung nicht missen wollte, denn ich wusste, dass das Eintauchen in die englische Sprache unter Muttersprachlern mein Englisch perfektionieren und mir helfen würde, eine bessere Englischlehrerin in Kroatien zu sein. Außerdem war ich immer interessiert daran, mehr über das englische Erziehungssystem zu lernen, wie das System funktioniert und warum es als das Beste in der Welt gilt. Obwohl ich ein Buch schreiben könnte über meinen Aufenthalt in England, weil es das interessanteste Kapitel meines Lebens war, gebe ich hier nur einen kurzen Bericht über das, was

ich beobachtet und erfahren habe während meines Lebens und Arbeitens in England in diesem akademischen Jahr.

Ich bin ein großer Fan des Anglophilen und der Betonung des Britischen schlechthin; doch schon die ersten Sätze, die die Engländer zu mir sprachen, fegten mir die Füße weg. Obwohl ich zugeben muss, dass ich kühle Engländer mit steifer Oberlippe erwartet hatte, war ich freudig überrascht, dass es gar nicht so war. Jeder kam mir warm entgegen und hieß mich willkommen. Diese gebündelte Wärme hielt das ganze Jahr an und entwickelte wunderbare Freundschaften und Erinnerungen, die ich nie vergessen werde. Etwas, das ich sofort bemerkte, als ich kam, war, dass das Kollegium sehr kooperativ war und jedem gute Bedingungen bot. Mit der Zeit stellte ich fest, dass sie wirklich mit jedem Kind fühlten und es beschützten. Es gab von Anfang an so eine wundervolle familiäre Atmosphäre in der Schule, und ich fühlte mich während des ganzen Jahres als ein gleichberechtigtes Mitglied dieser Familie.

Ich will hier nicht über die generellen Qualitäten des Unterrichts schreiben, denn sie sind ohne Zweifel exzellent. Die Kinder werden nicht gequält mit dem Lernen von Millionen von Fakten, aber das vermittelte Wissen kann auf ihr Leben angewandt werden. Was mich am stärksten faszinierte an diesem Erziehungssystem, sind die Aspekte, die das Ziel haben, gut ausgebildete Individuen zu formen. Das System, das ich sah, produzierte keine mit Wissen vollgestopften Kinder, aber es ist so angelegt, dass jedes Kind sein volles Potential erreichen kann, sowohl persönlich als auch sozial. Die Kinder werden unterwiesen, lebenswichtige Fähigkeiten zu entwickeln wie Selbstvertrauen, freies Sprechen, Initiative, Wettbewerbsfähigkeit, Empathie, Gemeinschaftssinn und positives Denken.

Der Schultag beginnt mit einer Versammlung um 8.40 Uhr, danach fängt der Unterricht für die Schüler an. Die Schule hat ein katholisches Ethos, so sprechen die Schüler und Lehrer in der Versammlung ein Gebet, dann singen sie ein traditionelles christliches Lied. Danach hören alle die wichtigen Nachrichten für den Tag oder sie hören manchmal einen Vortrag über ein spezielles Thema von einer Klasse oder einem Schüler. Das Thema bezog sich gewöhnlich auf ein bevorstehendes Fest oder einen Tag (z. B. Heldengedenktag). Das Sprechen vor den versammelten Zuhörern war einer der Wege, auf dem Schüler das freie Sprechen in der Öffentlichkeit üben sollten. Ich habe die Versammlungen wirklich gern mitgemacht, weil nach dem Beten und Singen Schüler und Lehrer mit mehr Ruhe und fröhlicher Geisteshaltung an die Arbeit gingen als die meisten Menschen, die mürrisch ihren Arbeitstag beginnen.

Eine andere Sache, die mir aufgefallen ist, waren Höflichkeit, Entgegenkommen und gute Umgangsformen der Menschen miteinander. In den Versammlungen saßen die Schüler ruhig auf ihren Plätzen wie eine kleine Herde von Lämmern. Nur selten rannten sie durch die Korridore, aber sie grüßten immer und sprachen freundlich mit den Lehrern. Es ist mir noch immer ein Rätsel, wie dies möglich war.

Mir wurde die obere Klasse zugeteilt, die von 10- bis 16-jährigen Kindern besucht wurde. Mein Hauptjob bestand in der Unterstützung von schwächeren Schülern in Englisch. Obwohl die Klassen aus wenigen Schülern bestanden, gab es in jeder Klasse wenigstens ei-

nen Schüler, der im SEN-Programm (special education needs, das entspricht der deutschen Sonderpädagogik) war. Diese behinderten Kinder wurden in die Klasse integriert, so dass sie sich nicht ausgegrenzt fühlten. Nach jeder Stunde trug ich in ein Buch ein, welche Strategien ich angewandt hatte, um ihnen zu helfen, und welche Erfolge ich hatte. Einmal hatte ich einen Durchbruch, den ich nie vergessen werde. Eine ganze Weile kämpfte ich mit einem Jungen, der sich von der Welt abschotten wollte und sich weigerte zu sagen, ob etwas zu schwierig für ihn war. Ich erkannte, dass ihm emotionale Intelligenz fehlte, um die Fragen nach seinen Empfindungen nach dem Lesen einer Geschichte zu beantworten. Es war ein schwerer Kampf ihm etwas zu entlocken. Wie auch immer, einmal nahm ich ihn mit zur Bücherei, wo wir Shakespeares Sonnet 18 analysierten. Ich bat ihn, alle Redewendungen herauszusuchen, die er finden konnte, und zu meinem großen Erstaunen fand er sie zielsicher in jeder Zeile, als hätte er sie selbst geschrieben. Das war der Moment, in dem ich erkannte, dass manche Menschen nicht das sind, als was sie im ersten Augenblick erscheinen, und dass man unterschiedliche Herangehensweisen ausprobieren muss, um den richtigen Weg zu finden.

Während des Jahres hatte ich auch die Gelegenheit, einige Zeit mit den Kollegen gemeinsam zu verbringen. Bis dahin habe ich das Englisch-Lehren nur als Zweitsprache gesehen und ich begriff, dass Englisch-Lehren für Muttersprachler schwierig sein würde. Am Ende habe ich sehr gut verstanden und es gab mir großes Vertrauen für meine zukünftige Arbeit.

Eine der größten Erfahrungen in dieser Schule hatte ich mit dem Shakespeare Drama-Projekt.

Es zählt zur Tradition dieser Schule, dass alle zwei Jahre ein Stück von Shakespeare auf die Bühne gebracht wird, und verschiedene Schlüsselszenen werden von den Schülern dargestellt. Mir wurde angeboten, eine Reihe von Szenen aus der Komödie *Die zwölfte Nacht* zu gestalten und die Rolle des Cesario/der Viola in dem Stück, zusammen mit Schülern, zu übernehmen. Zuerst erschien es mir erschreckend, aber da ich Shakespeare schon in meiner Universitätszeit studiert und gelesen hatte, traute ich mir das zu. Ich wusste, es war keine große Rolle für eine Darstellerin, aber ich entschied mich sie zu übernehmen. Ich musste auch entscheiden, welches Kostüm (jede)r Schüler(in) tragen sollte und sollte Hilfestellung leisten bei der Einstellung. In der ganzen Zeit war ich wirklich erstaunt, wieviel Vertrauen die englischen Lehrer in mich setzten, und dafür bin ich ihnen mein ganzes Leben dankbar.

Wundert man sich, wie die Vierzehnjährigen Shakespeare aufführten? War die Sprache zu altmodisch für die Generation von Taylor Swift und Nicki Minaj? Ich kann nur sagen, dass Shakespeare es geliebt haben würde, wenn er dabei gewesen wäre. Nicht nur, dass die Schüler es verstanden, sie liebten es sehr und waren nach der Aufführung so stolz auf sich selbst. „Alte" Literatur muss nicht ein Ärgernis sein – es kann eine Freude sein. Schüler von 9 Jahren bewiesen es uns – jeder, sogar die schwächeren Schüler lernten die Texte und agierten in überzeugender Weise. Es befriedigt einen ungemein zu sehen, wie die Schwächeren weiterkommen. Ich bin sicher, dass dieses Stück ihnen lebenslang in Erinnerung bleiben wird und sie eine Vorliebe für den Englisch- und Drama-Unterricht behalten werden. Wir sind nicht nur dazu da, sie tadelloses Englisch zu lehren, sondern auch, um sie die Subjekte lieben zu lehren.

Eine andere Sache, die ich in dieser Schule lernte, war, dass die Schüler Teil verschiedener Häuser waren. Das kam mir so familiär vor und ich stellte fest, dass es gerade so wie in J. K. Rowlings Harry Potter war! Auch wenn es keine Häuser wie Griffindor, Hafflepuff, Ravenclaw oder Slytherin waren, wir hatte Häuser wie Sandringham, Windsor, Buckingham and Balmoral (nach den Königshäusern benannt). An die Schüler wurden Hauspunkte und Servicepunkte vergeben und sie konnten verschiedene Hauspunkt-Meilensteine bekommen.

Als Mitglied des Hauses wurden den Schüler wichtige Lebenskompetenzen vermittelt, etwa Teamarbeit und Wettbewerbsfähigkeit. Außerdem gibt das Haus den Schülern ein Gefühl von Zugehörigkeit und Gemeinschaftssinn. Einmal im Jahr wird ein Preisverleihungsabend veranstaltet, an dem die Schüler nominiert werden für Leistung und Engagement.

Es gibt zahlreiche Events, die von der Schule organisiert werden, bei denen die Schüler und ihr respektables Haus konkurrieren. Eines der erinnerungsträchtigsten Events war das Hausmusik-Festival und der Nationale Dichtertag. Die Kinder konkurrieren untereinander, indem sie etwas vor dem Publikum aufführen. Am Ende haben sie selbst den meisten Spaß.

Die ältesten Schüler der Schule können verschiedene Rollen und Verantwortlichkeiten übernehmen. Die prominentesten können zum Head Boy (Schulsprecher) oder zum Head Girl ernannt werden. Sie können in der Regel gut vor Publikum sprechen und sind ein Rollenmodell für andere Schüler, die auf anderen Gebieten perfekt sind und über Verschiedenes die Aufsicht haben, etwa über Musik-, Wohltätigkeitsveranstaltungen und Kunstaufführungen (darüber haben wir schon in Harry Potter gehört). Ich denke, dieses Vertrauensschüler-System ist großartig, da die Schüler Führungsverhalten und Verantwortlichkeit lernen.

Gemeinschaftssinn ist einer der Hauptwerte in dieser Schule. Da gibt es ein Bündnis zwischen Schülern und Lehrern und man kann die Rücksichtnahme aufeinander sehen. Jedermann ist mitverantwortlich für das Wohl der örtlichen und globalen Gemeinschaft. Gruppen und einzelne Schüler organisieren oft Events zur Beschaffung von Mitteln für Wohltätigkeiten.

Um die Erziehung der Schüler abzurunden, werden die Kinder ermutigt, verschiedene Sportarten zu betreiben und Musikunterricht zu besuchen. Die meisten spielen Netzball und Hockey und gehen zu Matches, wo sie gegeneinander oder gegen andere Schulen spielen. Manche spielen ein Instrument, singen oder komponieren sogar Musik. Es gibt auch ein Schulorchester, in dem Schüler und Lehrer gemeinsam spielen, das ist eine wundervolle Idee.

Die Lehrer sind für die Schüler echte Vorbilder in jeder Richtung.

Im Nachhinein kann ich sagen, ich wünschte, ich könnte die Zeit zurückdrehen und mich erneut für die höheren Klassen eintragen. Das Umfeld ist so, dass man nicht anders kann als mit Freude lernen. Die Schüler erreichen ihre höchstmögliche Kapazität und werden zu ganz und gar verantwortungsvollen Menschen. Auch wenn es so aussieht, als ob es zu viele außerschulische Aktivitäten gibt in dieser Schule, ich denke, dass sie lebenswichtig sind für die volle Entwicklung eines Kindes. Wie die Dinge gehandhabt werden in dieser Schule, ist in der Tat exemplarisch und macht mir ein bisschen Hoffnung. Wir sollten voneinander lernen und das Beste daraus machen.

Dies war wahrlich eine bemerkenswerte Erfahrung, die meine Richtschnur vom Lehren etwas höher gelegt hat. Ich hoffe, dass es mir eines Tages möglich sein wird, sie in der Schule, in der ich lehren werde, anzuwenden. Alles, was ich bis dahin tun kann ist, die unvergänglichen Eindrücke, an die ich mich so gern erinnere, zu pflegen.

◂◂

Aus dem Englischen übersetzt von Tanja Unterberg-Ogalla Rodriguez

Gescheiterte Eingriffe in die Zeit-Kultur

oder: Warum der Pflicht-Ganztag, die Früheinschulung, die Verkürzung der gymnasialen Zeit von G9 auf G8 gescheitert sind bzw. noch scheitern werden

Rainer Dollase

Anfang der 2000er Jahre gab es eine besondere Angst davor, dass wegen des demographischen Knicks der Nachwuchs überall fehlen würde – als Arbeitnehmer, als Rentenzahler, als Gebärende und Zeugende usw. Horror-Rechnungen der Demographen wiesen nach, dass in einigen Jahrzehnten ein Arbeitnehmer zwei Rentner finanzieren müsste. Prognosen sind unvermeidlich, aber in aller Regel scheitern sie mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit: Das gilt für Wet-

terprognosen, Wirtschaftsprognosen und Prognosen über die Beschäftigungszahlen, die Arbeitslosigkeit und das Wirtschaftswachstum gleichermaßen.

Anfang der 2000er Jahre hat man sich zur Milderung des demographischen Knicks entschlossen, Kinder früher einzuschulen, sie früher in den Arbeitsmarkt zu bringen, für Erwachsene den Pensionierungszeitpunkt weiter hinauszuschieben (Rente mit 67), die Wehrpflicht abzuschaffen – alles Maßnahmen mit dem Ziel die arbeitende Bevölkerung zu vermehren. Die Entscheidung für G8 entsprang z. B. derselben Motivation wie die Früheinschulung („früher rein – früher raus"), zumal man leicht nachweisen konnte, dass in anderen Ländern die jungen Akademiker und Akademikerinnen früher in das Berufsleben integriert werden als bei uns.

Warum sollte das in Deutschland nicht möglich sein?

Die Antwort ist komplex. Jedes Land hat traditionell eine gewachsene Zeit-Kultur. Morgens wird gearbeitet, abends hat man Freizeit. Oder: es wird ganz früh gearbeitet und es gibt eine lange Mittagspause (eine „Siesta") und spätabends wird die Arbeit wieder aufgenommen.

An diese Zeit-Kultur passt sich eine gesamte Gesellschaft an bzw. ist ein Motor derselben: Schulen, Geschäfte und Ladenöffnungszeiten, Fabriken, Restaurants, Verkehrsangebote etc. In der Wechselwirkung aller entwickelt sich eine Zeit-Kultur, die ein Kompromiss der idealen Zeitstrukturvorstellungen aller Akteure ist.

In Deutschland gab es eine besonders paradoxe Situation: nach der Wiedervereinigung mussten auch zwei Zeit-Kulturen miteinander synchronisiert werden. In der DDR galt im Schulbereich die G8 Regelung für Gymnasien – in der alten BRD galt G9. Dass man hier ein einheitliches Konzept von Zeit-Kultur entwickeln musste, war ein weiterer Grund – neben der Milderung des demographischen Knicks – durch früheres Verlassen der allgemeinbindenden Schulen eine Angleichung zu erreichen.

Es ging bei all diesen Fragen nicht um wissenschaftliche Evidenz, was besser und was schlechter sei. G8 Abiturienten schaffen es in anderen Ländern ja auch am Studium teilzunehmen, früher eingeschulte Kinder werden auch erwachsen, besuchen höhere Schulen und studieren – mit derlei Stammtischweisheiten hat man sich über Bedenken der Wissenschaft hinweggesetzt. Was irgendwo und irgendwie möglich ist, muss auch bei uns möglich sein. Weil im Einzelfall so gut wie alles möglich ist heißt das nicht, dass der Durchschnitt auch so reagiert wie der Einzelfall.

Damals wie heute ist klar, dass alle diese Maßnahmen die Qualität der Ergebnisse unseres Bildungssystems nicht verbessern. Verbesserungen gelingen weder an Ganztagsschulen, noch an Gesamtschulen, noch durch G8, noch durch die Einführung eines zweigeteilten Studiums in Bachelor und Master, noch durch eine frühere Einschulung von Kindern (die übrigens im Kindergarten genauso gut lernen und sich bilden können wie in der Schule). Dieser Befund ist evidenzbasiert, d. h. ernstzunehmende Forschung, die immer auch methodisch besonders kritisch ist, kann dies für den Durchschnitt eindrucksvoll belegen.

Wer mit den o. g. Maßnahmen Erfolge vermelden will, muss also tricksen: z. B. das Niveau senken oder die Transparenz der Prüfungsanforderungen so stark fördern (bis hin zur vorherigen Übung der Prüfungsfragen und -antworten), dass es nur noch „Supernoten" gibt. Das Bildungssystem passt sich so lange an die neuen Strukturen an, dass sich heuchlerische Erfolgsmeldungen konstruieren lassen. So zum Beispiel die „Kompetenzorientierung" in den bundesdeutschen Lehrplänen, die natürlich theoretisch auch dazu führen könnte, dass man Schüler und Schülerinnen schon mit 15 Jahren auf die Uni schickt – experimentell ist nämlich durch Hans Peter Klein, Professor für Biologiedidaktik in Frankfurt, nachgewiesen worden, dass nahezu alle Schüler in diesem Alter eine Leistungskursklausur der Abiturienten in Biologie bestehen können, da bei der Kompetenzorientierung der Wissenserwerb sekundär ist. Prüfaufgaben enthalten alles Wissen, das man für die Lösung einer Aufgabe braucht – wer logisch denken kann, kann eine solche Klausur schon in jungen Jahren locker bestehen. Deshalb sind lange Schulzeiten auch nicht mehr nötig.

Wenn man den Erfolg von G8 nur daran misst, wie viele Schüler und Schülerinnen Abi-

tur gemacht haben, kommt man wegen der Kompetenzorientierung auf genauso hohe Zahlen wie bei G9. Durch Taschenspielertricks, die man als angebliche Fakten ausgibt, will man die Bevölkerung beruhigen. Das ist – nebenbei bemerkt – Populismus mit Zahlen.

Tatsache ist folgendes: Deutschland (West) hat im Unterschied zu den angelsächsischen Ländern, die gerne als Vorbild genommen werden (warum eigentlich?) eine „Vereinskultur". Schule endet mittags und um die Betreuung, Bildung und Erziehung der Kinder haben sich in langen Jahrzehnten außerschulische Pädagogen und Institutionen, also Vereine, Initiativen, Horte etc. gekümmert. Auch diese haben Kinder gebildet – was die Schulseite immer gerne geleugnet hat, weil sie für sich den Alleinvertretungsanspruch für Bildung reklamiert (was selbstredend falsch ist). Die zeitliche Organisation des Alltags war in der BRD auch schon anders als in der DDR. In letzterer hatten sich ganz andere Institutionen für die Zeitstrukturierung bis zum Zubettgehen entwickelt. Deswegen kann es niemanden wundern, dass G8 eine ziemliche Zumutung für die westdeutsche Bevölkerung war. Mit G8 wurde eine freie pädagogische Nachmittagskultur zerstört.

Was geschieht und was ist in den letzten Jahren geschehen? Der Widerstand gegen G8 hat sich an der Basis ziemlich verstärkt – erste Bundesländer (Niedersachsen, Hessen) sind zu G9 zurückgekehrt, neuerdings auch das bevölkerungsreichste Land Deutschlands – Nordrhein-Westfalen – und ein großer Flächenstaat wie Bayern.

Der Druck der Elterninitiativen hat letztlich den Ausschlag für die Rückkehr zu G9 gegeben – aktuelle Landtagswahlen sind mit Sicherheit auch durch die G8 und G9 Frage entschieden worden. In NRW hat die Landeselternschaft der Gymnasien dem Verfasser einen Auftrag für drei Studien erteilt, an denen über 50.000 Befragte teilgenommen haben. Die Ergebnisse dieser methodenkritisch angelegten Studie, in der die Ergebnisse mehrfach abgesichert wurden, ist völlig eindeutig: an die 80 % der Bevölkerung, und nicht nur der Eltern von gymnasialen Kindern, favorisiert eine Rückkehr zu G9.

In der oben genannten Untersuchung stellte sich deutlich heraus, dass Eltern, Schüler und andere, die wahrnehmen, dass die G8 Gymnasiasten stärker belastet sind, sich eindeutiger für G9 einsetzen. Und kompromissloser. Sind das nur die schwächeren Schüler? Es gibt deutliche Zweifel daran, da das Problem des Stresses in Gymnasien mehrere Facetten hat. Die Schüler und Schülerinnen möchten ein besonders gutes Abitur haben, damit sie auch Numerus Clausus Fächer studieren können bzw. damit sie attraktive Ausbildungsangebote annehmen können. Mit einem Abiturschnitt von 3,5 kommt man heute weder an der Uni noch in Ausbildungsstellen (z. B. Sparkassen) besonders gut an. Stress ergibt sich also für ehrgeizige Gymnasiasten und ihre Eltern dadurch, dass sie besonders gute Noten in der gymnasialen Zeit anstreben. Da man zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen die von der Kultusministerkonferenz geforderten 265 Jahreswochenstunden auf acht Jahre komprimieren musste, ergab sich erstens Stress (weil man Supernoten haben will) und zweitens auch noch ein Zwang zum verpflichtenden Ganztagsgymnasium. Damit wurde die Zeit der individuellen Vorbereitung, der nachmittäglichen Ausgestaltung der Zeitkultur nach der Schule natürlich massiv kürzer – und unerfreulicher. Es stellte sich Stress ein und der Verzicht auf außerschulische Bildung.

Wenn man die vorliegenden Ergebnisse richtig deutet, ist also die Rücknahme von G8 und die Wiedereinführung von G9 dem Druck auf Wiederherstellung der alten Zeitkultur geschuldet. Es ist vor allem ein Protest gegen einen verpflichtenden Ganztag. „Verpflichtend" heißt, für Menschen erklärt, die nicht im pädagogischen System stecken: „Zwangsganztag" – gelebt wird nur in der Schule.

Was stört unsere ZeitgenossInnen mit Gymnasialkindern an dieser Zwangsverschulung des Nachmittags?

Den Unterstützer des verpflichtenden Ganztags ist offenbar entgangen, dass auch zur Verbindung von Beruf und Familie ein verpflichtender Ganztag der Kinder nicht mehr zeitgemäß ist, da die Arbeitszeitflexibilisierung auf Seiten der Eltern nahezu unglaubliche Formen angenommen hat. Fast die Hälfte der bundesdeutschen Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen arbeitet nicht mehr in einer „nine to five"

Arbeitszeit, sondern in unterschiedlichen Modellen bis zur völligen Selbstbestimmung der Arbeitszeit (Teilzeit, individuelle Arbeitszeiten, flexible Tages- und Wochenzeiten, Vertrauensarbeitszeiten, flexible Jahres- und Lebensarbeitszeiten, Telearbeit). Wer dann Kinder in einem Zwangsganztag hat, kann Freizeit nicht mehr mit seinen Kindern verbringen. Die Schule verhindert dann das Familienleben. Neue Aufgabe für Bildungsideologen: „Wie können wir Familie und Schule vereinbaren?" statt: „Wie können wir Familie und Beruf verbinden?"

Ein *freiwilliger* Ganztag ist deshalb nötig, d. h. es muss zwar für Zeiten außerhalb des Schulunterrichts (der mittags enden sollte) für eine angemessene Betreuung und Erziehung der Kinder eine Garantie gegeben werden können – aber mit freiwilliger Teilnahme.

Nachmittags sollten auch keine Unterrichtsstunden liegen – dafür ist morgens Zeit. Die reinen Lernzeiten über den Tag zu garnieren, als „Rhythmisierung" oder „Periodisierung" euphemistisch bezeichnet, (z. B. morgens ein bisschen Makrame, dann Mathematik, dann Sport, dann Theater AG, dann Mittagessen, dann Latein und Englisch) widerspricht der Zeitkultur einer modernen Industrienation, die das Credo „erst die Arbeit, dann das Spiel" sozialisatorisch verinnerlicht hat. Periodisierung und Rhythmisierung ist die Zeitkultur von Bummelanten. In eigenen Untersuchungen konnte festgestellt werden, dass insbesondere leistungsmotivierte junge Menschen eine Blockung der Arbeits- und Freizeiten wünschen: also morgens Schule und nachmittags Freizeit bzw. selbstbestimmte Lernzeit und kein unsystematisches Durchmischen von Arbeits- und Freizeiten.

Aus diesen Gründen wird weder der verpflichtende Ganztag mit einer Rhythmisierung oder Periodisierung eine Chance haben noch die Verkürzung der gymnasialen Zeit. In der Schule – so die Meinung der meisten – kann man nicht ganztags lernen. Wer wirklich vorankommen will, braucht echte Freizeit, echte Eigenzeit, Ruhe zum Arbeiten – ohne die Störung durch Kollektive, wie im Ganztag zwangsläufig üblich.

Da die Leistungsnormen und Leistungsziele (besser: Notenziele) der Eltern und Schüler derartig gestiegen sind, dass sie nur allerbeste Noten haben wollen (das gilt übrigens auch für die langen Studienzeiten, die nur deshalb so lang sind, weil alle eine 1 oder mindestens eine 2 vor dem Komma ihrer Abschlussnote haben wollen). Und um dieses Niveau zu erreichen, braucht man mehr ungestörte private Lernzeit. Entschleunigung also – im Dienste der leichteren Erreichbarkeit von optimalen Abschlussergebnissen. Deshalb werden alle Formen der Beschleunigung von Schulstrukturen scheitern. ◂◂

Prof. Dr. Rainer Dollase

- Dipl. Psych., Jahrgang 1943, Studium der Psychologie in Saarbrücken, Köln und Düsseldorf, empirischer Bildungsforscher an den Hochschulen Aachen, Köln, Hochschullehrer in Essen und Bielefeld bis 2008
- Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Vorschulerziehung – Früheinschulung, Entwicklung und Erziehung, Fremdenfeindlichkeit, Freizeit und musikalische Sozialisation, Evaluationsforschung zu schul- und bildungspolitischen Fragestellungen
- Evaluation und Reform des Qualitätsmanagements, classroom management, Umfrage zur G8/G9-Problematik
- Aktuelle Buchveröffentlichungen: „Classroom Management. Theorie und Praxis des Umgangs mit Heterogenität" (Band 142 des Schulmanagement – Handbuch, Oldenbourg Verlag, 2012), „Gruppen im Elementarbereich" (2015, Kohlhammer)

Mit dem Dampfer durch die Lüneburger Heide, das wär's gewesen

Anmerkungen zu Anmerkungen
(zu Hans-Martin Dederdings Beitrag „Schnucki, ach Schnucki …"
in: Deutsche Lehrer im Ausland, 3/2017, S. 238–241)

Ute Lambrecht

Ich kann mich nicht erinnern, dass in den letzten Jahren so viel über einen Ausflugstag geschrieben wurde wie diesmal. So kann jeder nachvollziehen, was bei uns so am Rande der Tagung los war.

Ja, ein wenig zu viel war da schon an Dargebotenem. Aber muss man deshalb sein gutes Benehmen über Bord werfen? Ich hatte noch tagelang das skandierte „Aufhören! Aufhören!" im Ohr und habe mich geschämt dafür.

Und ja, es stimmt, bei dem ehemaligen Panzergrenadieroberst guckte der Militär aus allen Knopflöchern. Aber seien wir doch ehrlich: da gleichen wir uns doch alle ein wenig. Bei uns ist es halt das Lehrerhafte, da wird auch mal schnell in einer Nebenbemerkung die französische Grammatik korrigiert.

Ich glaube, unser Kollege Dr. Dederding war nicht mit in dem Restaurant, das „unter dem Ansturm der Gäste fast zusammenbrach". Ich war dort. Ganz bestimmt nicht, weil ich den endgültigen Kollaps herbeiführen wollte. Ein Blick auf die leeren Gasträume im Innenbereich und die Nachfrage, ob wir trotz engem Zeitrahmen in der erschienenen großen Anzahl bedient werden könnten, reichten aus, um Platz zu nehmen. Die junge Garde, die gerade Servierdienst hatte, erwies sich als außerordentlich agil. Wir wurden gefragt, ob wir uns bei der Auswahl auf 3 Speisen beschränken könnten, was wir selbstverständlich annahmen. Es dauerte auch gar nicht lange und wir hatten die appetitlich angerichteten Teller mit den wohlschmeckenden Speisen auf dem Tisch.

Was kreidet Herr Dederding eigentlich an? Das schlechte Wetter? Die Schließzeiten zu Mittag? Dass jemand so ausführlich erzählt hat? Dass ein Stellvertretender Bürgermeister mal Panzergrenadieroberst bei der Bundeswehr war? Oder eher umgekehrt, dass jemand, der mal Panzergrenadieroberst bei der Bundeswehr war, jetzt Bürgermeister ist und in dieser Eigenschaft – zugegebenermaßen sehr weitschweifig – die Truppenübungsplätze rund um Munster vorstellt? All das kann es wohl nicht sein.

Ich werde das Gefühl nicht los, dass es doch nur eine Kritik an den Organisatoren ist. Oder?

Dr. Dederding wünscht sich vom Vorstand für das nächste Mal wieder eine Dampferfahrt. Naja.

An den Potsdamer Gewässern hat das ja gut funktioniert. An der Unstrut weniger. Wer erinnert sich noch? Wegen Niedrigwasser waren einige Tage lang überhaupt keine Ausflugsboote gefahren. Wir konnten letztendlich ablegen, aber unser Boot schrammte einige Male bedenklich auf Grund.

In einem Punkte jedoch bin auch ich untröstlich: Kaum vorstellbar, wie sehr der Tag an Tiefe und Bedeutung gewonnen hätte, wenn uns Heidschnucken begegnet wären … ◂◂

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

REZENSIONEN

DFU – CLIL

▶ S. 72

Rainer E. Wicke
Methodenhandbuch oder reine Zustandsbeschreibung?

▶ S. 73

Rainer E. Wicke
Eine wichtige, aber leider nicht umfassende Publikation

▶ S. 74

Rainer E. Wicke
Ein Blick zurück auf die Entwicklung des bilingualen Sachfachunterrichts

MINT-liches

▶ S. 75

Jens Drummer
Wie schön Mathematik sein kann! – Auch für Mathemuffel!

▶ S. 76

Jens Drummer
Für alle, die schon immer wissen wollten, was Unboxing ist

▶ S. 77

Markus Pöhlmann
Dieses Buch über Serien macht Sie schlauer!

Geschichte, Politik, Philosophie

▶ S. 78

Claus Frank
Klimawandel vor 400 Jahren

▶ S. 79

Hannelore Breyer-Rheinberger
Wartest du noch oder fliehst du schon?

▶ S. 80

Hartmut Lieske
Keine Macht den Autokraten!

▶ S. 81

Ludwig Petry
„Die Lüge ist wie ein Schneeball …“

▶ S. 82

Thomas Lother
Ein politisches Erdbeben, das nicht hätte überraschen müssen

▶ S. 83

Peter H. Stoldt
Ein sehr komplexer Inhalt erfreulich verständlich dargelegt

Anstand im Netz und überhaupt

▶ S. 84

Ludwig Petry
„Warum leben wir nicht so, wie wir leben könnten?“ (Anton Tschechow)

▶ S. 85

Vivien Cockshott
Mit Knigge 2.0 auf dem Weg durch die digitale Welt

Regionales

▶ S. 86

Hans-Martin Dederding
Mozartkugel und Röschtigraben

▶ S. 87

Tanja Unterberg-Ogalla Rodríguez
Die Taiga – eine Sehnsucht-Metapher

▶ S. 88

Hans-Martin Dederding
Offshore – ein Fall für Wirtschaftsethiker

DFU – CLIL

Methodenhandbuch oder reine Zustandsbeschreibung?

Rainer E. Wicke

Schlemminger, Gérald/Le Pape Racine, Christine/ Geiger-Jaillet, Anemone: Sachfachunterricht in der Fremdsprache Deutsch oder Französisch. Methodenhandbuch zur Aus- und Fortbildung
Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2015, 304 S., ISBN 978-3-8340-1526-6, € 15,00 (inkl. Versand)

Wie aus dem Titel hervorgeht, widmet sich das Buch – wie eine ganze Reihe von derzeitigen Neuerscheinungen – dem Thema CLIL (Content and Language Integrated Learning). Der Einführung ist zu entnehmen, dass es sich sowohl an Lehramtsstudierende, Lehrerausbilder und Lehrkräfte richtet, die Sachfächer in der Zielsprache unterrichten sowie an ein interessiertes Fachpublikum. Aufgrund dieser sehr vielfältigen Klientel sind die Autoren offensichtlich bestrebt, das Thema möglichst vielseitig zu behandeln. Das geht auch aus dem Inhaltsverzeichnis hervor, dessen Anordnung auch anders hätte vorgenommen werden können. Die ersten beiden Kapitel befassen sich mit den Themen *Ein Sachfach in einer Fremdsprache unterrichten* und *Früher vorschulischer Immersionsunterricht*. Unmittelbar und unvermittelt folgt darauf im dritten Kapitel die Beschreibung der *Psycho- und neurolinguistischen Aspekte beim Sprachenlernen*, also ein grundlegendes Thema, das eigentlich übergeordnet für alle Kapitel von eminenter Bedeutung ist und daher eher am Anfang der Publikation seinen entsprechenden Stellenwert hätte. Die restlichen Kapitel befassen sich mit *Überlegungen zum Sprachniveau der Lernenden (4), Merkmale[n] der zielsprachig unterrichteten Fächer (5),* der *Funktion der Sprache* in CLIL (6), *Schüler-Lehrer-Interaktion und Aufbau von Fachwissen (7),* der *Didaktischen Umsetzung (8),* den *Unterrichtsmethoden (9),* einer *Fehlerdidaktik (10),* dem *Aufbau des Fachwortschatzes (11), Lesestrategien (12)* der *Erstellung von Arbeitsblättern (13),* und der *Evaluation des zielsprachigen Unterrichts (14).* Es wird praktisch kaum ein Thema ausgelassen, dass im Bereich des CLIL eine Rolle spielt oder spielen sollte. Obwohl die Verfasser sich bemüht haben, jedes Kapitel nach den gleichen Prinzipien zu untergliedern und dadurch die Lektüre zu erleichtern, wird diese durch die Dichte der Informationen und durch das Layout erschwert. Zwar werden sehr viele Quellen zitiert und somit wird die Diskussion sehr intensiv geführt, jedoch fehlt z. B. in vielen Kapiteln eine Zusammenfassung, in der wesentliche Aussagen oder Schwerpunkte noch einmal hervorgehoben werden, die den Verfassern in den jeweiligen Kapiteln wichtig sind. Ich belege dies exemplarisch am Kapitel 5, in dem es – siehe oben – um die Merkmale der zielsprachig unterrichteten Fächer geht. Wer dort Hilfestellung zur Auswahl der Fächer erwartet, wird enttäuscht, denn über allgemeine Beschreibungen geht man nicht hinaus und am Ende konstatieren die Verfasser lapidar, dass *die Wahl des zielsprachigen Faches weiterhin schwierig bleibt* (S. 98). Diese Tatsache ist jedoch jedem, der sich mit der Thematik befasst, bekannt und bedarf daher eigentlich keiner Bestätigung, vielmehr wäre es hilfreich gewesen, Vor- und Nachteile bei der Wahl der einzelnen Fächer – vielleicht in einer Art Tabelle? – deutlicher herauszuarbeiten und damit wirklich Hilfestellung zu geben. Dies gilt auch für die Kapitel, die sich scheinbar der Unterrichtspraxis widmen. Obwohl entsprechend überschrieben, erhält man eigentlich im Kapitel zur Schüler-Lehrer-Interaktion und dem Aufbau von Fachwissen (7) keine direkten Hinweise dazu, wie man diese Ziele erreichen kann. Dies ist vielleicht nur auf Umwegen über die enthaltenen Stundenprotokolle möglich. Da die Publikation jedoch im Untertitel den Anspruch eines Methodenhandbuches erhebt, dürfte diese praktische Hilfestellung in ausgewiesener Form eigentlich erwartet werden. Ein stärkerer Praxisbezug und alternative Vorschläge für deren Gestaltung – wie z. B. in den bewährten Methodenhandbüchern von Josef Leisen – fehlen. Von daher war die Lektüre dieses Fachbuches für den Rezensenten mitunter sehr verwirrend, was durch das teilweise sehr unübersichtliche Layout verstärkt wurde. Viele der Seiten sind überladen, eine deutlichere Abgrenzung der Illustrationen wäre z. B. sinnvoll gewesen. Dies gilt auch für die Textseiten, die vom Leser analysiert und aus denen Informationen entnommen werden sollen, die für die Weiterarbeit wichtig sind. Der empfohlenen Verwendung des Buches als Nachschlagewerk steht entgegen, dass wichtige Aspekte im Text nicht hervorgehoben werden bzw. entsprechende Orientierungshilfen fehlen. Sinn und Zweck der jeweils den einzelnen Kapiteln vorgeschalteten Seiten mit Wortspielen und skurril anmutenden Illustrationen konnten von mir nicht erschlossen werden.

Fasst man die Inhalte zusammen, so werden eigentlich keine neuen Erkenntnisse sichtbar, viele der Themen wurden schon ausführlich – z. B. in dem Handbuch zum bilingualen Unterricht von Hallet und Königs, aber auch in anderen Veröffentli-

chungen – vorgestellt. Darüber hinaus fehlen – wie in anderen Publikationen dieser Art – im Bereich der Immersion Hinweise auf die existierenden Deutsch-Englischen Programme in Nordamerika; erneut werden nur die frankophonen in Kanada erwähnt. ◂◂

Eine wichtige, aber leider nicht umfassende Publikation

Rainer E. Wicke

Beese, Melanie/Benholz, Claudia/Chlosta, Christoph/Gürsoy, Erkan/Hinrichs, Beatrix/Niederhaus, Constanze/Oleschko, Sven: Sprachbildung in allen Fächern

(= Goethe-Institut [Hrsg.]: Deutsch Lehren Lernen, Band 16), Klett-Langenscheidt-Verlag, München 2015, 191 S., ISBN 978-3-12-606978-6, € 21,99

Die Diskussion zur *Sprachförderung in allen Fächern* hat besonders in der CLILiG-Szene stark zugenommen; die Publikation füllt eigentlich eine wichtige Lücke. Lernerfolg in der Schule hängt von den Sprachkenntnissen der Schüler, aber auch von Angeboten zum Erwerb der Fach- und Bildungssprache ab. Dieser spielt in Fach und Sprache, aber auch in zukünftigen privaten und beruflichen Situationen der Lernenden eine wichtige Rolle, wenn sie mit Hilfe einer fachbasierten Diskursfähigkeit an schulischen und gesellschaftlichen Diskussionen teilnehmen sollen.

Kapitel 1 der Einheit befasst sich mit den Bedingungen des Lernens in der Schule im Kontext von Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit. Kapitel 2 widmet sich der Einführung in die Unterrichtssprache der Fächer, während Kapitel 3 Hinweise dazu gibt, wie man als Fachlehrer die sprachlichen Anforderungen im Fach bestimmen und systematisch fördern kann. Die ausführliche Sprachförderung in Mathematik, natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wird in Kapitel 4 veranschaulicht; Kapitel 5 befasst sich mit Sprachbildungskonzepten über die Fächergrenzen hinweg. Analog zu den anderen DLL-Einheiten stehen die Praxiserkundungsprojekte in Kapitel 6 am Ende der Publikation.

Auffallend ist, dass diese DLL-Einheit ausschließlich für Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrer im Inland ausgewiesen ist; im Text ist oft vom Unterricht für Jugendliche mit Migrationshintergrund in der BRD die Rede. Zwar beziehen sich die Autorinnen und Autoren auch auf Unterrichtsmitschnitte der DS Barcelona (eine DVD ist im Buch enthalten), aber der reguläre Bezug zum DaF-Unterricht bzw. zu ausländischen Deutsch- und Fachlehrern fehlt. Dies ist zu bedauern, da Varianten von CLILiG zwar an den DAS, aber nicht in vielen staatlichen Schulen einzelner Länder angeboten wird. Hier hat der DaF-Unterricht – ebenso wie der DaZ-Unterricht im Inland – die Funktion, Aspekte von CLILiG in den regulären Sprachunterricht zu integrieren, um Deutschlerner mit Migrationshintergrund nicht zu benachteiligen.

Daher ist es nicht verwunderlich, dass auch das Mehrsprachigkeitskonzept Kapitel 1 sehr bundesrepubliklastig ist. Der Anspruch, bei Rechercheaufgaben zu bestimmten Themen in einzelnen Fächern auch Texte in der Herkunftssprache der Schüler einzubeziehen, ehrt die Autoren. Aber die Frage, woher die Lehrer diese Texte – und vor allen Dingen in welchen Sprachen – beziehen sollen, bleibt unbeantwortet. Wie schwierig dies sein dürfte, wird jedem Lehrer klar, der in Klassen mit Migrationshintergrund unterrichtet hat, besonders wenn dort Jugendliche aus zehn oder mehr unterschiedlichen Ländern gemeinsam unterrichtet werden. Daher reicht auch ein lapidarer Hinweis, dass sich konkrete Hinweise zu Unterrichtsvorschlägen in der Literatur finden lassen, nicht aus, hier erwartet man als betroffener Fachlehrer präzisere Informationen.

Dies gilt auch für die im Kapitel 2 geforderte Kooperation zwischen Fach- und Sprachlehrern. Hier fehlen z. B. Hinweise zur Gestaltung von Fachkonferenzen und pädagogischen Tagen. Die Ausführungen der Verfasser zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Fach- und Sprachunterricht und allgemein zur Sprache im Fachunterricht sind gut nachvollziehbar, bleiben aber im Bereich des Allgemeinen, es fehlen die daraus zu ziehenden Konsequenzen.

Kapitel 3 widmet sich u. a. dem Thema des Scaffolding, der Unterstützung des Lernprozesses. Zunächst kommen zwei Lehrerinnen zu Wort, die Illustrationen dazu haben fast persiflagenhaften Charakter. Man hätte diese, ebenso wie andere, zu Gunsten einer besseren textlichen Beschreibung weglassen können. Die Beispiele zu Scaffolding fallen gering aus, daher wird das Prinzip dieser Unterstützungsmaßnahmen nicht deutlich. Es sei erwähnt, dass ein alternatives, textbegleitendes Aufgabenangebot, visuelle Verstehenshilfen und Zusatzmaterialien ebenso wichtig sind, wie die dort erwähnten Wortschatzhilfen, Satzanfänge, Satzverbindungen oder grammatischen Strukturen.

Gut veranschaulicht sind die unterschiedlichen Lesestrategien und -stile. Für das effektive Leseverstehen muss man als (Fach-)Lehrer jedoch entscheiden können, ob man den Lernern Texte im Sinne von Leisens *Annäherung des Textes an den Leser*

oder solche, bei denen der *Leser an den Text angenähert* wird, einsetzt. Entsprechende Hinweise erfolgen hier nicht.

Ansprechend gestaltet sind die Vorschläge zur kreativen Arbeit im Fachunterricht, hier werden Beispiele für Schreibaufgaben konkretisiert, die einen lebensweltlichen Bezug der Schüler zur fachlichen Arbeit herstellen.

Das Thema Grammatik spielt auch im Fachunterricht eine wichtige Rolle, erneut fehlen präzise Vorschläge zur Umsetzung. Fachlehrer sind keine Sprachlehrer – man kann sie nicht mit Allgemeinplätzen abspeisen – es müssen konkrete Vorschläge für die Kooperation mit den für die Grammatikarbeit verantwortlichen Sprachlehrern unterbreitet werden.

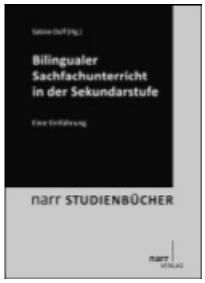
Bei der Beschreibung der Stellung des Faches Deutsch in der Sprachförderung fehlen auch konkrete Hinweise, wie z. B. ein fächerübergreifender DaZ-/DaF-Unterricht gestaltet werden kann.

Ausführlich sind die Hilfen zur Sprachförderung im Mathematik-, im natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht, die sich sehr auf den Inlandsbereich konzentrieren, aber der Transfer auf DaF-Zusammenhänge dürfte nicht schwer fallen. Bei der Arbeit mit Bildern fehlen Strategien zur Dekodierung von Illustrationen, die die Lerner behutsam in die Arbeit einführen, z. B. durch die Verwendung von Bildausschnitten vor der Präsentation des Gesamtbildes usw.

Die Vorschläge zur Entwicklung von Förderkonzepten in Kapitel 5 sind gut nachvollziehbar und regen zur Erweiterung in eigenen Zusammenhängen an.

Bei den Praxiserkundungsprojekten in Kapitel 6 wären weitere Vorschläge außer den dort enthaltenen hilfreich gewesen, denn die Beispiele sind vorwiegend als Vorschläge für die Lehrer gestaltet, eine Beteiligung der Schüler an solchen ist offensichtlich nicht vorgesehen.

Wie aus der Rezension hervorgeht, bleiben viele Dinge unberücksichtigt, dies fällt bei Sichtung der Literaturliste besonders auf. Zu dem Thema von DLL 16 haben zahlreiche Autoren Beiträge veröffentlicht, die man hätte einbeziehen können. Erwähnt seien hier die Anthologie von Becker-Mrotzek et al. zu *Sprache und Fach,* die Erhebungen von Haataja zu CLIL, aber auch Beiträge von Hufeisen, die sich – ebenso wie Krumm – ausführlich zum Gesamtsprachencurriculum geäußert hat. Die Beiträge von Vollmer, Thürmann und Hallet zu Scaffolding und Sprache in allen Fächern wäre eine Erwähnung wert gewesen, ebenso wie die Ausführungen von Kuhn et al. zum *Fachsprachetraining in Schule und Beruf*. Konkrete Hinweise zur Gestaltung der Lesearbeit in den einzelnen Fächern haben Autoren des Studienseminars Koblenz gegeben, die ebenfalls fehlen, genauso wie Arbeiten von Rottmann und Wicke zum fächerübergreifenden DaF-Unterricht. Diese Einheit ist daher nicht auf dem neusten Stand; sie versäumt die Chance, aktuelle Informationen, Forschungen, Erkenntnisse und Unterrichtsvorschläge einzubeziehen. ◂◂



Ein Blick zurück auf die Entwicklung des bilingualen Sachfachunterrichts

Rainer E. Wicke

Doff, Sabine (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe – eine Einführung
Narr-Francke-Verlag, Tübingen 2010, 295 S., ISBN 978-3-8233-6591-4, € 19,90

Die Publikation erhebt den Anspruch einer wissenschaftlich fundierten und verständlichen Einführung in den bilingualen Sachfachunterricht. Dabei werden sowohl Perspektiven der Fremdsprachen-, aber auch der Sachfachdidaktik einbezogen.

Während sich der erste Teil des Buches den Inhalten eines solchen Unterrichts widmet, werden im zweiten Teil methodische Aspekte veranschaulicht. Im dritten Teil werden die Ziele eines solchen Unterrichts sowie die damit verbundenen Kompetenzen und deren Überprüfung analysiert.

Das Erscheinungsdatum lässt bereits erkennen, dass einige der Inhalte des Buches, die 2010 aktuell gewesen sein mögen, inzwischen überholt sind bzw. dass die Entwicklung weiter fortgeschritten ist. Dies lässt sich besonders in den Bereichen DaF-/DaZ feststellen, die – leider – in der vorliegenden Veröffentlichung überhaupt keine Rolle spielen. Auch 2010 gab es eine Reihe von Arbeiten zu CLILiG, die der Erwähnung wert gewesen wären. Es ehrt Eike Thürmann, dass er in seinem Beitrag zu Scaffolding herausstellt, dass dieses auch auf den DaZ-Unterricht für Lerner mit Migrationshintergrund transferiert werden kann, aber dabei handelt es sich um die berühmte Ausnahme. Die Chance, nicht nur den bilingualen Sachfachunterricht in Englisch, Französisch und Spanisch in den Mittelpunkt zu stellen, sondern auch den fremdsprachigen Deutschunterricht, wird hier nicht genutzt. Auffallend ist auch, dass es sich bei den Beiträgen weitestgehend um solche aus der Wissenschaft handelt, die schulische Praxis spielt eher eine untergeordnete Rolle.

Trotzdem lohnt sich die Lektüre, da einige Aspekte des bilingualen Sachfachunterrichtes diskutiert werden, die auch heute noch – und vielleicht noch viel

intensiver als zu dem Erscheinungsdatum des Bandes – die Fachdidaktik weitestgehend bestimmen.

Dies gilt z. B. für die von Oliver Mentz diskutierte Frage der frühen Konfrontation der Lernenden mit kleinen Einheiten der bilingualen Unterrichtserfahrung, ohne dass die Schüler zunächst eine intensive sprachliche Vorbereitung durchlaufen müssen (S. 32–33). Dass diese erfolgreich sein kann, belegen inzwischen mehrere Arbeiten aus dem CLILiG-Bereich, von denen stellvertretend die Praxisbeispiele aus dem Frühen Fremdsprachenlernen*) genannt werden sollen.

Immer noch defizitär ist die von Mentz ebenfalls angesprochene Lehrerausbildung (S. 37), hier gibt es weiterhin Handlungsbedarf.

Gewandelt hat sich auch die inhaltliche Gestaltung des bilingualen Unterrichts, was Rolf Theis am Geschichtsunterricht festmacht, der nicht nur deckungsgleich Themen des monolingualen Unterrichts behandeln, sondern Möglichkeiten des interkulturellen Lernens bieten soll (S. 48), was in der neueren Literatur inzwischen deutlich betont wird. Nach wie vor spielen die Fächer Geographie, Biologie und Kunst ebenfalls eine herausgehobene Rolle in dem Band, wobei Jutta Rymarcyk ihre zweifellos auch im Bereich DaF/DaZ vorhandene Expertise nicht in ihrem Beitrag hervorhebt, was zu bedauern ist. Aber ihre Ausführungen – z. B. was die Portfolioarbeit angeht – lassen sich sicherlich auch auf CLILiG übertragen, viele ihrer Ideen und Konzepte sind transferierbar.

Im zweiten Teil ist der Beitrag von Eike Thürmann besonders lesenswert, in dem er deutlich aufzeigt, wie eine sinnvolle Unterstützung des Lernprozesses durch Scaffolding möglich ist. Seine ausführlichen Erläuterungen zu diesem Ansatz (S. 143–145) sind sehr gut nachvollziehbar, ebenso das von ihm detailliert beschriebene Beispiel für eine Texterschließung (S. 150). Was ich vermisse, ist ein deutlicher Hinweis, dass ein unterschiedlicher Katalog an Aufgaben und Übungen ebenso ein Bestandteil der sinnvollen Unterstützung sein sollte, wie die konkrete Arbeit an einem exemplarischen Thema, denn wenn Schüler selbständig arbeiten sollen, so benötigen sie für den fremdsprachigen Sachfachunterricht auch alternative Bearbeitungsmöglichkeiten – dies geht z. B. aus dem folgenden Beitrag von Krechel hervor (S. 155). Aber Thürmann ist es mit seinem Beitrag gelungen, die Bedeutung der Unterstützungssysteme, die heute unbestritten ist, deutlich hervorzuheben.

Wie fächerübergreifender Unterricht als eine Variante des bilingualen Sachfachunterrichts gut organisiert und durchgeführt werden kann, verdeutlicht ein gut nachvollziehbares Beispiel zum Thema *Our solar system* aus der Grundschule (S. 176–178). Dieses kann als Modell für die eigene Planung hilfreich sein.

Im dritten Teil überzeugt der Beitrag von Vollmer zur fachbasierten Diskursfähigkeit, die in der jüngeren Literatur zu CLILiG immer größere Bedeutung erreicht hat. Deutlich zeigt der Verfasser auf, dass die Aneignung sprachlicher Muster nicht genügen kann, wenn diese nicht im internationalen Diskurs (und vor allen Dingen nicht mit der Perspektive von Transfermöglichkeiten) genutzt werden (S. 246). Vollmer hat diese Diskussion über die Jahre hinweg perpetuiert und es ist ihm mit zu verdanken, dass sich das Lehrerverhalten entsprechend geändert hat (S. 253).

Es ist in dieser Besprechung hoffentlich deutlich geworden, dass in der vorliegenden Publikation Aspekte des bilingualen Sachfachunterrichts diskutiert werden, die, historisch gesehen, die Entwicklung bis heute beeinflusst haben und die inzwischen die Didaktik-Methodik – auch im Bereich CLILiG – mitbestimmen. Viele der Weiterentwicklungen werden dort noch ansatzweise beschrieben, haben jedoch inzwischen in verändertem Stadium ihren eindeutigen Stellenwert. ◂◂

* Hoppenstedt, Gila/Widlok, Beate: Mit Sinnen experimentierten – Sprache begreifen. Frühes Fremdsprachenlernen mit dem CLIL-Ansatz, Goethe-Institut, München 2011

MINT-liches

Wie schön Mathematik sein kann! – Auch für Mathemuffel!

Jens Drummer

Stewart, Ian: Die Schönheit der Schneeflocke. Mathematik in der Natur
unter Mitarbeit von Andrea Kamphuis. Konrad Theiss Verlag, Darmstadt 2017, 224 S., IBSN 978-3-8062-3632-3, € 26,00

Es gibt Fachbücher, die sich durchaus als abendliche Leselektüre zum Entspannen eignen. Ich meine, das Buch von Ian Stewart gehört in diese Kategorie. Die Geschichte beschreibt – wie der Titel vermuten lässt – die Schönheit der Schneeflocke und führt den Leser durch unsere Welt und die Naturwissenschaften. Das Buch ist in drei Teile aufgeteilt, die das Her-

antasten an die mathematische Lösung zur Schönheit der Schneeflocke erleichtern. Im ersten Teil erfährt der Leser viel über ‚Prinzipien und Muster', bevor er in ‚die mathematische Welt' abtaucht, um mit ‚Einfachheit und Komplexität' wieder die Wasseroberfläche zu erreichen und am Ende die Antwort auf DIE Frage nach der Schönheit zu erfahren. Aufgrund der brillanten Bilder gelingt es dem Leser sehr gut, die Gedankengänge von Stewart nachzuvollziehen.

Natürlich könnte man sich gleich dem letzten Abschnitt (also der Antwort) widmen. Wer dies in Erwägung zieht, der verpasst die Schönheit der Sprache, deren sich Stewart bedient, sowie seine Brillanz der Schlussfolgerungen und Ableitungen in die reale Welt.

Selbst in trivialen Erkenntnissen der Mathematik zeigt der Autor bedeutende Zusammenhänge. So wird dargestellt, wie häufig die Zahlen der Fibonacchi-Folge in der Natur vorkommen. Sei es bei der Anzahl der Blütenblätter oder bei den Spiralen, welche Sonnenblumenkerne bilden. Selbst ich war an manchen Stellen nicht mehr zu halten und fing an die Blütenblätter unserer Wohnzimmerpalme zu zählen, um das für mich zu bestätigen, was von Stewart so leicht und trivial erzählt wird: ‚Falls bei einer Blüte ein einziges Blatt zur Fibonacchi-Zahl fehlt, kann man darauf wetten, dass es abgefallen ist.' – Falls Sie jetzt noch beim Lesen dieser Rezension sind und noch nicht die Blumen in Ihrem Garten von den Blütenblättern befreien (im Winter bieten sich auch Tannenzapfen an!), möchte ich Ihnen weiter einen Überblick über das Buch geben.

Im ersten Kapitel erlebt man, wo überall Muster versteckt sind. Selbst bei einem Ausflug in den Sternenhimmel entdeckt man diese genauso wie auf den Meeren unserer Erde. Das zweite Kapitel beginnt mit einem Ausflug in die Tierwelt sowie in die Technik und das All, was bei der Überschrift überrascht, aber dies ist man inzwischen fast schon gewohnt und erfreut sich an dem interessanten Blickwinkel des Autors. Dieser führt den Leser erst weit weg von der Mathematik, um dann mit ihm, ohne dass der Leser es wirklich merkt, die Erkenntnisse in einen mathematischen Zusammenhang – ja sogar wieder in Beziehung zur Schneeflocke – zu bringen. Auf dem Weg zur Antwort auf DIE Frage, durchstreift der Autor viele Bereiche. Der Platz für diese Rezension reicht nur für einige exemplarische Begriffe wie Roboter, Pferde, Seifenblasen, Äpfel etc., welche Stewart nutzt, um Zusammenhänge zu verdeutlichen. Ich bin mir sicher, dass der eine oder andere dieselbe Freude beim Lesen dieses Buches empfinden wird wie ich. Das Buch hat in meinen Augen auf jeden Fall einen Platz im Bücherregal verdient (natürlich erst, nachdem es gelesen wurde). Ach so, da war ja noch etwas: DIE Antwort ist … bitte lesen Sie es selbst und lassen sich verzaubern. ◂◂

Für alle, die schon immer wissen wollten, was Unboxing ist

Jens Drummer

Landwehr, Dominik (Hrsg.): Digital kids
(= Edition Digital Culture 4), Christoph Merian Verlag, Basel 2016, 259 S., IBSN 978-3-85616-815-5, € 18,00

Wie entwickelt sich die Schule in den nächsten zehn bis fünfzehn Jahren? Insbesondere die Fragen ‚Werden wir in zehn Jahren noch auf unserer lieb gewonnenen Kreidetafel schreiben?' oder ‚Haben die Schüler dann noch Hefte und Bücher?' höre ich immer wieder von Lehrkräften. Die Schule steht derzeit vor der Herausforderung, mit den Kindern der Generation Y und Z umzugehen. Was liegt da näher, als sich die Erfahrungen anderer einmal anzusehen.

So hat mich der Titel des Buches ‚Digital kids' aus dem Schweizer Merian Verlag, herausgegeben von Dominik Landwehr, neugierig gemacht. Als das Büchlein dann im Briefkasten lag und ich es auspackte, war ich positiv vom äußeren Erscheinungsbild sowie der Gestaltung des Buches überrascht.

Das Buch ist ein Sammelband und besteht aus sechs Beiträgen verschiedener Autoren. Die ersten beiden Beiträge befassen sich mit dem Wettbewerb, aus denen das Buch hervorgegangen ist. Die weiteren Beiträge fokussieren auf die Eigenheiten der ‚digital Natives' sowie auf die Arbeit mit Filmen, Bildern und Spielen.

Aufgrund des sehr kleinen Formates (11 cm × 18 cm) konnten alle Beiträge leider nur sehr kurz ausfallen. Die Beiträge zu den Sachthemen sind teilweise sehr spannend geschrieben und geben dem Leser einen groben Überblick über die jeweilige Thematik. So verdeutlicht Franz Josef Röll in dem Beitrag ‚Die Angst vor dem Bild' die Parallelen zwischen der Einführung des Computers und der Einführung des Buches vor mehr als 500 Jahren sowie des Theaters verbunden mit der Kritik Platons an diesem vor über 2.400 Jahren. Mir war nicht bewusst, dass die Argumente gestern und heute so ähnlich klangen. Ich erinnere mich jedenfalls an Argumente, dass unsere Schülerinnen und Schüler durch den Computer sozial isoliert werden, Gedächtnisverlust erleiden – da sie nichts mehr auswendig lernen müssen – sowie nicht mehr zwischen Fiktion und Realität unterscheiden können. Der Autor zeigt hier, dass ähnliche Argumente schon von unseren Vorfahren in dersel-

ben Art und Weise genutzt wurden, um die Einführung des gedruckten Buches zu verteufeln.

Der Leser erhält in sehr kurzer Zeit einen Abriss über die Entwicklung der digitalen Medien, somit eignet sich das Buch wunderbar für alle, die wenig Zeit haben, aber im Klassenzimmer auch einmal etwas zum Thema der Digitalisierung sagen möchten, auch wenn sie noch wenig Erfahrungen mit digitalen Medien haben. Man erfährt hier unter anderem, was man mit YouTube Videos alles machen kann, was hinter ‚Unboxing' steht etc.

Nach ca. einem Drittel (bei Seite 81) hat man das Ende des Buches erreicht. Ab da folgen bis Seite 157 alle Texte noch einmal in englischer Sprache, bevor man zum – aus meiner Sicht mit 100 Seiten – unnötig in die Länge gezogenen Anhang gelangt. So präsentiert der Herausgeber pro Seite unter anderem je ein Bild, eine Abkürzung oder einen Link zu einem Programm, hier könnte man aus meiner Sicht ohne Abstriche an der Lesbarkeit, zugunsten weiterer Fachbeiträge sparsamer mit dem Platz umgehen. Die Auswahl ist natürlich nur eine sehr eingeschränkte Auswahl von Programmen und Apps, sie bietet dem Einsteiger jedoch für viele Themenbereiche zumindest jeweils ein Programm an, mit dem er in der Schule arbeiten kann.

Trotz der Schnelllebigkeit des Mediums Internet lohnt sich die Anschaffung des Buches, wenn man vorhat, in nächster Zeit ein mediales Projekt zu starten. ◂◂

Dieses Buch über Serien macht Sie schlauer!

Markus Pöhlmann

Gentile, Andrea: Kann mein Chemielehrer Chrystal Meth herstellen? Wissenschaft in Kultserien
Atlantik bei Hoffmann und Campe Verlag, Hamburg 2016, 217 S., IBSN 978-3-455-70021-3, € 17,00

TV-Serien sind ja sehr angesagt – aber anders als früher wird vermehrt online und am Stück geguckt. Damit eine Serie zur Kultserie wird (wie *Breaking Bad* von 2008, in der ein krebskranker Chemielehrer Chrystal Meth synthetisiert und damit die Drogenszene in seiner Heimatstadt aufmischt) muss sie neben einer packenden auch eine stimmige Story bieten – die auch der kritischen Prüfung von erfahrenen „Binge-watchern" standhalten kann.

Andrea Gentile, ein italienischer Wissenschafts- und Kulturjournalist, greift hier eine bewährte Methode auf (immerhin erschien schon vor über 20 Jahren ein ähnlich aufgemachtes Werk zur Physik in *Star Trek*) und untersucht in seinem kurzweiligen und nicht nur für Kenner der Serien sehr lesenswerten Buch die naturwissenschaftlichen und medizinischen Hintergründe auf ihre Plausibilität. Dabei deckt er auf den knapp über 200 Seiten ein breites Spektrum von populären, aktuell noch produzierten Serien (*The Walking Dead, Game of Thrones, Orphan Black, The Big Bang Theory)*, bereits abgeschlossenen Serien (*Breaking Bad, Dr. House, Fringe, True Blood, Akte X, True Detective)* und echten Serienklassikern (*Battlestar Galactica*, *Doctor Who* und natürlich *Star Trek*) ab.

In jedem Kapitel erhält der Leser zunächst eine Übersicht über Erstausstrahlung der Serie, Anzahl der Staffeln (inklusive „Binge-Watch-Dauer") und eine halbseitige Einführung in den Inhalt – damit ist man für die anschließenden Erläuterungen, in denen auf vier bis acht Seiten jeweils bestimmte Aspekte der Serie unter wissenschaftlichen Aspekten analysiert werden, ausreichend vorbereitet (auch wenn man die Serie noch nicht gesehen hat).

Die Kapitel widmen sich ganz unterschiedlichen, teilweise recht lebenspraktischen Fragen: „Was tun bei einer Zombie-Epidemie?" *(The Walking Dead),* „Lügen alle Patienten?" *(Dr. House),* „Wie viele Paralleluniversen gibt es?" *(Fringe),* „Wann erfinden wir endlich die Teleportation?" *(Star Trek).*

Andrea Gentile gelingt es, die zur Klärung dieser Themen teilweise recht komplexen Zusammenhänge soweit herunterzubrechen und anschaulich zu machen, dass man nach der Lektüre des Buches ohne weiteres bei einer Runde über menschliche Klone oder das Ende des Universums mitdiskutieren kann, auch wenn man bisher keine Vorlesung über theoretische Physik oder Molekulargenetik besuchen konnte (wer in diesem Fall bei Bedarf schnell etwas im Buch nachschlagen möchte, dem gelingt dies dank der farbigen Kapitelmarkierungen am Rand problemlos).

Ein Schmankerl zum Abschluss eines jeden Kapitels ist jeweils die Seite mit „10 Dinge, die man über …… wissen sollte". Damit kann man unter Umständen beim nächsten Serientalk auch echte Nerds beeindrucken. Wer weiß schon, dass ein waschechtes Plagiat der Serie *The Big Bang Theory* mit den exakt gleichen Protagonisten aus Weißrussland stammt?

Im Physik-, Chemie- oder Biologieunterricht lassen sich sicher etliche Themen auch mit Hilfe der entsprechenden Fernsehserie einführen. Dabei ist aber zu beachten, dass wegen der Komplexität des Stoffes

ein entsprechendes Vorwissen der Schüler vorhanden sein muss. Daher eignet das Buch sich wohl eher für Oberstufenunterricht oder als Thema für ein entsprechendes Seminar. Außerdem schwindet die Popularität der Serien sehr schnell, schon jetzt gibt es – anders als noch vor zwei bis drei Jahren – nur noch wenige Schüler, die *Breaking Bad* tatsächlich gesehen haben (die Altersfreigabe der Serie in Deutschland ist übrigens ab 16).

Um noch einmal auf den Titel des Buches zurückzukommen: Ja, es geht. Wenn man keine Fehler macht, dann fliegt einem die Laboreinrichtung auch nicht um die Ohren. Allerdings sollte man als Chemielehrer wohl besser die Finger davon lassen – wer die Serie gesehen oder das Buch gelesen hat, weiß auch warum. ◂◂

Geschichte, Politik, Philosophie

Klimawandel vor 400 Jahren

Claus Frank

Blom, Philipp: Die Welt aus den Angeln
Carl Hanser, München 2017, 302 S., ISBN 978-3-446-25458-9, € 24,00

Obwohl der Untertitel „Eine Geschichte der Kleinen Eiszeit von 1570 bis 1700" vielleicht bei dem einen oder anderen Käufer Erwartungen erwecken könnte, die das Buch nur bedingt einlöst, ist es sehr empfehlenswert und für jeden Leser ein Gewinn. „Kleine Eiszeit" wird eine 130-jährige Kälteperiode genannt, die die Durchschnittstemperatur sinken ließ, für die kältesten Winter der letzten 500 Jahre verantwortlich war, den Weinanbau in Südschweden zum Erliegen brachte usw. Um es gleich zu sagen, im Buch werden viele Nachweise für die Existenz dieser Abkühlung präsentiert, eine wissenschaftliche Erklärung für das Entstehen dieser Kälteperiode scheint aber nicht zu existieren. Selbst der Grad der Abkühlung kann nicht genau angegeben werden – kein Wunder, entstanden doch Thermometer erst Mitte des 17. Jh., die Fahrenheit-Skala stammt aus dem Jahr 1724, die Celsius-Skala ist noch 20 Jahre jünger.

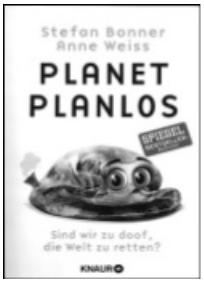
Da sich die Welt möglicherweise auf wärmere Zeiten einstellen muss, interessieren natürlich die Auswirkungen eines Klimawandels auf die Gesellschaft. Eine Antwort auf diese Frage erweist sich als schwierig, da in der Kleinen Eiszeit bzw. kurz davor gewaltige Umbrüche stattgefunden haben: Der Buchdruck, die Reformation, die Entdeckung neuer Welten, große Fortschritte in den Naturwissenschaften, um nur einige zu nennen. An folgenden Beispielen wird das Problem der Ursachenforschung deutlich:

Vom 15. bis ins 18. Jahrhundert gab es europaweit, aber besonders in England, Konflikte um die sog. Commons. Diese Allmenden gehörten zwar Grundbesitzern, die Nutzung war aber durch Gewohnheitsrecht allen Anwohnern möglich. Die Grundbesitzer fingen an, das Land zu umzäunen und die Rechte der Anwohner auszuhebeln. Geschah das nun, weil sie schlechte Ernten aufgrund des Kälteeinbruchs ausgleichen wollten oder weil sie entdeckt hatten, dass die Umstellung auf Wollproduktion profitträchtiger war und Getreide preisgünstiger aus Osteuropa importiert werden konnte? Scheiterte die spanische Armada, die Philipp II. gegen England ausgesandt hatte, an Stürmen, die aufgrund der Kleinen Eiszeit heftiger waren als je zuvor oder an einer Führung ohne Fortüne? Wurden Kriege durch konfessionelle Streitigkeiten ausgelöst oder sind es Kämpfe um knapper werdende Ressourcen? Ist die Ursache der steigenden Zahl von Hexenverbrennungen auf die Suche nach Verantwortlichen für die Wetterverschlechterung zurückzuführen? Hätten die Pestepidemien weniger Opfer gefordert, wenn die Bevölkerung besser genährt und widerstandsfähiger gewesen wäre? Hätte Descartes, der im Winter 1649/50 frühmorgens und barhäuptig in einer ungeheizten Bibliothek seiner Gönnerin Königin Christina von Schweden Privatunterricht geben musste, sich dabei eine Lungenentzündung zuzog, an der er starb, ohne die Abkühlung überlebt?

Alle diese Fragen können nicht beantwortet werden, es spielt letzten Endes auch keine Rolle.

Blom entwirft ein lebendiges Bild einer faszinierenden Epoche. Sollte sich der heutige Leser einbilden, Zeuge nie dagewesener gesellschaftlicher Veränderungen zu sein, wird er eines Besseren belehrt. Damals waren die Umwälzungen anders, aber nicht geringer. Blom, der studierte Philosoph, vermittelt den geistigen Aufbruch in neue Sphären, stellt wichtige Denker wie Bayle, Descartes, Locke und Spinoza vor und erklärt, über Schlagworte wie „Cogito ergo sum" hinaus, verständlich ihre Theorien. Er lässt uns aber auch an der Entstehung dessen teilhaben, was später Kapitalismus genannt wird. Das Buch schließt mit einem Kapitel, in dem der Autor über den damaligen und den heutigen Klimawandel reflektiert.

Das Urteil von oben soll zum Schluss noch einmal wiederholt werden: Ein interessantes, gut geschriebenes Buch, das für jeden Leser ein Gewinn ist. ◂◂



Wartest du noch oder fliehst du schon?

Hannelore Breyer-Rheinberger

Bonner, Stefan/Weiss, Anne: Planet Planlos. Sind wir zu doof, die Welt zu retten?
Knaur Verlag, München 2017, 317 S., ISBN 978-3-426-21432-9, € 16,99

Hier liegt ein aktuelles, aufrüttelndes und Hoffnung machendes Buch zum Klimawandel vor, obwohl, oder vielleicht gerade weil uns das klimaschädliche Verhalten unserer Spezies eindringlich vor Augen geführt wird, zusammen mit der Aufforderung und konkreten Handlungsanweisungen, endlich aktiv zu werden.

Die Lektüre verschafft einen Überblick über die Entwicklung der Klimaforschung seit Mitte des 19. Jahrhunderts; schon damals haben Wissenschaftler Klimaveränderungen festgestellt. Es wird die Lobbyarbeit der Öl-, Motoren- und Autoindustrie dargestellt, die die Erkenntnisse der Klimaforscher seit jeher zu diskreditieren versucht und Politiker beeinflusst, damit diese die Warnungen relativieren und Klimaschutz behindern. Schon lange vor Donald Trump wurde dabei mit *Fake-News* gearbeitet.

Den von den Lobbyisten beeinflussten Wissenschaftlern stehen über 90 % der Klimaforscher gegenüber, deren faktenbasierte Erkenntnisse dringend dazu auffordern, endlich wirksame Maßnahmen zu ergreifen, um den von Menschen verursachten Klimawandel zu stoppen. Als Folge der Erderwärmung sehen wir heute schon Gletscherschmelze, Meerwasserspiegelanstieg, Extremwetterlagen, Überschwemmungen und Dürren. Wenn die Menschheit weiterhin zu wenig gegen den Klimawandel unternimmt, droht er die Lebensgrundlage von Millionen, wenn nicht von Milliarden von Menschen zu gefährden und eine Klima-Flüchtlingswelle ungeahnten Ausmaßes nach sich zu ziehen. Die Autoren schildern diese Folgen anschaulich am Beispiel von konkreten Personen.

Etwas ausladend wird die Klimabilanz eines durchschnittlichen Mitteleuropäers pro Tag veranschaulicht. Ziel ist, die alltägliche Klimabelastung durch jeden von uns bewusst zu machen und damit aufzurütteln, um zusammen mit Politikern und Industrie Veränderungen herbeizuführen. Bei den Handlungsvorschlägen wird vom *best case* statt vom *worst case* ausgegangen, von der Vision einer besseren Welt. Es werden vielfältige, auch ganz konkrete Maßnahmen vorgeschlagen, die sich gut im Unterricht diskutieren lassen:

1. Festlegung realistischer Kosten für Treibhaus-Emissionen pro Land und Kontinent, als Anreiz, nachhaltig und CO_2-neutral zu produzieren und zu konsumieren;
2. verstärkte Erforschung alternativer und kreativer Mobilität, statt immer nur Hinderungsgründe vorzubringen;
3. Schaffung von Anreizen für eine ökologische und nachhaltige Landwirtschaft, damit Bauern die industrielle Landwirtschaft mit ihrer Massen-Tierhaltung und dem hohen Anteil von Treibhausgasen hinter sich lassen und Konsumenten bewusster konsumieren;
4. Reduzierung des privaten Konsums durch *sharing, cradle to cradle*, Verzicht, etc.;
5. weltweite verstärkte Aufforstung;
6. Förderung des menschlichen Erfindungsgeistes: selbst absurd erscheinende Ideen nicht von vornherein verwerfen;
7. Investition in die Bewältigung der Klimawandelfolgen;
8. und vor allem: Engagement in Umweltorganisationen, in Parteien etc.

Das Buch und die Darstellung des Themas mit seinen unterschiedlichen Aspekten eignet sich, besonders wegen der unprätentiösen Sprache und der anschaulichen Darstellungsweise, ausgezeichnet für Gruppenarbeit im Unterricht, einsetzbar ab der 9. Klasse.

Der Text enthält viele Wiederholungen, was der Rezensentin normalerweise missfällt, aber in Anbetracht der Möglichkeit, den Text für Gruppenaufträge mit unterschiedlichen Fragestellungen aufzuteilen, hier eher als positiv anzusehen ist. Schüler können motiviert werden, zum Klimaschutz beizutragen. ◂◂

Keine Macht den Autokraten!

Hartmut Lieske

Ober, Josiah: Demopolis – oder was ist Demokratie?
Verlag Philipp von Zabern, Darmstadt 2017, 311 S.,
ISBN 978-3-8053-5120-1, € 39,95 (WBG-Preis € 29,95)

Die deutsche Ausgabe von Obers Buch erschien gleichzeitig mit der englischen. Meine Besprechung fußt auf dem deutschen Text mit der im Untertitel gestellten Frage: „– oder was ist Demokratie?" Welch Unterschied zur Originalversion „Demopolis: Democracy before Liberalism in Theory and Practice"! Die Übersetzer (K. Schuler und A. Thomsen) liefern so absichtsvoll eine Interpretation – offenbar im Einverständnis mit dem Autor, der sich im Epilog für die „behutsame und flüssige Übersetzung" bedankt (S. 280).

Er legt im Vorwort zwar Wert darauf, sich als „besorgten Liberalen" (S. 1) zu „outen", bekundet aber, er habe vor zu klären, was die Bürger seines fiktiven Demopolis „im Vergleich zu einer liberalen Demokratie" erwarte. So heißt es in den folgenden acht Kapiteln abundant, dass es bei der als *Kerndemokratie* bezeichneten politischen Ordnung um eine Demokratie jenseits des Liberalismus gehe; die zum Wortfeld „liberal" gehörenden Begriffe sind fast ausnahmslos negativ konnotiert. Vermutlich deshalb, weil sich das Liberalismus-Verständnis in den USA wesentlich vom europäischen unterscheidet. Aufschlussreich dazu ein Interview mit Andreas Falke, Direktor des Deutsch-Amerikanischen Instituts Nürnberg auf der Homepage der Friedrich-Naumann-Stiftung (www.freiheit.org/die-usa-und-der-liberalismus).

Obers Ansicht von Kerndemokratie beruht auf der klassischen Demokratie Athens (im 5. und 4. Jh.). Dementsprechend beschreibt er ausführlich, wie dort das Ideal der *Isonomia* (gleiche Zuteilung/Gleichheit vor dem Gesetz = Demokratie) in die Praxis umgesetzt wurde. Er weiß freilich, dass die Mehrheit der Bevölkerung (Frauen und Sklaven) nicht partizipierte, und räumt später ein, dass dies ebenso wie die Verpflichtung der Bürger auf eine Staatsreligion (Verurteilung des Sokrates!) und der *Ostrakismos* die athenische Gesellschaft als antiliberal charakterisiert. Trotzdem hat er keine Schwierigkeit damit, diese politische Ordnung als in den Grundzügen vorbildhaft für seinen Entwurf zu schildern. Dabei konzediert er, Demopolis werde „auf die Sklaverei … verzichten und die Teilhabe auch den Frauen … öffnen" (S. 53). Verwundert indes reibt man sich die Augen bei dem Satz: „Demopolis muss … keine Sklavengesellschaft sein" (S. 87). Das widerspricht Obers Absicht und beruht wohl auf einem – allerdings nicht unerheblichen – Übersetzungsfehler! Vermutlich steht im englischen Text: *must not be*, was korrekt mit *darf [keine Sklavengesellschaft] sein* hätte wiedergegeben werden müssen.

Ober schildert nicht nur, wie die attische Demokratie funktionierte, sondern erörtert auch die theoretischen Erwägungen zum besten Staat. Dabei räumt er Aristoteles' „Politik" größere Bedeutung ein. Platos „Politeia", die in die Forderung des Philosophen-Königtums mündet – eine autokratische Regierung! – ist für ihn unter dem Aspekt der *Paideia* wichtig. Denn ebenso wie Plato misst er der Erziehung der Bürger herausragende Bedeutung bei. Allumfassende staatsbürgerliche Erziehung, die unter der Voraussetzung von Gleichheit und Freiheit aller stattfinden müsse, sei ausschlaggebend für das Gelingen der Demokratie. Sie diene dem Ziel, Würde und Respekt jedes einzelnen im Staat lebenden Individuums zu wahren und die kollektive Würde der Bürgerschaft zu garantieren. Sie ist geradezu das konstituierende Moment für Demopolis.

Jeder autokratischen, den Bürger entmündigenden und seiner Würde und Souveränität beraubenden Herrschaft sei zu wehren, Hobbes' Leviathan-Theorie daher zu verwerfen. Kein Motiv – sei es Furcht vor dem *bellum omnium in omnes*, sei es Bequemlichkeit – rechtfertige Unterordnung unter irgendeine Form autokratischer Herrschaft. Ober fordert dies nicht zuletzt im Bewusstsein, dass in den USA die Würde der Bürger – primär der nichtweißen – von autoritärer Gewalt bedroht war und ist, was er am Beispiel der Jim-Crow-Problematik exemplifiziert. Ferner weist er auf die weltweit vorhandenen autokratischen Systeme (z. B. Afrika, China, Russland) und die Gefahr der Zunahme solcher Regierungspraktiken, das Entstehen von Rechtsextremismus (Le Pen u. a.), nationalistischen Populismus aufgrund von Terrorismus und Flüchtlingsfrage sowie ideologisch und religiös motivierten Fanatismus hin.

Beseelt von Bildungs- und Erziehungsoptimismus setzt Ober darauf, dass Demopolis den Bürgern „freie Ausübung ihrer menschlichen Grundfähigkeiten" garantiert und es ihnen ermöglicht, „… Verstand und Kommunikationsfähigkeit für prosoziale Zwecke einzusetzen, indem sie im Rahmen von Deliberationen Entscheidungen über wichtige … Angelegenheiten fällen" (S. 243). Voraussetzung dafür sei, dass sie „über wichtige Wissensquellen, echtes Fachwissen und Fachleute verfügen" (S. 215). Expertenwissen ist

also erwünscht, aber die Experten dürfen (anders als bei Plato) die Macht nicht autokratisch ausüben. Diese Forderung erinnert an Ortegas Warnung vor der *Barbarei des Spezialistentums*. Es besteht Wahlpflicht; Delegation der zu treffenden Entscheidungen an die gewählten Repräsentanten ist vorgesehen, unter Vorbehalt des Widerrufs.

Ober meint, all dies sei in liberalen Demokratien nicht gewährleistet; zudem sei die Überzeugung verbreitet, dass „Eliten und Technokraten die Regierung dominierten und nach eigenem Gutdünken gegen die Interessen der gewöhnlichen Menschen herrschten" (S. 246). Die Kerndemokratie seiner Demopolis sei das einzige Mittel, derartige Fehlentwicklungen zu verhindern, da sich „alle Bürger … an der Arbeit, die gemeinsame Selbstregierung aufrechtzuerhalten [beteiligten]" (S. 201), wozu sie dank der staatsbürgerlichen Erziehung auch befähigt seien.

Warum dies in einer liberalen Demokratie nicht auch möglich sein sollte, vermag Ober letztlich nicht überzeugend zu begründen. Sein Vertrauen auf die Macht der Erziehung ist grenzenlos und – bedauerlicherweise – als illusionäres Prinzip Hoffnung zu werten. Schon Plato (vgl. seinen 7. Brief) ist damit gescheitert.

Gewinnbringend ist die Lektüre trotzdem, da sie zu vertiefender Beschäftigung mit der Frage nach der besten Staatsform geradezu nötigt. ◂◂

„Die Lüge ist wie ein Schneeball: Je länger man ihn wälzt, desto größer wird er." (Martin Luther)

Ludwig Petry

Schweiger, Wolfgang: Der (des)informierte Bürger im Netz. Wie soziale Medien die Meinungsbildung verändern

Springer Fachmedien, Wiesbaden 2017, 214 S.,
ISBN 978-3-658-16057-9, € 19,99, E-Book (pdf) € 14,99

„DIGITAL FIRST. BEDENKEN SECOND" plakatierte eine Partei im letzten Bundestagswahlkampf. Nichts gegen Innovation. Aber da stimmt offensichtlich die Reihenfolge nicht. Denn klug handelt doch nur der, der die jeweilige Situation sauber analysiert und die Folgen seines Handelns von Anfang an „bedenkt". Der Autor des vorliegenden Buches jedenfalls bemüht sich, die Auswirkungen der stürmischen Entwicklung der „sozialen Medien" frühzeitig zu analysieren. Ihn bewegt die Frage: Wie kann angesichts der streckenweise unkontrollierten Entwicklung verhindert werden, dass der Bürger desinformiert wird und sich selbst entmündigt.

Wolfgang Schweiger, Kommunikationswissenschaftler an der Universität Hohenheim, treibt die Angst um den Bestand unserer Demokratie um. Die Ausgangsthese seines Buches lautet: „Wir leben in einer Zeit des Aufstiegs sozialer Medien und des Bedeutungsverlustes journalistischer Nachrichten. Das schwächt die politische Informiertheit und die Diskursfähigkeit der Bevölkerung und verstärkt die Polarisierung der Gesellschaft."

In fünf Kapiteln lenkt der Autor unsere Aufmerksamkeit auf die Bedeutung des traditionellen Nachrichten-Journalismus und die neuen „sozialen Medien". Unter online-Bedingungen werden die Begriffe „journalistische Angebote" und „Nachrichten" (mit Recherche, Hintergrundanalysen, Widersprüchen, Trennung von Nachricht und Kommentar usw.) zunehmend unschärfer. Wer sich mehr und mehr im Internet und immer weniger in den klassischen Medien (Zeitung, Hörfunk, Fernsehen) informiert, greift in der Regel „punktuell auf isolierte Inhalte" zu und verzichtet auf die „ganzheitliche Nutzung integrierter Nachrichtenangebote".

Die sozialen Medien präsentieren dem Nutzer in der Regel ein auf ihn zugeschnittenes Weltbild und lassen diesem Weltbild entgegenstehende Informationen weg. Die Folge: Viele Teilnehmer in den sozialen Medien leben in einer „Filterblase", hören nur ihr „Echo" und werden dazu verleitet, sich immer aggressiver zu artikulieren. Die gesellschaftliche Diskussion mit Vertretern anderer Meinungen wird immer schwieriger und findet letztendlich gar nicht mehr statt. Es kommt zur Polarisierung der Gesellschaft.

Im Schlusskapitel thematisiert der Autor die „populistischen Bewegungen" weltweit, die durch desinformierte Bürger immer größer werden können. Der Politik empfiehlt er als Gegenstrategie, den klassischen „Nachrichtenjournalismus" zu stärken (finanzielle Förderung und Steuervorteile). Schließlich sei dieser „systemrelevant" für unsere Demokratie.

Der Leser fragt sich: Aber was können wir, jeder von uns gegen diese Entwicklung tun? Wie geht man mit Fake-News um? Sie als solche zu benennen, birgt die Gefahr, sie zu verstärken, wie uns die Fake-News-Forschung lehrt. Sie bestätigt im Übrigen, was schon antike Schriftsteller über die „fama" geschrieben haben, die als „Gerücht" und als „Verleumdung" über die Menschen kommen kann. Erinnert sei an Luthers Ausspruch: „Die Lüge ist wie ein Schneeball. Je länger man ihn wälzt, desto größer wird er". Helfen sorgfältig recherchierte „Gegenbotschaften", die den Fake-News entgegengestellt werden können, damit „das,

was fehlt“ hinzugefügt wird (www.addendum.org)? Reicht es, wenn die Schule kritische „Medienkompetenz“ nur kognitiv vermittelt? Oder sollten junge Menschen nicht auch kreativ mit den neuen Medien umgehen, um der digitalen Welt und ihren Verführungen auf die Schliche zu kommen?

Diese Fragen thematisiert der Autor leider nicht, weil er keinen interdisziplinären Ansatz verfolgt, weil er z. B. die Psychologie und die Erziehungswissenschaft ausblendet. ◂◂

Ein politisches Erdbeben, das nicht hätte überraschen müssen

Thomas Lother

Graw, Ansgar: Trump verrückt die Welt: Wie der US-Präsident sein Land und die Geopolitik verändert

Herbig, Stuttgart 2017, 240 S., ISBN 978-3-7766-2807-4, € 20,00

Trump ist ein medialer Tsunami – warum also noch ein Buch über den 45. Präsidenten der Vereinigten Staaten lesen? Vielleicht gerade weil wir diesen unübertroffenen Meister des Produzierens von Schlagzeilen oft nur als eine Abfolge von Skandalgeschichten wahrnehmen.

Ansgar Graw hat acht Jahre als Senior Political Correspondent für „Die Welt“ aus Washington DC und den unterschiedlichsten Regionen dieses so faszinierenden und widersprüchlichen Landes berichtet.

Am Tag nach der Wahl machte die „Welt“ mit der selbstkritischen Schlagzeile Graws auf: „Warum sah ich Trumps Sieg nicht kommen?“ Mit der Leichtigkeit der journalistischen Feder nimmt er den Leser mit auf eine politische, gesellschaftliche und auch historische Ursachenforschung, die nachvollziehen lässt, was diesen so krassen Außenseiter des politischen US-Establishments entgegen allen Demoskopen- und Expertenvorhersagen bis ins Weiße Haus führte.

In vierzehn Kapiteln zeichnet Graw den biografischen Werdegang des Unternehmers und Entertainers Trump nach und auf welche Weise er den Weg in die Politik suchte und fand. Er verdeutlicht, wie das Trump'sche Denken und Handeln, das sich extrem auf Familie und die Loyalität von Untergebenen fokussiert, auch die Folie für sein politisches Agieren abgibt.

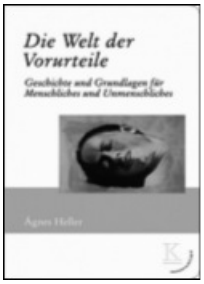
Graw versucht fair zu sein und das Phänomen Trump aus der Perspektive der US-Amerikaner, insbesondere seiner Wähler aus dem weißen ländlichen Hinterland zu ergründen, mit denen der derzeitige Präsident das tiefe Misstrauen in staatliches Handeln und die Ablehnung des bildungsbürgerlichen Establishments der Metropolen an den Küstenregionen teilt. Wohltuend objektiv schildert der Autor die atemberaubenden Kehrtwendungen des notorischen Faktenverdrehers und charakterlich zweifelhaften Selbstdarstellers. Gerade aber die haltlosen Versprechungen und das sich Aufschwingen zum Anführer gegen den politischen „Sumpf in Washington“ brachte wahlentscheidend Menschen an die Urnen, welche die etablierte Politikmaschinerie beider großen US-Parteien offensichtlich völlig außer Acht gelassen hatten.

Der Exkurs auf amerikanische Traditionslinien von Populismus, Elitenbashing, Protektionismus und Isolationismus, insbesondere das Kapitel über den ersten populistischen Präsidenten der USA „Andrew Jackson“ zeigt verblüffende Parallelen zum derzeitigen Präsidenten auf – das Portrait Jacksons hängt sicher nicht von ungefähr in einem der Arbeitszimmer von Donald Trump im Weißen Haus. Trump knüpft an die instinktgeleiteten Strömungen amerikanischer Politik an, die von jeher auch die Positionen Bilateralität statt Multilateralismus sowie Stärke statt Diplomatie kennt.

Unbedingt lesenswert sind auch die Kapitel über die fatalen Schwächen und Fehleinschätzungen des Vorgängerpräsidenten Barack Obama und der Political Correctness seiner Amtszeit. Aus deutscher Sicht wird Obama immer noch als Lichtgestalt wahrgenommen. Aber das Versagen der ganzen politischen Klasse angesichts katastrophaler innenpolitischer Probleme wie endemischen Drogenkonsums, eines ungebremsten wirtschaftlichen Niedergangs ganzer Regionen und für weite Teile der Mittelschicht unbezahlbar werdender Gesundheits- und Bildungskosten lieferten dem instinktgeleiteten Demagogen Trump wohlfeile Wahlkampfmunition.

Dieses lesenswerte, informative, und vor allen Dingen ohne moralische Wertung geschriebene Buch schließt nicht nur mit einer nüchternen Analyse der medialen Umwälzungen, welche der Kommunikationsstil des großen Medienzampanos nicht nur für die USA, sondern die ganze Welt nach sich zieht. Es setzt sich auch kritisch mit dem Umgang der eigenen journalistischen Zunft mit Donald Trump auseinander, deren mitunter hysterische Skandalisierung dieses scheinbar untragbaren Kandidaten und seiner Twittermeldungen dem hemmungslosen Narzissten erst die Aufmerksamkeit verschafft hat, die notwendig war, um in dem beispiellosen Wahlkampf als

Sieger zu bestehen. Graw appelliert an Europa, insbesondere Deutschland, nicht mit Naserümpfen und Abwenden auf das Amerika Trumps zu reagieren, sondern sich rational den Problemen und den daraus resultierenden populistischen Strömungen zu stellen und damit vielleicht so manches wieder geradezurücken, was nicht erst seit und durch Trump verrückt erscheint. ◂◂



Ein sehr komplexer Inhalt erfreulich verständlich dargelegt

Peter H. Stoldt

Heller, Ágnes: Die Welt der Vorurteile. Geschichte und Grundlagen für Menschliches und Unmenschliches

Editionen Konturen, Wien/Hamburg 2014, 161 S.,
ISBN 978-3-902968-03-6, € 24,00

„Wann kann ein Mensch sich bewusst werden, dass er bisher ein Vorurteil hatte? Wird er sich dessen bewusst, hat er kein Vorurteil mehr. […] Es gibt immer die Möglichkeit, ein Vorurteil hinter sich zu lassen, doch dazu gehört viel." Zitat aus dem Nachwort der jüdisch-ungarischen Philosophin und Literaturwissenschaftlerin Ágnes Heller, Schülerin und frühere Assistentin von Györgi Lukácz. Ihr und ihrer Mutter war es gelungen, den Holocaust zu überleben. In den 1970er Jahren emigrierte sie aus politischen Gründen aus Ungarn und wurde schließlich – als Hannah Arendts Nachfolgerin – auf deren Philosophielehrstuhl in New York berufen. Seit ihrer Emeritierung pendelt sie zwischen New York und Budapest und hielt 2013 als Sir-Peter-Ustinov-Gastprofessorin am Wiener Institut für Zeitgeschichte Vorlesungen zum Thema „Die Welt der Vorurteile", die Grundlage des vorliegenden Buches. Die Auseinandersetzungen mit den Vorurteilen selbst sei die leichtere Übung gewesen, schreibt sie; im Vergleich zu der sehr komplexen Aufgabe der Analyse der Vorbedingungen für Vorurteile.

Die sieben Kapitel des Buches tragen diese Überschriften:

1. *Ontologische und anthropologische Vorbedingungen von Vorurteilen*
2. *Gesellschaftliche und philosophische Voraussetzungen von Vorurteilen*
3. *Warum entstehen Vorurteile in der Moderne?*
4. *Rassische, ethnische und religiöse Vorurteile*
5. *Das Böse und der Totalitarismus*
6. *Klassenvorurteile, Vorurteile gegen Frauen und sexuelle Vorurteile*
7. *Philosophische Vorurteile*

Die Autorin erklärt in den ersten drei Kapiteln Vorbedingungen, Voraussetzungen, Begründungen für die Entstehung von Vorurteilen. Die griechischen Philosophen, Locke, Kant, Gadamer, Heidegger, Hannah Arendt, aber auch Shakespeare und andere Größen der Literatur werden eingeflochten in Hellers Grundlegungen über Normen, Werte, Gewohnheiten unserer Gesellschaft; ebenso über Apriori, Stereotype, Regeln, Affekte, Gefühle und Projektionen.

Hinzu kommen Auseinandersetzungen mit drei Konstituenten der Moderne: der Produktion der Bedürfnisse für den Markt (und der von Ungleichheit), der Entwicklung von Wissenschaft und Technik sowie der Entwicklung von Politik mit ihren Konstituenten der negativen und der positiven Freiheit.

Hier muss der Rezensent einhalten. Um deutlich zu machen, dass es sich bei diesen hoch abstrakten Zusammenhängen durchaus nicht um sehr schwer verdauliche Lesekost handelt. Im Gegenteil: Hellers Gedanken sind eingängig lesbar! Dafür gibt es diese Gründe: Sie schreibt in knappen Hauptsätzen, vermeidet verschachtelte Nebensatzkonstruktionen. Meine Vermutung ist, dass die Textart Vorlesung die Sprache der Autorin bestimmt hat. Verständlichkeit, Aufnahmekapazität der Zuhörenden, Wiederholungen komplexer Gedankengänge mit anderen Worten. Letztere im Text des Buches kursiv abgesetzt, quasi zur Schaffung von Pausen, um Eingeführtes zu untermauern und schöpferischen Raum für andere Zusammenhänge zu schaffen. Auch die von Lukácz gelernte Verbindung von Philosophie und Literatur hilft dem Zuhörenden, zu verschnaufen und gleichzeitig zu vertiefen.

In den Kapiteln 4 bis 7 werden einzelne Gruppen von Vorurteilen abgehandelt. Die Kapitel 4 und 5 bilden dabei im Zusammenhang gesehen einen besonders gewichtigen Teil der Vorlesungsreihe. Ein paar Stichworte müssen hier genügen. Ausgehend von einem anthropologischen Kulturbegriff behandelt Heller negative und positive Vorurteile von Kultur und Ethnizität; Vorurteile gegenüber dem „dunklen Mittelalter" und auch das Vorurteil des eurozentrischen Kultur- und Weltbildes. Das Begriffspaar Kultur und Zivilisation im bürgerlichen und nach-bürgerlichen Zeitalter; „Rassismus als eine spezielle Frage, denn die Konzeption der Rasse ist erfunden worden, um ein Vorurteil auszuarbeiten" (S. 90), entwickelt im Europa des Imperialismus und Kolonialismus; Antisemitismus und Antijudaismus. Die drei Phasen soziale Diskrimination, politische Diskrimi-

nierung und Gewalt im Antisemitismus dienen Heller als Überleitung zum Kapitel 5, wo sie die „welthistorische Rolle des Bösen" untersucht (S. 101 ff.): das natürliche Böse, das radikale Böse und das radikale Böse in der Politik. Der Behandlung der unterschiedlichen Formen von Totalitarismus im 20. Jahrhundert widmet sich der 2. Teil des Kapitels 5, wo Heller mit ihrer ganz persönlichen Beurteilung der totalitären Diktatoren abschließt: anders als Nietzsche – „Gott ist tot" – glaubten jene, „dass ein Mensch Gott ersetzen kann" (S. 122). Ein Kapitel, das trotz oder gerade wegen Hellers eigener Vergangenheit *sine ira et studio* vorgetragen wird.

Insgesamt eine verständlich und klar vorgetragene Untersuchung, geschöpft aus langer Berufs- und Lebenserfahrung einer Grande Dame der Philosophie. Lesenswert für Lehrkräfte unterschiedlicher Fachbereiche, die in der Oberstufe an geeigneten Stellen tiefer und breiter pflügen möchten und können. ◂◂

Anstand im Netz und überhaupt

„Warum leben wir nicht so, wie wir leben könnten?" (Anton Tschechow)

Ludwig Petry

Hacke, Axel: Über den Anstand in schwierigen Zeiten und die Frage, wie wir miteinander umgehen

Kunstmann-Verlag, München 2017, 189 S., ISBN 978-3-95614-200-0, € 18,00; E-Book (epub) € 14,99; Hörbuch € 16,99

Lässt sich der zu beobachtende Verfall des Miteinanders in unserer Gesellschaft durch „mehr Anstand" aufhalten? Und was ist „Anstand" überhaupt? Mehr als ein verstaubter Begriff? Ein Begriff, der sich auch missbrauchen lässt („der anständige Deutsche")? Lässt sich „Anstand" überhaupt konkret fassen? Und was bedeutet er für Schule und Erziehung, für die „Lernzielformulierung", für „Kompetenzvermittlung" und für eine „Evaluierung"? Lässt sich „Anstand" messen? Wohl kaum. Aber vielleicht praktizieren.

Der Autor, Schriftsteller und Kolumnist der Süddeutschen Zeitung, wagt es, von Anstand zu sprechen. Er gibt sich dabei keinen Illusionen hin. Er analysiert die derzeitige Verfassung unserer Gesellschaft und weiß Bescheid über den Menschen, der weder schlecht noch gut ist, der sich aber selbst verändern und auch bessern kann. Es gelingt ihm, unsere Aufmerksamkeit auf eine Frage zu lenken, die uns alle angeht: Wie lässt sich das gesellschaftliche Zusammenleben in einer Zeit zunehmender Komplexität und Unübersichtlichkeit, in einer Zeit vielfach empfundener Bedrohung und Angst gestalten? Da helfen kein neuer „Knigge" und auch kein weiterer Beitrag über die „deutsche Leitkultur". Da hilft nur ein Perspektivwechsel hin zu uns selbst.

Der Mensch verfügt über Verstand und Empathie, die er einsetzen kann. Nicht so sehr, um andere zu ändern, sondern sich selbst. Darin wird der Autor von der Psychologie gestützt. Und dem Leser macht er Mut, ihm in seinem Perspektivwechsel zu folgen. Das gelingt ihm in einer lockeren, unterhaltsamen Form. Im Gespräch mit einem Freund beim Bier entwickelt er seine Gedanken. Gelegentlich empört er sich und ist auch schon mal „polemisch" im ursprünglichen Sinn. Er reflektiert die Forschung und bringt für deren Erkenntnisse konkrete Beispiele aus dem Alltag, die der Leser aufgrund eigener Erfahrungen gut nachvollziehen kann.

Der Autor reflektiert, wie Natur und Psyche des Menschen im Laufe der Menschheitsgeschichte geprägt wurden. Dieses „genetische Erbgut" lässt sich nur schwer kontrollieren oder gar überwinden (Yuval Hariri, *Eine kurze Geschichte der Menschheit*, 2011). Zu diesem Erbgut gehören Abwehr des Fremden, Ängste vor Ausgrenzung und Bedürfnis nach Gemeinschaft.

Er reflektiert die „Ökonomie des Ressentiments" von Georg Franck, dem Philosophen, Architekten und Ökonomen, wonach das Ressentiment „zustimmungssüchtig" ist und sich in den „Echokammern der sozialen Medien" leichter Resonanz verschaffen kann als in den tradierten Medien. Wenn das Ressentiment dann aggressiv wird und sich politisch organisiert, „erpresst es die Beachtung, die ihm vorher versagt wurde".

Er reflektiert die Forschungsergebnisse der Sozialpsychologie (Ernst-Dieter Lantermann, *Die radikalisierte Gesellschaft*, 2016), die darauf aufmerksam macht, dass die Menschen im Zeitalter der Globalisierung und Digitalisierung ihre Lebenssituation gravierend bedroht sehen, wenn ihre grundlegenden „Bedürfnisse nach Überschaubarkeit, Gewissheit, Kontrollierbarkeit und Sicherheit" auf Dauer nicht erfüllt werden. Das hat „Ich-Fixierung" zur Folge statt „Neugier auf das andere, auf den anderen" und „Selbstradikalisierung" statt „positives Selbstwertgefühl".

Er reflektiert die Funktion von „Geschichten“ und von „Lügen“, die deshalb so stark sind, weil sie den Zusammenhalt der Menschen mehr prägen als „Fakten“ und „Wahrheiten“. Und noch einmal Hariri: Die menschlichen Gemeinschaften haben ihre Wurzeln in „gemeinsamen Geschichten“, die nur in den „Köpfen der Menschen existieren“. Das sprachliche Wesen Mensch kann sich seine Welt konstruieren, kann Informationen ausblenden, die zu seinem Weltbild nicht passen, und sich somit eine „Wohlfühlzone“ schaffen. Für komplexe und oft ambivalente Wahrheiten ist da wenig Raum. Und das macht den Kampf gegen „Fake-News“, gegen Halbwahrheiten, gegen Lügen und Verleumdungen so schwierig – aber nicht aussichtslos.

„Resigniert nicht!“, ruft uns der Autor zu. Seid mutig! Setzt den Verstand als Kontrollinstanz ein. Der Verstand bringt „Realität ins Spiel“. Und seid „einfühlsam“! Empathie dient der genaueren Selbstwahrnehmung und hilft, den anderen besser zu verstehen. Zeigt Respekt, Anerkennung, Rücksicht, Wohlwollen, Freundlichkeit und Solidarität! Und dann wäre da noch etwas: „Es gibt Dinge, die sind erlaubt, und man tut sie trotzdem nicht!“

Und mit alldem könne man ja morgen schon mal anfangen, wenn auch erst mal mit einer kleinen Geste, indem man „den anderen einfach mal grundlos anlächelt“ (so der Autor in einem Rundfunkinterview am 14.9.2017 in WDR 5). ◂◂

Mit Knigge 2.0 auf dem Weg durch die digitale Welt

Vivien Cockshott

Scharnigg, Max: Herrn Knigge gefällt das! Das Handbuch für gute Manieren im Netz
Hoffmann und Campe Verlag, Hamburg 2016, 236 S., ISBN 978-3-455-37036-2, € 15,00

Mehr als 200 Jahre nach seinem Ableben ist Knigge im deutschsprachigen Raum fast jedem ein Begriff. Selbst, wenn die meisten das bekannteste Werk des Gelehrten, „Über den Umgang mit Menschen“, nie gelesen haben, verbinden sie mit seinem Namen Etikette und teils altbackene Benimmregeln. Max Scharnigg beweist in „Herrn Knigge gefällt das!“, dass Knigge trotz seines Alters auch heute aktuell ist.

Das Buch kann als Neubearbeitung von Adolph Knigges ursprünglichen Empfehlungen für das Verhalten der Menschen verstanden werden. Scharniggs Argumentation basiert auf Knigges Werk und auf seinen eigenen Beobachtungen des Umgangs der Menschen miteinander im digitalen Zeitalter. Der Autor betont die Verbindung der „User“ untereinander vor dem Hintergrund der gegenseitigen Einflussnahme der digitalen und realen Welt aufeinander. So gibt er nicht nur Hilfestellungen für das Verhalten im Netz, sondern auch für den Umgang mit den Folgen des Netzverhaltens im realen Leben. Durch die Befolgung dieser Ratschläge sollen die Mitmenschen in beiden Welten möglichst wenig irritiert werden. Die eingebundenen Knigge-Zitate bieten Scharniggs Überlegungen einen Rahmen und belegen erfolgreich die Aktualität von Knigge in unserer heutigen mediatisierten Welt.

„Herrn Knigge gefällt das!“ ist im Stil eines Nachschlagwerkes aufgebaut. Die etwa 80 Einträge sind meist maximal zwei Seiten lang. Der Aufbau folgt keinem roten Faden, oft sind die Themen nur entfernt miteinander verwandt. Behandelt werden beispielsweise das Nutzen von mobilen Geräten im ÖPNV, digitale Geburtstagsgrüße, die „Netikette“ in Online-Foren und das Vermeiden von sogenannten „Shitstoms“. Die informelle Sprache und die rhetorische Vielfältigkeit tragen zu der guten Lesbarkeit bei. Das gebundene Buch hat ein ansprechendes Design und ist im DIN A6 Format sehr handlich. Die Einträge sind inhaltlich interessant, leider jedoch auch repetitiv. Die stets wiederkehrende These scheint zu sein, dass Ich-Bezogenheit die Wurzel alles Übels im Netz ist. Empfehlenswert ist die Lektüre für Menschen mit einem Interesse an Medien- und Kommunikationswissenschaften und für diejenigen, die tatsächlich einer Hilfestellung für das Verhalten im Netz bedürfen. Im Unterricht könnten einzelne Einträge aus dem Buch für Diskussionsrunden zum Netzverhalten verwendet werden. ◂◂

Regionales

Mozartkugel und Röschtigraben

Hans-Martin Dederding

Franzke, Sonja/no.parking: Total alles über Österreich
in Zusammenarbeit mit Hermann Gummerer und Franziska Maria Hack, Folio Verlag, Wien [2]2017, 128 S., ISBN 978-3-85256-721-1, € 24,90
no.parking/Susann Sitzler: Total alles über die Schweiz
in Zusammenarbeit mit Franziska Maria Hack und Hermann Gummerer, Folio Verlag, Wien [3]2016, 128 S., ISBN 978-3-85256-673-3, € 21,90

Frage an den Fachberater: „In unserem neuen Lehrplan steht, dass wir deutschsprachige Länder behandeln sollen. Haben Sie Material über Österreich?" Heutzutage kein Problem, ein paar Klicks, schon ist's geschehen. Aber 1993? In Almaty? 3800 km vom nächstgelegenen österreichischen Kulturinstitut entfernt? Da wäre ich sehr froh gewesen, wenn ich das hier zu rezensierende Buch zur Hand gehabt hätte. Und ich hätte dafür gesorgt, dass alle von mir betreuten Schulen ein Exemplar erhalten hätten, und das über die Schweiz gleich mit.

Beide Bücher bieten eine Fülle von Informationen über das jeweilige Land, und das in einer Form, mit der auch eher bildschirmaffine Jugendliche zu gewinnen sind. Sämtliche Themen sind von der Design-Agentur no.parking zu ästhetisch sehr ansprechenden Infografiken aufbereitet und werden auf jeweils einer Doppelseite präsentiert. Keine Bleiwüsten also, Lesehäppchen, in ihrer Gesamtheit aber so umfassend, dass man nach der Lektüre – oder besser: Betrachtung – der jeweiligen Doppelseite einen bedeutenden Aspekt der Landeskunde Österreichs oder der Schweiz erfasst hat.

Landeskunde kann ziemlich langweilig sein. Wer erinnert sich nicht an den Englischunterricht? 1066, das englische Schulsystem, die Darstellung von *checks and balances* in der amerikanischen Verfassung rissen einen auch bei bester grafischer Aufbereitung nicht vom Hocker. Die Autorinnen der vorliegenden Bände und ihre Co-Autoren aus dem Folio-Verlag haben eine andere Vorstellung von Landeskunde. Zwar fehlen auch hier die traditionellen Inhalte nicht – „Ostarrichi" kommt vor, auch Wilhelm Tell, die Bundesländer bzw. Kantone (mit jeweiligem Beitrittsdatum zur CH), die höchsten Berge und die größten Seen – aber für die Verfasser(innen) der Bände ist Landeskunde vor allem: Leben.

Dies zeigt sich schon ziemlich am Anfang der Bände, wenn dargestellt wird, was in Österreich bzw. der Schweiz in 24 Stunden passiert. Es ist erstaunlich, was da alles statistisch erfasst ist, von den Geburten (A: 231; CH: 225) über den produzierten Atomstrom (68 Mio. kWh, natürlich nur in der Schweiz, Österreich hat kein AKW), die Zahl der Insolvenzen/Schließungen von Betrieben (A: 107; CH: 19), Milchproduktion (A: 9,6 T; CH: 1,3 T) bis zu den Todesfällen (A: 227; CH: 176). Die Seiten „24 Stunden" setzen den Ton für die gesamte Publikation. Neben den in einem Landeskundebuch erwartbaren Informationen sind auch seltene, ans Skurrile grenzende mit aufgenommen: die Zahl der Brandstiftungen pro Tag (A: 2), die Zahl der Geisterfahrer (A: 1,05), die Menge konsumierten Kokains (CH: 12 kg) oder die Zahl der ausgeführten Hunde (CH: 525.000).

Und so geht es auf den jeweils 128 Seiten weiter. Keine systematisch trockene Einführung in Geographie, Geschichte, politische und gesellschaftliche Struktur, sondern ein buntes Potpourri landeskundlicher Informationen, die zur wiederholten, genüsslichen Betrachtung und zum Vergleich einladen – zwischen Österreich und der Schweiz, aber auch mit den Verhältnissen im eigenen Land.

Sehr systematisch sind die Bücher nicht aufgebaut – wer es systematischer mag, muss das Glossar benutzen –, aber jede (Doppel-)Seite ist für sich anregend und macht Lust auf das vorgestellte Land.

Die fehlende Systematik hat dabei System: Variatio delectat. Wer – im Buch über die Schweiz – von acht Seiten Politik und Nationalgefühl (S. 64–71) ermüdet ist, kann sich auf S. 72 und 73 entspannen: Hier werden die wesentlichsten Fonduevarianten erklärt und auch ein Rezept findet sich dort. Aber auch Politik und Nationalgefühl werden mit einigem Witz behandelt. So erfahren wir, dass durchschnittliche Schweizer(innen) nur zwei Zeilen der (36 Zeilen langen) Nationalhymne auswendig kennen und den Kirchen in den meisten Gemeinden zum Nationalfeiertag maximal 15 Minuten Kirchengeläut bewilligt werden. Trivia, die nie im Unterricht behandelt werden (müssen), aber Landeskunde lebendig machen – und die Autorin als Insiderin zeigen, die ihr Land und seine Absonderlichkeiten genau kennt.

Ähnlich im Österreich-Buch: Hier wird nicht nur erklärt, was wir schon immer wissen wollten, wie

z. B. alles über Sissi, die Geschichte des Wiener Neujahrskonzerts oder die Logistik des Opernballs von den anliefernden Lastwagen (80) bis zu den verzehrten Gulaschsuppen (1.300), hier finden sich auch Hinweise zur sprachlichen Orientierung im Alltag, wie etwa Bezeichnungen für weniger geschätzte Mitmenschen. Was ein „Mostschedl" ist, kann man sich ja noch vorstellen, aber ein „Kropftauber"? Seiten wie diese – oder auch die Seiten, auf denen Komposita mit dem immer noch allgegenwärtigen Kaiser als Rebus dargestellt sind – lassen sich sehr gut als Rätsel lesen (und auch im Unterricht verwenden). Wie die Autorin des Buchs über die Schweiz kennt auch die Autorin des Österreich-Bandes ihr Land sehr genau, hat einen sehr eigenen Blick darauf und fördert deshalb Erstaunliches zu Tage.

Total alles über Österreich und *Total alles über die Schweiz* sind zwei Bücher, die in die Bibliothek jeder Auslandsschule gehören, in der die deutsche Sprache eine besondere Rolle spielt. Wegen der vielen spezifischen Informationen, dem oft ungewohnten Blickwinkel sind die Bücher durchaus auch für deutsche Muttersprachler interessant, auch eingefleischte Österreich- oder Schweiz-Fans können noch etwas daraus lernen. Und sie eignen sich sogar als Gastgeschenk für englisch-sprachige Besucher(innen). Beide Bücher sind zweisprachig: Alle Erklärungen werden auch in englischer Sprache gegeben, ohne dass dies die Ästhetik der Infografiken stört.

Fazit: Zwei schön gestaltete, informative, vielseitig einsetzbare und anregende Landeskundebücher. ◂◂

Die Taiga – eine Sehnsucht-Metapher

Tanja Unterberg-Ogalla Rodríguez

Remizov, Viktor: Asche und Staub
Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2016, 359 S., ISBN 978-3-423-28095-2, € 22,00

Der Bär, auf den alles in dieser Geschichte von Viktor Remizov hinzulaufen scheint, taucht zum ersten Mal im letzten Drittel des Buches auf. Ilja meint den Bären zu riechen. Alles verdichtet sich im Augenblick der höchsten Gefahr, der Mensch giert, Auge in Auge mit dem riesigen Tier, nach seinem Leben – während der Bär, dreimal so groß und stark wie sein Gegenüber, stirbt. Denn der Mensch hat ein Gewehr. Die Jagd ist das beherrschende Thema dieses an die Urgewalt der Natur rührenden Dramas.

Die Taiga ist allgegenwärtig. Nie zuvor, so scheint es, ist eine Gegend eindringlicher beschrieben worden wie dieses so unwirtlich vorkommende Land mit bis zu 40 Minusgraden im Osten Europas. Und doch pulsiert hier das Leben, wie uns Remizov lehrt. Von reichen Fischschwärmen ist die Rede, der Kaviar ist das Edelprodukt, um das sich alle reißen. Es gibt Fangquoten für Fische, Produktionsbeschränkungen für Kaviar, und doch hat jede Hütte ihren Schuppen, in dem die illegalen Fässer lagern. Auch wenn sich schon Polizei und Staatsbeamte bedient haben, vor einer Razzia sind die Fischer nie sicher. Kein Wunder, dass Gesellschaftskritik, Politikverdrossenheit und Angst herrschen – die Wut kocht.

Der Wodka gehört wie die Fischsuppe auf den Tisch, in der unendlichen Steppe kann man nur sich selbst gefährden, wenn man den Truck fährt. Es klingt ohnehin abenteuerlich, wie die Kapitäne der Wildnis ihre Fahrzeuge durch Flüsse und Urwälder steuern.

Es ist in erster Linie eine Geschichte der Männer, aber wenn Frauen auftreten, dann erscheinen sie nicht weniger hartgesotten. Als Ehefrauen halten sie eine Menge aus, ziehen trotz widriger Umstände Kinder groß und fragen nicht lange danach, was ihre Männer da draußen außer dem Jagen machen. Kann schon sein, dass sie ahnen, was passiert, wenn eine Runde ausgelassen feiert. Der Autor sagt einmal, dass die Mädchen es toll getrieben hätten, und man hat das Gefühl, es fehlte nicht viel und er hätte ‚Weiber' gesagt. Das schmeckt nach Zügellosigkeit, ja, sogar nach Unmoral. Das war schon mal anders. Zu Ur-, Urgroßväterzeiten war das ‚Weib' eine geachtete Frau. Und auf ihre Tradition seit Ur-Urgroßväter Zeiten sind sie alle stolz. Sie können sogar zartbesaitete Reaktionen zeigen.

Ein Student ist dabei, von dem gesagt wird, dass er es nicht ohne Liebe machen kann, und Genka verschont die Zobelweibchen, wenn sie Junge haben.

Ach ja, Und dann sollte man eigentlich noch von Stepan Kobjakow, dem Protagonisten unserer Geschichte, sprechen, der sich der Obrigkeit bei einer Kontrolle widersetzt und den sie seitdem suchen, mit Spezialeinheit und allen Finessen. Da kommen die, die mit ihm sympathisieren und andere, die die Staatsraison repräsentieren, zum Zug. Das ist spannend gemacht über 359 Seiten, gerät aber fast zur Nebensächlichkeit für jene Leser, die den suggestiven Beschreibungen der Taiga erliegen.

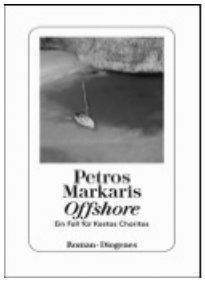
Vielleicht erinnern sich einige Leser noch jenes wehmütigen Liedes, das einst Alexandra, eine deutsche, in Litauen geborene Sängerin, gesungen hat: „Sehnsucht heißt ein altes Lied der Taiga, das schon damals meine Mutter sang. Sehnsucht lag im Spiel

der Balalaika, wenn sie abends vor dem Haus erklang. … Die endlosen Steppen und die tiefen Wälder, die wie graue Schatten oft vor mir erstehn, neblige Flüsse, taubedeckte Felder, alles möchte ich einmal, einmal wiedersehn." Das trifft den Nerv dieses Buches.

Man hat als Mitteleuropäer(in) Schwierigkeiten mit den vielen ungewohnten Namen und ihrer Zuordnung, einzig die Handlung gewährt Orientierung.. Der Spannungsbogen reicht bis zum Schluss. Kobjakow ist auf der Flucht. War er hier? Oder dort? Vielleicht. Die Taiga hält dicht.

Das Ganze ist belletristisch aufgemacht, aber von einer Art, die uns bei aller romanhaft vorantreibenden Aktion zuweilen hinter die Kulissen eines politischen Systems schauen lässt, das zwar noch an Formen überkommener undemokratischer Vergangenheit leidet, aber schon einen Fuß in der Tür hat, hinter der sich Weltoffenheit bemerkbar macht. Auch ein Stück Geschichte also.

Mit dem Titel des Buches hadere ich. Nicht Vergänglichkeit drängt sich mir auf, im Gegenteil, die Steppe birst vor Leben, das sich hinter Bäumen und Felsen versteckt und gleichzeitig üppig wuchert. Asche und Staub? Viel eher doch die Aufforderung: Seht her, ein Winkel unserer Erde, der schützenswert ist! ◂◂



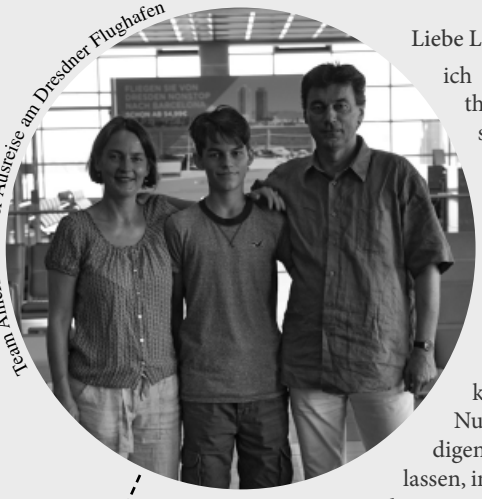
Offshore – ein Fall für Wirtschaftsethiker

Hans-Martin Dederding

Petros Markaris: Offshore. Ein Fall für Kostas Charitos
Aus dem Neugriechischen von Michaela Prinzinger, Diogenes Verlag, Zürich 2017, 357 S., ISBN 978-3-257-07003-3, € 24,00

Wer sich ernsthaft für das heutige Griechenland interessiert, kennt den Autor, und ausgemachte Krimifans wohl auch. Aber wenn man weder das eine noch das andere für sich in Anspruch nehmen kann, und das Buch auf dem eigenen Schreibtisch gelandet ist, weil die vorgesehene Rezensentin ausgefallen ist und Ersatz sich nicht finden ließ, dann macht man sich doch mit einigem Grimm an die Lektüre. Die liebevolle Beschreibung des Familienlebens im Hause des Kommissars Charitos, das opulente Osteressen, die gepriesenen gefüllten Tomaten seiner Gattin, die diversen Treffen des Kommissars auf dem Kiffisias-Boulevard oder sonst wo in der Athener Innenstadt und die Beschreibung des täglichen Verkehrschaos daselbst, wecken einfach keine warmen oder sonst wie gearteten Erinnerungen an Besuche bei Freunden, und ach, der Krimi-Aspekt, drei Morde, die null Komma nichts aufgeklärt sind, wobei Kommissar Zufall die Hauptrolle spielt, so spannend ist das erstmal nicht. Aber irgendwann im zweiten Drittel des Buches wird man in die Zweifel des Kommissars mit hineingezogen. Da kann doch was nicht stimmen: bei der Lösung der Fälle nicht, und auch in der Gesellschaft nicht. Die Ermordeten: ein Abteilungsleiter der Griechischen Fremdenverkehrsbehörde, zuständig für Yachthäfen; ein Reeder; ein kritischer Journalist. Die über die Maßen schnell aufgefundenen mutmaßlichen Mörder: sämtlich Geflüchtete mit mehr oder weniger zweifelhaften Motiven. Weitere Ermittlungsversuche von oben abgeblockt. Das Ganze in einem Land beginnender Prosperität: Investitionen strömen ins Land, eine neue Regierung erhöht Renten und Gehälter im öffentlichen Dienst, reiche Reeder kehren zurück in ihre Heimat, junge Leute finden gut bezahlte Arbeit und machen sich Gedanken über den Umzug in größere Wohnungen, alles so ganz anders, als was uns die Presse über Griechenland erzählt. Hat das Eine mit dem Anderen zu tun? Es hat! Was, soll hier nicht verraten werden. Nur so viel: Moralische Befriedigung stellt sich nach der Lektüre des Romans nicht ein. Die Zweifel des Kommissars an der schnellen Lösung der Fälle bestätigen sich. Der Kommissar erfährt auch etwas über die Hintergründe der Morde – und die neuen wirtschaftlichen Verhältnisse. Aber befriedigend gelöst ist eigentlich nichts. Vielmehr eröffnen sich ethische Fragen, die einen sehr nachdenklich stimmen und zur Diskussion herausfordern. Ein Ende, das den Roman deutlich über einen gewöhnlichen Krimi heraushebt. ◂◂

Ein Wort des »Zeitungsmachers« in eigener und Ihrer Sache



Team America vor der Ausreise am Dresdner Flughafen

Liebe Leserinnen und Leser der Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland“,

ich möchte Sie mit diesem Schreiben nicht nur auf das Schwerpunktthema des Heftes **3/2018 „Mitreisende Familienmitglieder“** aufmerksam machen, sondern Sie dazu ermuntern, doch Ihre Erfahrungen und Erlebnisse mitzuteilen und weiterzugeben, mit welch weitreichenden Auswirkungen der Entschluss, ins Ausland überzusiedeln, dort zu leben und zu arbeiten, für die ganze Familie damit verbunden war.

Ich kann mich selbst noch sehr gut an die innerfamiliären Diskussionen erinnern, die der Idee, sich bei der ZfA für den Dienst an einer Auslandsschule zu bewerben, vorausgingen. Der Prozess der Bewältigung der persönlichen und partnerschaftlichen Herausforderung, bis dann endlich der Umzugswagen vor der Haustür stand, war intensiv, kontrovers, aber auch bereichernd.

Nur ein paar Stichworte: Riskiert es meine Frau, eine feste Stelle zu kündigen, sich auf das verführerische Angebot für die gesamte Familie einzulassen, in einer aufregenden Stadt jenseits des Atlantiks für ein paar Jahre leben zu können? Wie wird sich die Arbeitssuche in den USA und vor allem danach in Deutschland gestalten?

Was bedeutet es für unseren, damals 15-jährigen Sohn, seine Freunde, seinen Fußballverein TSV Cossebaude zu verlassen und in einer anderen Welt, in der er niemanden kannte, in einer fremden Sprache zurechtzukommen?

Sind wir Eltern nicht egoistisch, unsere große Tochter, die gerade Abitur gemacht hatte, jetzt so ins eigene „erwachsene“ Leben zu schubsen, während wir: Vater, Mutter und Bruder plötzlich, trotz Skype und WhatsApp, Tausende von Kilometern entfernt von ihr leben würden?

Und dann geht es ja erst richtig los; im neuen, fremden Land, am Einsatzort, im Soziotop der Deutschen Schule und Gemeinde, in der fremden Sprache und Gesellschaft.

Es gilt so viele organisatorische und bürokratischen Hürden zu überwinden (in beiderlei Richtungen!), um das Alltagsleben in Gang zu bringen. Denn diesmal ist man nicht auf Urlaub in Übersee.

Der Blick zurück soll aber weniger den Hindernissen und Problemen gelten, sondern vor allem auch die Chancen, die beglückenden, ja zum Teil berauschenden Phasen und Erlebnisse wiedergeben, die es lohnend gemacht haben, diesen Schritt gewagt zu haben.

Ja – und nicht zuletzt ist der Schritt zurück – „nach Hause“ – eine nicht zu unterschätzende Herausforderung.

Dieses Heft 3/2018 soll also einmal den Blick auf das persönliche und familiäre Umfeld richten, das Leben in den Facetten zeigen, die mit solch nüchternen Begriffen wie Auslandsschulwesen oder Abkürzungen wie ADLK, BPLK, OLK usw. eben auch einhergeht.

Ich bitte Sie also alle, damit sind jetzt wirklich nicht nur die klassischen Auslandslehrer, sondern auch die Partner und Kinder gemeint und aufgerufen, von ihren Erfahrungen, Eindrücken und Erlebnissen zu berichten. Es soll vom Leben da draußen erzählt werden, das berühmte: „Weißt du noch, damals …“ (mit)geteilt werden. Schreiben Sie mir, erzählen Sie, kramen Sie in Bildern und Dokumenten und legen Sie diese Ihrem schriftlichen Erfahrungsschatz bei.

Ich bin mir sicher, nicht nur ich freue mich riesig auf die Geschichten aus aller Welt.

Team America am Tag der Abreise von ihrem Zuhause in Washington

Schicken Sie mir Ihre Beiträge bis zum **Redaktionsschluss am 15. Juni 2018** an folgende E-Mail-Adresse:

lother@vdlia.de

Nr. 2 | 65. Jahrgang · Juni 2018

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLiA

50 Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Schwerpunkt:
50 Jahre Zentralstelle für das Auslands-schulwesen

Vasingtonia – Roma Nova?

Deutsche Schule Teheran – gestern und heute

65. Jahrgang – Juni 2018

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e. V.

Chefredakteur:
Dr. Thomas LOTHER
Weinbergstraße 29, D–01156 Dresden
Tel. +49(0)351 4521025
lother@vdlia.de

Büchertisch:
Dr. Hans-Martin DEDERDING
Zeisigweg 3, D–91056 Erlangen
Tel. +49(0)9131 9411720
dederding@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:
Christian Jessen-Klingenberg

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

Über den Zweck und die Ziele des Verbandes können Sie sich ausführlich über die oben angegebene Internetseite informieren.
Der Vorstand des VDLiA für die Wahlperiode 2017–2019 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

Jens ERNER, Referent für Verbandspräsentation
Esserstr. 18, D–50354 Hürth
Tel. +49(0)163 6322191
erner@vdlia.de

Juliane KÖHLER, Referentin für Internetauftritt und Öffentlichkeitsarbeit
Wallensteinstr. 61, D–30459 Hannover
Tel. +49(0)511 16260370, +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)9161 8755063
ulmer@vdlia.de

Matthias WOLF, Referent des Vorstandes
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

Diese Zeitschrift verzichtet bewusst auf die parallele Nennung weiblicher und männlicher Bezeichnungen (z. B. „Lehrerin/Lehrer"), um die Lesbarkeit und den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen. Die Verwendung der männlichen Form umfasst wertneutral folglich Vertreter beiderlei Geschlechts.

Ich stimme der Speicherung, Verarbeitung und Nutzung meiner personenbezogenen Daten zu, soweit es für Verbandszwecke erforderlich ist. (Siehe Datenschutzerklärung auf www.vdlia.de)

ISSN 0724–5343

INHALT 2/2018

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 90
Interview mit Herrn VLR I Guido Kemmerling 91
Interview mit Frau Heike Toledo 93
Gespräch des Vorstandes des VDLiA mit der Leitung der ZfA 96
Interview mit der BLASchA-Vertreterin des Sächsischen Staatsministerium für Kultus Heidrun Forßbohm 98

VERBAND

Ort der nächsten Hauptversammlung 104
In eigener Sache 105
Was ich mit unserem ersten Jahrestag von nine/eleven in den USA verbinde ▪ *Dr. Thomas Lother* 106
didacta Hannover 2018 ▪ *Alfred Doster* 107
Persönliche Nachrichten 108
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 108

SCHWERPUNKT

Geburtstagslaudatio ▪ *Karlheinz Wecht* 110
Was ist eigentlich die ZfA? Gedanken von einem, der es wissen muss! ▪ *Joachim Lauer* 111
Auslandsschulkultur gemeinsam entwickeln ▪ *Heike Toledo* 113
Lang, lang ist es her – Über die Gründungsphase der ZfA ▪ *Ingrid Bosert* 115
Das Auslandsschulwesen in Zeiten der Wende ▪ *Dieter Forster* 118
50 Jahre Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ▪ *Waldemar Gries* 119
Ein weiterer Grund zum Feiern: 10 Jahre PASCH ▪ *Friederike Claußen* 120
Bundes- und Landesprogrammlehrkräfte. Ein kurzer Abriss der Entstehung dieser Gruppe von Auslandslehrern in den Jahren nach der Wende ▪ *Dr. Thomas Lother* 122
Die Anfänge der Selbstorganisation der Bundesprogrammlehrkräfte und die Kooperation mit dem VDLiA ▪ *Dr. Thomas Lother* 125
50 Jahre Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – Eine Chronologie 128

AMERIKA

Vasingtonia – Roma Nova? Mit Schülern auf römischen Spuren durch die Hauptstadt der USA ▪ *Christian und Katharina Jessen-Klingenberg* 132

ASIEN

Die Deutsche Schule Teheran in der Islamischen Revolution in Iran 1978/79 ▪ *Manfred Egenhoff* 136
Eine Woche an der Deutschen Botschaftsschule Teheran – ein etwas anderer Reisebericht ▪ *Dr. Jens Drummer* 142

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

LINGO MINT Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit MINT-Themen 147
Der Blick aus der Lehrerpespektive ▪ *Katalin Radnai* 149
LINGO in der Praxis der Lehrerfortbildung ▪ *Dr. Rainer E. Wicke* 151
„Soldierman, we need peace!"– Ein interkulturelles/integratives Theaterprojekt ▪ *Ulrike Christof* 152

VERSCHIEDENES

Auf boss skates® vom Kaukasus zum Königstuhl ▪ *Dr. Hans-Martin Dederding* 155
Rückkehrer aus dem Ausland – wie weiter? ▪ *Dr. Thomas Lother* 157
Kompetenzzuwachs im Auslandsschulwesen ▪ *Jörg Kassner* 159
Erfahrungsbericht Dr. Kerscher 161
Eine Entgegnung zum Artikel „Gescheiterte Eingriffe in die Zeit-Kultur" ▪ *Heike Lawin* 164

FEUILLETON

Avenidas – Plädoyer für die Würdigung eines „sexistischen" Gedichtes ▪ *Dr. Rainer E. Wicke* 166
Solche Geschichten schreibt nur das Leben – ein Franziskanermönch in Kasachstan 169

REZENSIONEN 173

Karlheinz Wecht
- Vorsitzender des VDLiA-

Kreiswaldstraße 21, 64668 Rimbach
Telefon: 0 62 53 - 85 146 E-Mail: wecht@vdlia.de

Verband Deutscher Lehrer im Ausland

Informationen zum Datenschutz und zur Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten

Ab dem 25.05.2018 gelten europaweit die Vorschriften und Maßgaben nach der neuen Datenschutz-Grundverordnung sowie das neue Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) vom 30.06.2017. Der Vorstand des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland nahm auch vorher schon den Schutz Ihrer persönlichen Daten sehr ernst. Gerne informieren wir Sie über die Art und Weise, wie Ihre personenbezogenen Daten in unserem Verband verarbeitet werden.

Ihre uns von Ihnen überlassenen Daten dienen einzig und allein dem Zweck unseres Verbandes. Unser Schatzmeister, Wolfgang Tiffert (tiffert@vdlia.de) ist für die Verwaltung der Daten zuständig. Elektronisch gespeichert werden von ihm Name, Anschrift, E-Mail-Adresse, Telefonnummern, Mitgliedsnummer, Geburtsdatum, Bankverbindung, Eintrittsdatum in den Verband, Jahr und Ort einer Auslandstätigkeit, Lehrerkategorie (ADLK/BPLK/OLK)

Die Rechtmäßigkeit für die Verarbeitung Ihrer Daten ergibt sich durch Ihre Einwilligung (gem. §4a BDSG bzw. Art. 6 DS-GVO Abs. 1 lit. a).

Sie haben jederzeit das Recht auf Auskunft über die bei uns von Ihnen gespeicherten personenbezogenen Daten. Auch werden wir Ihre Daten auf Ihren Wunsch berichtigen, falls sich Fehler bei der Speicherung finden sollten. Auf Ihren Wunsch hin löschen wir selbstverständlich auch alle Ihre personenbezogenen Daten, sofern wir keine gesetzlichen Aufbewahrungspflichten einhalten müssen. Für diese Fälle werden wir Ihre Daten für eine weitere Verarbeitung einschränken, so dass sie nicht mehr verwendet werden können. Weiterhin haben Sie ein Widerspruchsrecht gegen die weitere Verarbeitung Ihrer Daten und das Recht, Ihre Daten in elektronischer Form zu erhalten.

Alle Kontaktdaten und weitere Informationen zum Datenschutz finden Sie auch auf unserer Internetseite: www.vdlia.de .

Mit freundlichen Grüßen
Karlheinz Wecht

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
wenn Sie dieses Heft in den Händen halten, liegt die erste Jahreshälfte 2018 bereits hinter uns. Auftragsgemäß hat der Vorstand des VDLiA die bei der Hauptversammlung beschlossenen Anträge der Leitung der Zentralstelle in einem Gespräch am 12. März vorgetragen. In vertrauensvoller Atmosphäre zum ersten Mal mit der neuen Leiterin der Zentralstelle, Frau Toledo, konnten alle Themen offen angesprochen und debattiert werden. Unser Vorstandsmitglied Fatima Chahin-Dörflinger hat die Ergebnisse dieses Gespräch notiert. Den Bericht hierzu finden Sie in diesem Heft.

Neben der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen feiert auch die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft" (PASCH) ein Jubiläum. 10 Jahre nach dem Start der Initiative durch den damaligen Außenminister Dr. Frank-Walter Steinmeier ist das Programm ein Erfolgsmodell und hat die deutsche Auslandsschularbeit um eine lebendige Facette erweitert. Auch dazu mehr in dieser Zeitschrift.

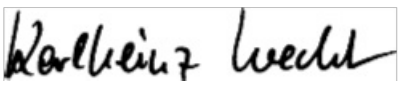
Einen überaus interessanten Einblick in die Situation einer Auslandsschule in Griechenland gewann der Vorstand bei einem Besuch der Deutschen Schule Athen. Beeindruckt waren wir vom Erfolg der Schule, die inzwischen etwa 100 Schülerinnen und Schüler pro Jahr zum Abitur führt, obwohl die Personalzuweisung nach der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gerade Schulen dieser Größe in eine schier nicht zu bewältigenden Klemme bringt. Die Situation der Ortskräfte und die leider immer noch nicht geklärte Frage der Versorgungsrückstellungen für in Deutschland verbeamtete oder festangestellte Ortskräfte war ein weiteres Thema, mit dem wir uns mit den Kolleginnen und Kollegen der Schule austauschen konnten und die für unsere Argumentation bei den zuständigen Stellen hilfreich sein werden.

Gratulieren möchte ich an dieser Stelle auch den Gewinnerschulen des diesjährigen IHK-Wettbewerbs für deutsche Auslandsschulen. Den mit insgesamt 120.000 Euro dotierten Wettbewerb „Schüler bauen weltweit Brücken" wurde den drei Siegerschulen FEDA Madrid, Goethe Schule Buenos Aires und Deutsche Schule Nairobi am 15. Mai 2018 beim DIHK in Berlin überreicht. Die Preisverleihung war ein zentraler Programmpunkt des Festabends der Weltkonferenz der Deutschen Auslandshandelskammern (AHKs). DIHK-Präsident Eric Schweitzer lobte die deutschen Auslandsschulen als Visitenkarten für Deutschland und als Partner der deutschen Wirtschaft auf den Auslandsmärkten

Zurzeit erreichen uns viele Rückmeldungen der Kolleginnen und Kollegen über die neue Festlegung der Schulortstufen. Dabei entzündet sich die Kritik nicht an der generellen Notwendigkeit der regelmäßigen Anpassung, sondern an der kurzfristigen Mitteilung und der kaum nachvollziehbaren Einstufung bestimmter Standorte. Nach welchen Kriterien die mit der Überprüfung der Zonenstufen beauftragte Unternehmensberatung Mercer vorgegangen ist, werden wir beim Auswärtigen Amt erfragen.

Ich wünsche Ihnen eine interessante Lektüre unserer Zeitschrift und schon jetzt eine schöne Ferienzeit.

Herzliche Grüße, Ihr



Interview mit Herrn VLR I Guido Kemmerling

VDLiA: Herr Kemmerling, seit dem vergangenen Sommer sind Sie Leiter des Referates 605, dem sogenannten Schulreferat des Auswärtigen Amtes und damit auch für das deutsche Auslandsschulwesen zuständig. Berichten Sie unseren Lesern doch kurz die wichtigsten Stationen Ihres beruflichen Werdeganges.
Kemmerling: Mein erster Auslandsposten hat mich an die Botschaft Abidjan in der Elfenbeinküste geführt. Dort gab es zwar keine Deutsche Auslandschule, aber Ende der 80er Jahre immerhin drei Fachberater, die eine große Zahl von ivorischen Schulen beim weit verbreiteten Deutschunterricht unterstützt haben. Später habe ich an der Botschaft Seoul die politische Lage in und um Südkorea herum beobachtet. Weitere Auslandsposten waren die Ständigen Vertretungen in Genf und in Wien. In Brüssel habe ich mich u. a. mit der EU-Kulturpolitik befasst und versucht, zur Stärkung der deutschen Sprache in den europäischen Institutionen beizutragen.

VDLiA: Was ist für Sie das Faszinierende am Diplomatischen Dienst.
Kemmerling: Ich schätze den häufigen Wechsel von Arbeitsgebiet und Arbeitsort. Abwechslung hilft dabei, feste Überzeugungen in Frage zu stellen und neue Perspektiven kennenzulernen.

VDLiA: Welche Bedeutung hat für Sie die deutsche schulische Arbeit im Ausland?
Kemmerling: Die deutschen Auslandsschulen sind ein besonders wichtiger Bestandteil der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Ein erheblicher Teil der AKBP-Mittel werden für die Schulen bereitgestellt. Hinzu kommen die Anstrengungen der Bundesländer für die Schulen, insbesondere die essentielle Beurlaubung von Lehrkräften. Die schulische Arbeit im Ausland zeichnet sich dadurch aus, dass sie besonders nachhaltig ist. Die Schulzeit hat jeden von uns geprägt. Das gilt besonders für die vielen ausländischen Schülerinnen und Schüler deutscher Auslandsschulen, die ihr Leben lang mit deutscher Sprache und Kultur verbunden bleiben. Nicht wenige streben z. B. ein Studium in

Deutschland an. Ein solcher Austausch hilft uns genauso wie den Gastländern.

VDLiA: Haben Sie schon deutsche Auslandsschulen besucht? Welchen Eindruck hatten Sie von den Schulen?
Kemmerling: Ich habe bisher noch nicht sehr viele unserer Auslandsschulen besuchen können. Aber bei denjenigen, die ich gesehen habe, war ich beeindruckt vom großen Engagement der Lehrer/innen und der Vorstände. Ich habe gespürt, dass meine Gesprächspartner etwas Positives für die Schülerinnen und Schüler erreichen wollten. Interessante Projekte wurden mir vorgestellt, Probleme auf kreative Art bewältigt. Das geht nur, wenn man seine Arbeit mag. Die Schulen schaffen Sympathie für unser Land und ermöglichen Begegnungen, die ohne eine intensive Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Kultur nicht zustande kämen. Ich war auch überrascht, wie viele der Schulabsolventen ein Studium in Deutschland ernsthaft ins Auge fassen.

VDLiA: Hätten Sie als Schüler gerne an einer Auslandsschule den Unterricht besucht?

Kemmerling: In dieser Allgemeinheit ist die Frage sicherlich schwer zu beantworten. Ich bin davon überzeugt, dass es sehr viele Auslandsschulen gibt, in denen ein gutes Lernklima herrscht und die sich in einer angenehmen Umgebung befinden. Die meisten Auslandsschulen verlangen von den Schülerinnen und Schülern eine intensive Auseinandersetzung mit mehreren Kulturen – der deutschen und derjenigen des Gastlandes. Dies ist eine große Chance. Wer die zu nutzen versteht, kann davon ein Leben lang profitieren.

VDLiA: Worin sehen Sie die besondere Herausforderung der vermittelten deutschen Lehrkräfte?
Kemmerling: Auf jede neue Schule und auf jedes neue Gastland müssen sich die Lehrkräfte neu einlassen. Das erfordert eine große Flexibilität nach außen und eine große Stabilität nach innen. Auf der anderen Seite kommen diese Lehrkräfte mit wertvollen Erfahrungen wieder zurück in den deutschen Schulalltag; das kann für sie einen erheblichen Vorteil bedeuten, wenn man bedenkt, dass die Eltern vieler Schulkinder nicht in Deutschland aufgewachsen sind.

VDLiA: Anlässlich unserer Hauptversammlung Ende Juli 2017 in Lüneburg wurde der Vorstand aufgefordert, sich für die finanzielle Situation der Landesprogrammlehrkräfte einzusetzen. Diese Lehrergruppe wurde bei den einmaligen Zuwendungen (z. B. Umzugskosten) im Rahmen der neuen Besoldungsrichtlinie nicht berücksichtigt. Sehen Sie in nächster Zukunft eine Möglichkeit, diese Ungleichbehandlung zu beseitigen?
Kemmerling: Vielen Dank an den VDLiA, unsere Aufmerksamkeit auf dieses Problem zu lenken. Was zusätzlich Geld kostet, ist nicht leicht zu erreichen. Deshalb möchte ich jetzt keine falschen Versprechungen machen. Derzeit gilt für alle Bundesministerien eine vorläufige Haushaltsführung. Dies bedeutet in der Praxis, dass zunächst weniger Mittel zur Verfügung stehen als in „normalen" Haushaltsjahren. Unser finanzieller Handlungsspielraum ist deshalb in der nächsten Zukunft sehr begrenzt.

VDLiA: Welche dringlichsten Aufgaben sehen Sie zurzeit im Schulreferat des AA?
Kemmerling: Die Vorbereitung des Weltkongresses im Juni ist wichtig und dringlich, damit wir diese Chance zu einem Erfahrungsaustausch über alle relevanten Fragen im Bereich der Auslandsschulen so gut wie möglich nutzen können.

VDLiA: Welche Ziele haben Sie sich in Ihrer Amtszeit als Leiter des Referates gesteckt?
Kemmerling: Die laufende Begleitung der Auslandsschulen bindet viele Kräfte. Darüber hinaus will ich nach Wegen suchen, das Management und die Verwaltung der Auslandschulen weiter zu verbessern. Wie können wir die ehrenamtlichen Vorstandsmitglieder besser unterstützen? Die Schulleiterinnen und Schulleiter befinden sich in einer Schlüsselposition. Wie können wir dazu beitragen, dass ihnen ihre Aufgabe erleichtert wird? Wichtig ist, dass die Tätigkeit an einer deutschen Auslandsschule für Lehrkräfte aus Deutschland attraktiv bleibt. Denn sie vermitteln die deutsche Sprache und Kultur in einer authentischen Weise. Deutsche Auslandsschulen ohne gute Lehrkräfte aus Deutschland – das könnte nicht gelingen.

VDLiA: In diesem Jahr 2018 wird die ZfA 50 Jahre alt, seit 10 Jahren gibt es die Partnerschulinitiative PASCH und das Auswärtige Amt fördert seit 140 Jahren Deutsche Auslandsschulen. Gibt es Planungen Ihres Referates, diese Jubiläen zu feiern?
Kemmerling: Es gibt Planungen und es gibt bereits ein festes Datum: Am 6. Juni 2018 feiern wir 10 Jahre PASCH in Berlin. Gleichzeitig wird der Weltkongress der deutschen Auslandsschulen eröffnet. Wir möchten die deutsche Öffentlichkeit auf die Partnerschulinitiative als internationale Lerngemeinschaft aufmerksam machen und auf die Erfolge dieser Arbeit hinweisen. Auch die Deutschen Auslandsschulen sind Teil dieser Initiative, die aktuell weltweit über 600.000 Schülerinnen und Schüler unterstützt. Die Alumni dieses Netzwerkes sind für uns wichtige Partner. Manche Familien sind

schon über mehrere Generationen einer Auslandsschule verbunden; es gibt inzwischen eine Reihe von Politikern, Künstlern oder Wissenschaftlern mit internationalem Ruf, die als Kinder auf einer Auslandsschule Lesen, Schreiben und Rechnen gelernt haben.

Das Interview führte Karlheinz Wecht.

Interview mit Frau Heike Toledo

VDLiA: Frau Toledo, als neue Leiterin der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) kommt auf Sie nun eine Menge neuer Aufgaben zu. Wenn diese Zeitschrift erscheint, sind Sie schon mehr als 100 Tage in Ihrem neuen Amt. Oft wird bei der Übernahme eines neuen Amtes vom Zauber des Anfangs gesprochen – welche Momente waren für Sie die zauberhaftesten?
Toledo: Es ist bereits so viel passiert in diesen ersten 100 Tagen, dass ein Rückblick nicht leicht fällt. Spontan denke ich an den Besuch der diesjährigen didacta in Hannover. Es war wirklich ein sehr besonderer Moment, den gemeinsamen Auftritt von ZfA, Schulen und Verbänden zu erleben und die zahlreichen Möglichkeiten zum persönlichen Austausch zu nutzen. Ein Highlight war auch der Besuch des PASCH-Mobils in Bonn. Wie Sie ja sicher wissen, feiern wir dieses Jahr nicht nur 50 Jahre ZfA, sondern auch 10 Jahre PASCH. Die zweite Station des PASCH-Mobils in Bonn stellte die Bonner Partner ZfA, DAAD und PAD der KMK vor. Der Austausch mit unseren Partnern und mit PASCH-Alumni wurde auch filmisch festgehalten (diesen Film können Sie unter diesem Link ansehen; https://vimeo.com/256202237).

VDLiA: Als Abteilungsleiterin des Fachbereichs Deutsch als Fremdsprache der ZfA sind Sie bereits vielen Kolleginnen und Kollegen bekannt. Über welche Stationen Ihres beruflichen Werdegangs kamen Sie zum Auslandsschulwesen?
Toledo: Zum ersten Mal Kontakt mit Schule im Ausland hatte ich unmittelbar nach meinem Hochschulabschluss, und zwar 1988-1990 als Ortslehrkraft am Gymnasium in Santa Clara/Kuba. Nach zwölf Jahren als Lehrerin an einem Gymnasium in Neubrandenburg und Studienleiterin im Nebenamt am Landesinstitut für Schule und Ausbildung in Mecklenburg-Vorpommern zog es mich dann erneut ins Ausland: als Fachberaterin für Deutsch/Koordinatorin des Lehrerentsendeprogramms in Polen. Direkt im Anschluss kam ich im Jahr 2007 als Referentin in die ZfA und war als Regionalbeauftragte für Mittel-Ost-Europa und die GUS-Staaten tätig. 2010 übernahm ich die Teamleitung und 2015 die Fachbereichsleitung für den Bereich „Deutsches Sprachdiplom".

VDLiA: Was waren Ihre prägenden Erfahrungen im Ausland?
Toledo: Ich habe postgradual sieben Semester Deutsch als Fremdsprache studiert. Dieses Wissen war dann natürlich in Warschau enorm wichtig. Hier war ich für die Koordination des DSD-Programms in Polen zuständig und habe gemeinsam mit meinen Kolleginnen und Kollegen das Programm weiter ausgebaut. Lehrerfortbildungen, Koordinierungstreffen mit in- und ausländischen Partnern und zahlreiche Reisen zu Schulen im ganzen Land, unter anderem zur Abnahme der DSD-Prüfungen, bestimmten meine Arbeit.

VDLiA: Was ist für Sie als Pädagogin die größte Herausforderung im Auslandsschuldienst?
Toledo: Wir sind alle selbst stark von unserer deutschen Lernkultur geprägt und überzeugt: Eigenverantwortliches Lernen, projektorientierter Unterricht, problemorientierte Herangehensweise mit der Befähigung der Schülerinnen und Schüler, eine eigenen Meinung argumentativ zu verteidigen. Diese stößt auf andere Lernkulturen, in denen exakte Kenntnisse und abrufbereites Wissen stärker im Vordergrund ste-

hen. Beide Lernkulturen sinnvoll zu verbinden, das ist die größte Herausforderung. Gleichzeitig ist dieses bikulturelle Lernen für mich das Geheimrezept für die großartigen Leistungen unserer Alumni. Eine weitere Herausforderung für Pädagogen an Deutschen Auslandsschulen ist die Heterogenität der Schülerschaft, besonders in Bezug auf die unterschiedlichen Muttersprachen und die Deutschkenntnisse. Daher hat die ZfA gemeinsam mit dem Wissenschaftlichen Beirat ein Gesamtkonzept „Sprachliche Bildung" entwickelt. Es bildet einen Orientierungsrahmen sowohl für die didaktisch-methodische Ausgestaltung von Unterricht als auch für die Planung von Bildungsmaßnahmen und Vorhaben der Schul- und Unterrichtsentwicklung.

VDLiA: Haben Sie nun als Leiterin der ZfA schon deutsche Auslandsschulen besucht? Welchen Eindruck hatten Sie von den Schulen?
Toledo: Bisher hatte ich noch keine Gelegenheit, eine Deutsche Auslandsschule vor Ort zu besuchen, allerdings konnte ich auf der didacta einmal um die Welt reisen, da rund 60 Schulen vertreten waren. Diese Möglichkeit habe ich genutzt, um mich intensiv mit vielen Schulvertretern auszutauschen. Auf weitere Gespräche und persönliche Begegnungen freue ich mich, unter anderem im Rahmen des anstehenden Weltkongresses Deutscher Auslandsschulen in Berlin.

VDLiA: Etwas despektierlich wird oft davon gesprochen, dass neue Besen besonders gut kehren. Worauf werden Sie in der nächsten Zeit besonders Ihr Augenmerk legen und Veränderungen herbeiführen wollen?
Toledo: Viele Entwicklungen im Auslandsschulwesen werde ich engagiert weiterbegleiten, zum Beispiel die Einführung des ganzheitlichen Auslandsschulqualitätsmanagements (AQM). Ziele sind die Sicherung qualitativer Standards und der weitere qualitative Aufbau der Auslandsschulen. Außerdem wird der Netzwerkgedanke stärker in den Fokus gerückt. Ein weiteres wichtiges Thema ist und bleibt die Inklusion. Deutsche Auslandsschulen sind von jeher Schulen der Vielfalt, in denen Heterogenität als Bereicherung erkannt wird. Künftig wollen wir sie verstärkt unterstützen, diesen Weg weiterzugehen. Auch das Thema Digitalisierung wird uns alle in den kommenden Jahren stark beschäftigen.

VDLiA: Wir werden immer wieder von unseren Mitgliedern gefragt, wie die Bewerbersituation bei Erst- und Zweitvermittlung ist. Können Sie uns dazu konkrete Angaben machen?
Toledo: Generell kann man sagen, dass sich der Lehrermangel in Deutschland natürlich auch im Auslandsschulwesen bemerkbar macht. Das sind keine Neuigkeiten. Besonders bemerken wir das zum Beispiel im naturwissenschaftlichen Bereich, aber auch DaF-Lehrkräfte sind im In- wie auch im Ausland stark gefragt. Die individuellen Chancen einer Bewerbung hängen nachwievor von Fächerkombination und Lehrbefähigung ab sowie von der Bereitschaft, möglichst offen für verschiedene Einsatzorte zu sein. Das gilt sowohl für Erst- als auch für Zweitvermittlungen.

VDLiA: Immer wieder hört man, dass Schulleiterstellen in manchen Fällen sogar mehrfach ausgeschrieben werden müssen. Haben Sie dafür eine Erklärung? Was müsste geschehen, um die Attraktivität am Auslandsschuldienst zu erhöhen?
Toledo: Auch hier spiegelt sich letztendlich die Situation im Inland wider. Eine entscheidende Verbesserung haben wir bereits mit der neuen Richtlinie für die Lehrkräftevergütung erreicht. Die verbesserten finanziellen Bedingungen haben dazu beigetragen, die Attraktivität des Auslandsschuldienstes zu erhöhen. Die Aufgaben eines Schulleiters bzw. einer Schulleiterin im Ausland sind sehr herausfordernd und umfassen viel mehr als die Tätigkeiten im Inland. Um künftige Schulleiterinnen und Schulleiter noch besser vorzubereiten, arbeiten wir daher intensiv an neuen Schulungsmöglichkeiten, zum Beispiel im Rahmen von Blended-Learning-Fortbildungen.

VDLiA: Immer mehr hält auch in der Bildung die Digitalisierung und die Nutzung der elektronischen Datenverarbeitung Einzug. Dringend nötig hierfür ist eine qualifizierte Lehrerfortbildung. Was plant die ZfA, um dieser Herausforderung in den nächsten Jahren zu begegnen?
Toledo: Digitalisierung ist, wie bereits erwähnt, ein ganz zentrales Thema. Fragen nach den Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung berühren den pädagogischen Alltag von Schulen. Viele Deutsche Auslandsschulen haben bereits sehr überzeugende Konzepte entwickelt und digitale Medien gewinnbringend in den Unterricht integriert. Die ZfA möchte die Schulen auf diesem Weg begleiten. Digitalisierung wird daher natürlich auch verstärkt in Lehrerfortbildungen aufgegriffen werden. Eine Akzentuierung dieses Themas wird es auf dem Weltkongress geben.

VDLiA: Anlässlich unserer Hauptversammlung Ende Juli 2017 in Lüneburg wurde der Vorstand aufgefordert, sich für die finanzielle Situation der Landesprogrammlehrkräfte einzusetzen. Diese Lehrergruppe wurde bei den einmaligen Zuwendungen (z.B. Umzugskosten) im Rahmen der neuen Besoldungsrichtlinie nicht berücksichtigt. Sehen Sie in nächster Zukunft eine Möglichkeit, diese Ungleichbehandlung zu beseitigen?
Toledo: Die ZfA wird sich auch weiterhin für diese uns so wichtige Zielgruppe einsetzen. Gerade die Landesprogrammlehrkräfte leisten einen großen Beitrag für die Vermittlung der deutschen Sprache und eines modernen Deutschlandbildes, da sie an nationalen Schulen jeweils die einzigen Muttersprachler sind. Sie sichern uns die Abnahme der DSD II- Prüfungen und sind auch in der Lehrerfortbildung eine große Stütze für die Fachberaterinnen und Fachberater. Ebenso wie die Bezahlung des hälftigen Versorgungszuschlags für Ortslehrkräfte aus dem innerdeutschen Schuldienst steht diese Aufgabe der finanziellen Unterstützung der Landesprogrammlehrkräfte ganz oben auf der Agenda.

VDLiA: In diesem Jahr 2018 wird die ZfA 50 Jahre alt. Wie wird die ZfA dieses Jubiläum feiern?
Toledo: Das ZfA-Jubiläum werden wir mit einem Festakt im Rahmen des Weltkongresses Deutscher Auslandsschulen im Juni in Berlin feiern. Freuen Sie sich auf einen abwechslungsreichen Abend mit ganz unterschiedlichen Programmpunkten, die die 50-jährige ZfA-Geschichte lebendig werden lassen. Auch das diesjährige Jahrbuch haben wir ganz unter das Jubiläumsmotto gestellt. Eine Ausstellung wirft zudem einen fotografischen Blick zurück. Einige Bilder werden auch im Rahmen des Weltkongresses zu sehen sein.

Das Interview führte Karlheinz Wecht. ◂◂

Gespräch des Vorstandes des VDLiA mit der Leitung der ZfA

Am 12. März 2018 fand das traditionelle Gespräch des Vorstandes mit der Leitung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen statt. Ziel dieses Gespräches ist die Erörterung der auf der vorhergehenden Hauptversammlung beschlossenen Anträge, die sich bei diesem Mal vor allem auf die Situation der Landesprogrammlehrkräfte bezogen.

An dem Gespräch nahmen teil: Die Leiterin der ZfA, Heike Toledo, Susanne Eckhardt (ZfA 1), Dr. Bettina Fischer (ZfA 4), Wiebke Gröhn (ZfA 5) und Peter Dicke (ZfA 1), unser Verband wurde durch Karlheinz Wecht, Alfred Doster und Fatima Chahin-Dörflinger vertreten.

Fatima Chahin-Dörflinger hat die Ergebnisse des Gesprächs zusammengefasst.

Themen

1. Regelmäßige und einmalige Zuwendungen für Programmlehrkräfte

In der Verwaltungsvereinbarung zum Einsatz von Landesprogrammlehrkräften (LPLK) ist die Mindestgrenze für die Vermittlung von 150 LPLK vorgesehen. Nachdem das Programm zunächst für MOE und GUS-Staaten konzipiert war, gibt es jetzt auch LPLK-Entsendungen für China, die Türkei und Vietnam. Derzeit sind 90 LPLK vermittelt. Es wurde in der ZfA ursprünglich überlegt, eine Mietzulage für LPLK zu gewähren, jedoch wurde dies damals vom Auswärtigen Amt abgelehnt, da für ein Länderprogramm keine regelmäßigen Zuwendungen des Bundes gezahlt werden dürfen. Bei der Reform der Richtlinie für die Gewährung von Zuwendungen an Lehrkräfte im Auslandsschuldienst in den Jahren 2015/2016 wurde überlegt, den LPLK entsprechend den Regelungen für ADLK Schulortzuwendung und Familienzuwendung zu gewähren. Hierfür reichten die zur Verfügung gestellten finanziellen Mittel jedoch nicht aus. Dennoch steht die LPLK-Zulage weiterhin auf der Agenda, da mit den derzeitigen Rahmenbedingungen die Stellen nicht besetzt werden können. Die einmaligen Zuwendungen für LPLK reichen oft nicht aus, um die eigent-

lichen Kosten der Auslandstätigkeit zu decken. Es gibt außerdem keine Zuwendungen für einen Kindergarten- oder einen Schulbesuch. Formal könnten Möglichkeiten gefunden werden, Zulagen zu gewähren bzw. diese zu erhöhen, doch es fehlt am Geld. Der VDLiA wird sich deshalb u. a. im Unterausschuss Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik des Deutschen Bundestages (UA AKBP) für eine entsprechende Erhöhung des Schulfonds einsetzen.

2. Ortslehrkräfte

Die Übernahme des Versorgungszuschlags (VZ) für Ortslehrkräfte (OLK), die aus dienstlichem Interesse für den Auslandsschuldienst beurlaubt werden, hat hohe Priorität. Es gibt einen Konsens zwischen Bund und Ländern für die jeweils hälftige Übernahme. Bei einer Abfrage ergab sich, dass ca. 3600 deutschsprachige OLK an Auslandsschulen tätig sind. Es wird vermutet, dass ca. 400–500 aus dem innerdeutschen Schuldienst im dienstlichen Interesse beurlaubte OLK im Auslandsschuldienst tätig sind. Derzeit werden Kriterien für zu berücksichtigende OLK zusammengestellt, z. B. Beurlaubung und Einsatz im dienstlichen Interesse, Umfang der Unterrichtsverpflichtung, etc. Entsprechend muss die Verwaltungsvereinbarung zum Einsatz von Lehrkräften im Auslandsschulwesen zwischen Bund und Ländern in Bezug auf die Beurlaubung und den Einsatz von Lehrkräften als OLK geändert werden. Diese Änderungen und die Kriterien werden zwischen Bund und Ländern abgestimmt werden. Die Selbstzahlung des VZ wird aus Fürsorgegründen nicht befürwortet. Ortslehrkräfte an Deutschen Auslandsschulen können nach Genehmigung eines Beauftragten der Kultusministerkonferenz auch zur Vorbereitung und Durchführung deutscher Prüfungen eingesetzt werden (vgl. Zif. 2.4.1 VwV ASchulG).

3. Vorgaben für Prozessbegleiter

Da die Dynamisierung in den Zuwendungen zwar in den Richtlinien, aber nicht im Auslandsschulfonds berücksichtigt wurde, müssen Einsparungen in der freiwilligen Förderung erfolgen, z. B. Besuch der Prozessbegleiter, Durchführung der Vorbereitungslehrgänge, bei Leistungen der Fachberater. Daher wird nur ein Besuch des Prozessbegleiters an der Schule im Jahr von der ZfA übernommen. Die Schulen können jedoch auf eigene Kosten einen weiteren Besuch des Prozessbegleiters vereinbaren.

4. Probleme an einzelnen Standorten

Zu Feststellung der Mietobergrenzen werden regelmäßig alle 2–3 Jahre Feststellungen durchgeführt. Wegen des Besserstellungsverbots gegenüber Lehrkräften im Inland wird bei der Festsetzung der Mietzuwendung ein Eigenanteil von 18 % berücksichtigt. Die Mietobergrenze wird anhand der tatsächlich von den Lehrkräften gezahlten Mieten und einer Stellungnahme der Botschaft oder Auslandsvertretung ermittelt. Wenn sich damit eine Mietobergrenze nicht ermitteln lässt, kann auch der Mietspiegel des Auswärtigen Amtes abzüglich eines Abschlags von 20 – 30 % zugrunde gelegt werden. Das Problem mit dem Wegfall des Kindergeldes im Auslandsschuldienst in Staaten außerhalb der EU ist der ZfA bekannt, es könne verlässlich nur mit einer Änderung des Kindergeldgesetzes behoben werden. Der VDLiA wird sich deshalb beim Gesetzgeber für eine Aufnahme der Auslandslehrkräfte als Anspruchsberechtigte im Bundeskindergeldgesetz (BKGG) in § 1 Abs. 2 einsetzen.

5. Aktuelle Planungen der ZfA

Frau Toledo teilt mit, dass bis 2020 ein neues Konzept für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) entworfen werden soll. Die ZfA stellt sich im Zuge der Überlegungen zur Konzeption 2020 nachfolgende Fragen: Wo wollen wir in 5 Jahren stehen? Was sind unsere Kernaufgaben? Wie kann mit der Digitalisierung eine bessere Dienstleistung in der Verwaltung umgesetzt werden? Was ist gute Vorstandsarbeit? Was ist gutes Management? Wie können der Austausch, die Zusammenarbeit und die Anbindung der Vorstände im Auslandsschulqualitätsmanagement (AQM) gelingen? Das Austauschforum zwischen Vorstand, Verwaltung und Direktion soll weiter bestehen, die Verbände werden zu den Sitzungen als Gäste eingeladen.

6. Zusammenarbeit zwischen ZfA und VDLiA

Beide Parteien betonen, die guten Kontakt und die Zusammenarbeit weiter aufrechtzuerhalten. Die ZfA zeigt sich offen, unsere Anfragen zu Regelungen, Konflikten und Lösungsmöglichkeiten im offenen Dialog zu besprechen und zu klären. Die Lobbyarbeit des VDLiA für Belange des Auslandsschulwesens wird von der ZfA als sinnvoll bewertet. Der Vorstand des VDLiA bedankt sich für das offene Gespräch und das ihm entgegengebrachte Vertrauen. ◂◂

Interview mit der BLASchA-Vertreterin des Sächsischen Staatsministerium für Kultus Heidrun Forßbohm

VDLiA: Sehr geehrte Frau Forßbohm, Sie sind nun schon seit 1996 am Sächsischen Staatsministerium für Kultus mit dem Auslandsschulwesen vertraut. Worin sehen Sie die größten Chancen und Fortschritte für sächsische Lehrerinnen und Lehrer, bzw. das sächsische Schulsystem?

Ich sehe einen erheblichen Gewinn nicht nur für die einzelne Lehrkraft, sondern für das Gesamtsystem Schule. Der „Blick über den Tellerrand" eröffnet neue Sichtweisen auf lang Vertrautes, auf Unterrichtsmethoden und -inhalte. Ich bin fest davon überzeugt, dass beide Seiten – im In- und im Ausland – von den Erfahrungen unserer sächsischen Lehrerinnen und Lehrer, die wir seit 1991 entweder als Landesprogrammlehrkräfte an staatliche Schulen in MOE-Staaten oder als Auslandsdienstlehrkräfte an Deutschen Auslandsschulen vermitteln konnten, erheblich profitieren. Und nicht zuletzt sind diese Lehrkräfte dann auch unsere Botschafter im Ausland. So sind z. B. durch die Auslandstätigkeit unserer Lehrkräfte Kooperationsprojekte mit sächsischen Hochschulen entstanden, um ausländische Jugendliche für ein Studium im Freistaat Sachsen zu gewinnen, aber ebenso zahlreiche Schulpartnerschaftsprojekte. Auch die Bereitschaft und das Engagement der Rückkehrer aus dem Ausland, sich in Vorbereitungsklassen oder bei der Betreuung von Ortskräften zu engagieren, sind für mich Beleg dafür, dass eine Auslandstätigkeit viel zurückgibt und Wirkung im System Schule entfaltet.

VDLiA: Wo setzt Sachsen seine Schwerpunkte in Bezug auf seine Ziele und Beiträge hinsichtlich des Auslandsschulwesens?

Für mich ist es immer wieder sehr schön, wenn ich merke, dass unsere Lehrerinnen und Lehrer im Ausland besonders gefragt sind. Das erleichtert mir in Vielem meine Arbeit, die ich sehr gerne mache.

Lehrkräfte, die im Ausland tätig sind, tragen die Erfahrungen unseres Bildungssystems in alle Ecken der Welt. Dennoch ist es uns ein besonderes Anliegen, auch in den Ländern präsent zu sein, mit denen der Freistaat Sachsen bilaterale Beziehungen unterhält. Gerade die Zusammenarbeit mit Tschechien ist dabei ein besonderer Schwerpunkt. Aber ebenso ist es uns wichtig, dass sächsische Lehrkräfte sich auf Funktionsstellen im Ausland bewähren können. Nicht selten erwächst daraus auch der Wunsch, nach der Rückkehr eine Funktionsstelle in Sachsen anzustreben. So finden Sie auch unter den Schulleiterinnen und Schulleitern an unseren Oberschulen und Gymnasien Rückkehrer, die vorher z. B. als Fachberater oder Fachschaftsberater im Rahmen des Lehrerentsendeprogramms tätig waren.

Wichtig ist uns darüber hinaus, dass wir solche Lehrkräfte vermitteln können, die als Multiplikatoren wirken und ein positives Deutschland- und Sachsenbild transportieren können. Gerade in Zeiten, in denen Sachsen nicht immer als weltoffen wahrgenommen wird, weil eben andere Bilder aus Sachsen die Medien beherrschen, ist es doch besonders wichtig, dass un-

sere Lehrerinnen und Lehrer mit ihrer Arbeit im Ausland positive Signale aussenden. Dass das funktioniert, zeigen mir auch immer wieder die Nachfragen und Bitten von Schulleiterinnen und Schulleitern Deutscher Auslandsschulen, gerade sächsischen Lehrkräften Funktionsstellen zu übertragen.

VDLiA: Wo sehen Sie die größten Probleme und Baustellen? Wie steht es um die Bewerbersituation bei sächsischen Lehrkräften für den Auslandsdienst aus?

Nach wie vor gibt es das Interesse von Lehrkräften an einer Auslandstätigkeit. Mit der zum Auslandsschulgesetz abgeschlossenen Verwaltungsvereinbarung ist zudem auch die Verpflichtung der Länder in der Bundesrepublik Deutschland festgeschrieben, Lehrkräfte für die Tätigkeit im Ausland zur Verfügung zu stellen. Dennoch ist zu konstatieren, dass wir nicht alle interessierten Lehrkräfte für eine Auslandstätigkeit freistellen können. Die momentan äußerst angespannte Situation bei der Unterrichtsabsicherung lässt es leider nicht immer zu, dass eine sog. Freigabeerklärung durch die zuständigen personalführenden Stellen abgegeben werden kann. Es ist mir bewusst, dass damit Pflichten aus dem mit dem Freistaat Sachsen abgeschlossenen Arbeitsvertrag und die Verpflichtung aus der Verwaltungsvereinbarung zum Auslandsschulgesetz kollidieren. Einen Rechtsanspruch auf Beurlaubung gibt es aber nicht. Mitunter ist es schwer, das zu vermitteln, aber sowohl das Sächsische Staatsministerium für Kultus als auch das Landesamt für Schule und Bildung wägen in jedem einzelnen Fall sehr sorgfältig ab, ob der – berechtigte – Wunsch nach dem Sammeln von Erfahrungen in anderen Bildungssystemen oder an Deutschen Auslandsschulen vereinbar ist mit der Unterrichtsabsicherung an unseren sächsischen Schulen. Das schließt dann auch ein, dass den Bewerberinnen und Bewerbern, die nicht sofort freigestellt werden können, zeitliche Perspektiven aufgezeigt werden, in denen ihre Bewerbung und die damit verbundene Freistellung erneut geprüft werden.

Aber ich muss auch feststellen, dass die Zahl der Bewerbungen für einen Auslandseinsatz gegenüber den 1990er Jahren deutlich zurückgegangen ist. Bis Anfang der 2000er Jahre konnten wir auch Lehrkräfte als Landesprogrammlehrkräfte vermitteln, die zuvor noch keine Anstellung im Landesschuldienst hatten. Diese Möglichkeit haben wir aus unterschiedlichen Gründen nicht mehr. Und es wirkt sich auch aus, dass der Lehrermarkt leergefegt ist. Gegenwärtig kann ich nur sehr vereinzelt Gespräche mit Bewerberinnen und Bewerbern führen, das sah bis vor wenigen Jahren sehr viel anders aus.

VDLiA: Sächsische Lehrkräfte im Auslandsschuldienst sind durch ihren Angestelltenstatus, z. B. in Hinsicht des Bruttogehaltes, der fehlenden Möglichkeit der Beihilfeberechtigung bei der Krankenkasse, dem Ausschluss der Inanspruchnahme des Ortszuschlages für im Inland in Ausbildung befindlichen Kindern etc. erheblich gegenüber ihren verbeamteten Kollegen im Ausland benachteiligt. Welche Maßnahmen sieht das SMK vor, diese eklatante Schlechterstellung gegenüber verbeamteten ADLK zu beheben?

Die in den 1990er Jahren getroffene Entscheidung, sächsische Lehrer nicht zu verbeamten,

stellt m. E. nicht per se eine (eklatante) Schlechterstellung dar. Es gibt damit zwei unterschiedliche Gruppen von Lehrkräften im Ausland, die aber aufgrund unterschiedlicher Regelungen nicht ohne Weiteres verglichen werden können. Die im Ausland tätigen sächsischen Auslandsdienstlehrkräfte bleiben auch während ihrer Beurlaubung im Angestelltenstatus. Und dennoch sehe ich eine Schlechterstellung nicht, aber ich kann auch verstehen, wenn dieser Angestelltenstatus, der zudem im Auslandsschulwesen nicht oft anzutreffen ist, als nachteilig empfunden wird. Wenn jetzt durch das Handlungsprogramm „Nachhaltige Sicherung der Bildungsqualität in Sachsen" die Möglichkeit eröffnet wird, dass auch Sachsen im Lehrerbereich verbeamtet, geschieht das allerdings nicht, um die von Ihnen konstatierte Schlechterstellung zwischen angestellten und verbeamteten Lehrerinnen und Lehrern im Ausland zu beheben. Sondern damit haben wir die Chance, wettbewerbsfähig beim Ringen um Lehrkräfte zu werden. Ehrlicherweise muss ich einräumen, dass ich es nicht sehe, dass wir von den dann in Sachsen verbeamteten Lehrkräften viele schnellstmöglich für den Auslandseinsatz beurlauben können.

VDLiA: Was würden Sie der ZfA zum 50. Geburtstag wünschen wollen?
Zunächst alles Gute und viel Engagement, damit **gemeinsam** mit den Ländern die Qualität der schulischen Arbeit im Ausland gesichert wird.

VDLiA: Ich weiß, dass Sie seit vielen Jahren in der Vermittlung und Betreuung von Landesprogrammlehrkräften engagiert sind und Ihnen diese, oft wenig bekannte Gruppe von Auslandslehrerkräften, besonders am Herzen liegt. Auf der 33. Hauptversammlung des VDLiA 2017 in Lüneburg wurden während der Mitgliederversammlung finanzielle Diskriminierungen gegenüber ADLK thematisiert und Forderungen einer finanziellen Besserstellung von BPLK und LPLK in zwei Anträgen formuliert. Wie stehen Sie zu der Forderung (welche der VDLiA voll unterstützt), dass für BPLK und LPLK die Auslandszuwendungen auf das gleiche Niveau wie das ihrer ADLK-Kollegen angehoben wird. Die Lebenshaltungskosten (Mietkosten/Reise- und Umzugskosten, etc.) in den Standorten oder Ländern sind ja für alle Statusgruppen gleich.
Eine finanzielle Besserstellung der LPLK würde ich sehr begrüßen und hoffe, dass im Zuge der Aufstellung des Bundeshaushaltes die maßgeblich von der Länderseite immer wieder geäußerte Bitte, die bereits schon 2010 überlegte Zulagengewährung für LPLK nunmehr endlich zu erfüllen, umgesetzt wird. Ich erhoffe mir durch eine solche Zulage auch, dass sich dadurch mehr Bewerberinnen und Bewerber für eine LPLK-Tätigkeit finden. Übrigens ist es kaum bekannt, dass der Freistaat Sachsen bereits seit 1997 seinen LPLK einen einmaligen jährlichen Zuschuss zahlt, damit die durch den Auslandseinsatz entstehenden Mehrbelastungen zumindest finanziell etwas abgemildert werden. In besonders begründeten Fällen zahlen wir für die LPLK auch einen bis zu 90%igen Mietzuschuss insbesondere an Einsatzorten mit extrem hohen Lebenshaltungskosten. Ich bin dankbar dafür, dass wir diese Möglichkeit haben und die finanziellen Mittel dafür im Landeshaushalt zur Verfügung stehen.

VDLiA: Als besonders diskriminierend wird empfunden, dass LPLK keine Übernahme oder Zuschuss zu den Kosten für Bildungseinrichtungen (Kindergarten- und Schulbesuche) gewährt wird. Wie gedenkt der BLASchA auf diese nicht zu rechtfertigende Benachteiligung der Familien von Landesprogrammlehrkräften zu reagieren?
Hier verfügt der VDLiA nicht über die richtigen Informationen. Die ZfA hat bereits seit 2010 die Möglichkeit geschaffen, dass auch Kinder von LPLK, die Deutsche Schulen im Ausland besuchen, von den Schulgeldzahlungen befreit sind. Vor dieser Regelung hat übrigens das Sächsische Staatsministerium für Kultus betroffenen sächsischen LPLK bis zu 90 % des Schulgeldes bezuschusst.

VDLiA: Die Empfehlung der Kultusminister Konferenz: „Einsatz deutscher Lehrkräfte im Auslandschulwesen als Instrument der Personal- und Schulentwicklung der Länder" vom 14.11.2017 stellt die Behauptung auf, „die Nutzung der Erfahrungen … der aus dem Ausland

zurückkehrenden Lehrkräfte liegt im Interesse der heimatlichen Behörden" und konkreten Bildungseinrichtungen. Wie ist Ihre Einschätzung bei der Nutzung der Ressourcen der heimkehrenden Lehrkräfte in Sachsen, z. B. bei der in diesem Papier erwähnten Chance der Internationalisierung der Schulen vor Ort?
(Diese Empfehlung ist auf der Internetseite der Kultusministerkonferenz unter folgender Adresse zu finden: https://www.kmk.org/kmk.html)
Hier sind wir in den letzten Jahren schon ein gutes Stück vorangekommen. Aber wir können einfach noch besser dabei werden, mehr als bisher das Potenzial der Rückkehrer zu erfragen und gemeinsam mit ihnen Einsatzmöglichkeiten auszuloten und ihnen Wertschätzung für ihre Arbeit zuteilwerden zu lassen. Damit ist nicht nur gemeint, Rückkehrer zu Funktionsstellenbewerbungen im Inland zu motivieren, sondern sie auch für besondere Aufgaben, etwa bei der Betreuung ausländischer Ortskräfte, zu gewinnen. Und ihnen kommt eine ganz wesentliche Rolle als Multiplikator zu – ihre Auslandserfahrungen sind ein nicht zu vernachlässigender Schatz, wenn es darum geht, Unterrichts- und Schulentwicklung voranzutreiben, Kolleginnen und Kollegen zu überzeugen und Sprachförderung und die Förderung interkultureller Kompetenzen als integralen Bestandteil jeder Unterrichtsstunde zu sehen. Ihre im Ausland erworbenen vielfältigen interkulturellen und sprachlichen Kompetenzen sind doch ein Gewinn für unsere Schulen.

VDLiA: Wie unterstützen sächsische Bildungsbehörden die rückkehrenden Lehrkräfte bei der Wiedereingliederung und den Möglichkeiten der persönlichen Weiterentwicklung?
Ich ermutige jede Lehrkraft, auch während der Auslandstätigkeit den Kontakt zur bisherigen Stammschule zu halten, in den Kollegien über die Auslandserfahrungen und die besonderen Herausforderungen dort zu berichten. Genauso gehört es dazu, dass diese Lehrkräfte schon regelmäßig den Kontakt zu ihrer personalführenden Stelle suchen, damit Einsatzplanungen auch ihre Interessen und Einsatzwünsche berücksichtigen. Und nicht zuletzt stehe ich auch als Ansprechpartnerin zur Verfügung. Wichtig ist es immer, dass in einem vertrauensvollen Miteinander Wünsche und Erwartungen geäußert und dann gemeinsam nach solchen Einsatzmöglichkeiten nach der Rückkehr aus dem Ausland gesucht werden, wo die bisherigen Auslandserfahrungen am gewinnbringendsten eingesetzt werden können.

VDLiA: Im KMK Papier werden insbesondere die Erfahrungen der ehemaligen Auslandslehrerinnen und – lehrer bei der Schulentwicklung hervorgehoben. Werden diese spezifischen Kompetenzen überhaupt registriert und weitergeleitet? Und auf welche Weise greifen die innerdeutschen/sächsischen Behörden und Schulen auf diesen Erfahrungsschatz zurück?
Den Ländern ist dieser Erfahrungsschatz bewusst – gerade auch deshalb kam es ja zur Überarbeitung des damaligen KMK-Beschlusses zur Nutzung der Auslandserfahrungen der Rückkehrer aus dem Jahr 2001.

Hier möchte ich zudem auf die Antwort zur vorherigen Frage verweisen. Eine wesentliche Informationsquelle zur Arbeit, die durch unsere Lehrerinnen und Lehrer im Ausland geleistet wird, sind für uns die Tätigkeitsberichte und Leistungseinschätzungen, die auch die personalführenden Stellen erhalten. Hier erfahren wir viel Wissenswertes über die Situation vor Ort, die Aufgaben, die über die reine Unterrichtsverpflichtung hinaus erfüllt werden, aber auch über das Lernklima an der Schule. Diese Berichte und Leistungseinschätzungen werden ebenso den personalführenden Stellen übersandt. Zudem stehen die Mitarbeiter der Schulaufsicht, aber auch ich auf Wunsch hin immer für ein persönliches Gespräch zur Verfügung. Ich bin sehr dankbar dafür, dass ich die Möglichkeit habe, so mit den Lehrkräften, die uns im Ausland vertreten, immer wieder ins Gespräch zu kommen. Mir ist das sehr wichtig für meine eigene Arbeit, ich schätze dieses Vertrauen und die Offenheit der Lehrkräfte enorm.

Und nicht zuletzt das erstmals in diesem Form im letzten November durchgeführte Rückkehrerseminar unter Einbeziehung auch des damaligen Sächsischen Bildungsinstituts (jetzt Landesamt für Schule und Bildung) sowie des für Lehrerpersonal zuständigen Refe-

Ein paar Anmerkungen zum beruflichen Werdegang von Frau Forßbohm

- 1980–1985 Studium an der Karl-Marx-Universität Leipzig, Abschluss als Diplomlehrerin für Mathematik und Physik
- anschließend Tätigkeit als Lehrerin an der 126. POS Dresden, berufsbegleitend Fortbildung im Fach Englisch
- ab Mai 1991 Abordnung an das Sächsischen Staatsministerium für Kultus SMK, dort zunächst Tätigkeit im Bereich außerschulische Jugendarbeit mit Schwerpunkt Internationales
- 1993 Versetzung an das SMK
- 1996 Umsetzung in das damalige Referat „Internationales und Sprachen", Übernahme der Zuständigkeit für das Lehrerentsendeprogramm
- seit 2004 Zuständigkeit für alle Personalangelegenheiten sächsischer Lehrer im Ausland, Austauschreferentin und diverse andere Aufgaben
- seit dem Schuljahr 2014/2015 Vertreterin Sachsen im BLASchA, dort u. a. Mitglied der Berichterstattergruppe MOE und der ad-hoc-AG Südosteuropa
- aktuelle Prüfungsregion: Süd-Ost-Europa, einschließlich Georgien und Estland

rates des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus bot die Möglichkeit, dass beide Seiten unmittelbar miteinander ins Gespräch kommen konnten. Dabei erwies sich m. E. die Zusammensetzung der Gruppe als Gewinn für die lebhaften Diskussionen. In der Vergangenheit hatten wir bereits schon Seminare für den Kreis der LPLK durchgeführt. Im Rahmen eines solchen Treffens haben wir auch über die „Qualifizierung schulischer Führungskräfte in Sachsen" informiert und Interesse dafür geweckt.

VDLiA: Bei der Konkretisierung dieser Rahmenbeschreibung wird auch die Einbeziehung der Kolleginnen und Kollegen im Ausland in den innerdeutschen Personalentwicklungs- und Beförderungsprozess angesprochen. Wie informiert Sachsen seine „Landeskinder" über Stellenausschreibungen und ermöglicht Ihnen bei der Bewerbung auf Funktionsstellen eine faire Beteiligung?

Die Übernahme einer Funktionsstelle im Ausland bedeutet keinen Anspruch auf die Übertragung einer gleichwertigen Stelle im Inland. Auch Rückkehrer müssen sich daher einem ordnungsgemäßen Auswahlverfahren stellen. Die Übertragung einer bestimmten Stelle erfolgt dann nach Eignung, Befähigung und Leistung. Für die Feststellung ist es deshalb unerlässlich, dass auch Lehrkräfte im Ausland beurteilt werden. Hierzu gibt es ein zwischen den Ländern und dem KMK-Sekretariat abgestimmtes Verfahren.

In persönlichen Gesprächen werben sowohl die personalführenden Stellen als auch wir immer wieder für Bewerbungen auf Funktionsstellen. Die Stellenausschreibungen sind öffentlich und über www.bildung.sachsen.de zugänglich. Was wir nicht leisten können, ist, Lehrkräfte im Ausland über die Stellenausschreibungen persönlich schriftlich oder elektronisch zu informieren. Aber hier sehe ich auch die vorhin bereits erwähnten persönlichen Gespräche als nutzbringend an. Letztendlich müssen Interessenten für eine Funktionsstelle auch selbst aktiv werden, aber die personalführenden Stellen und wir stehen – wie bereits erwähnt – immer für Gespräche und Beratungen zur Verfügung.

VDLiA: Des Weiteren wird vorgeschlagen die interkulturellen und landeskundlichen Kompetenzen von ehemaligen Auslandslehrern z. B. bei der Vorbereitung von Austauschschülern oder der Integration von Migranten zu nutzen. Ist es z. B. an-

gedacht, in Sachsen einen Pool anzulegen, in dem man die Daten der zurückkehrenden Lehrerinnen und Lehrer sammelt, um gezielt auf dieses Wissen und die Kontakte zurückgreift?

Diese Überlegungen haben wir tatsächlich schon einmal angestellt, aber hier stehen auch Datenschutzgründe entgegen. Deshalb ist es uns wichtig, dass die Tätigkeitsberichte und Leistungsbeschreibungen, die ja eben nicht nur die Unterrichtstätigkeit beschreiben, vorliegen. Ich sehe zudem die Rückkehrertagungen und die Dienstberatungen in der Schulaufsicht als eine gute Möglichkeit an, auf die Potenziale der Rückkehrer aufmerksam zu machen und sie so für unsere Schulen stärker noch als bisher zu nutzen.

Für die Möglichkeit zu diesem Gespräch möchte ich mich ganz herzlich bedanken. Ich freue mich auf die weitere Zusammenarbeit im Rahmen der Auslandsschularbeit.

Das Interview führte Thomas Lother. ◂◂

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 Stadt für die 34. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland steht fest.

Bitte merken Sie sich schon einmal den Zeitraum in Ihrem Kalender für den Sommer nächsten Jahres vor.

31. Juli – 3. August 2019

Der Name der Stadt wird dann im nächsten Heft verraten.

Damit Sie sich aber schon einen Eindruck machen können, drucken wir zwei Bilder von der wunderschönen Altstadt und dem Fluss ab, an dem diese Stadt liegt.

Wer glaubt, den Ort unseres nächsten Zusammenkommens zu kennen, der schreibe mir bitte unter dem Kennwort: HV 2019 an: lother@vdlia.de

Alle diejenigen, die den Namen der Stadt und des Flusses richtig benennen können, werden in der nächsten Ausgabe namentlich genannt.

In eigener Sache

Als *Macher* der Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland" bin ich ohne die Zuarbeit von freiwilligen Autoren verloren. Deshalb wieder mein Appell an alle Leser und potentielle Autoren, Sie haben es buchstäblich selbst in der Hand, diese Zeitschrift mitzugestalten, indem Sie sich an Ihren Computer setzten und Ihre Beiträge tippen und mir zukommen lassen.

Ich möchte Sie deshalb noch einmal auf die Schwerpunkte der nächsten Hefte aufmerksam machen.

- Heft 3/18 **Mitreisende Familienmitglieder**
  (Redaktionsschluss 15. Juni 2018)
- Heft 4/18 **Ortslehrkräfte**
  (Redaktionsschluss 15. September 2018)

Schreiben Sie mir, was Sie zu diesen beiden Themen bewegt, was Sie gerne anregen oder beitragen möchten. Beim nächsten Heft sind natürlich auch alle diejenigen aufgerufen, sich einmal zu Wort zu melden, die in der Regel nicht im Fokus dieses Publikationsorgans stehen, aber genauso zum Auslandsschulwesen dazugehören, wie all die Auslandslehrer und deren Belange, die sonst immer im Mittelpunkt stehen.

In DLIA 4/2014 hat mein werter Vorgänger im Amt des Chefredakteurs, Stephan Schneider, bereits zwei Berichte aus unserer Zeit in Amerika veröffentlicht.

Um aber mit gutem Beispiel voranzugehen, habe ich in Bezug auf das kommende Themenheft noch einmal in meinen Briefen an die „Heimat" geblättert und will Ihnen als Appetithappen für das eigene Schreiben einen Auszug aus einem meiner ersten Berichte von unseren Anfängen aus unserer neuen Welt anfügen. (Ich lasse diesen Brief unredigiert, so wie ich ihn vor nunmehr fast fünf Jahren geschrieben habe)

Vielleicht kann ich meine Frau oder meine Kinder dazu bewegen, doch ihre Sicht der Dinge zu Papier zu bringen und bei Ehemann oder Papa zur Veröffentlichung in der nächsten Ausgabe einzureichen. Bin selbst ganz gespannt!

Was ich mit unserem ersten Jahrestag von nine/eleven in den USA verbinde

Thomas Lother

Ich ergatterte an besagtem Tag nach sensationell kurzer Wartezeit von nur zwei Stunden meine US-Driving-Licence und kann mich endlich landesüblich ausweisen. Ich hab's geschafft!

Und jetzt muss ich noch eine Lanze für die amerikanischen Bürokraten brechen, da nur ein Wunder mir zu diesem Stück Plastik in meiner Geldbörse verhalf. Ich hatte alle Papiere zusammen und stand am Eingangs-Schalter vor einer indisch aussehenden freundlichen älteren Dame mit entzückendem Nasenschmuck. Aber oh Schreck, ich hatte die Sozialversicherungsnummer nur in Kopie dabei, denn man hatte uns eingeschärft, dieses kostbare Dokument an einem sicheren Ort aufzubewahren, aber hier half nur das Original! Mein verzweifelter Blick muss sie angerührt haben, sie gab mir den Rat doch das Original noch schnell zu holen, das Office schließe seine Eingangspforten erst in einer Stunde und dann gäbe sie mir eine Quick Number, damit ich mich nicht mehr hinten in der Schlange anstellen müsste. Ich düse die Interstate 270 runter und wieder rauf und runter und tatsächlich, ich komme in den Besitz einer Quick Number. Aus vorangehenden Besuchen bei der *Maryland Motorvehicle Association* (MVA) klug geworden, will ich die mitunter stundenlangen Wartezeiten nutzen. Mein Rucksack ist voll mit Heften zur Korrektur, doch bevor ich meinen Rotstift zücken kann, werde ich

Die Nummernschilder des US-Staates Maryland erinnern an die im Krieg von 1812 in diesem Bundesstaat entstandene spätere Nationalhymne.

auch schon aufgerufen und ein freundlicher Herr namens Sharif sortiert all meine Dokumente, um sie der Reihe nach zu scannen, nachdem er mit einem Guckkasten meine Sehschärfe getestet und mich fotografiert hat. Dann fragt er mich in seinem th-freien Englisch (Oh wie sprechen mir all diese aufrechten immigrierten US-Bürger aus der Seele), wann ich denn meinen Führerschein abgelegt hätte. Ich gebe ihm zur Antwort, das stünde doch wohl auf meinem schicken brandneuem EU-Führerschein. Er zeigt mir die Plastikkarte, die untrüglich meine Visage ziert und welche ich gegen eine selbige mit Sternenbanner einzutauschen gedenke. Da trifft mich der Donner – da steht doch tatsächlich: 03.04.28.

Wie soll ich dem wackeren Beamten klarmachen, dass das Datum meiner Führerscheinprüfung wohl kaum so weit vor meiner physischen Geburt liegen kann und es sich wohl um den Tippfehler oder Zahlendreher einer geschulten deutschen Verwaltungsfachkraft handeln muss. Vor meinem inneren Auge sehe ich schon die Zurückweisung durch die gestrenge US-Behörde und die kafkaesken Bemühungen, der Dresdner Fahrerlaubnis-Zulassungsstelle klar zu machen (Inzwischen wisst ihr ja, dass die Eastern Time der USA sechs Stunden von der Mitteleuropäischen Sommerzeit differiert) dass sie Bockmist gebaut haben und ich dringend eine neue Fahrerlaubnis mit korrektem Datum benötige, um in den Besitz eines US-Führerscheines zu gelangen, den man in Ermangelung eines Personalausweises zur Identifizierung vorlegen muss und nicht zuletzt zur Steuerung unseres US-Vehikels unabdingbar ist. Spätestens nach drei Monaten permanentem Aufenthalt in den USA verliert ein ausländischer Führerschein seine Gültigkeit und das Steuern eines Kraftfahrzeuges ohne gültigen US-Führerschein würde eine saftige Strafe und sonstige Unangenehmlichkeiten nach sich ziehen.

Doch dieser wunderbar sanftmütige Beamte der MVA greift zu einem Blatt Papier und zu einem Stift, fragt mich verständnisvoll, wann ich

Ohne Auto und Führerschein ist man in den USA verloren.

denn meine Prüfung abgelegt hätte, ich rechne fieberhaft und nenne ihm ein Datum, das in etwa hinhauen könnte, er notiert es auf sein Blatt, legt dies auf seinen Scanner fügt dieses Papier dem runden Dutzend anderer hinzu und ich verlasse glücklich und versöhnt mit den amerikanischen Behörden das klimatisierte Gebäude, glücklicher Besitzer einer US-Driving-Licence, ausgestellt auf das Datum nine/eleven/two thousend thirteen. ◂◂

didacta Hannover 2018

Alfred Doster

Wie schon in den Vorjahren präsentierte sich unser Verband auch in diesem Jahr auf der didacta, der größten Bildungsfachmesse der Welt, die dieses Mal vom 20. bis 24. Februar 2018 auf dem Messegelände in Hannover stattfand.

Mit unseren Plakaten innerhalb unseres Standes, mit denen wir den VDLiA als kompetenten Interessensverband der Lehrerinnen und Lehrer im Auslandsschuldienst darstellten, konnten wir bei vielen Teilnehmern Inter-

Unser Vorsitzender, Karlheinz Wecht, mit einer interessierten zukünftigen Auslandsdienstlehrkraft

Hier füllt eine Besucherin unser Antragsformular aus und tritt auf diese Weise spontan unserem Verband bei, nachdem sie von unseren beiden Vorstandskollegen, Jens Erner (links) und Kai Ulmer (rechts), kompetent beraten worden ist.

esse an unserer Tätigkeit wecken und unsere Arbeit vorstellen.

Genau gegenüber dem großen Schauraum der Zentralstelle für das Auslandschulwesen, um den herum sich insgesamt über 60 Auslandsschulen präsentierten, hatten wir unseren Stand des VDLiA aufgebaut und führten täglich viele Gespräche mit interessierten Besucherinnen und Besuchern, wie man in dem Bild links (auf Seite 107) sehen kann. ◂◂

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Svenja Dehler ▪ Rote Str. 11, 37073 Göttingen
Dr. Jens Drummer ▪ Caspar-David-Friedrich-Str. 61 A, 1217 Dresden
Sigurd Eyrich ▪ Vogelsdorfer Str. 46, 15366 Neuenhagen b. Berlin
Maike Götting ▪ Heinrich-Heine-Str. 12, 38102 Braunschweig
Stefan Hochgreve ▪ Gromergasse 15, 72124 Pliezhausen
Hans-Jürgen Jäger ▪ Hauptstr. 50, 56332 Oberfell
Silke Kellerhofen ▪ Am Natruper Steinbruch 2, 49076 Osnabrück
Richard Kleene ▪ Steinbruch 2, 49076 Osnabrück
Baris Kücük ▪ Markststr. 42, 57078 Siegen
Nicole Lenzen ▪ Hoppers Feld 45, 41189 Mönchengladbach
Barbara Thörner ▪ Eckstr. 6, 66424 Hamburg
Holger Wirtz ▪ Martin-Luther-Str. 8, 31655 Stadthagen

Neue Mitglieder (Ausland)

Jörn Busche ▪ Paraguay
Silvana Stapel ▪ Petersburg
Sandra Biebeler ▪ Cumbaya
Silvia Chylka ▪ Kairo
Matthias Eichhofer ▪ Kairo
Regina Fischer ▪ DIS Sharjah
Maximilian Glauning ▪ DS Curitiba
Barbara Griebler ▪ Schmidt-Schule Jerusalem
Jan Christian Hesse ▪ DS San Jose
Axel Jüdt ▪ DS Valencia
Gerald Klein ▪ DS Lima
Norbert Kratt ▪ DS Lissabon
Ulf-Armin Kriester ▪ Istanbul Lisesi
Annette Linsenmeier ▪ DS Valencia
Maya Longk ▪ GS Silicon Valley
Maike Mittag ▪ DS Alexandria
Katharina Noss ▪ DS Tenerife
Jens Olbertz ▪ UDT Poprad
Guerrero Gimeno Rafael ▪ DS Bogota
Ulrich Schade ▪ DS Guayaquil
Andreas Schaller ▪ DS Erbil
Cornelia Scherer ▪ DS Shanghai Pudong
Jochen Schlechtriem ▪ DEO Kairo
Wibke Schmidt ▪ DS Moskau
Malika Schreiber ▪ DS Washington
Christine Stojkovic ▪ DS Quito
Daniel Stoll ▪ Talita Kumi
Jochen Temmen ▪ DHPS Windhoek
Ruben Viertel ▪ IGS Ho Chi Minh City
Alexander Volkmann ▪ Kairo
Axel Wenzel ▪ DS Istanbul
Carsten Wickenhäuser ▪ Porto Seguro II
Jonas Winterhalder ▪ CDSC Chiang Mai

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Jens Goetzie (DS Caracas) ▪ Kömbarg 3, 25712 Hochdonn
Ingwer Nommensen (DS Oslo) ▪ Kornkoogsweg 6a, 25899 Niebüll
Katja Wilde (DS Thessaloniki) ▪ Falkenstr. 28, 88356 Ostrach OT Ochsenbach
Andreas Wilde (DS Thessaloniki) ▪ Falkenstr. 28, 88356 Ostrach OT Ochsenbach
Carola Zühlke (Ljubljana) ▪ Sarnowstr. 11, 18435 Stralsund
Dr. Reinhard Zühlke (Ljubljana) ▪ Sarnowstr. 11, 18435 Stralsund

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Bosert, Ingrid ▪ Sterleyer Str. 44, App. 860, 23879 Mölln
Breyer-Rheinberger, Hanne ▪ Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Chahin-Dörflinger, Fatima ▪ Landsknechtstr. 17, 79102 Freiburg
Christof, Ulrike ▪ Weinbergstr. 29, 01156 Dresden
Ciecharska, Justyna ▪ GI Warschau/Polen, ul. Chmielna 13A, 00-021 Warszawa/Polen
Claußen, Friederike ▪ Referentin Sonderprojekte PASCH, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen/Büro Berlin, Reinhardtstr. 14, 10117 Berlin
Cockshott, Vivien ▪ Heroldstr. 1, 90408 Nürnberg
Dederding, Dr. Hans-Martin ▪ Zeisigweg 3, 91056 Erlangen
Doster, Alfred ▪ Heudorfer Str. 3, 72768 Reutlingen
Drummer, Dr. Jens ▪ Caspar-David-Friedrich-Str. 61A, 01217 Dresden
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Fecht, Günther ▪ Weinbergstr. 82, 36381 Schlüchtern
Forster, Dieter ▪ Steinhalde 131, 79117 Freiburg
Frank, Dr. Claus ▪ Schröderstr. 6, 69120 Heidelberg
Frank, Susanne ▪ Wieblinger Weg 31/3, 69123 Heidelberg
Gries, Waldemar ▪ Friedrich-Naumann-Str. 17, 34131 Kassel
Jörg Kassner, Jörg ▪ Ulitsa Frederik Joliot-Curie 25A, 1113 Sofia/Bulgarien
Kerscher, Dr. Rudolf ▪ Birkenstr. 40, 86199 Augsburg
Lawin, Heike ▪ Gutenbergstr. 5, 15370 Petershagen
Lauer, Joachim ▪ Königsberger Str. 47, 54516 Wittlich
Lother, Dr. Thomas ▪ Weinbergstr. 29, 01156 Dresden
Peretti, Brat Roberto ▪ Roman Catholich Mother of All Yl. Tashinova, 26 010007 Astana/Kazakistan
Petry, Ludwig ▪ Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
Rheinberger, Lothar ▪ Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Taher, Patrycja ▪ GI Warschau/Polen, ul. Chmielna 13 A, 00-021 Warszawa/Polen
Toledo, Heike ▪ Abteilungspräsidentin, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Husarenstr. 32, 53117 Bonn
Wecht, Karlheinz ▪ Kreiswaldstr. 21, 64668 Rimbach
Wicke, Dr. Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal

Wenn nicht anders vermerkt, stammen alle Bilder und Illustrationen der Beiträge von deren Autoren.

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert, (tiffert@vdlia.de) bei einem Wohnortwechsel auch mitten im Kalenderjahr neben Ihrer neuen E-Mail-Adresse und Ihrer Postanschrift unbedingt auch Veränderungen Ihrer Bankverbindung mit!

Vielen Dank!

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen wurde vor 50 Jahren ins Leben gerufen. Anlass genug, dem 50. Geburtstag einer Behörde, mit dem sicher jeder Leser dieser Zeitschrift vertraut ist, ein eigenes Schwerpunktheft zu widmen.

Ich danke all denjenigen, die für die Laudatio einen Beitrag geleistet haben.

Die Geburtstagslaudatio leitet der Vorsitzende des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland, Karlheinz Wecht, ein.

Liebe ZfA,
herzlichen Glückwunsch zum 50. Geburtstag! Du bist also jetzt in deinen besten Jahren, hast die Pubertät und die Midlife-Crisis überstanden und hältst Ausschau nach neuen Zielen. Viel hat man dir aufgebürdet, Stricke an Händen und Füßen angelegt und trotzdem hast du es verstanden, den großen Dampfer „Auslandsschulwesen" auf Kurs zu halten. Im deutschen Behördendschungel hast du dir den Exotenstatus im BVA erhalten, bist trotz einzelner grauen Haare frisch und jung und – gemäß den Worten eines hohen Beamten aus dem Auswärtigen Amt – an der Spitze der Entwicklung geblieben.

In deinen Geschenkkorb legen wir unsere Zusage, weiter konstruktiv-kritisch deine Arbeit zu begleiten. Auf unsere Unterstützung bei der Bewältigung der vielen Aufgaben, bei der Fürsprache in der Politik und in der Öffentlichkeit kannst du rechnen. In unserer Zeitschrift wollen wir u. a. gerne deine Bemühungen um die Weiterentwicklung des DSD aufgreifen.

Wir wünschen dir für die nächsten Jahre eine gute finanzielle Ausstattung, die gebührende Wertschätzung, eine repräsentativere Unterkunft und ein gutes Betriebsklima. Uns wünschen wir von dir weiterhin offene Türen und die Fürsorge für unsere Kolleginnen und Kollegen im Auslandsschuldienst.

Liebe ZfA, uns verbindet ein langer, gemeinsamer Weg. Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland (VDLiA) hat bei deiner Geburt kräftig mitgeholfen, denn bereits schon 1961 hat der Verband in einem Beitrag zur Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung die Schaffung einer Zentralstelle für das Auslandsschulwesen gefordert.

Es ist gut, dass es dich gibt. Danke für alles.

Dein VDLiA

Was ist eigentlich die ZfA?

Gedanken von einem, der es wissen muss!

Joachim Lauer

Small Talk

„Was haben Sie beruflich denn so gemacht?"

„Ich war Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, abgekürzt ZfA."

„Auslandsschulwesen?"

„Ja, so was Ähnliches wie die Goethe-Institute, nur Schulen halt."

„Ach so!"

„Auslandsschulen sind ein Instrument deutscher auswärtiger Kulturpolitik, und zwar das älteste und nachhaltigste? Ein einzigartiges System, das über Generationen hinweg für Deutschland wirkt".

„Unser Außenminister ist also im Nebenberuf auch Bildungsminister?"

„Nur die außenpolitische und finanzielle Verantwortung für die Auslandsschulen liegt beim Auswärtigen Amt. Die Länder sind aufgrund ihrer Bildungshoheit beteiligt. Es gibt einen Bund-Länder-Ausschuss, in dem man sich abstimmt: sechzehn Vertreter der Länder, das Auswärtige Amt und die ZfA. Die Geschäftsführung wird vom Sekretariat der Kultusministerkonferenz wahrgenommen, das allerdings nicht Mitglied dieses Ausschusses ist."

„Und da ist man sich immer einig?"

„Es gibt seit einigen Jahren ein Bundesgesetz, das die politische Rolle der Deutschen Auslandsschulen festlegt, auch die Bundesaufsicht über sie, allerdings nur soweit sie die Verantwortlichkeiten der Schulträger, der Sitzstaaten und der Bundesländer nicht berührt. Die ZfA arbeitet für das Auswärtige Amt. Die Länder sind in erster Linie für die deutschen Abschlüsse und Berechtigungen zuständig. Außerdem kommen die deutschen Lehrkräfte aus den Ländern."

„Das klingt ja reichlich kompliziert! Und was hatten Sie konkret zu tun?"

„Die ZfA vermittelt deutsche Lehrkräfte aus dem innerdeutschen Schuldienst, rekrutiert sie auch auf dem freien Arbeitsmarkt, bereitet sie auf ihren Auslandseinsatz vor und bezahlt sie aus Mitteln des Auswärtigen Amts."

„Also ist die ZfA so etwas wie eine Arbeitsagentur – für deutsche Lehrer im Ausland?"

Zum Autor

Joachim Lauer ist Abteilungspräsident der ZfA von 2001 bis 2017.

„Ja, in gewisser Hinsicht schon! Die vermittelten Lehrkräfte (nicht entsandte!)"

„Worin liegt da der Unterschied?"

„(Das würde hier wirklich zu weit führen!) bekommen eine Art Arbeitsvertrag mit dem privaten Schulträger. Der Großteil der Lehrkräfte sind ohnehin so genannte Ortslehrkräfte."

„Brauchen die Länder ihre Lehrer nicht selbst? Man liest doch immer wieder vom Lehrermangel hierzulande."

„In den Mangelfächern, vor allem in den Naturwissenschaften, ist es in der Tat nicht einfach. Für manche Standorte ist auch die Rekrutierung von deutschen Schulleitern schwierig."

„Dann setzen Sie sicher einheimische Schulleiter ein."

„Das geht nicht. Wegen der deutschen Abschlüsse verlangen die Länder deutsche Schulleiter."

„Dann sorgen die Länder also für das Personal. Und was macht die ZfA dann noch?"

„Nein, nein, der Bund muss das Personal anwerben. Es kann schließlich niemand gezwungen werden, eine gute Position in Deutschland vorübergehend aufzugeben für den schwierigen Job an einer Auslandsschule. Deshalb wirbt die ZfA auch auf dem freien Arbeitsmarkt an. Und um Löcher zu stopfen, setzt sie zum Beispiel Senior Experts ein. Besser wäre natürlich, wenn sie als Teil der Bundesverwaltung selbst Stellen hätte, zumindest einige. Das wäre nicht einmal teurer."

„Könnten Sie mit einer besseren Bezahlung den Job denn nicht attraktiver machen?"

„Da wurde vor kurzem nachgebessert. Zwar gibt es noch etwas Luft nach oben, aber die Grenzen sind durch das Besserstellungsverbot gezogen."

„Wie bitte?“

„Lehrer dürfen nicht besser bezahlt werden als andere Angehörige im Öffentlichen Dienst. Immerhin verstehen manche Länder die Auslandstätigkeit ihrer Lehrkräfte als wertvolle Weiterbildungserfahrung, zum Beispiel für die Arbeit mit Migrantenkindern, und unterstützen uns aktiv. Sie befördern ihre Lehrkräfte zum Teil sogar während der Beurlaubung für den Auslandsschuldienst. Aber leider nicht alle Bundesländer!“

„Können nicht die Schulträger was obendrauf legen?“

„Wir müssten wegen des Besserstellungsverbots den Lehrkräften das Topping-up von ihrem Gehalt wieder abziehen.“

„Und die Schulen müssen für die vermittelten Lehrkräfte nichts zahlen?“

„Im Gegenteil: Die Schulträger erhalten zusätzlich Finanzmittel, damit die Schulqualität nicht von der Höhe der Schulgelder abhängig wird. Die Deutschen Auslandsschulen dürfen nicht einer Geldelite vorbehalten bleiben. Die ZfA prüft die Förderungswürdigkeit der Schulen und schließt mit den Schulträgern, den gesetzlichen Regelungen entsprechend, Zielvereinbarungen, so genannte Förderverträge, ab.“

„Die Verantwortung liegt also bei den Schulträgern und das System ist eine Art Franchising?“

„Nicht so ganz! Die Schulen werden gefördert, damit das Label ‚Deutsche Auslandsschule als Begegnungsstätte für deutsche Sprache und Kultur im Ausland‘ marktfähig ist! Denn die Schulträger sind Nonprofit-Vereine und organisieren sich ehrenamtlich. In der Regel sitzt in den Vorständen der Schulvereine aber auch ein Vertreter der deutschen Botschaft als Berater dabei.“

„Auswärtiges Amt, Botschaften, Länder, private Schulträger! Kann das bei derart vielen Akteuren überhaupt funktionieren? Bitte nehmen Sie es mir nicht übel: Braucht man dann noch zusätzlich eine Behörde, Ihre ZfA?“

„Wir sind nur eine kleine Abteilung in einer großen Bundesbehörde, dem Bundesverwaltungsamt. Das erledigt unterschiedlichste Aufgaben auch für die anderen Bundesministerien. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der ZfA haben jedenfalls keine Zeit, sich diese Frage zu stellen. Sie sorgen für die Schulaufsicht im Sinne des Auslandsschulgesetzes, für die schulfachliche Beratung des Auswärtigen Amts und der Schulen, sind Berichterstatter gegenüber dem Auswärtigen Amt und haben die operative Verantwortung für ein Gesamtbudget von rund 250 Millionen Euro jährlich. Neben den Beratungsaufgaben gibt es, wie Sie sich denken können, einen großen Koordinationsbedarf. Die ZfA ist Personal- und Besoldungsstelle, Fortbildungsinstitut und Qualitätsagentur für inklusive, allgemeine und berufliche Bildung, Didaktik- und Sprachprüfungsinstitut, Konfliktberatungseinrichtung und Schiedsstelle. Ich hoffe, ich habe in der Eile nichts vergessen.“

„Bei Ihnen laufen dann die Fäden zusammen?“

„Ja, irgendwie schon! Ohne Einschränkung wird uns zumindest die volle Verantwortung als zentrale Problem- und Kritikdeponie zugestanden.“

„Kein schöner Job?“

„Doch! Denn die ZfA verfügt über hoch motivierte und kompetente Mitarbeiter und hat eine Vielzahl von engagierten Partnern und Unterstützern. Vor allem engagierte Lehrkräfte:

Wenn sie an der Auslandsschule angekommen sind, ich meine, wirklich angekommen sind, bleiben sie begeisterte Auslandslehrer – ein Leben lang, auch nach ihrer Rückkehr in den Inlandsschuldienst. So hat das deutsche Auslandsschulwesen, wie wir es kennen, mittlerweile seit fast eineinhalb Jahrhunderten Bestand, hat sich weiter entwickelt und erfreut sich trotz der immer stärker werdenden internationalen Bildungskonkurrenz einer großen Nachfrage, getragen vom Schul- und Ausbildungserfolg von 83.000 Schülerinnen und Schülern an den Auslandsschulen und 390.000 Deutschschülerinnen und -schülern im Ausland. Das Auslandsschulwesen ist so etwas wie ein größeres 17. Bundesland im Bildungsbereich."

„*Dann gibt es auf Mallorca doch sicher auch eine Deutsche Auslandsschule, oder etwa nicht?*"◂◂

Auslandsschulkultur gemeinsam entwickeln

Heike Toledo

Um eine Kultur zu schaffen, genügt es nicht, mit dem Lineal auf die Finger zu klopfen.
Albert Camus (1913–1960), französischer Schriftsteller und Philosoph

In den letzten 50 Jahren hat es die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) erreicht, eine ganz besondere Kultur zu schaffen: eine Kultur des gemeinsamen Miteinanders, um die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik erfolgreich weiter zu entwickeln. Ganz im Sinne des französischen Autors ist dazu viel Fingerspitzengefühl, pädagogisches Geschick, Empathie und sicherlich eine gewisse Portion Hartnäckigkeit notwendig. Auf verschiedenen Veranstaltungen der Auslandsschularbeit im In- und Ausland ist dieses spezielle Flair des Auslandsschulwesens immer wieder zu spüren.

Im Februar 2018 hatte ich Gelegenheit, mich während der Bildungsmesse didacta in Hannover mit Vertreterinnen und Vertretern der Deutschen Auslandsschulen auszutauschen. Die Begeisterung, das starke Engagement eines jeden einzelnen, der gemeinsame Wille, sich intensiv für die Auslandsschularbeit und damit nicht zuletzt für die 473.000 geförderten Schülerinnen und Schüler in aller Welt einzusetzen, ließ mich immer wieder spüren, dass die ZfA in den letzten fünf Jahrzehnten Partner in einer ganz wichtigen Aufgabe geworden ist.

Angefangen mit nur drei Beschäftigten im Jahre 1968 betreuen nun über 90 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus den Bereichen Pädagogik, Administration und Betriebswirtschaft

Zur Autorin

Heike Toledo leitet seit dem 1. Dezember 2017 die ZfA.

die inzwischen 140 Deutschen Auslandsschulen (DAS), die 27 Deutsch-Profil-Schulen und die über 1.100 Sprachdiplomschulen, die allesamt zum Netzwerk der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft" (PASCH) gehören. Auch die im Ausland tätigen 56 Fachberatungen und 16 Prozessbegleitungen sind Teil der ZfA.

Vom Ausland ins Inland

Zu den größten Erfolgen in der Auslandsschularbeit gehört sicherlich die Einführung des Deutschen Sprachdiploms (DSD) Anfang der siebziger Jahre gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz (KMK). Pro Jahr nehmen nun rund 75.000 junge Deutschlernende in mehr als 65 Ländern an den Prüfungen zum DSD I und DSD II teil. Viele der erfolgreichen Absolventen der streben ein Studium in Deutschland an.

Seit 2011 wird das Deutsche Sprachdiplom auch im Inland angeboten. Dem Beispiel Hamburgs folgten bislang zehn Bundesländer; für 2018 haben sich schon über 7.800 Prüflinge für die DSD I-Prüfung angemeldet. Damit leistet die ZfA nicht nur einen Beitrag für die sprachliche Erstintegration von aus dem Ausland zugezogenen Schülerinnen und Schülern, sondern ein erfolgreiches Produkt der Auslandsschular-

beit entfaltet seine Wirkung nun auch im Inland.

PASCH: eine Erfolgsgeschichte

Ebenfalls besonders positiv verlaufen ist die Partnerschulinitiative, die 2008 von damaligen Außenminister und heutigem Bundespräsidenten Frank-Walter Steinmeier initiiert wurde. Über 1.800 geförderte Schulen gehören zum PASCH-Netzwerk, einer weltumspannenden Lerngemeinschaft. Gemeinsam mit den PASCH-Partnern Goethe-Institut, Deutscher Akademischer Austauschdienst und dem Pädagogischen Austauschdienst der KMK hat die ZfA spannende Aktionen für Schülerinnen und Schüler durchgeführt, darunter die mehrjährigen Ostsee- und Donauprojekte, bei denen die Vernetzung junger Deutschler aus verschiedenen Ländern einer Region im Vordergrund stand. Nun bereiten wir für das kommende Jahr das Humboldt-Projekt in Südamerika vor. Anlässlich des zehnjährigen PASCH-Jubiläums tourt das gemeinsame PASCH-Mobil durch Deutschland, um auch hier für eine erfolgreiche Auslandsschularbeit und die Begegnung der Menschen und der Kulturen zu werben.

Begegnung und Vernetzung

Begegnung und Vernetzung sind für die ZfA immer wichtige Leitlinien gewesen. Nicht nur als Namensgeber und programmatische Ausrichtung des 1980 vom Auswärtigen Amt gegründeten Magazins BEGEGNUNG, sondern auch in der täglichen Zusammenarbeit mit den geförderten Schulen. 140 Deutsche Auslandsschulen – so bunt und vielfältig wie die Welt: Sie werden nicht nur von unterschiedlichsten Schulträgern geführt, sondern die Einrichtungen müssen neben den Vorgaben zu deutschen Schulzielen auch den jeweiligen schulfachlichen Anforderungen ihrer Sitzländer entsprechen und bieten zunehmend auch internationale Abschlüsse an. Keine leichte Aufgabe war es für die ZfA, diese Vielfalt weiterhin zu fördern, aber dennoch verbindliche pädagogische Qualitätsstandards zu etablieren bzw. diese zu erhalten.

Mit der Einführung des Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM) und der ersten Bund-Länder-Inspektion an der Deutschen Schule Málaga 2008 setzte die ZfA eine sich immer noch drehende Qualitätsentwicklungsspirale in Gang. Die Deutschen Schulen im Ausland, geeint unter der 2011 von der ZfA eingeführten Dachmarke DAS, gehören inzwischen oft zu den besten Schulen ihres Landes und sind bei Schülerschaft wie auch Eltern begehrt. Sie bieten ganzheitliche Schulqualität vom Kindergarten bis zum Abitur. Stark wachsende Schülerzahlen sowie Neu- und Erweiterungsbauten der letzten Jahre verdeutlichen den Bedarf nach deutschen Bildungszielen, zu denen auch Wertevermittlung und Demokratieerziehung sowie das Thema Inklusion gehören. Wir verstehen den Begriff umfassend: uns ist die Selbstverständlichkeit der Arbeit mit Heterogenität wichtig. Dabei wird auch die Mehrsprachigkeit in der nächsten Zeit breiten Raum einnehmen, denn nur mit einer gelebten Mehrsprachigkeit kann interkulturelle Begegnung und internationale Zusammenarbeit wirklich gelingen.

Vom PQM zum AQM

Doch die Erwartungen an die DAS sind noch höher: die Schulen müssen sich auch wirtschaftlich behaupten und den Anforderungen des 2014 verabschiedeten Auslandsschulgesetz (ASchulG) entsprechen. Das kann nur funktionieren, wenn alle an den Schulen vorhandene Funktionsebenen zielorientiert zusammenarbeiten. Neben den aus Deutschland vermittelten Schulleitungen gehören dazu auch die oft ehrenamtlich besetzten Schulvorstände sowie die Verwaltungsleitungen. Auch Zusammenarbeit in den Regionen ist unverzichtbar.

Daher hat die ZfA gemeinsam mit den Schulen 2016 als Weiterentwicklung des PQM das die gesamte Schulstruktur umfassende Auslandsschulqualitätsmanagement (AQM) initiiert. Auf regelmäßigen Regionalen Netzwerktagungen wie auch auf dem in diesem Sommer in Berlin stattfindenden Weltkongress der Deutschen Auslandsschulen wird gemeinsam mit allen Schulgremien an den Herausforderungen gearbeitet. Dazu gehören neben der Inklusion, der Internationalisierung von Schulzielen auch zunehmend die Bildung in der digitalisierten Welt. Viele DAS haben dazu bereits Konzepte entwickelt und digitale Medien gewinnbringend

in den Unterricht integriert. Die ZfA möchte die Schulen auf diesem Weg unterstützen. Digitalisierung wird daher auch verstärkt in Lehrerfortbildungen aufgegriffen.

Wichtig: vermittelte Lehrkräfte

Schule kann nicht funktionieren ohne gut qualifizierte und motivierte Lehrerinnen und Lehrer. Dazu gehören an den geförderten Auslandsschulen neben den Ortslehrkräften auch rund 2000 aus Deutschland vermittelte Pädagogen. Rund 400 Lehrstellen müssen jedes Jahr neu besetzt werden, da die Auslandslehrer nur für ein paar Jahre in den Auslandsschuldienst vermittelt werden. Hier ist die ZfA gefordert, ständig auf Fachmessen und -kongressen für das Auslandsschulwesen zu werben, damit auch morgen noch den Schulen genügend interessierte Bewerberinnen und Bewerber angeboten werden können.

Gemeinsam mit den Schulen und allen Lehrerinnen und Lehrern lassen sich die vor uns liegenden Herausforderungen der nächsten 50 Jahre lösen. Den Schulen auf die Finger klopfen wir dabei nicht. Und das Lineal des Albert Camus brauchen im Unterricht nur die Schülerinnen und Schüler, sollten sie nicht gerade mit dem Tablet arbeiten. ◂◂

Lang, lang ist es her – Über die Gründungsphase der ZfA

Ingrid Bosert

Wir schreiben das Jahr 1956! Die Koblenzer Str. 101 in Bonn, das Auswärtige Amt der Bundesrepublik Deutschland, seine Kulturabteilung mit dem Schulreferat ist das Ziel. Man möchte ins Ausland, als Lehrer an eine durch dieses Amt geförderte Auslandsschule. Kontakte stehen an, ein Gesprächstermin mit dem Legationsrat Dr. Arens. Hier erfährt man umfassend, welche Möglichkeiten, Voraussetzungen, Verfahrensschritte nötig sind, um dieses Ziel zu erreichen. Freundlich und kompetent wird man informiert, Vorschläge werden gemacht, eine Einladung zum 2. Vorbereitungskurs des Auswärtigen Amtes für künftige Auslandslehrer auf Gut Burg bei Beutelbach vom 20.–30.8.1956 erfolgt. 39 Teilnehmer sind es dort und diese werden mit einer Fülle von Referaten mit dem zukünftigen Aufgabenfeld bekannt gemacht. Die Referenten sind nicht nur Dr. Simon, Dr. Kitt und Dr. Arens, die Legationsräte des Auswärtigen Amtes, sondern auch Vertreter des 1955 neu gegründeten „Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland". Engagiert vorgetragen und sachkundig waren die Informationen u. a. von Herbert Koch, Dr. Löffler, Dr. Hettich und Dr. Göttling. Über das Auswärtige Amt wird dann das gesamte Verfahren abgewickelt, um an die Auslandsschule entsandt zu werden. Für die Verfasserin dieses Berichts war das Teheran. Inhaltsreiche Jahre folgten. Auch die Rückkehr in den innerdeutschen Schulbetrieb lief organisatorisch über das Auswärtige Amt. Selbst 1962 war es noch zuständig für die Vermittlung von Lehrkräften an Auslandsschulen. Ab dem 1.7.1960 übertrug das Auswärtige Amt diese Durchführung der Ausreise des Auslandslehrers dem Bundesverwaltungsamt in Köln, Rudolfplatz. Dieser, vom Auswärtigen Amt beauftragten Behörde oblag auch die finanzielle Betreuung des Auslandslehrers und die Organisation seiner Rückkehr nach Deutschland.

Inzwischen war aber auch der „Verband Deutscher Lehrer im Ausland" (VDLiA) ein Sprachrohr für die Probleme der Auslandslehrer geworden. Schon auf der 2. Hauptversammlung 1956 in Mainz stellte der 2. Vorsitzende des Verbandes, Herbert R. Koch fünf Forderungen

Zur Autorin

Ingrid Bosert ist Ehren- und langjähriges Vorstandsmitglied des VDLiA.

auf, darunter unter Punkt 2 das „Eintreten für die Schaffung einer zentralen Arbeitsstelle für Auslandsschulpädagogik, Mithilfe bei der Ausstattung der vom Institut für Auslandsbeziehungen geplanten Länderzimmer“. In seinem Aufsatz „Glanz und Elend der deutschen Auslandsschule“ (Beilage zu „Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung“ Nr. 13 vom 1.7.1963) wird Herr Koch deutlicher: „… die Schule bleibt doch die

Frau Bosert, wie wir sie kennen: Hellwach und engagiert auf der HV in Lüneburg 2017

res comunis in dieser einen Säule, auf der die Schule ruht. Die beiden anderen sind die Kultusverwaltung der Länder der BRD und die Kulturabteilung des AA. Dabei wäre durchaus zu diskutieren, ob man die bisher bewährte Zusammenarbeit zwischen AA und Kultusministerkonferenz auf dem Gebiet des Auslandsschulwesens auch institutionell etwa durch Schaffung einer Zentralstelle für das Auslandsschulwesen verstärken sollte. Sie könnte Führung und Betreuung der Auslandsschule leisten, wenn man erfahrene Auslandslehrer aus den verschiedenen Kulturbereichen für die einzelnen Erziehungsfelder Kindergarten, Volks- und Mittelschule, Oberschule und Erwachsenenbildung nicht nur für den Dienst in der Zentrale, sondern auch für den Besuchsdienst draußen bestellte. Dieses komplexe Gremium könnte auch Anstellungsbehörde für die Lehrer sein, die dann Bundesbeamte auf Zeit würden, so lange sie aus ihren Ländern für den Auslandsschuldienst beurlaubt und so in ihrem pädagogischen Wirken von mancherlei Zufälligkeiten frei blieben. Alle von dieser Zentralstelle entsandten Lehrer werden Mitglied ihres Schulvereins, der durch seinen Vorstand die Schule verwaltungsgemäß führt und um die enge Zusammenarbeit mit der Schulpflegeschaft (Elternvertretung aus den einzelnen Klassen) besorgt ist. In allen pädagogischen und personellen Lehrerfragen werden Schulvereinsvorstand und unsere Kollegen gemeinsam beraten und durch einfache Mehrheit beschließen. Die letzte Prüfung und Entscheidung läge bei der Zentralstelle.“

Diesem Wunsch, dieser Forderung nach einer Zentralstelle schließt sich der VDLiA in seinen damals noch kleinen Informationsblättern „Mitteilungen des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland“ im Heft vom April 1963 an. Im Punkt 9 heißt es zum Thema Zentralstelle für Auslandsschulwesen: „Wir begrüßen die Schaffung einer derartigen Institution und wünschen, daß in ihr alle das Schulwesen im Ausland betreffenden Abteilungen vereint werden: z. B. Vorbereitung künftiger Auslandslehrer, Lehrervermittlung, Lehrerbesoldung, Prüfungsamt, Abteilung für schulpraktische und pädagogische Fragen, Lehrbuch (Lesebuch) und Lehrmittelabteilung, Schüleraustausch und Schülerbriefwechsel von Auslandsschulen mit Schulen und Schülern in der Heimat usw.“ Oder im Mitteilungsheft 1965: „Zentralstelle. Dieses Anliegen wurde von uns immer wieder aufgegriffen. Es ist erfreulich, daß die offiziellen Stellen für die Schaffung der Zentralstelle eintreten. Es bleibt zu hoffen, daß über die Einzelheiten der Form und die Finanzierung, die zur Schaffung dieser Stelle noch zu klären sind, bald eine Einigung erzielt wird.“

Auch auf der 6. Hauptversammlung des VDLiA in Berlin 1963 anlässlich der Sitzung und Diskussionsrunde der Arbeitsgruppen stellte Dr. Johs, der 1. Vorsitzende des Verbandes die Frage nach einer Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in den Vordergrund. Auf der VDLiA-Hauptversammlung 1967 in Hannover stand dann die Gründung einer Zentralstelle unmittelbar bevor, die dann am 1.10.1968 erfolgte. Bernhard Gade, der damalige Referent für Information und Kommunikation, bat den ersten Leiter der Zentralstelle um „eine Geburtsanzeige". Sie lautete: „Die Zentralstelle ist da! Am 1.10.1968 gemäß Erlaß des Auswärtigen Amtes auf dem Papier, am 4.11. in Gestalt eines Leiters, eines Sachbearbeiters und einer Halbtagsschreibkraft in Köln. Am 1.12. Eintreffen eines zweiten pädagogischen Mitarbeiters. Ab 1.1.1969 werden die anderen folgen. Diese Daten erwecken weniger die Assoziation an den Ursprung der geist-strahlenden, schönen und vollkommenen Athene aus dem Haupt des Zeus als vielmehr an die unscheinbare graue Maus, die von dem berühmten kreisenden Berg in die Welt gesetzt wird. Keine göttlich leichte creatio ex nihilo, sondern – wie es den Menschen zukommt – mühseliges Ringen um den Anfang, das ist unsere Konstellation, an die wir alle diejenigen zu denken bitten, die, nach allzu langen Jahren des Wartens, voll hochgespannter Erwartung der schöpferischen Wirksamkeit der neuen Zentralstelle entgegensehen und womöglich schon jetzt enttäuscht feststellen, dass ihre Probleme immer noch nicht in Angriff genommen, geschweige denn gelöst wurden."

Nun also ist sie da, lang erwartet, von vielen Seiten gefordert. Ihr erster Leiter ist Herr Engelbart Onnen, der Verfasser der Geburtsanzeige. Und da beginnen nun die lebhaften subjektiven Erinnerungen an einen unglaublich engagierten, ideenreichen Menschen, dem offensichtlich dieses Amt ein Herzensbedürfnis war. Weit über den Verwaltungsbereich hinaus wollte er neue Ideen einbringen, eine pädagogische Weiterentwicklung fördern und sieht doch die mühselige Inangriffnahme der anstehenden Probleme vor sich. Nicht nur begeisterte Zustimmung fand er, sondern auch Zweifler und Kritiker. Sie zeigten sich anlässlich der Hauptversammlung 1971 in Kiel im Memorandum über die Konzeption von „Modell-Typen" für deutsche Schulen im Ausland, die die ZfA 1970 vorgestellt hatte. Ebenso auf der Hauptversammlung des VDLiA 1973 in Saarbrücken im Arbeitsprogramm V („Schulversuche nach dem Modelltyp II an Auslandsschulen"). Auch auf der HV 1977 in Wiesbaden gab es sehr kritische Diskussionen um das Modell I („Integrierte zweisprachige Sekundarschule mit hohem sprachlichen Anspruch und hoher Zielsetzung"). Dieses Modell betraf den „Seiteneinstieg" von Schülern, die, zunächst dem Landesgesetz folgend, zum einheimischen Landesschulbesuch verpflichtet waren und erst im 5. und 6. Schuljahr die deutsche Auslandsschule besuchen durften, um dort eine beiderseitige Hochschulreife zu erlangen. Selbst nach seiner Pensionierung fühlte sich Herr Onnen den Auslandsschulen weiter verbunden und war über einen längeren Zeitraum beratend zuständig für die deutschen Auslandsschulen im Vorderen Orient.

Sein Nachfolger im Amt war Herr Bernhard Becker. Auslandsschulerfahrung brachte er aus seiner Tätigkeit an der Deutschen Schule in Addis Abeba mit. An seine kluge, besonnene Art, zu argumentieren, werden sich diejenigen gern erinnern, die ihn noch von den Hauptversammlungen her kannten. Gleiches gilt auch für die Vorstandsmitglieder, die ihn aus vielfältigen Gründen in der Zentralstelle aufsuchten. Eigene Meinungen und eigene Ansichten schätzte er sehr. Wie oft sorgte auf Hauptversammlungen des VDLiA, ein ruhiges, sachliches Argument von Herrn Becker für Mäßigung, wenn in Diskussionen die Stimmen zu laut wurden.

Nachfolger über Nachfolger erlebten wir als Leiter der ZfA. Insbesondere die Vorstandsmitglieder des VDLiA können sich bis auf den heutigen Tag an viele gute und konstruktive Gespräche erinnern bei ihren Zusammenkünften, wenn es in der ZfA um die Behandlung der Hauptversammlungsanträge und um andere Anliegen der Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer ging. Möge es so bleiben bis zum nächsten Jubiläum! ◀◀

Das Auslandsschulwesen in Zeiten der Wende

Dieter Forster

Als Hans-Georg Becker am 27. September 1989 von der Anhörung zur „Situation und Entwicklung der Deutschen Auslandsschulen und der Förderung der deutschen Sprache in der Welt" vor dem Auswärtigen Ausschuss des Deutschen Bundestages zurück kam, konnte er noch nicht erahnen, dass sich sechs Wochen später mit dem Fall der Mauer die gesamte auswärtige Kulturpolitik tiefgreifend verändern würde. Schon in den vergangenen Jahren waren der

Zentralstelle, auch gegen ihre Einwände, Geldmittel für die Schulbeihilfe gekürzt, Stellen für Auslandsdienstlehrkräfte gestrichen worden.

Doch nun verschob sich der Fokus; plötzlich gab es zusätzlich neue Aufgaben. An den Auslandsschulen sollte die duale Ausbildung verstärkt werden, die pädagogische Entwicklung zur Begegnungsschule wurde ein Muss. Die Förderung der deutschen Sprache in den Ländern Osteuropas bekam politische Priorität. Regierung und Bundestag stellten große Ansprüche an die schulische auswärtige Kulturpolitik. Die Zentralstelle musste den offenen Grenzen Europas Rechnung tragen und sich verstärkt der Lehrergewinnung für die Staaten Osteuropas widmen. Und dies ohne zusätzliche Mittel, zu Lasten der „traditionellen" Auslandsschulen.

Bundesprogrammlehrkräfte, Landesprogrammlehrkräfte, in Deutschland frei angeworbene Lehrkräfte, Auslandsdienstlehrkräfte usw.! Die Personalstruktur drohte zu erodieren, die Einsparungen bedrohten die Substanz der deutschen Auslandsschulen.

Die Zentralstelle arbeitete in Zusammenwirken mit dem Auswärtigen Amt und den Bundesländern an einem Rahmenstatut für deutsche Lehrkräfte im Ausland, um den neuen Gegebenheiten gerecht zu werden. Es war eine anstrengende Zeit für die Behörde.

Im Vorstand gab es intensive Diskussionen, wie er sich zu allem Neuen stellen und ob der Verband an der Einteilung in amtlich vermittelte Auslandsdienstlehrkräfte und in Ortslehrkräfte und damit an der bisherigen Aufgabenverteilung festhalten sollte, da wir dies für eine bewährte und damit für die beste Lösung hielten. Mit Sorge sahen wir nämlich eine Entwicklung kommen, die zu Lehrkräften mit vergleichbaren Tätigkeiten bei ganz unterschiedlicher Bezahlung führen musste. Konnte dies gut gehen?

Erster Ansprechpartner für unsere Bedenken war natürlich die Zentralstelle mit ihrem Leiter, Herrn Dr. Zeidler, dem wir trotz allem Verständnis sicher manchmal auf die Nerven gingen. Aber bedauerlicherweise steckte auch die ZfA in der finanziellen Zwickmühle. Ich erinnere mich noch, dass Dr. Zeidler bei einem Treffen mit dem Vorstand sagte, die Zentralstelle müsse halt mit den politischen Vorgaben und den Haushaltsmitteln zurechtkommen. Kürzungen

Zum Autor

Dieter Forster ist ehemaliger Vorsitzender des VDLiA (1989–1993).

bei den Auslandsschulen seien unumgänglich. Und auch der VDLiA müsse dies zur Kenntnis nehmen und sich darauf einstellen.

Wichtig war uns, nicht zu schweigen. Für die Hauptversammlung in Konstanz erarbeitete der Vorstand daher einen Leitantrag (Heft 4/93), der die Position des Verbandes zu allen wichtigen Punkten für ein zukunftsorientiertes Auslandsschulwesen beschrieb.

Auch wenn der Vorstand sich mit seinen Positionen nicht immer durchsetzen konnte, sah er es als seine Aufgabe an, immer wieder bei den zuständigen Stellen, im Auswärtigen Amt, im Haushaltsausschuss, im Kulturausschuss und im Bund-Länderausschuss vorstellig zu werden und seinen Sachverstand einzubringen. Und nicht zuletzt bei der ZfA, bei der wir für die Interessen der deutschen Auslandsschulen, der Lehrkräfte und der Mitglieder doch am meisten Gehör fanden. Mehr oder weniger erfolgreich.

Was bleibt bei der Erinnerung aus der Zeit im Vorstand? Viel Lobbyarbeit, das Bohren dicker Bretter und das Ausloten des Machbaren in politisch spannender Zeit und die Begegnung mit vielen engagierten, liebenswerten und klugen Menschen. ◂◂

50 Jahre Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Waldemar Gries

Gerne komme ich der Bitte nach, heute im Jahr 2018, mich an meine Kontakte zur Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zu erinnern.

Im Jahre meiner Rückkehr aus meinem ersten Einsatz an einer Deutschen Auslandsschule in Santa Cruz de Tenerife (Spanien) 1993, berief mich der Vorstand in seinen Kreis. Damit gab man mir die Gelegenheit, als Vorstandsmitglied die ZfA – sozusagen – von innen kennenzulernen. Treffen auf höchster Hausebene mit dem Leiter Walter Schmidt und Fachreferenten waren spannend, interessant und von gegenseitigem Respekt geprägt. Nach meiner Wahl zum Geschäftsführer anlässlich unserer Hauptversammlung in Weimar 1995 rückte ich in den engeren Vorstand unseres Verbandes auf und ich übernahm verantwortliche Aufgaben. Dazu gehörten die Vorbereitung der jährlichen Besuche des gesamten Vorstandes in Köln, intensive, teilweise kontroverse Debatten, die sich engagiert den Aufgaben und Problemen der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) widmeten. Selbstverständlich setzten wir uns für die Lehrkräfte, egal ob ADLK, BPLK, LPLK oder Ortslehrkräfte mit Sachverstand und Leidenschaft ein. Viele Einzelfragen wurden angesprochen, Lösungen gesucht und häufiger gefunden. Immer war das Verhältnis zwischen Leitung der ZfA und dem Vorstand des VDLiA durch gegenseitigen Respekt, persönliche Wertschätzung und den gemeinsamen Einsatz für das Auslandsschulwesen geprägt.

Natürlich gab es auch Phasen des Streits und der Auseinandersetzungen. So war die Einführung der Richtlinie II (neu) von deutlich unterschiedlicher Sichtweise geprägt. Kämpferisch nahm der Vorstand diese Maßnahme ins Visier, ließ für erhebliche Geldmittel ein wissenschaftliches Gutachten von Prof. Dr. Battis von der Humboldt-Universität in Berlin erstellen. Im Rahmen des fairen Umgangs miteinander legten wir die für uns positive wissenschaftliche Stellungnahme in Fragen von Lehrkräften mit Verlängerungsverträgen mit demselben ausländischen Arbeitgeber vor. Leider verlief diese juristische Auseinandersetzung im Sande, da kein Mitglied bereit war mit der juristischen Unterstützung des Vorstandes zu klagen.

Zum Autor

Waldemar Gries war Vorsitzender des VDLiA von 1997 bis 2005 und ist heute Ehrenvorsitzender.

Waldemar Gries, mit Herz und Engagement bei der HV in Lüneburg

Trotz dieser schwierigen Phase möchte ich über meine Zeit als Vorsitzender des VDLiA von 1997 bis 2005 sagen, dass der Verband und sein Vorstand zunehmend deutlicher wahrgenommen wurde. Besonders der 2017 nach vielen erfolgreichen Jahren ausgeschiedene Abteilungspräsident, Joachim Lauer, hatte den Verband in seinen -bescheidenen- Möglichkeiten schätzen gelernt. Unsere rührige Öffentlichkeitsarbeit, enge Kontakte zu BLASchA-Vertretern und den Länderministerien, erfolgreiche Treffen mit Abgeordneten des Deutschen Bundestages, Teilnahme an parlamentarischen Anhörungen sowie Präsenz bei vielen Veranstaltungen der ZfA haben das Verhältnis zwischen ZfA und VDLiA enorm verbessert. Der Einsatz für die gemeinsame Sache, wertschätzender Austausch, offene Gespräche und persönliche Sympathie prägten in den letzten 20 Jahren den gemeinsamen Austausch. Wir wissen, was wir gemeinsam mit dem Auswärtigen Amt, den Ländervertretern und der Zentralstelle für das Deutsche Auslandsschulwesen erreichen können. Die erreichten Fortschritte der letzten Jahre sind gemeinsame Erfolge. Die vielen Begegnungen mit Joachim Lauer und zahlreichen kompetenten Fachreferenten bleiben mir denkbar positiv in Erinnerung. Natürlich hängt mein Herz weiter am Auslandsschulwesen und der engagierten Arbeit des Vorstandes des VDLiA. ◂◂

Ein weiterer Grund zum Feiern: 10 Jahre PASCH

Friederike Claußen

Seit 2008 eröffnet die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH) Schülerinnen und Schülern Bildungsperspektiven. Die Initiative fördert und verbindet ein weltumspannendes Netz von mehr als 1.800 Partnerschulen mit besonderer Deutschlandbindung. Viele Absolventen der Auslandsschulen beginnen ihre berufliche Biografie mit einem Studium oder einer Ausbildung in Deutschland und bleiben dem Land auch langfristig verbunden. So entsteht ein wertvolles, globales Netzwerk, das internationale Beziehungen auf vielen Ebenen stärkt.

PASCH wurde vom Auswärtigen Amt initiiert und wird von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) in enger Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst und dem Pädagogischen Austauschdienst umgesetzt.

„In zehn Jahren PASCH haben alle Partner gemeinsam viel bewegt“, betont ZfA-Leiterin Heike Toledo. „Die ZfA hat das Netzwerk, zu dem auch die Deutschen Auslandsschulen gehören, stark ausgebaut. Wir bieten inzwischen über 450.000 Schülerinnen und Schülern Bildungs-

wege im deutschsprachigen Kontext." Zu Beginn betreute die ZfA 117 Deutsche Auslandsschulen und 440 DSD-Schulen. Mit PASCH ist das Netzwerk auf 140 Deutsche Auslandsschulen, 1.100 DSD-Schulen und 27 Deutsch-Profil-Schulen angewachsen. Weitere 600 Schulen werden vom Goethe-Institut betreut.

Neben der starken Ausweitung des Netzwerkes wurde dank PASCH die Betreuung und Beratung der Schulen durch zusätzliche Lehr- und Fachkräfte intensiviert. Auch die Deutschen Auslandsschulen haben in vielfacher Weise von der PASCH-Initiative profitiert: Ganztagsangebote konnten aufgebaut, die Ausstattung verbessert und neue Schulstufen ausgebaut werden.

Zum zehnjährigen Bestehen der PASCH-Initiative finden zahlreiche Aktivitäten im In- und Ausland statt.

Mitmachen bei „10 Jahre PASCH"

Alle Schulen des PASCH-Netzwerks sind aufgefordert, geplante Veranstaltungen, Projekte und Wettbewerbe in diesem Jahr unter das Motto 10 Jahre PASCH zu stellen. Das Logo des Jubiläumsjahres können Sie unter folgendem Link herunter laden: www.pasch-net.de/cd

Wettbewerbe und Vernetzung mit pasch-net.de

Die Online-Plattform der PASCH-Initiative ist die Webseite www.pasch-net.de. Sie informiert über Aktivitäten weltweit, bietet aktuelle Lehr- und Lernmaterialien und lädt zum Mitmachen ein. Als Treffpunkt der internationalen PASCH-Gemeinschaft bietet PASCH-net Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern an PASCH-Schulen weltweit die Möglichkeit, miteinander in Kontakt zu treten. In den Communities, Blogs und auf der Lernplattform der Website tauschen sie sich in gemeinsamen Projekten im oder außerhalb des Unterrichts auf Deutsch aus und lernen dabei von- und miteinander.

www.pasch-net.de informiert auch über die Jubiläumsaktivitäten der PASCH-Initiative weltweit. Auf drei Sprach-Niveaustufen wurde für PASCH-Schülerinnen und Schüler ein Wettbewerb zum Thema „Wie Deutsch mein Leben verändert hat" ausgeschrieben. Zu gewinnen gibt es unter anderem eine Reise zum Festakt im Juni in Berlin. Auf den Pasch-net-Kanälen auf Facebook und Instagram werden unter dem Hashtag #10jahrepasch das ganze Jahr über Bilder und Geschichten aus der PASCH-Welt veröffentlicht.

Das PASCH-Mobil auf Deutschlandtour

Im Februar startete das PASCH-Mobil zu einer Rundreise mit über 30 Stationen in Deutschland. Bis Dezember 2018 werden dabei das globale Netzwerk von PASCH und die Brücken in die Bundesrepublik sichtbar und verständlich gemacht. Alle vier PASCH-Partner planen gemeinsam mit dem Auswärtigen Amt zahlreiche Veranstaltungen und Aktivitäten entlang der

Netzwerke langfristig ausbauen: Teilnehmer beim internationalen PASCH-Alumni-Treffen in Berlin (Quelle: ZfA / Dirk Enters)

Die Webseite www.pasch-net.de bietet viele Möglichkeiten zum Mitmachen und zur Vernetzung in der PASCH-Community (Quelle: German International School Silicon Valley)

Jubiläumstour im PASCH-Mobil: Die PASCH-Partner gemeinsam unterwegs. V. l. n. r.: Maik Böing (Lehrer), Michael Reiffenstuel (Auswärtiges Amt), Heike Toledo (ZfA), Gernot Stiwitz (PAD), Christian Müller (DAAD), Nomin-Erdene Nyamsambuu (DSD-Alumna und DAAD-Stipendiatin Mongolei), Robert Poljan (DSD-Lehrer Kroatien) (Quelle: PASCH / Cordula Flegel)

Route. Die Tour des PASCH-Mobil kann unter www.pasch-net.de/10jahrepasch mitverfolgt werden. Zu jeder Station werden hier kurze Filme, Bilder und Berichte veröffentlicht.

In den PASCH-Ländern finden zusätzliche Jubiläumsaktionen mit Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, Alumni sowie Partnern aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft statt.

Die ZfA ist an elf Stationen der PASCH-Mobil-Tour beteiligt. Zum Auftakt wurden im Februar die PASCH-Partner in Kurzfilmen vorgestellt. Eine Woche später besuchte das PASCH-Mobil den ZfA-Schulcampus auf der didacta in Hannover. Zu den weiteren geplanten Stationen gehören unter anderem der Besuch von Schulen, die das Deutsche Sprachdiplom anbieten, die Vorstellung einer Ausbildungskooperation für PASCH-Absolventen, Aufenthalte an Hochschulen und Studienkollegs, die Preisverleihung des Wettbewerbs „Schüler bauen Brücken" der Außenhandelskammer sowie Porträts von Alumni.

Festakt 10 Jahre PASCH

Ein besonderer Höhepunkt der PASCH-Mobil-Reise und des Jubiläumsjahres ist der Festakt zu 10 Jahren PASCH am 6. Juni in Berlin. Alle Partner und Beteiligten der PASCH-Initiative feiern an diesem Tag gemeinsam das Erreichte, während zugleich der Weltkongress Deutscher Auslandsschulen eröffnet wird. ◂◂

Bundes- und Landesprogrammlehrkräfte

Ein kurzer Abriss der Entstehung dieser Gruppe von Auslandslehrern in den Jahren nach der Wende

Thomas Lother

Mit dem Fall des Eisernen Vorhangs 1989 in Europa vermeldete das eher exotische Fach Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache einen unvorhergesehenen Boom.

Auf die millionenfache Nachfrage von Deutschlernern und den tausendfachen Qualifizierungsbedarf von Deutschlehrern war keine bildungs- und kulturpolitische Mittlerorganisation im Ausland vorbereitet. Niemand hatte vorausgesehen, dass Deutsch aus wirtschaftlichen und auch historischen Gründen in Mittel- Osteuropa wieder einen überregionalen Stellenwert einnehmen würde.

Der Bedarf war nun plötzlich da und die damalige Bundesregierung musste rasch reagieren. Das Auswärtige Amt beauftragte nur wenige Monate nach dem Fall der Mauer die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen mit der Durchführung von Lehrerprogrammen. Bereits 1990 wurden 144 Lehrkräfte in den „Osten" geschickt, 80 davon waren sogenannte Bundesprogrammlehrer.

Da ad hoc nicht die personellen und finanziellen Mittel für verbeamtete Lehrkräfte zur Verfügung standen, musste die ZfA improvisieren. Der Bundesprogrammlehrer war geboren und seitdem wurden auch nicht-verbeamtete Lehrkräfte, damals für die Dauer von maximal 6 Jahren, im Rahmen von Lehrerentsendeprogrammen nach Mittel- und Osteuropa sowie die Türkei vermittelt.

Dieses „Provisorium" erfreute sich in den kommenden Jahren schwindelerregender Zuwachsraten. 1995/96 waren in den Staaten MOE und GUS bereits 360 BPLK eingesetzt, die in Zusammenarbeit mit den Auslandsdienstkräften und verbeamteten Landesprogrammlehrkräften das Rückgrat der breitgefächerten Aufgabenpalette in diesen Ländern stellten. Die inhaltlich überzeugende Leistung, der vergleichsweise geringe finanzielle und organisatorische Aufwand dieser mobilen Lehrerreserve führte dazu, dass BPLK danach auch nach Lateinamerika, Afrika und Südostasien und inzwischen weltweit vermittelt werden.

Mit der dramatisch sich verschlechternden Finanzsituation in Deutschland angesichts der überbordenden Kosten der deutschen Wiedervereinigung, waren die Bundesprogrammlehrer unversehens zu einer festen Planungs- und Rechengröße in einem zum Sparen gezwungenen Bundeshaushalt geworden. Das erweckte einiges Misstrauen nicht nur bei manchen Auslandsdienstkräften, sondern auch bei kooperierenden und gleichzeitig konkurrierenden Mittlerorganisationen. Im Streit um immer knapper werdende Etats wurde von den Haushältern eben auch der qualitative, quantitative und finanzielle Kosten-Nutzen-Faktor von BPLK gegenüber anderen Fachkräften aller beteiligten Mittlerorganisationen ins Kalkül gezogen.

Der „Discountlehrer" (Zitat eines damaligen DAAD-Verantwortlichen) war seiner „Funktion, Lücken zu überbrücken" (Zitat eines damaligen ZfA-Verantwortlichen) entwachsen, schlicht: er hatte sich bewährt.

Mit dem Epochenjahr 1989 hatten sich auch für den Auslandsschuldienst unübersehbare inhaltliche, organisatorische, quantitative und geozentrische Verschiebungen ergeben, denen Rechnung getragen werden musste!

Deutsch war kein Nischenfach mehr! Die klassische deutsche Auslandsschule war nicht mehr die alleinige Form der Erfüllung schulischer Bedürfnisse zwischen der Bundesrepublik Deutschland und den jeweiligen Partnerländern. Die Folgen der „Globalisierung" für eine Volkswirtschaft wie Deutschland, welche vom Export abhängig ist, ließ auch deren Bildungs- und Kulturkonzept für das Ausland nicht unberührt. Angebot und Nachfrage diktierten auch hier die Entscheidungen bei Standortfragen und Mittelvergabe. Das Auslandsschulwesen musste seinem Auftraggeber und Finanzier in dessen politischen und wirtschaftlichen Interessenverlagerungen folgen.

Die Staaten Mittel- Osteuropas und die Nachfolgestaaten der Sowjetunion rückten ins Zentrum, schon alleine durch die riesige Nachfrage; bedingt auch durch die Tatsache, dass Deutschland in diesem Raum nicht nur eine regionale Wirtschaftsmacht ist, sondern Deutsch, nach Englisch, den Rang einer Verkehrs- und Handelssprache einnimmt. (dabei sollte man auch die Bedeutung Österreichs und in geringerem Maße der Schweiz nicht außer Acht lassen)

Unterricht auf Deutsch und Deutsch als Fremdsprache hatte somit nicht nur neue geographische Zentren, sondern zusätzlich eine er-

Arbeit an der Unterrichtsentwicklung mit Kolleginnen und Kollegen aus Polen, Tschechien, der Slowakei und Ungarn. Mitteleuropa erwacht wieder zum Leben.

heblich größere quantitative Dimension gewonnen.

Doch der Blick von Verantwortlichen aus Politik und Wirtschaft sowie der sie flankierenden bildungspolitischen Strategien zielt inzwischen noch weiter nach Osten. Die zunehmende wirtschaftliche und politische Bedeutung des asiatisch-pazifischen Raumes führte zu einer Zunahme und den Ausbau von Schulen und Kapazitäten in Südostasien und darüber hinaus.

Dies bedeutete, dass z.B. die starke Präsenz von Schulen und Lehrkräften in der hispanischen Hemisphäre an Bedeutung verloren haben und unter verstärkten inhaltlichen und finanziellen Rechtfertigungsdruck gerieten.

Mit der Öffnung nach Osten hat sich jedoch auch der Aufgabenschwerpunkt von der „klassischen Auslandsschule" hin zu anderen und zusätzlichen Aufgabenschwerpunkten verschoben. Der Einsatz von Lehrkräften reicht inzwischen von Lehrerbildungseinrichtungen über bilinguale Sekundarschulen, öffentliche Schulen mit deutscher Reifeprüfung (zusammen mit landeseigenem Abschluss) und Deutschen Auslandsschulen bis hin zu ausländischen Schulen mit deutscher Minderheit.

Gefragt waren zudem Wirtschaftsdeutsch und eine Fachsprachenausbildung in berufsbildenden Schulen; Mitwirkung am Aufbau von Studiengängen in DaF, Literatur und Didaktik; Lehreraus- und -weiterbildung, von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II; Curriculumentwicklung, Erstellung von Lehrmaterialien und Prüfungen. Dieser kurze Streifzug verdeutlicht: nicht die klassische „Koloniebildung" einer Auslandsschule war in Mittel- Osteuropa gefragt, sondern ein sehr differenziertes Angebot von Fachkräften. Die deutschen Lehrkräfte werden auch heute noch überwiegend dezentralisiert und doch sich in ihrer Wirkung vernetzend und synergistisch eingesetzt. Zudem sind sie weitestgehend in das reguläre Bildungssystem des Gastlandes integriert und arbeiten oft mit deutschen und internationalen Partnerorganisationen zusammen. Das bedeutet, das Aufgabenspektrum und die Handlungsspielräume gehen oft weit über das pädagogische und philologische Korsett deutscher Regelschulen hinaus.

In all diesen Bereichen waren und sind Bundesprogrammlehrer tätig - und sie stellten, wie bereits erwähnt, über die Hälfte des Personalbestandes. D.h. Umfang und Erfolg der Lehrerentsendungsprogramme waren ohne BPLK nicht realisierbar.

Während der stürmischen Aufbauzeiten im „wilden Osten" haben sich die BPLK durch fachliche Kompetenz, Engagement und Improvisationsvermögen vom „Provisorium" zum festen Personalbestand der ZfA entwickelt. Sie sind und wurden somit gleichzeitig Träger und Element des Strukturwandels im Auslandsschulwesen.

Umso unbefriedigender waren die Mängel in der sozialen Absicherung und vor allem die frustrierende berufliche Perspektive nach einem Auslandseinsatz für Bundesprogrammlehrer.

Dadurch entstand ein Kreislauf, der nicht eines gewissen Zynismus entbehrte. Einerseits „bereicherten" zurückkehrende BPLK den immer aussichtsloser werdenden Stellenmarkt für Lehrkräfte im Inland, womit die ZfA über ein wachsendes Potential an qualifizierten nichtverbeamteter Bewerber verfügt, die möglicherweise auch zu schlechteren Bedingungen und geringerem Entgelt im Ausland unterrichten würden. (Wiederum ein Zitat eines Verantwortlichen der ZfA aus jener wilden Anfangszeit: „Auf Grund der Stellenentwicklung auf dem deutschen Lehrermarkt ist es uns möglich, inzwischen jede Stelle zu besetzen, sogar in Kasachstan." Mit BPLK wohlgemerkt) ◂◂

Die Anfänge der Selbstorganisation der Bundesprogrammlehrkräfte und die Kooperation mit dem VDLiA

Thomas Lother

Die oben angesprochenen unsicheren Zukunftsaussichten veranlassten die Bundesprogrammlehrer in Tschechien am Rande einer Fortbildungsmaßnahme vom 17.–20. April 1994 in Zvikovske Podhradi/Tschechien zu dem Entschluss, zum einen die beruflichen und sozialen Risiken zu diskutieren und den daraus resultierenden Forderungen zur Verbesserung der Situation der betroffenen Bundesprogrammlehrer durch organisatorischen Zusammenschluss Nachdruck und Breitenwirkung zu verleihen.

Dieses Bestreben wurde auch ausdrücklich von Herrn Schmitt von der ZfA und dem Fachberater und Koordinator für Tschechien, Herrn Dr. Olaf Müller, unterstützt.

Die wichtigsten Ergebnisse dieser Tagung:

- Gründung einer Regionalgruppe von Bundesprogrammlehrern in Tschechien und Benennung von 3 Lektorensprechern
- Formulierung der Hauptanliegen der Bundesprogrammlehrer und Weiterleitung an zuständige Stellen und Behörden
- Kontaktaufnahme mit Kollegen in anderen MOE-Staaten
- Sondierung einer Zusammenarbeit mit dem VdLiA
- Vereinbarung regelmäßiger außerdienstlicher Treffen für die Regionalgruppe Tschechien

Die wesentlichen Aspekte unseres Anliegens wurden in Form eines Thesenpapiers zusammengefasst und sollten als Diskussionsgrundlage für Bundesprogrammlehrer auch außerhalb Tschechiens dienen:

Thesenpapier der Regionalgruppe Tschechien zur Verbesserung der beruflichen und sozialen Situation für Bundesprogrammlehrer

1. Soziale Absicherung

Uneingeschränkte Aufnahme von außerhalb der EG-Staaten tätigen Bundesprogrammlehrern in das gesetzliche Sozialversicherungssystem (Kranken-, Renten-, und Arbeitslosenversicherung) der Bundesrepublik Deutschland.

2. Berufliche Perspektive

Schaffung einer Einstellungsperspektive für zurückkehrende Bundesprogrammlehrer mittels eines Bonussystems gemäß einer Bund-Länder-Vereinbarung in den Schuldienst der Bundesländer.

3. Anpassung der Leistungen an die Regelungen für amtlich vermittelte Lehrer

Angleichung der finanziellen Bezüge der Bundesprogrammlehrer an die in Deutschland allgemein übliche Anlehnung an BAT-Tarife und Teilhabe an der aktuellen Lohnentwicklung, Erstattung der tatsächlich anfallenden Umzugskosten, etc.

4. Fortbildung und Weiterqualifizierung

Qualifizierte und gründliche Vorbereitung (organisatorisch/sprachlich/fachlich/landeskundlich) vor der Entsendung ins Ausland.

Angebot und Kostenübernahme von qualifizierten und fachspezifischen Weiterbildungen für Programmlehrer in den Ferien- oder Sommermonaten in Deutschland, bzw. durch ausgewiesene Fachreferenten im Ausland.

Diese zentralen Forderungen der Bundesprogrammlehrer wurden an das BVA, den VdLiA, alle Bundesprogrammlehrkräfte in Tschechien versandt und auf dem Regionaltreffen vom 10.–11. September 1994 in Liberec als Kernprogramm unserer Interessenvertretung akzeptiert, welche sich innerhalb des VdLiA artikulieren sollte.

Zu diesem Zweck besprach ich, als Lektorensprecher für Tschechien, mit dem Referenten für Programmlehrkräfte und Ortskräfte des VdLiA, Herrn Breitinger, zum einen die Forderungen der Bundesprogrammlehrer nach sozialer und beruflicher Verbesserung ihrer Situation

Die Bundesprogrammlehrkräfte (Thomas Lother und Christoph Lüders) organisieren sich. Treffen mit Dr. Peter Stoldt (BLASchA Vorsitzender), Walter Schmitt (Abteilungspräsident ZfA) und Dr. Olaf Müller (Fachberater und Koordinator für Tschechien)

und zum anderen die organisatorische Zusammenarbeit mit dem VdLiA.

Die wesentlichen inhaltlichen und organisatorischen Sachverhalte wurden am 5. November 1994 bei einem Treffen in Weimar mit dem Vorstand des VdLiA diskutiert.

Die wichtigsten Ergebnisse meines Gesprächs mit dem damaligen Vorstand des VdLiA waren:

- Zusage des VdLiA bei der Unterstützung der Bundesprogrammlehrer beider Verfolgung Ihrer Interessen bei den zuständigen Stellen
- Erhöhung des Organisationsgrades von Bundesprogrammlehrer durch Beitritt zum VdLiA, als etabliertem Forum einer Interessenvertretung für Auslandsdienstlehrkräfte, nun erweitert um diese neue Gruppe von Auslandslehrern

Beim nächsten Regionaltreffen, am 10.–11. Dezember 1994 in Pardubice/Tschechien waren nicht nur Bundesprogrammlehrer aus der gesamten Tschechischen Republik anwesend, sondern auch je zwei Vertreter aus Polen und Rumänien sowie ein Kollege aus der Slowakei.

Am Regionalgruppentreffen der BPLK aus den MOE-Ländern am 7./8. Oktober 1995 in Olmütz/Tschechien war auch der damalige Leiter der ZfA, Herr Walter Schmidt anwesend. In einem Grundsatzreferat würdigte er die Rolle der BPLK in Bezug auf die Qualität ihrer Arbeit, die Bandbreite ihrer Einsetzbarkeit und ihrer Belastbarkeit.

Befragt auf die Kritik und Ablehnung der BPLK durch viele etablierte ADLK, die eine zunehmende Ersetzung von Planstellen durch nicht-verbeamtete Lehrer befürchteten stellte er die Prognose, dass diese neue Auslandslehrergruppe mittelfristig (auch aus finanziellen Gründe) etabliert seien.

Auf dem nächsten Treffen der Regionalgruppe, das am 8.6.1996 in Bratislava/Slowakei stattfand, haben BPLK aus Bulgarien, der Slowakei, Tschechien und Ungarn ihre Forderungen an die ZfA bzw. Bund-Länder-Kommission der KMK bekräftigt:

Im Sommer diesen Jahres kehrte ich nach Deutschland zurück und trat eine Stelle als Gymnasiallehrer im Sächsischen Schuldienst an. Im Oktober desselben Jahres erhielt ich vom damaligen Vorsitzenden des VDLIA, Herrn Wolfgang Baier, einen Anruf, verbunden mit der Anfrage, ob ich nicht als ehemalige BPLK in

den Vorstand des Verbandes eintreten und dort als Referent die Interessen dieser Gruppe innerhalb des VDLIA vertreten wolle. Dieser Anfrage bin ich nachgekommen und habe versucht, mit Hilfe des VDLIA die Interessen der BPLK zu artikulieren und dafür zu streiten.

Ich habe in vergilbten Papieren in alten Aktenordnern und in längst abgelegten Dateien in den Tiefen meines Computers gestöbert. Nur einen kurzen Auszug aus vielen Schriftstücken möchte ich zitieren:

Was können wir also tun?

Der Bundesprogrammlehrer ist vom Provisorium zum Beruf geworden. Das letzte Rahmenstatut der ZfA zeigt dies und alle Rückmeldungen von Entscheidungsträgern belegen, dass unsere Arbeit außerordentlich positiv und erfolgreich bewertet wird.

Diese Beurteilung ist unser Verdienst, darauf können wir verweisen und zum Ausgangspunkt unserer Forderungen machen.

Wir freuen uns natürlich über das Lob unserer Arbeit. Doch solange sich unsere beruflichen Chancen in Deutschland dadurch nicht verbessern, bleibt die bittere Frage nach dem Wert von Leistung, die allerorten reklamiert wird.

Neben der Gründung von Regionalgruppen im Ausland bietet die Teilnahme an der **23. Hauptversammlung des VERBANDES DER DEUTSCHEN LEHRER IM AUSLAND in Aachen, im Sommer 1997,** die Möglichkeit, unter dem Dach dieser bewährten Interessenvertretung für die Auslandslehrer, die spezifischen Probleme und Forderungen der Bundesprogrammlehrer bei entscheidenden Stellen persönlich vorzubringen und zu diskutieren.

Wir setzen auf Euer Engagement und zahlreiches Erscheinen!

Ja diese Hauptversammlung war ein besonderes Ereignis und nicht ohne Konflikte zwischen ADLK und BPLK. Aber ich glaube, seit dieser Zeit sind die BPLK Teil der Auslandslehrerfamilie und somit auch fester Bestandteil innerhalb des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland.

Der Teilkongress der BPLK auf der 23. HV des VDLIA in Aachen 1997
mit Walter Schmitt (Abteilungspräsident ZfA) und Ludwig Petry (BLASchA NRW)

50 Jahre Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – Eine Chronologie

Datum	ZfA-Ereignis	
1.10.1968	Gründung der ZfA mit drei Beschäftigten unter der Leitung von Engelbart Onnen.	Engelhart Onnen (1968–1976)
1971	Der erste „amtliche" Verwaltungsleiter, ein Mitarbeiter des Bundesverwaltungsamts, wird an einer Deutschen Auslandsschule eingesetzt und an die Deutsche Botschaftsschule Teheran entsandt.	
1972	• Erster Beirat für Deutsch als Fremdsprache. • Erste ZfA-Vorbereitungslehrgänge für Lehrkräfte • Die ZfA entwickelt ab 1972 bis Ende der 80er Jahre verschiedene DaF-Lehrwerke für die Auslandsschularbeit.	
1973	• Gründung des Zentralen Ausschusses für das Deutsche Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz mit zwei ZfA-Pädagogen, einem Vertreter des Auswärtigen Amts und drei Prüfungsbeauftragten der Länder • Die ZfA vermittelt Regionalfachberater für Deutsch als Fremdsprache nach Lateinamerika. • Die ZfA bietet jährliche Landeskunde- und Multiplikatorenlehrgänge an.	
1974	• Erster 13-monatiger Ausbildungslehrgang für Verwaltungsleiter an Deutschen Auslandsschulen. • Im Januar erscheint die erste Ausgabe des Jugendmagazins „JUMA" unter dem Namen Scala-Jugendmagazin. Die letzte Ausgabe erscheint 2006.	
1975	• Das DSD wird eingeführt. • Einführung der Neuen Sekundarstufe (NSS) in Spanien und Portugal sowie an einigen Schulen in Lateinamerika	
1976	• Bernhard Becker wird Leiter der ZfA. • Gründung der Ständigen Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (StADaF)	Bernhard Becker (1976–1986)
1978	• Der „Rahmenplan für die Auswärtige Politik im Schulwesen" wird vom Bundeskabinett verabschiedet. • Vereinbarung mit dem Goethe-Institut zur projektbezogenen Anbindung von ZfA-Fachberatern an Goethe-Instituten im Ausland.	
1980	Die Erstausgabe der „Begegnung" als Zeitschrift für deutsche schulische Arbeit im Ausland erscheint	
1981	Erste Initiative auf Bund-Länder-Ebene im Rahmen eines Sonderprogramms Junglehrer ins Ausland zu senden.	
1982	Die drei Richtlinien für eine Dienstordnung für deutsche Schulleiter an DAS, für eine Schulordnung für DAS und für eine Konferenzordnung für DAS treten in Kraft.	
1983	Umzug des Bundesverwaltungsamts und der ZfA in die Barbarastraße.	
1986	Start des Lehrerentsendeprogramms für Rückkehrerkinder in den Anadoluschulen in der Türkei	

Datum	ZfA-Ereignis	
1986	Dr. Karl-Friedrich Veuhoff wird neuer Leiter der Zentralstelle.	Dr. Karl-Friedrich Veuhoff (1986–1991)
1987	Aufbau des Informationssystems für das Auslandsschulwesen (ISAS).	
1988	Fünf Deutsche Auslandsschulen im südlichen Afrika werden für nicht-weiße Kinder geöffnet und die Neue Sekundarstufe wird eingerichtet.	
1990	• Der Deutsche Bundestag stellt in seiner Entschließung fest, dass sich der Rahmenplan bewährt hat, und schreibt ihn fort, wobei das Prinzip der Begegnung im Vordergrund stehen soll. • Auswärtiges Amt, Goethe-Institut und ZfA verhandeln mit den zuständigen Stellen der ehemaligen DDR über die Übernahme ihrer schulischen Maßnahmen im Ausland. • Erste Vermittlung von Fachberatern/Koordinatoren in Mittel- und Osteuropäische Staaten (MOE) und in die Gemeinschaft unabhängiger Staaten (GUS).	
1991	Dr. Joachim Zeidler wird Leiter der ZfA.	Dr. Joachim Zeidler (1991–1995)
1992	• In Russland, Weißrussland und im Baltikum nehmen die ersten Fachberater und Programmlehrkräfte ihre Tätigkeit auf. • Gründung des Bund-Länder-Ausschusses für Schulische Arbeit im Ausland (BLASchA)	
1993	• Einführung eines Sonderprogramms von Bundeskanzler Helmut Kohl für Schulen deutscher Minderheiten in den MOE- und GUS-Staaten in Ergänzung des Lehrerentsendeprogramms • Einführung der Zentralen Deutschprüfung	
1994	• Einführung des DSD in MOE und GUS • Das Rahmenstatut für die Tätigkeit deutscherLlehrkräfte im Ausland tritt in Kraft.	
1995	• Walter Schmidt wird Leiter der ZfA. • An den beiden ersten von sechs staatlichen Spezialgymnasien werden in Bukarest und Prag deutsche Reifeprüfungen abgenommen.	Walter Schmidt (1995–2001)
1996	Freischaltung der ZfA-Homepage www.auslandsschulwesen.de	
1997	Die ZfA entwickelt ein weltweites regionales Fortbildungskonzept (ReFo).	
2000	Die „Konzeption 2000“ des Auswärtigen Amts legt Grundsätze der Auswärtigen Kultur- und Bildungsarbeit fest.	
2001	• Joachim Lauer wird Leiter der ZfA. • Start des gemeinsamen Projekts „Gemischtsprachiges IB“ von IBO und ZfA	Joachim Lauer (2001–2017)
2002	• Erster Weltkongress der Deutschen Auslandsschulen in Mexiko • Die ersten DSD-Prüferzertifikate werden an Ortslehrkräfte verliehen. • Die ZfA richtet den Wissenschaftlichen Beirat „Deutsch als Fremdsprache“ ein.	
2003	Wahl des ersten Direktorenbeirats	
2004	Das Pädagogische Qualitätsmanagement (PQM) wird eingeführt.	

Datum	ZfA-Ereignis	
2005	Die ZfA entwickelt ihr Leitbild und erscheint mit neuem Logo.	
2006	• Start von DSD-Online. • Zweiter Weltkongress Deutscher Auslandsschulen in Kapstadt • Start des ersten DSD-Länderprojekts in Frankreich	
2008	• Entschließung des Deutschen Bundestags: Deutsches Auslandsschulwesen stärken und weiterentwickeln • Start der Initiative des Auswärtigen Amtes: „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH) durch Bundesaußenminister Dr. Frank-Walter Steinmeier • Einführung von Prozessbegleitern für Qualitätsentwicklung • Erste Preisverleihung des IHK-Wettbewerbs „Schüler bauen weltweit Brücken“ • Pilot der ersten Bund-Länder-Inspektion an der DS Malaga	
2009	• Start des Freiwilligenprogramms Kulturweit an DAS • Einführung des DSD-Stufenprüfungsformats (A2/B1 und B2/C1) • Erste Deutsche Internationale Abiturprüfung weltweit an der German International School Silicon Valley • Erstmals über 2.000 deutsche Lehrkräfte im Ausland • Verabschiedung des Rahmenplans „Deutsch als Fremdsprache“	
2010	• PASCH-Projekt mit Schülern der Ostseeanrainerstaaten • Start der Kampagne „Deutsch – Sprache der Ideen“ von Bundesaußenminister Dr. Guido Westerwelle • Dritter Weltkongress Deutscher Auslandsschulen in Shanghai • ZfA fördert über 1.000 Schulen im Ausland	
2011	• Einführung der gemeinsamen Dachmarke: „DAS – Deutsche Auslandsschulen International“ • Einführung des DSD I im Inland • Start des PASCH-Projekts „Donau verbindet“ • Start des Evaluationsprogramms Eva DaF mit einem Pilotprojekt in Georgien	
2012	• TU9 schließt Kooperationsverträge mit 15 Deutschen Schulen im Ausland • Start des Blended-Learning-Fortbildungsprogramm DSD GOLD (Globales Online-Lernen Deutsch als Fremdsprache)	
2013	• Verabschiedung des Qualitätsrahmens „Qualitätsentwicklung und -sicherung in Kindergarten, Vorschule und Grundschule an (Deutschen) Schulen im Ausland“ • 40 Jahre Deutsches Sprachdiplom – weltweit und in Deutschland	
2014	• Das Auslandsschulgesetz tritt in Kraft. • Umzug der ZfA nach Bonn • Start der Folgeinspektion BLI 2.0 • Vierter Weltkongress Deutscher Auslandsschulen in Berlin	

Datum	ZfA-Ereignis	
2015	• Neugründung des Verwaltungsbeirats für Deutsche Auslandsschulen • Erste Rückkehrer-Tagung der ZfA für Schulleiterinnen und Schulleiter • Bundestag beschließt die Bereitstellung von zusätzlichen 20 Millionen Euro für die Auslandsschulen.	
2016	• Erstmals wird eine Deutsche Auslandsschule, die Deutsche Internationale Schule Johannesburg, mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet. • Einführung von Regionalen Netzwerktagungen als zentrales Element des Auslandsschulqualitätsmanagements • Einführung der PASCH-Alumni-Plattform www.pasch-alumni.de • Erstes internationales PASCH-Alumni-Treffen mit rund 120 Absolventen von PASCH-Schulen aus 43 Ländern • Gründung eines neuen Auslandsschultyps: Deutsch-Profil-Schulen (DPS). Zurzeit gehören 27 DPS zum deutschen Auslandsschulwesen.	
2017	• Start des PASCH-Mentoring-Programms • Kooperationsvereinbarung zwischen German U 15 und ZfA, um für den Studienstandort Deutschland zu werben • Evaluation des Auslandsschulgesetzes mit positivem Ergebnis • Erster Einsatz des DSD I PRO an beruflichen Schulen in Deutschland • Heike Toledo wird Leiterin der ZfA.	
2018	• Start des DSD I PRO für berufliche Schulen im Ausland • Fünfter Weltkongress deutscher Auslandsschulen in Berlin (incl. Jubiläen 50 Jahre ZfA und 10 Jahre PASCH)	 Heike Toledo (seit 2017)

Vasingtonia – Roma Nova?

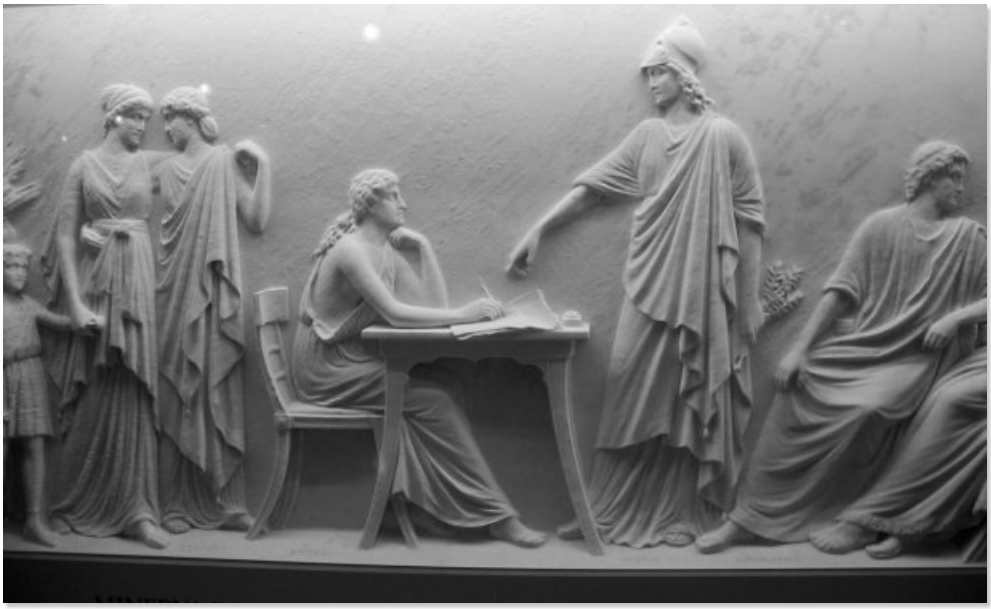
Mit Schülern auf römischen Spuren durch die Hauptstadt der USA

Christian und Katharina Jessen-Klingenberg

Nach römischen Spuren muss man in den USA nicht lange suchen, sind sie doch kaum zu übersehen – von den klassizistischen Parlaments- und Regierungsgebäuden nahezu aller Bundesstaaten über die republikanische Staatssymbolik der römischen *fasces* bis zum Apollotempel in der Kultserie *Star Trek*. Was verrät dieser römische Einfluss über das Land? Haben wir es hier nur mit klassizistischen Zitaten zu tun, die der neuen Republik eine überzeitlich ansprechende Form geben sollten? Oder geht der römische Einfluss viel weiter? Sind die USA gar das Neue Rom?

Die letzte Frage verschlägt einem zunächst etwas den Atem, ist aber tatsächlich so alt wie die USA selbst und offensichtlich so anregend, dass sie seit der Staatsgründung immer wieder untersucht wurde und wird, in Deutschland zuletzt von Peter Bender.[1] Besonders sichtbar ist der römische Einfluss in der amerikanischen Hauptstadt Washington, D. C., und er geht weit über das hinaus, was man beim oberflächlichen Betrachten ahnt. Der amerikanische Journalist John Kelly, Kolumnist der *Washington Post*, erzählt dazu, ein Freund aus Italien habe nach ein paar Tagen Aufenthalt in Washington ausgerufen: „I love Washington! It's like a Rome where everything works."[2]

Grund genug gibt es also, um mit Schülern der Deutschen Schule Washington, D. C. ein wenig genauer hinzusehen und im Rahmen von drei Projekttagen (7.–9. Juni 2017) am außerschulischen Lernort direkt vor der Haustür nach römischen Einflüssen zu suchen. Das Motto der Projekttage war: „DSW 2017 – hier BEWEGT sich etwas!" Das bedeutete: Raus aus den Klassen-



Minerva diktiert der jungen America die Verfassung (Gipsrelief, 1884); Sammlung des Obersten Gerichtshofs der Vereinigten Staaten

Die Projektgruppe der Deutschen Schule Washington, D.C. in den *Brumidi Corridors* des US-Senats

zimmern, ab in die Natur – oder auf den Sportplatz – oder ins Experimentallabor – oder eben ins Zentrum der US-Hauptstadt mit ihren Monumentalgebäuden, Denkmälern und Parks zwischen Kapitol und Potomac. Am Anfang stand zunächst ein wenig Unsicherheit: Würden genügend Schülerinnen und Schüler sich für solch ein doch recht bildungsintensives Projekt begeistern lassen? Hatten wir gegen die Projekte aus Sport, Naturwissenschaft und Computing überhaupt eine Chance? Zu unserer großen Freude und Erleichterung war die Resonanz sogar größer als erhofft: 5 Kolleginnen und Kollegen mit den Fächern Deutsch, Geschichte, Latein und Sozialkunde sowie 28 Schülerinnen und Schüler aus den Klassen 8 bis 12 standen nach einer einführenden Orientierungsveranstaltung bereit, gemeinsam auf Spurensuche zu gehen.

Angesichts der überwältigenden Fülle möglicher Studienobjekte und Materialien lag die Kunst in der Auswahl und Beschränkung – untersucht werden sollte das, wofür sich unsere Schüler nach kurzer Beschreibung begeistern ließen, und was konkret und aussagekräftig genug war, um nach zweieinhalb Tagen präsentiert werden zu können. So fanden sich zu Beginn der Projekttage insgesamt sechs Projektgruppen:

1. Jefferson Memorial – Pantheon
2. Kapitol und Senat in den USA – Kapitol und Senat in Rom
3. Amerikaner – Römer
4. Supreme Court – Römisches Recht und römische Rechtssymbolik
5. John Adams, Alexander Hamilton, James Madison, John Jay – Marcus Tullius Cicero, Marcus Iunius Brutus, Gaius Cassius Longinus, Publius Valerius Publicola
6. George Washington – Lucius Quinctius Cincinnatus, Quintus Fabius Maximus, Marcus Porcius Cato

Alle Projektgruppen erhielten den Auftrag, die genannten römischen wie amerikanischen Objekte und Personen zu erforschen, die „Schnittmenge" zwischen ihnen herauszuarbeiten und die Ergebnisse kreativ und anschaulich zu präsentieren. Da die Erforschung römischer Spuren in der US-Hauptstadt den Mittelpunkt des Projekts bildete und man bekanntlich nur das sieht, was man weiß, ergab sich der zeitliche Ablauf der drei Projekttage mit einer gewissen Zwangsläufigkeit: An **Tag 1** erhielten die Schüler vorbereitetes Material zum Einlesen, mit dessen Hilfe sie sich eine „To-do-List" für die Exkursion am folgenden Tag anfertigen konnten.

George Washington (Marmorstatue von Horatio Greenough, 1841); National Museum of American History

An **Tag 2** fand der ganztägige Ausflug nach Washington, D.C. statt. Er begann mit einem Besuch des Supreme Court und dessen Dauerausstellung über *America's Temple of Justice*. Symbolisch für den großen Einfluss, den die Erbauer dieses Justiztempels dem römischen Vorbild beimaßen, ist das Relief *Minerva dictating the Constitution to Young America* – die römische Göttin der Klugheit als Urheberin und Lehrmeisterin der US-Verfassung:

Anschließend ging es ins wenige hundert Meter entfernte Kapitol, den Sitz des US-Kongresses mit Senat und Repräsentantenhaus. Das gesamte Gebäude, gekrönt von einer *Statue of Liberty* mit dem lateinischen US-Wappenspruch *e pluribus unum*, dominiert seit 200 Jahren die US-Hauptstadt und kann mit gutem Grund als Manifestation des amerikanischen Willens gesehen werden, sich in die Tradition der „sich selber regierenden Freiheit" (Theodor Mommsen) der römischen Republik zu stellen. Ziel unseres Besuches war das Besucherzentrum und anschließend eine Führung durch die *Brumidi Corridors* des US-Senats: Diese Korridore im Senatsflügel sind im 19. Jahrhundert vom italoamerikanischen Künstler Constantino Brumidi mit großflächigen Fresken dekoriert worden und sind in ihrer Farbigkeit – ähnlich wie römische Wandmalereien – zunächst überraschend, bisweilen geradezu überwältigend; in jedem Fall sind sie eine einzigartige Kreation aus römisch-pompeianischer Freskentechnik und antiken wie amerikanischen Motiven.

Am Nachmittag erhielten die Schüler Gelegenheit, rund um die Mall den Rest ihres am Vortag erarbeiteten Fragenkatalogs abzuarbeiten – durch:

- Interviews mit Passanten,
- Filmaufnahmen und Fotografien markanter Motive und Orte, oder den
- Besuch des *National Museum of American History* mit seiner in antiker Tradition gestalteten Statue von George Washington, bekleidet mit einer Toga.

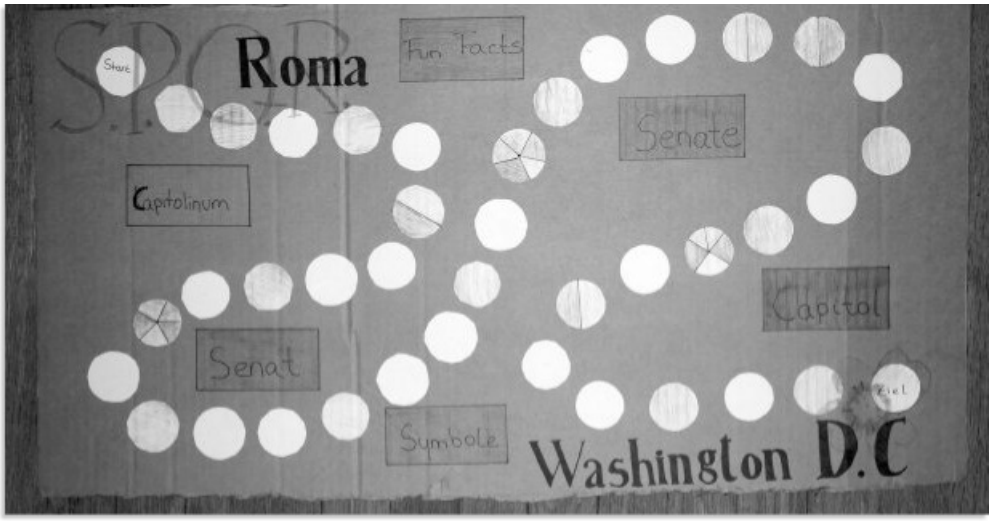
Gemeinsamer Zielpunkt war schließlich das *Jefferson Memorial*, das von 1939 bis 1943 am *Tidal Basin* zwischen Potomac und National Mall errichtet wurde – einem der schönsten Plätze der US-Hauptstadt.

Tag 3 diente der Nachbereitung der Exkursion sowie der Vorbereitung der Präsentationen, die am Nachmittag im Sinne eines „Marktplatzes der Ideen" der Schulöffentlichkeit präsentiert werden würden. Bei der Form der Präsentation gab es lediglich die Vorgabe, sich am Motto der Projekttage („Bewegung") zu orien-

Jefferson Memorial

tieren – also keine Wandzeitungen und keine Lernplakate. Wir sahen:

- ein Faltblatt für Touristen „The Jeffson Memorial – America's Pantheon",
- ein Würfelspiel „Vom Capitolium zum Kapitol",
- Filminterviews mit US-Amerikanern zur Frage: „What makes an American an American?",
- eine filmische Dokumentation über den Supreme Court



Würfelspiel „Vom Capitolium zum Kapitol"
(Kristina Braun, Andrea Dahinden, Annika Langenstein, Sophia Mickler, Paula Schwerin)

- ein Rolleninterview mit den Founding Fathers Adams, Hamilton, Madison, Jay,
- einen Rap über „3 Römer aus alten Zeiten – George's Heroes"

Die Evaluation der Projekttage brachte die Rückmeldung, dass nicht wenige Eltern und Schüler neugierig geworden waren, sich die vermeintlich bekannten Sehenswürdigkeiten in Washington, D.C. noch einmal genauer anzuschauen und selbst ein wenig auf Spurensuche zu gehen. Für die beteiligten Lateinkollegen bot das Projekt eine willkommene Gelegenheit, Washingtons klassisches Erbe über die Grenzen des Fachbereichs hinaus einer breiteren Schulöffentlichkeit zu präsentieren, und das auf durchaus amerikanische Art – also indem man bedeutungsvolle, „schwere" Inhalte mit Leichtigkeit und etwas Spielerei präsentiert. Willkommenes Nebenprodukt war die Erstellung eines Memoryspiels „Washington – Rom" aus den vielen Projektfotografien für den Einsatz im Unterricht. Und schließlich konnte die Deutsche Schule Washington über das Projekt Kontakte zur University of Maryland knüpfen, wo zur Zeit gerade ein Forschungsprojekt über den römischen Einfluss auf die amerikanische Identität läuft. Diese Kontakte sollen in Zukunft nach Möglichkeit ausgebaut werden – entweder im Rahmen eines ähnlichen Projekts oder bei der Fortschreibung und Präzisierung unserer Curricula.

Ist Washington also jetzt das neue Rom? Wenn man sich auf die ganze Bandbreite dieser Frage einlässt – vom Kapitol bis zum Tiber, vom Kapitol bis zum Potomac, von Cincinnatus bis Caesar, von Washington bis Trump –, dann kann mit gewisser Berechtigung sagen: Die Frage bleibt spannend. ◀◀

Anmerkungen

1 Bender, Peter, Weltmacht Amerika – Das Neue Rom, Stuttgart: Klett-Cotta, 2003
2 Kelly, John, Maryland's classics department looks at connections between Rome and Washington, in: The Washington Post, 17. März 2014

Die Deutsche Schule Teheran in der Islamischen Revolution in Iran 1978/79

Manfred Egenhoff

Ist es möglich, sich nach mehr als dreieinhalb Jahrzehnten noch zutreffend an das zu erinnern, was damals in und nach der Revolution mit der Deutschen Schule Teheran (DST) geschah? Es gibt einige Daten und Fakten, die abrufbar sind – der Rest sind subjektive Erinnerungsfetzen, persönliche Eindrücke, die nur schwierig noch zeitlich zu ordnen sind. Dennoch, ein Versuch sei gewagt.

Eingang zur Deutschen Schule Teheran – eine ehemalige Villa

Die persischen Kolleginnen machen ihre Teepause im Freien hinter dem Lehrerzimmer

Zum Schuljahr 1975/76 kam ich an die DST, damals eine der größten deutschen Auslandsschulen mit ca. 2000 Schülern[1] vom Kindergarten bis zum deutsche Abitur und entsprechend vielen Lehrern aus Deutschland, in der Höchstzeit fast 50; dazu kamen zwei Lehrkräfte aus Österreich, eine große Anzahl von deutschsprachigen Ortskräften und – nicht zu vergessen – die iranischen Kollegen für den Persisch-Unterricht und die Geistlichen für den Religionsunterricht. Die Schüler stammten zu einem knappen Drittel von Familien aus den deutschsprachigen Ländern (der Bundesrepublik, Österreich und der Schweiz), die übrigen überwiegend aus deutsch-iranischen, ein geringer Teil aus rein iranischen Familien. Die Schüler der S-Klassen (Seiteneinsteiger ab Kl. 5) waren allesamt reine Iraner – Kinder, die in einem Auswahlverfahren (einem Intelligenz- und Sprachlerntest) in zwei Durchgängen aus oft weit über 1000 Anmeldungen ausgewählt wurden und die in neun Jahren zu einem doppelten Schulabschluss, dem deutschen Abitur zugleich mit dem iranischen Bakkalaureat, geführt werden sollten, sodass sie anschließend die Möglichkeit hätten, an einer deutschen wie einer iranischen Universität zu studieren.

Die DST war also wie so viele deutsche Schulen im Ausland eine Begegnungsschule, in der deutsche Kinder zugleich mit Kindern aus dem Gastland unterrichtet wurden.

Die Schule befand sich im Norden der Stadt im Stadtteil Darous an der Chiaban-e Yachtchal auf einem großen Gelände, einem Park, der zu einer Villa gehörte, in der die Schulverwaltung residierte, aber auch Fachräume eingerichtet waren. Die Klassenräume befanden

sich teils in gemauerten Flachbauten, zu denen aufgrund des Raummangels sogenannte Portacamps, transportable kanadische Holzfällerhütten, kamen, die wie vergessene Container unter den riesigen Pinien unterhalb der Villa standen; sie hatten kleine Fenster, die nicht zu öffnen waren, im Sommer aber herausgenommen wurden, um die Hitze in den niedrigen Kästen erträglicher zu machen. Die Schüler wurden aus der ganzen Stadt mit gelben Schulbussen zum Unterricht geholt. Diese Busse mit ihrer auffallenden Farbe waren stadtbekannt und wurden deshalb aus Sicherheitsgründen nach der Revolution grau umgespritzt.

Aber noch war die Welt in Ordnung. Iran erlebte nach der Ölkrise in den 70er Jahren geradezu einen Boom; die Wirtschaft brummte, Deutschland verdiente mit, und entsprechend groß war die deutsche „Kolonie" in der Stadt und dem entsprechend zahlreich drängten die Kinder in die Schule. Das führte schließlich 1976 zu weiteren Neubauten auf dem Schulgelände, nämlich Fertighäusern. Auf diese Weise suchte man die Zeit bis zur Fertigstellung einer noch weiter im Norden, im Stadtteil Qetarieh, geplanten neuen Schule zu überbrücken, zu der schon 1974 der Grundstein gelegt worden war. An diesen bemerkenswerten Stein stieß ich eines Tages mit dem Fuß. Er lag im Lehrerzimmer unter einem Tisch, und an der Wand darüber hing auch ein Bild von der feierlichen Grundsteinlegung in Anwesenheit wichtiger Personen aus Deutschland wie Iran. Da der Baubeginn sich ständig verzögerte, hatte man das wichtige Objekt von dem öden Bauland gerettet, um es nicht noch einmal in unbefugte Hände fallen zu lassen; denn er war schon einmal, wie Philipp Fabry (ab 1975 Direktor der DST) weiß[2], gestohlen worden. Die neue Schule wurde schließlich nie mehr gebaut; sie fiel der Revolution zum Opfer ebenso wie die deutsche Universität, die in Rascht am Kaspischen Meer entstehen sollte und zu der nicht nur ein Grundstück vorhanden, sondern auch schon Unterricht geplant war, zu dem im Revolutionsjahr bereits Dozenten aus Deutschland anreisten, die jedoch wegen der politischen Wirren nie ihre Arbeit aufnehmen konnten.[3]

Nach zwei Jahren Unterricht im Hauptzweig der DST, der nach deutschen Lehrplänen die

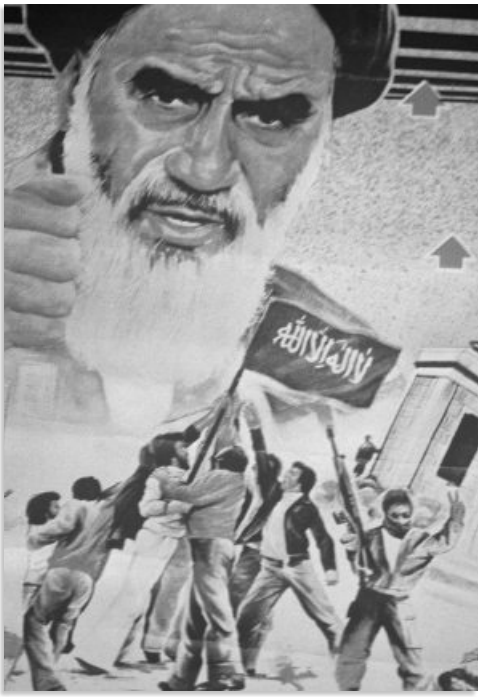
Demonstration zur Zeit der Revolution in Teheran

Schüler zum Abitur führte, übernahm ich 1977 eine 5. Klasse des S-Zweiges und unterrichtete Kinder, die nach dem 4. Schuljahr aus iranischen Schulen gekommen waren, im Fach Deutsch. Es war eine sehr angenehme Arbeit; denn die Schüler waren lernbegierig und absolvierten die große Zahl von 20 Wochenstunden Deutsch (ein Teil dieser Stunden war in der ersten Schuljahrshälfte der Kl. 5 einem Schreib-Lese-Kurs vorbehalten, den ein Kollege übernahm) ohne Murren. Das Buch, nach dem sie Deutsch lernten, war eine englische Produktion („Vorwärts"), und die Lektionen spielten in Cadolzburg, einem Ort in Bayern, in dem Hans und Liselotte zu Hause waren und der mit der Kirche mitten im Dorf bald für die iranischen Schüler die typisch deutsche Welt wurde.

In eine andere Welt waren sie aber auch schon mitten in Teheran geraten. Was für uns in der Schule und als Schule selbstverständlich war, war es für die kleinen Iraner, die aus ihrer Schule an die DST gekommen waren, noch lange

Plakat mit Chomeini: Die Revolution läutete das Ende der DST ein

nicht. Ein Vierteljahrhundert nach der Revolution und meiner Rückkehr aus Teheran nach Deutschland bat ich einige meiner ehemaligen Schüler, mit denen ich in Kontakt geblieben war, ihre Erfahrungen mit der DST und in der Zeit danach für die Verbandszeitschrift des deutschen Auslandslehrerverbands aufzuschreiben.[4] Ihr Rückblick auf die kurze Zeit in der DST zeigt, wie stark die kulturell neue, andersartige (Schul-)Welt sie beeindruckte. Kambiz Darabi, ein Schüler, der nach einem halben Jahr phonetisch einwandfrei deutsch sprach, schreibt: „In der ersten Zeit an der DST sind wir aus dem Staunen nicht herausgekommen. Eine Schule, in der die Lehrer nett sind? In der man freundliche behandelt wird und nach der eigenen Meinung gefragt wird? In der über offene Fragen mit Fünftklässlern diskutiert wird? Lehrer, die sich dem Lerntempo einer Klasse anpassen? Audiovisuelle Methoden? Gute Ausstattung der Klassen und der Schule? Das alles war jenseits unserer Erfahrung!“ (S. 195) Und Gita Banihashemi führt aus: „Mein erster Eindruck von der deutschen Schule war gleich ein Schockerlebnis. Als ich zusammen mit meiner älteren Schwester und meiner Mutter zum Einschreiben in die Schule kam, gingen wir an dem damals noch offenen Turnplatz vorbei. Das Erste, was uns auffiel, war, dass die Mädchen sogar für damalige Verhältnisse (es war 1977, also in der Zeit des Schahs vor der Revolution) in sehr freizügigen Shorts und T-Shirts Volleyball spielten. Hinzu kam, dass auf dem Geländer einige Mädchen auf dem Schoß von Jungs saßen. Für uns war das der Eintritt in eine andere Welt!“ (S. 196) Und schließlich Farid Seddighi, der heute nach einer abenteuerlichen Schulzeit in Teheran und Ostholstein, einem Studium der theoretischen Physik in Kiel und einer Promotion in Bern im Management einer großen deutschen Firma sitzt: „Es ist nicht übertrieben zu sagen, dass sich mit dem Schuljahr 1977/78 für mich und über 30 andere iranische Mitschüler aus Teheran das Tor zu einer neuen fremden Welt eröffnete. […] Die Atmosphäre an der Schule war viel freier und liberaler als an iranischen Schulen üblich.“ (S. 198 f.) Nach Anmerkungen zum Erlernen der neuen Sprache Deutsch und der besonderen Schulgemeinschaft DST kommt er auf das Ende der Schulzeit an der DST zu sprechen, die für diese Klasse nur drei Jahre dauerte: „Nach Auflösung der Deut-



Revolution im Iran und Chomeini als der Übervater und zornige Geist der Revolution

schen Schule Teheran durch das neue iranische Regime im Sommer 1980 blieb den meisten von uns nur die Wahl, entweder das Land zu verlassen, um in Deutschland weiter eine Schule zu besuchen, oder vor Ort in Teheran an eine iranische Schule zu wechseln." (S. 199)

Und damit sind wir bei dem bedauernswerten Ende der DST, von dem sich Deutschland, aber auch der vormalige Iran so viel versprach, besonders wohl die Eltern der iranischen Schüler, die von einer Ausbildung an der DST sich einen sozialen Aufstieg für ihre Kinder wünschten.[5] Die Revolution von 1979 setzte allen Plänen für eine neue größere Schule und eine deutsche Universität in Gilan ein Ende.

Anzeichen der Revolution gab es wohl schon Ende 1977;[6] für uns Lehrer, die wir nicht in den Kreisen der nationalen und internationalen Politik verkehrten, wurden die Vorboten der Revolution erst im Laufe des Jahres 1978 erkennbar, zumal in den englischsprachigen Zeitungen nicht darüber berichtet wurde. Augenfällig wurde die Zuspitzung der Lage im Lande an der Schule, als zum neuen Schuljahr 1978/79 das Schulgelände mit Stacheldraht abgesichert und die Kontrollen an den Eingängen verstärkt wurden. Im August war in Abadan ein Kino in Brand gesteckt worden und dabei hatte es zahlreiche Tote gegeben. In der Folge brannten dann auch in Teheran Kinos, und Geschäfte, die alkoholische Getränke verkauften, wurden gestürmt und demoliert und die alkoholischen Getränke auf die Straße geworfen. Ich erinnere mich noch, dass ich mit einem Kollegen an einem solchen Tag mit dem Fahrrad eine der großen Straßen in Richtung Stadtmitte hinunterfuhr, um die Ausmaße der Zerstörung zu sehen, und wir dann auch die rauchgeschwärzten Kinoeingänge erblickten und an den ausgeplünderten und zerstörten Alkoholläden vorsichtig vorbeifuhren, weil die Straße von den Scherben der Wodka- und Bierflaschen übersät waren; die Luft war entsprechend alkoholgeschwängert.

Das neue Schuljahr war geprägt von Unterrichtsausfall, von Konferenzen, in denen über die Lage beraten wurde oder in denen der Direktor, Philipp Fabry, über die Entscheidungen und Anordnungen der deutschen Botschaft berichtete, während unser privates Leben wie das der übrigen Deutschen ungestört weiterging. Im November wurden auf Anordnung der Regierung alle Schulen zeitweilig, im Dezember schließlich ganz geschlossen.[7] Im Rahmen der von der deutschen Botschaft betriebenen „Ausdünnung" der deutschen Kolonie wurde ein großer Teil der deutschen Lehrerschaft mit den Familienangehörigen nach Deutschland ausgeflogen. Auch ich verbrachte mit meiner Familie

Chomeini jagt den Schah und seine Freunde aus dem Land.

die nächsten Monate bis zur Wiedereröffnung der Schule im März 1979 in Deutschland.

In Teheran wurde für die dort verbliebenen Schüler, insbesondere diejenigen, die in den Abiturklassen waren, versucht, ein schulisches Notprogramm durchzuführen, das in Privathäusern stattfand.[8]

Die restlichen knapp anderthalb Jahre meiner Tätigkeit ab März 1979 verbrachte ich nun an einer nach islamischen Prinzipien neu geordneten Schule. Das nach Süden abfallende Schul-

Klasse 7 s 1979/80 nur Jungen, da in diesem Jahr Mädchen und Jungen getrennt worden waren

gelände war in der Mitte geteilt in eine obere Jungen- und eine untere Mädchen-Hälfte. Auch die Klassen mussten entsprechend geteilt werden. Aus meiner Kl. 7s wurden jetzt zwei: eine Jungen- und eine Mädchenklasse. Am ersten Schultag nach der Revolution kam eines der Mädchen, das sich ein halbes Jahr vorher noch Schah-treu geäußert hatte, islamisch gekleidet und die Haare züchtig mit einem Kopftuch bedeckt in die Schule.

Das blieb kein Einzelfall.

Die Schule existierte in dieser neuen Form noch bis zum Ende des Schuljahres 1979/80. Zum neuen Schuljahr 1980/81 wurde sie nicht mehr aufgemacht. Fabry konstatiert: „Die große Anstalt [i. e. die DST] wurde im September nationalisiert, Entschädigung wurde bis heute [1983] nicht geleistet.“[9]

Für mich war mit dem Ende des Schuljahres 1979/80 der fünfjährige Vertrag erfüllt und ich kehrte mit meiner Familie nach Deutschland zurück. Die in Teheran verbliebenen Kollegen wurden wegen des inzwischen ausgebrochenen Krieges mit dem Irak auf abenteuerliche Weise mit dem Bus über die Türkei oder auf dem Seeweg über das Kaspische Meer nach Baku und von dort mit dem Flugzeug über Moskau nach Deutschland zurückgebracht.

Nach dem Ende der großen DST wurde für die wenigen noch verbliebenen deutschen Kinder eine Botschaftsschule gegründet. Fabry schreibt dazu 1983: „Eine kleine Botschaftsschule betreut nun die Kinder der im Lande lebenden Deutschen und einiger Ausländer.“[10]

Die Außenmauer der amerikanischen Botschaft in Teheran nach der Besetzung der Botschaft durch die Revolutionäre: Bilder zur Rückkehr Chomeinis in die Heimat

Die falsche westliche Freiheit muss sterben: marg bar Amrika!

Inzwischen ist die Schule erheblich gewachsen, wieder eine „Begegnungsschule“[11] und führt zum deutschen Abitur. ◂◂

Anmerkungen

1 Die maskuline Form gilt in diesem Text um der besseren Lesbarkeit willen jeweils für beide Geschlechter, also für Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen etc.
2 Philipp W. Fabry, Zwischen Schah und Ayatollah, Gießen 1983, S. 199.
3 Vgl. dazu: Fabry, a. a. O., S. 204 ff.
4 Siehe den Artikel „Die Folgen der Islamischen Revolution für Schüler der Deutschen Schule Teheran“ (mit Beiträgen von M. Egenhoff, K. Darabi, G. Banihashemi, F. Seddighi), in: Deutsche Lehrer im Ausland, Heft 2/2007, S. 192 ff. Aus diesem Artikel zitiere ich in der Folge unter Angabe der Seitenzahl im Text. – Zu der Einrichtung der S-Klassen vgl. auch: Fabry, a. a. O., S. 202 f.
5 Vgl. dazu auch: Monika Alamdar-Niemann, Über Erziehung und Bildung an der Deutschen Schule Teheran, in: Deutsche Lehrer im Ausland, Heft 2/2007, S. 200 ff. Ebenso: Siba Shakib, Festvortrag zur 30. Hauptversammlung des VDLiA in Potsdam, in: Deutsche Lehrer im Ausland, Heft 4/2011, S. 364 ff.
6 Vgl. Fabry, a. a. O., S. 215 f.
7 Vgl. zu Einzelheiten: Fabry, a. a. O., S. 218 ff., 226 f. und 231 (hier: Schließung der Schule)
8 Siehe Fabry, a. a. O., S. 238 f.
9 Fabry, a. a. O., S. 314.
10 Ebenda.
11 So Fatima Chahin-Dörflinger in ihrem Statement beim 6. Hafis-Dialog Weimar 2015.

Kleiner Nachtrag einer ehemaligen Schülerin zum Artikel von Manfred Egenhoff

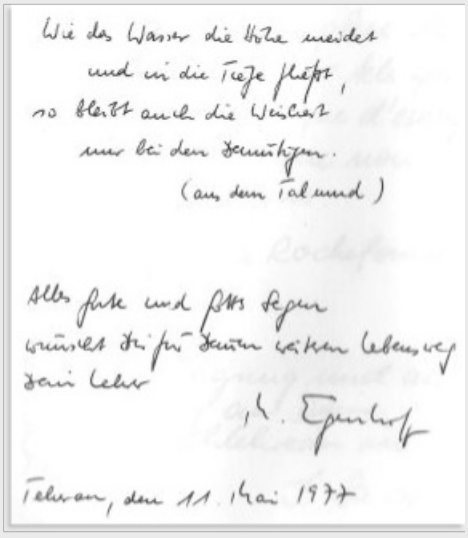
Uli Christof

Zwischen all den weisen Einträgen der Lieblingsfreundinnen, Lieblingsklassenkameraden und Lieblingslehrern einer Siebtklässlerin findet sich folgender Spruch meines damaligen Religionslehrers an der Deutschen Schule Teheran:

„Wie das Wasser die Höhe meidet
und in die Tiefe fließt,
so bleibt auch die Weisheit
nur bei den Demütigen.“
(aus dem Talmud)

Ich erinnere mich nicht mehr, ob ich damals die volle Tragweite dieser Weisheit mit meinen 13 Jahren schon erfasst habe oder ob ich nur stolz auf die Trophäe der nächsten gefüllten Poesiealbumseite war.

Sicher ist, dass ich nicht ahnte, dass mein damaliger Religionslehrer an der DST im Jahre 1977, Manfred Eggenhoff, meinen „weiteren Lebensweg“ tatsächlich begleiten würde. Auf der Hauptversammlung des VdliA in Weimar, nur knappe 20 Jahre nach besagtem


Wie das Wasser die Höhe meidet
und in die Tiefe fließt,
so bleibt auch die Weisheit
nur bei den Demütigen.
(aus dem Talmud)

Alles Gute und alles Segen
wünscht Dir für Deinen weiteren Lebensweg
Dein Lehrer
M. Egenhoff
Teheran, den 11. Mai 1977

Poesiealbumeintrag, im Jahr 1995, kreuzten sich unsere Wege erneut und auch danach immer wieder, an den unterschiedlichsten Orten dieser Welt, z. B. in Ellicott City, Maryland/USA …

Eine Woche an der Deutschen Botschaftsschule Teheran – ein etwas anderer Reisebericht

Jens Drummer

Irgendwann im November 2013 kam eine Anfrage der Deutschen Botschaftsschule Teheran, ob ich für alle Lehrkräfte eine Fortbildung zur Nutzung interaktiven Tafeln in verschiedenen Fächern durchführen könnte. Nun ist der Iran selbst für gestandene Auslandsschullehrkräfte – meine ich – etwas Besonderes. Die Überlegung dauerte da nicht lange und ich sagte zu. Zuerst hatten wir eine Fortbildung von zwei Tagen für die deutsche Abteilung der Schule geplant. Nachdem auch die internationale Abteilung („International Section" – die Abkürzung, die damals gängig war, sollte man heute nicht mehr schreiben …) von dem Plan dieser Fortbildung erfuhr, wurde eine Fortbildung für die deutschen Lehrkräfte und auch für die internationalen Lehrkräfte vereinbart. Womit mein geplanter Aufenthalt in Teheran dann doch etwas länger wurde als zuerst geplant, was sich jedoch als ein Glücksfall erwies, da ich damit mehr von der traumhaften Stadt sehen und in ihr erleben konnte.

Damit begann ein sehr schönes Abenteuer, von dem ich hier kurz berichten möchte. Auch wenn meine Reise in den Iran nun schon eine Weile zurückliegt bat mich die Redaktion, ein paar Zeilen über diese Reise (Sorry, dass es ein paar mehr geworden sind …) zu schreiben. Dabei möchte ich den Fokus auf die wunderschöne aber auch sehr widersprüchliche Stadt Teheran legen.

Der Termin für die Fortbildung stand mit Ende April 2014 fest. Die meisten Folien, Arbeitsblätter und Tafelbilder waren sowohl in deutscher als auch englischer Sprache Anfang März schon vorbereitet. Die Flüge waren gebucht. Nun fehlte irgendwie nur noch eine Sache und damit begannen die Abenteuer auf dieser Reise.

Abenteuer 1: Das Visum und die kulturellen Unterschiede (I)

Der Iran gehört zu den wenigen der 42 Länder (Stand November 2017; Quelle: https://wirelesslife.de/visumsfreie-laender/), für die auch wir Deutschen ein Visum benötigen. An sich ist dies kein Problem, von der Deutschen Botschaft erhält man eine Referenznummer, mit dieser erhält man in der Iranischen Botschaft das Visum, wenn – ja wenn nicht gerade die iranischen Neujahrsferien im März anstehen. So zog sich die Bearbeitung für die geplante Reise doch sehr in die Länge, womit der so ziemlich letzte Termin, mit dem eine postalische Beantragung möglich ist, verstrich. Also wurde umgeplant! Da meine Schwägerin in Berlin wohnt, erhielt mein Schwager den Auftrag, mit meinem Pass das Visum in der Iranischen Botschaft persönlich abzuholen und es mir beim jährlichen Ostertreffen unserer Familien mitzubringen. Der Plan war so gut, dass mein Schwager zu Ostern allen eine Geschichte über die Beschaffung des Visums erzählen konnte. Mein Schwager erschien kurz vor Ostern 2014 mit meinem Pass in der iranischen Botschaft und bekam mitgeteilt, dass er das Visum in zwei Wochen abholen könne. Als er sagte, dass MEINE Reise, wie im Visa-Antrag vermerkt, schon die darauffolgende Woche stattfindet, viel dem Bearbeiter auf, dass mein Schwager das Visum gar nicht für sich, sondern für den Mann seiner Schwägerin beantragt. Dies stürzte ihn in eine tiefe moralische Krise – für ihn war es unvorstellbar, dass er das Vertrauen genießt, für ein angeheiratetes Familienmitglied ein Visum zu beantragen. Nachdem mein Schwager ihm dies erklären konnte, geriet der iranische Bearbeiter ins Grübeln („Bitte nehmen Sie erst einmal Platz, ich werde nachdenken."). Nach 30 Minuten des Nachdenkens eröffnete der Bearbeiter meinem Schwager die Option, sofort ein Express-Visum zu erhalten, wenn er ihm alle Papiere von mir vorlegen könne. Wobei offenbar eine vorhandene Krankenversicherung das wichtigste Papier schien (zum Glück hatte ich diese Einschränkung auf der Seite der iranischen Botschaft auch gelesen und entsprechend vorgesorgt). So kam das Visum dann doch noch rechtzeitig in meine Hände und dem Flug in den Iran stand nichts mehr im Weg.

Abenteuer 2: Der Flug und eine Irritation

Der Flieger von Frankfurt nach Teheran war gut gefüllt. Wie es der Zufall wollte, kam meine Sitznachbarin aus Italien (dem Land meiner ersten Auslandstätigkeit); so konnte ich mein Italienisch auf dem Flug wieder anwenden. Verwundert war die Frau, dass alle Iranerinnen ohne Kopftuch im Flugzeug saßen – wo doch im Iran Kopftuchzwang bestehen soll. Kurz vor der Landung erfolgte dann die Durchsage, dass in der Islamischen Republik Iran alle Frauen Kopftücher tragen müssen. In dem Moment setzte eine gewisse Gruppendynamik ein und alle Frauen kramten aus ihren Handtaschen bzw. aus den Gepäckfächern ein Kopftuch hervor. Später beobachtete ich in der Stadt häufig die sehr frei ausgelegte Kopftuch-Mode vieler Iranerinnen. Viele hatten ihre Haare zu einem Knoten gebunden, an dessen hinterem Ende dann das Kopftuch befestigt wurde (eigentlich hätte man auch darauf verzichten können). So kamen die Frauen der Forderung des Staates, ein Kopftuch zu tragen, nach, ohne dass sie ihre teilweise prachtvollen schwarzen Haare verstecken mussten. Hier sei die Frage gestattet, warum ein Staat gegen das Interesse der eigenen Bürger an solchen Regeln festhält.

Eine weitere unumstößliche Regel dieses Staates wurde mir auch bei der Reisevorbereitung bewusst. Wenn man eine Reise macht, möchte man den Gastgebern immer einen Gruß aus der Heimat mitbringen. Beliebte Mitbringsel waren in den vergangenen Jahren (je nach Jahreszeit) zum einen das typische Dresdner Weihnachtsgebäck: der ‚Stollen' – dieser passt aber leider zu Ostern nicht mehr so richtig. Also wollte ich einige Flaschen guten sächsischen Wein mitbringen. Hier wurde ich jedoch sofort mit dem Hinweis, dass es sehr strenge Einreisekontrollen in Teheran gibt und im Iran ein striktes Alkoholverbot herrscht, ausgebremst. Nachdem ich mit meinem Gepäck dann den Flughafen verlassen wollte, war ich über den Hinweis sehr dankbar. Bevor man in den öffentlichen Bereich des Imam Khomeini Airports gelangt, muss man sich einer sehr intensiven Kontrolle unterziehen, die – so war es auf den Schildern in mehreren Sprachen dieser Welt eindeutig zu lesen – das Ziel hatte, keinen Alkohol in das Land zu lassen. Somit blieb mir nur, einige Pralinen mitzubringen, die auch eine gute Wahl waren.

Abenteuer 3: Taxis sowie die kulturellen Unterschiede (II)

Am Flughafen wartete mein Fahrer, der mich – wie vereinbart erst einmal in das Hotel brachte. Der Flughafen liegt im Süden der Metropole, mein Hotel war im äußersten Norden.

Besser konnte man auf dem Weg vom Flughafen die kulturellen Unterschiede innerhalb

Blick über den Moloch Teheran

dieser riesigen City nicht vor Augen geführt bekommen. Der Weg führte vorbei am imposanten Grab von Imam Khomeini durch eher ärmliche Vororte mit niedrigen Hütten. Je weiter man nach Norden, wo die bevorzugten Wohngegenden Teherans liegen, desto moderner werden die Gebäude und auch die Straßen sehen irgendwie anders aus. Nachdem ich meine Sachen im Hotel abgelegt hatte, ging es auch schon zur Schule, wo wir uns zu einem kurzen Vorgespräch und auch zum Checken der Technik verabredet hatten – es war ja Sonntag in Deutschland, aber im Iran ist dies ein ganz normaler Arbeitstag, also kämpften wir uns durch den Berufsverkehr der Innenstadt.

Die islamische Republik Iran definiert sich immer noch durch ihre religiösen Revolutionsführer

Die Deutsche Botschaftsschule Teheran auf dem Gelände der ehemaligen britischen Botschaft

Angekommen an der Schule ereilte mich zuerst ein kleiner Schock. Die Schule ist von einer hohen Mauer umgeben. Der Fahrer setzte mich ab und wünschte mir einen schönen Tag – ich solle anrufen, wenn ich zurückfahren möchte. Also schritt ich auf den Eingang der Schule zu und wurde erst einmal durch einen iranischen Polizisten am Eintritt gehindert – später erfuhr ich, dass das Gelände die ehemalige Britische Botschaft war und immer noch als Botschaftsgelände eingestuft ist. Ich solle bitte meinen Pass zeigen. Da rächte sich meine Vorsicht, denn den Pass hatte ich doch in den Hotelsafe eingeschlossen, man kann ja nie wissen, was einen so erwartet. Nach zehn Minuten hatte ich einen – von der Schule ausgestellten – Passierschein und durfte am Polizisten vorbei durch die Tür treten und sah eine Oase inmitten der Großstadt Teheran – viel Grün, Sportflächen, niedrige Gebäude, in denen die Klassenräume und die Verwaltung der Schule untergebracht waren. Die Schüler trugen auf dem Gelände der Deutschen Botschaftsschule Teheran keine Kopftücher und genossen dies, wie in den weiteren Tagen immer wieder wahrzunehmen.

Während der Woche lernte ich die Stadt immer besser kennen, so dass ich nach zwei Tagen das Wagnis auf mich nahm und selber einmal ein Taxi orderte. Dies erscheint trivial, jedoch nicht in Teheran. Die meisten Taxifahrer sprechen nur Farsi, was die Verständigung sehr erschwerte. Ich war mittlerweile schon mit einigen Zetteln ausgestattet, auf denen die wichtigsten Adressen in Farsi standen, was jedoch nicht heißt, dass man auch ankommt. So musste man den Taxifahrern - sobald man in der Nähe des Ankunftsortes war - sagen, welche Straßen sie nehmen sollen. In Deutschland unvorstellbar. Kollegen gaben mir den Tipp, dass die meisten Taxifahrer die Deutsche Botschaft kennen – da mein Hotel in der Nähe dieser Botschaft lag, nutze ich diesen Tipp mit großem Erfolg – den Weg von der Botschaft zum Hotel kannte ich da schon sehr gut…

Wenn ein Taxifahrer englisch sprach, war die zweite Frage (nach der Frage, woher man kommt) meist: ‚Ah - Germany, a verry good country! Do have an job for me?'. In dieser Woche merkte ich, dass Deutschland im Iran ein sehr hohes Ansehen genießt, was so weit geht, dass ich mehrfach auf den Leader mit dem Namen ‚H…' angesprochen wurde – offenbar sehen einige Iranern die Historie hier etwas anders als wir. Diese Gesprächssituationen beendete ich dann mit höflichem Schweigen, die Gräben zwischen dem Islam und dem Judentum sind hier einfach zu tief.

Abenteuer 4: Teheran und die Königsfamilie

Wenn man in Teheran ist, sollte ein Besuch im Niavaran Palace Complex nicht fehlen. Zum Komplex gehören neben dem Haus des Schahs und seiner Kinder auch einige Nebengebäude, in denen nun Museen zu speziellen Bereichen untergebracht sind (wie z. B. dem Fuhrpark des Schahs und seiner Söhne, die Küche – natürlich schon damals mit deutschen Tafel-Geschirr von Villeroy&Boch ausgestattet). Die Gebäude beeindrucken auf dnm ersten Blick enorm, schaut man jedoch genauer hin, stellt man fest, dass ein Großteil der Räume, welche nicht Repräsentationszwecken dienten, eher nüchtern und funktionell gestaltet waren. Das Museum selber dokumentiert sehr gut die Zeit bis zur Flucht der Schah-Familie im Jahr 1979.

Auf den Besuch der Anlage sollte man sich gut vorbereiten. Sie ist sehr weitläufig und am Eingang muss man entscheiden, welche Museen man besuchen möchte. Wir hatten einige Eintrittskarten gelöst und begannen unseren Rundgang. Unterwegs hatten wir dann entschieden, doch ein weiteres schönes Gebäude ebenfalls noch zu besuchen. Also gingen wir hinein und fragten, ob wir noch eine Eintrittskarte kaufen können. Dies war nicht möglich – auch das Angebot, das Bargeld am Eingang abzugeben, erzeugte nicht die gewünschte Wirkung, der Eintritt blieb uns versperrt. Nun schauten wir etwas

Das Kinderzimmer des ehemaligen Kronprinzen im Niavaran Palast (heute Museum)

im Vorraum und wollten das Gebäude gerade wieder verlassen, als uns eine Frau ansprach. Sie würde für uns die Karten am Eingang besorgen. Wir gaben ihr das Geld und konnten – weshalb auch immer – nun das Museum betreten. Nach einer halben Stunde kam die Frau und gab uns die Eintrittskarten, welche ihre Großmutter für uns am Eingang gekauft hatte. Es ist großartig, welche Gastfreundschaft man im Iran erleben kann. Ich stelle mir eine ähnliche Situation in Deutschland vor, ich denke, in Deutschland hätten wir diesen Teil des Museums nicht gesehen …

Abenteuer 5: Gebäude

Was in Teheran sofort auffällt, sind die sehr, sehr vielen Baustellen von Wohnhäusern. Etwas irritierte mich, es dauerte eine Weile, bis ich darauf kam, woher die Irritation kam. Wenn in Deutschland ein Wohnhaus – insbesondere wenn dieses Haus mehr als 10 Stockwerke hat – ist die Fassade mehr oder weniger langweilig. In Teheran hatte jedes Gebäude eine andere Fassade. Jede Fassade ist mit anderen Stuckelementen ausgestattet, so dass kein Haus wie ein anderes aussah. Es waren viele kleine Unikate (naja eher „große").

Den krönenden Abschluss meines Aufenthaltes bildete der Besuch des höchsten Gebäudes des Irans: der Milad-Tower. Er ist mit 435 m Höhe der sechshöchste Fernsehturm der Welt. Schon die Fahrt zum Tower war ein Erlebnis. Am Tower mussten wir erst einmal durch eine Sicherheitskontrolle. Im Vorfeld wurde ich als Europäer auserkoren, den mitgebrachten Wein zu schmuggeln („Du wirst als Europäer nicht wirklich kontrolliert, bei dir vermuten die Sicherheitsleute nichts" sagte der Mann einer Kollegin mit einem ehrlichen Lächeln und steckte mir eine Wasserflasche, die mit Wein gefüllt war, zu). Nach einer Fahrt auf über 275 m Höhe in weniger als 40 Sekunden (7 Meter pro Sekunde) gelangt man in den größten Turmkorb weltweit und erblickt die ganze Schönheit Teherans auf einer geschlossenen Aussichtsplattform von oben.

Eine geschäftige Stadt, die viele gute und kluge Einwohner hat und nur darauf wartet, wieder zum Rest der Welt zu gehören. Hier kann

Der Milad Tower bei Nacht

man über mehrere Etagen den Turm besichtigen – darin befinden sich u. a. eine Art Wachsfiguren-Kabinett (Hall of fame), der Sky-Dome sowie ein Museum über die Stadt Teheran. Eine Besichtigung lohnt in jedem Fall (auf das Mitbringen von Alkohol kann man auch gerne verzichten!).

Im Nachhinein betrachtet bereue ich keine Minute, die ich in Teheran – dieser wahnsinnig widersprüchlichen und aufstrebenden Stadt – war. Nehmen Sie sich ein Herz, erkunden auch Sie einmal eine Stadt in einer fast anderen Welt, die Sie begeistern – wenn nicht gar magisch anziehen wird.

PS: Ich merke gerade, dass ich von der eigentlichen Fortbildung – also dem Hintergrund dieser Reise – nichts berichtet habe. Dies ist kein Problem, da ein Themenheft zum E-Learning geplant ist, werden Sie bald mehr von der Fortbildung und deren Inhalten erfahren. ◂◂

Angesichts der sich dramatisch zuspitzenden Lage um den sogenannten „Iran-Deal" möchte ich nachfolgendes persisches Sprichwort an das Ende dieser beiden Artikel stellen und mit der Hoffnung verbinden, dass man sich auf das Verbindende, auf das Gespräch miteinander besinnt. Vielleicht hilft dabei manchmal eine alte Weisheit.

Laß einen alten Freund nicht fahren,
denn der neue kommt ihm nicht gleich.

LINGO MACHT MINT – Material für das integrierte Sprach- und Fachlernen

Wie aus der nachfolgenden Beschreibung hervorgeht, sind in dem vom Auswärtigen Amt geförderten Projekt LINGO MACHT MINT bisher vier Hefte mit Vorschlägen zur Gestaltung des fächerübergreifenden Deutsch als Fremdspracheunterrichts bzw. des bilingualen Sachfachunterrichts in der Primarstufe erschienen, die vom Goethe-Institut München mit herausgegeben werden.

Wie aus der Erläuterung ebenfalls hervorgeht, können Klassensätze der Hefte von den Deutschen Schulen im Ausland ***kostenlos*** bezogen werden.

Analog zum Verfahren des Goethe-Instituts, das nach Erscheinen des jeweiligen Heftes den Versand an die Institute im Ausland vornimmt, war geplant, diese Hefte auch an alle Deutschen Schulen im Ausland durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen versenden zu lassen. Wie aus der ZfA zu erfahren war, ist dies aus administrativen Gründen zurzeit nicht möglich.

Da erste Rückmeldungen aus einzelnen Schulen großes Interesse an den Materialien signalisierten, werden diese auf den folgenden Seiten ausführlicher vorgestellt, damit der Bezug – der in den weiteren Ausführungen erläutert wird, bei Interesse gesichert werden kann. Beispiele aus den einzelnen Heften illustrieren, dass die Inhalte adressatengerecht gestaltet und somit eigentlich unkompliziert im eigenen Unterricht eingesetzt werden können.

Wie bereits erwähnt wird das Projekt im weiteren Verlauf ausführlicher beschrieben.

- Im ersten Abschnitt informieren Verlag und Herausgeber über das Projekt und seine Ziele
- Katalin Radnai, erfahrene DFU-Lehrerin aus Budapest/Ungarn kommentiert in dem nachfolgenden Beitrag die Materialien aus ihrer Sicht, was aber zu einem besseren Einblick in die Verwendbarkeit der Inhalte beitragen wird.
- Dass die Materialien in der schulischen Praxis auf positive Resonanz stoßen, belegt ein kurzer Erfahrungsbericht von einem pädagogischen Tag der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo/Ägypten.

Was ist LINGO MINT?

LINGO MINT: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit MINT-Themen

LINGO MINT ist das neue Angebot für den Unterricht in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

LINGO MINT – hinter diesen zwei Wörtern verbirgt sich ein buntes Medienpaket für junge Deutschlernerinnen und Deutschlerner weltweit: spannende Themen aus der Wissenschaft, zur Erde, zu Umwelt, zu Natur und Mensch, umgesetzt in aktivierenden Experimenten, interaktiven Übungen und informativen Videoclips.

LINGO MINT ist 2017 erfolgreich gestartet und bringt seitdem viele spannende MINT-Themen mit. Auf lernerorientiertem Sprachniveau (A2) unterstützt Lingo MINT die unterschiedlichen Formen *des Content and Language Integrated Learning in German* CLILiG). Der thematische Fokus liegt auf den MINT-Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik, erweitert um das Fach Erdkunde. Her-

ausgegeben wird Lingo MINT vom Bildungsverlag Eduversum in Kooperation mit dem Goethe-Institut. Das Auswärtige Amt fördert das Projekt.

Wer nutzt LINGO MINT?

LINGO MINT eignet sich für den weltweiten Einsatz. Angesprochen sind Deutschlernende und deren Lehrkräfte, insbesondere:

- Kinder von 8 bis 12 Jahren und Jugendliche von 13 bis 16 Jahren
- Primarschüler/innen, Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I
- DaF-/DaZ-Lehrkräfte sowie Fachlehrerinnen und Fachlehrer für die MINT-Fächer weltweit

Welche Medienangebote bietet Lingo MINT?

LINGO MINT für Kinder:
LINGO MACHT MINT – das Magazin
Jüngere Lernende arbeiten mit dem Magazin „LINGO MACHT MINT". Auf 12 Seiten bietet das ansprechend gestaltete Heft kurze Texte, aktivierende Experimente und handlungsorientierte Aufgaben für den CLILiG-Unterricht mit MINT-Schwerpunkten. Das Heft erscheint viermal im Jahr. Im Fokus jeder Ausgabe steht ein Schwerpunktthema (z. B. Wasser, Salz, Musik), das aus unterschiedlichen MINT-Blickwinkeln heraus behandelt wird und somit die Vielschichtigkeit und die fächerübergreifende Relevanz zum Ausdruck bringt. „Lingo macht MINT" steht online als E-Book oder PDF kostenfrei bereit. Wer die gedruckten Hefte im Unterricht nutzen möchte, kann „Lingo macht MINT" für die Lerngruppe bestellen. Die Hefte sind kostenfrei, Interessenten zahlen lediglich Porto und Bearbeitung.

LINGO MINT für Jugendliche zwischen 13 und 16 Jahren:

1. Web-Magazin LINGO MINT
Jugendliche nutzen das LINGO MINT-Webangebot, denn Lernende dieser Altersgruppe nutzen mobile Webinhalte stärker für individuelle Lernprozesse. Lingo MINT ist optimiert für Smartphone und Tablet-PC und kann mobil und unabhängig von der Muttersprache der Lernenden genutzt werden. Die MINT-Themen auf der Website www.lingonetz.de/mint erweitern die Inhalte des Magazins auf sprachlich leicht höherem Niveau. Unterstützt durch kurze Lese- und Hörtexte sowie Videoclips können die Lernenden ihr Wissen anhand kleiner, interaktiver Rätselübungen testen. Mit jedem neuen Print-Magazin für Kinder erscheinen im Web-Magazin für Jugendliche neue Infos zum Lesen, Hören und Anschauen sowie interaktive Aufgaben.

2. Quiz-App LINGO MINTmobil
Als Edutainment-Ergänzung gibt es die LINGO MINTmobil-App, die den jugendlichen Lernerinnen und Lernern die Möglichkeit gibt, ihr Sprach- und Fachwissen im Quizduell-Format zu testen: Die Quiz-App funktioniert nach dem bekannten wie weltweit beliebten Duell-Prinzip. Über drei Runden zu je vier Fragen rund um die Lingo-MINT-Themen treten je zwei Spieler/innen gegeneinander an. Wer weiß am meisten und wird Lingo-MINT-Champion? Wer ergattert einen hohen Platz in der Bestenliste? Für Einzel-Tüftler bietet die App auch einen Trainingsmodus, mithilfe dessen die Lernenden ihr MINT-Wissen auch alleine trainieren können.

Wie alles begann: Von LINGO zu LINGO MINT

Im September 2012 erfolgte der Startschuss zur ersten LINGO-Förderphase, die bis Ende des Jahres 2016 andauerte. LINGO das Mit-Mach-Magazin" und „Lingonetz.de" stellten landeskundliche Themen rund um Leben und Schule in Deutschland sowie Spannendes aus der Tier- und Pflanzenwelt in den Mittelpunkt. Das Angebot richtete sich an Kinder von 6 bis 13 Jahren, die im Ausland Deutsch lernen. Alle früheren LINGO-Magazine bis 2016 stehen auf Lingonetz.de nach kostenfreier Registrierung bereit, die Webinhalte sind auf der KIDS-Seite unter www.lingonetz.de/kids zu finden.

Fördergeber und Projektpartner

Das Auswärtige Amt der Bundesrepublik Deutschland unterstützt das Projekt LINGO MINT als Fördergeber, beratend sowie bei der Verbreitung an Schulen im Ausland. Das Goethe-Institut fungiert als Mitherausgeber und ist im Fachbeirat beratend tätig. ◂◂

LINGO MACHT MINT

Der einfache Einstieg in den bilingualen Unterricht mit MINT-Themen – LEICHT GEMACHT - auf dem sprachlichen Niveau von A1/A2

Katalin Radnai

Der Blick aus der Lehrerperspektive:

Seit Anfang 2017 hat das Magazin LINGO MACHT MACHT MINT ein neues Gesicht bekommen, denn es widmet sich seit dieser Zeit verstärkt dem MINT-Unterricht. Bisher sind vier Themenhefte erschienen: *Wasser zum Leben, Salz zum Leben, Musik zum Leben* und *Sonne zum Leben*. Die Magazine beinhalten zu den obigen **Themen** Aufgaben und Experimente zu den **Fächern** Technik, Biologie, Physik, Mathematik, Erdkunde, Chemie, Informatik.

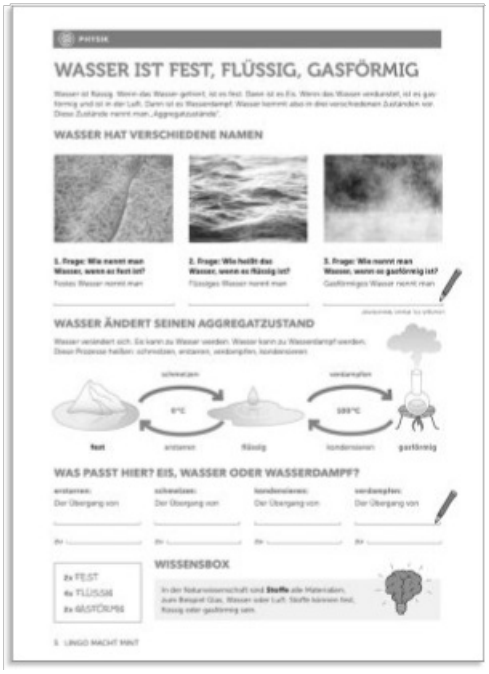
Titelseite mit Menüleiste für die einzelnen Fächer

Die abwechslungsreichen Aufgaben sprechen alle Sinne an. Anschauliche Fotos und einfache, gut verständliche Abbildungen führen näher zum Thema hin, denn in jedem Magazin wird das jeweilige Thema adressatengerecht für den fremdsprachigen, fächerübergreifenden Deutschunterricht aufgearbeitet. So enthält das erste Heft zu *Wasser* Informationen und Anleitungen für kleine Experimente zu Technik, Biologie, Physik, Mathematik und Erdkunde. Im Bereich der Technik werden die Schüler z.B. angeleitet, den persönlichen Wasserverbrauch zu hinterfragen, herauszufinden, wie Wasser verschmutzt wird und wie man den Verbrauch dieser Ressource verringern kann.

Zu dem Fach Biologie gehören Aufgaben und Experimente, in denen die Wichtigkeit von Wasser für Pflanzen und Lebewesen hervorgehoben werden. Aber auch hier wird es den Schülern ermöglicht zu experimentieren, indem sie z.B. den Wassergehalt einer Salatgurke selbstständig untersuchen.

Die Untersuchung der unterschiedlichen Aggregatzustände von Wasser lässt sich dem Fach Physik zuordnen, während es in Mathematik darum geht, Mengenangaben von Wasser zu erfassen.

Es bietet sich natürlich an, abschließend den Wasserkreislauf zu beschreiben und nachvoll-



Beispiel für das Themenheft Wasser

ziehen zu lassen, was im Fach Geographie sicherlich eine wesentliche Rolle spielt.

Ähnlich strukturiert sind auch die anderen Themenhefte. In jeder Ausgabe bemühen sich die Autoren, das jeweilige Thema vielseitig zu beleuchten und den Lernern Herausforderungen zu bieten, die sie sprachlich und fachlich bewältigen können. Dabei spielt auch das Layout eine wichtige Rolle, denn zahlreiche vierfarbige Illustrationen helfen dabei, die sprachlich einfach gehaltenen Texte und Aufgaben zu rezipieren.

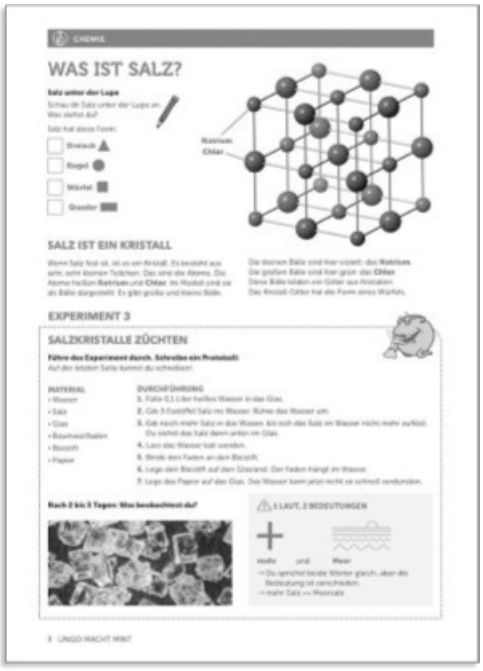
Bei genauerer Analyse der ersten vier Hefte fallen der Unterrichtspraktikerin sofort viele Vorzüge der Materialien auf, die hier kurz aufgelistet werden sollen.

LINGO MACHT MINT ist gut einsetzbar:

- weil man mit den Materialien den modernen und attraktiven Fremdsprachenunterricht ergänzen kann,
- weil die Lingo-Materialien die frühe Vermittlung von Sach- und Fachsprache in der Zielsprache Deutsch auf dem sprachlichen Niveau von A1/A2 fördern,
- weil sie handlungsorientierte und kommunikative Lehrmethoden unterstützen,
- Ansätze zum fächerübergreifenden Lernen bieten und zur Förderung der Fach-, Methoden-, Sprach- und interkulturellen Kompetenzen beitragen,
- weil die Lehrerinfo für den fächerübergreifenden Unterricht Hilfen und Links altersgemäß aufgeteilt enthält.
- weil man die Magazine in Klassensätzen bestellen kann
- weil die digital zugänglichen Materialien fertige, in Word-Format zur Verfügung stehende Aufgabenblätter nach Fächer geordnet, enthalten. (www.lingonetz.de/mint und www.lingonetz.de/kids)
- weil die Aufgabenblätter zusammen mit der Lehrerinfo im Internet bequem abrufbar sind.

Der Blick aus der Lernerperspektive

Wie die folgende Auflistung dokumentiert, befasst sich das Magazin mit Themen, die relevant für die Schüler sind und somit Interesse bei Ihnen hervorrufen, weil sie einfache Themenschwerpunkte (Wasser, Salz, Musik) behandeln,


CHEMIE

WAS IST SALZ?

Salz unter der Lupe

Schau dir Salz unter der Lupe an. Was siehst du?

Salz hat diese Form:

Dreieck
Kugel
Würfel
Quader

Natrium
Chlor

SALZ IST EIN KRISTALL

EXPERIMENT 3

SALZKRISTALLE ZÜCHTEN

Führe das Experiment durch. Schreibe ein Protokoll!

Auf der letzten Seite kannst du schreiben!

MATERIAL
- Wasser
- Salz
- Glas
- Backofenblech
- Backpapier
- Papier

DURCHFÜHRUNG
1. Fülle 0,1 L kaltes Wasser in das Glas.
2. Gib 3 Esslöffel Salz ins Wasser. Rühre das Wasser um.
3. Gib noch mehr Salz in das Wasser, bis sich das Salz im Wasser nicht mehr auflöst. Du siehst das Salz dann unten im Glas.
4. Lass das Wasser kalt werden.
5. Binde dem Faden an den Bleistift.
6. Lege den Bleistift auf den Glasrand. Der Faden hängt im Wasser.
7. Lege das Papier auf das Glas. Das Wasser kann jetzt nicht so schnell verdunsten.

Nach 2 bis 3 Tagen: Was beobachtest du?

3 LAUT, 2 BEDEUTUNGEN

mehr und Meer

→ Du sprichst beide Wörter gleich, aber die Bedeutung ist verschieden.
→ mehr Salz ↔ Meersalz

3 LINGO MACHT MINT

Beispiel für ein Arbeitsblatt

die Teil des Alltagslebens und somit nicht fremd für die Lernenden sind. So werden die Schüler z.B. im Themenheft *Salz* am Anfang aufgefordert, zu beschreiben, wie ein selbst gekochtes Ei mit und ohne Salz beim Verzehr schmeckt. Ausgehend von dieser Erfahrung ist es dann leicht, sich ausführlicher mit dem Thema auseinanderzusetzen, in welchen Lebensmitteln sich wie viel Salz finden lässt.

Wie hier deutlich wird, eignen sich die **Lingo MACHT MINT Magazine** wunderbar für die sanfte und behutsame Einführung von CLILiG-Unterricht.

Zu jedem Thema gehört am Ende des Fachthemas auch eine Wörterliste. Die Menge des neuen Wortschatzes ist leicht erlernbar. Beim Lernen hilft ein in Gruppen geteiltes und ausgefülltes Wortschatz-Arbeitsblatt. Der Vorteil davon ist – es entstehen keine Fehler beim Abschreiben der neuen Wörter. Dieses Arbeitsblatt kann man auch aus dem Internet mit den anderen Arbeitsblättern zusammen herunterladen.

Der Lehrende hat freie Hand bei der Gestaltung der Stunde, die vielseitigen Aufgaben si-

chern abwechslungsreiche Sozialformen. Ob als Projekt fächerübergreifend oder als eine Fachstunde angewendet oder mit einer vorentlastenden Aufgabe zu Hause vorbereitet und behandelt – die Themen und Aufgaben wecken das Interesse der Lernenden und regen somit auch zur Weiterbearbeitung und Recherche an. Die eigenen Erfahrungen sind beim Thema gefragt, Gewohnheiten können besprochen und bewertet werden.

Die digitale Unterstützung des Materials als QR-Code, Webseite und mobilApp bieten weitere Möglichkeiten zur Vertiefung in die Themen. Das einfache **Experimentieren** wird den Lernenden nahegebracht und bietet eine methodische Anleitung zu einer kurzen Protokollführung. Dies ist eine gute Übung zur Entwicklung naturwissenschaftlicher Kompetenzen.

Die im Internet zur Verfügung stehenden **Arbeitsblätter** können je nach Alter entweder gemeinsam im Unterricht oder als Hausaufgabe gelöst werden. Diese sichern, dass die Lernenden ein eigenes Material zur Hand haben, zum Beispiel in einer Mappe und so das Thema später oder bei einem anderen Fach auch noch weiter behandelt werden können. **Tipp:** So kann man die Exemplare der bestellten Magazine für weitere Klassen oder spätere Jahrgänge aufbewahren. ◂◂

LINGO in der Praxis der Lehrerfortbildung

Rainer E. Wicke

Sprachförderung in DaF und DFU – unter diesem Motto richtete die Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo ihren diesjährigen Pädagogischen Tag für DaF-, DFU- und Primarlehrer aus. Wie aus dieser Teilnehmerbeschreibung hervorgeht, handelte es sich um eine ambitionierte Tagung, bei der drei verschiedene Interessengruppen berücksichtigt werden mussten. Bei der Gestaltung des Programms wurden daher Aufgaben, Übungen und Aktivitäten eingeplant, deren Einsatz demonstrierte, dass handlungsorientiertes und schüleraktives Lernen nicht nur im DaF-, sondern auch im DFU-Unterricht realisiert werden kann. Auch in diesem allgemeinen Teil wurden im Plenum bereits Inhalte der LINGO MACHT MINT-Materialien entsprechend eingesetzt, da diese zahlreiche Hinweise und Vorschläge für die schüleraktive Gestaltung des fächerübergreifenden DaF-Unterrichts enthalten. Als Beispiel kann hier der Wasserkreislauf angeführt werden, wie er in *Wasser zum Leben* ausführlich beschrieben wird[1]. In Ergänzung zu den Materialien wurde im Seminar aufgezeigt, wie der Kreislauf selbstständig von den Teilnehmern oder Schülern mit Hilfe von Karten interaktiv rekonstruiert und die Korrektheit der Ergebnisse mit Hilfe des im Heft abgebildeten Arbeitsblattes überprüft werden kann.

Während sich die DaF-Sekundarstufenlehrer in der eingeplanten längeren Erarbeitungsphase mit Werkzeugen zur Bearbeitung von (literarischen) Texten[2], die DFU-Lehrer sich mit den 47 Methodenwerkzeugen von Josef Leisen[3] auseinandersetzten, widmeten sich die Primarstufenlehrerinnen ausführlich den bereitgestellten LINGO-Materialien.

Während der Gruppenarbeit stellten die Kolleginnen bei der Sichtung der Materialien zunächst fest, dass sich einzelne Aufgaben, Übun-

Die Arbeitgsgruppe bei der Sichtung der LINGO–Materialien

gen und Experimente, wie sie in den LINGO-Heften vorgeschlagen werden, durchaus in den regulären DaF-Unterricht mit dem Lehrbuch integrieren lassen. Als ein Beispiel wurde aus dem Heft *Salz zum Leben* das Arbeitsblatt zu *Dein Körper und* Salz angeführt, denn ein solches erweiterndes Thema bietet sich zum Beispiel an, wenn im Lehrbuch die Körperteile oder das Thema Gesundheit bearbeitet werden[4].

Eine Musiklehrerin, die sich die Ausgabe zu *Musik zum Leben* genauer angesehen hatte, äußerte sich dahingehend, dass das gesamte Heft in ihrem Unterricht berücksichtigt werden könnte[5].

Darüber hinaus vertraten die Kolleginnen die Ansicht, dass sich die Hefte sehr gut in den Unterricht der Klasse vier umfassender einsetzen lassen. Es bestand großes Interesse, die kostenlos erhältlichen Klassensätze zu beziehen, da die Kolleginnen den Einsatz dieser Zusatzmaterialien als sinnvoll erachteten.[6] ◂◂

Anmerkungen

1 Eduversum-Verlag / Goethe-Institut München: LINGO MACHT MINT – Heft 1: Wasser zum Leben, Wiesbaden, 2017, S. 10.
2 Kostenloser Download unter: https://shop.hueber.de/media/hueber_dateien/Internet_Muster/Red1/9783193610027_Muster_2.pdf
3 Leisen, Josef: Werkzeugkasten: Vierzig Methodenwerkzeuge für die Sprachförderung mit Beispielen, in. Leisen, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis / Praxismaterialien, Klett-Verlag Stuttgart, 2013, S. 7–96.
4 Eduversum-Verlag / Goethe-Institut München: LINGO MACHT MINT – Heft 2: Salz zum Leben, Wiesbaden, 2017, S. 2.
5 Eduversum-Verlag / Goethe-Institut München: LINGO MACHT MINT – Heft 3: Musik zum Leben, Wiesbaden, 2017, S. 10.
6 Die Materialien können bei der folgenden Adresse bestellt werden: redaktion@lingonetz.de

Auf das Fremde trifft man nicht nur beim Reisen ins Ausland. Das Völkerverbindende ist keine abstrakte Aufgabe internationaler Gremien. Pädagogik und Kulturvermittlung findet nicht nur in Unterrichtsräumen und Ausstellungsräumen statt. Interkulturelle Begegnungen finden auch an Schulen in Deutschland statt. Ein Blick nach innen.

„Soldierman, we need peace!"

Ein interkulturelles/integratives Theaterprojekt zum Prometheus-Mythos mit Jugendlichen des St. Benno-Gymnasiums und Geflüchteten, aufgeführt in Dresden am 27.1.2018

Ulrike Christof

„Ich bin Shaker." – „Hallo, hier ist Mohammad." – „Ich bin Antonia."

Unsere WhatsApp-Gruppe namens „Prometheus" wächst Anfang Oktober 2017 noch recht schnell um weitere 18 Namen von Schülern des Künstlerischen Profils 10 des St. Benno-Gymnasiums Dresden sowie von Berufsschülern aus Somalia, Afghanistan und Syrien.

Was hatten wir uns für die kommenden vier Monate vorgenommen?

Ein multimediales Stück zum zeitlosen Prometheus-Mythos auf die Bühne zu bringen?

Als heterogene Gruppe miteinander ins Gespräch und ins Spiel zu kommen und interkulturelle Grenzen zu erforschen, sogar ein Stück weit Integrationsarbeit zu leisten?

Wohl beides. Aber um es vorwegzunehmen: Integration ist schwierig. Selbst über das Spiel und die Kunst. Wie bringt man junge Menschen im Alter von 15–17 Jahren, die verschiedene Sprachen sprechen, die in unterschiedlichsten Kulturkreisen aufgewachsen sind, miteinander ins Gespräch? Wohlbehütete Schülerinnen eines katholischen Dresdner Privatgymnasiums mit jungen Männern, von denen sich einige als unbegleitete Jugendliche einst auf den langen gefährlichen Weg der Flucht aus ihren durch Krieg zerrütteten Hei-

matländer gemacht hatten, die dabei nicht nur einmal mit Willkür und Gewalt konfrontiert wurden. „Wir sind noch nie so richtig bestraft worden", so der einhellige und etwas ratlos wirkende Einwurf der deutschen Schülerinnen zur Improvisationsaufgabe mit dem Thema „Strafe". Die Geflüchteten dagegen wussten von zahllosen Geschichten mit Polizei, Gefängnis, Korruption und Rache zu berichten.

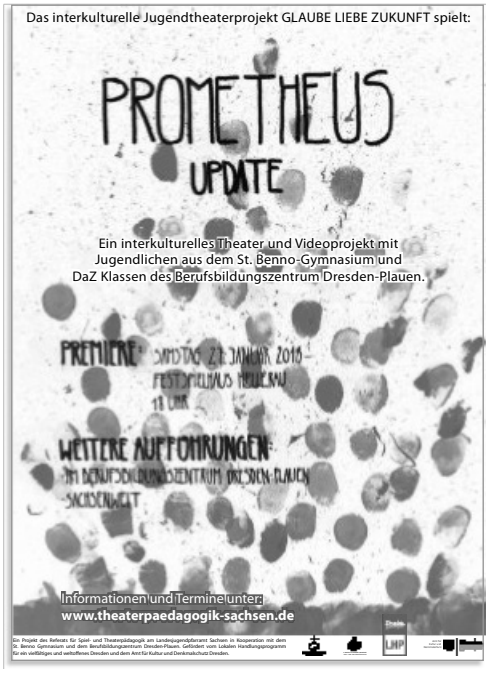
Prometheus, der Vorausdenkende, der Rebell gegen die Ordnung der Götter, der Freiheitsliebende, der Schöpfer und Freund der Menschen, der Leidende.

Dieser Prometheus erschien uns die richtige Identifikationsfigur, um all diese unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen zusammenzubringen. So machten wir uns auf den Weg und erforschten die Bedeutung des antiken Prometheus-Mythos für unsere heutige Zeit im Jahre 2018.

Dank der finanziellen Förderung des lokalen Handlungsprogramms für ein vielfältiges und weltoffenes Dresden und dem Amt für Kultur und Denkmalschutz konnten der Theater- und Spielpädagoge Frank Hohl als Vertreter des Landesjugendpfarramts Sachsen, der Videokünstler David Campesino, die Tanzpädagogin Angelique Donath und ich neun Samstage lang im Kulturhaus Dresden-Neustadt mit den Jugendlichen arbeiten.

Aufwärmen, sich körperlich berühren, miteinander tanzen, gemeinsam essen, die Namen der anderen und deren Bedeutung erfahren, zusammen Filmclips drehen, sich verbal und nonverbal begrüßen, sich in die Augen sehen, sich gegenseitig Geschichten erzählen zu Mut, Freiheit, Rebellion, Ungerechtigkeit und Strafe. Zu Prometheus eben.

Und dann die Premiere in Hellerau-Europäisches Zentrum der Künste Dresden, das uns für den 27. Januar 2018 im Rahmen des „refugee welcome center"-Programms freundlicherweise den Dalcroze-Raum mit professioneller Technik zur Verfügung gestellt hatte.



Ein Video auf der Leinwand. Kurze Ausschnitte, Sequenzen sind zu sehen; eine Hand, die Klavier spielt, ein Ohrring, ein See, ein singender Mund, im loop aneinandergeschnitten. Das sind wir. Das ist die Gruppe „Prometheus 2.0". Schlicht, ganz in Schwarz gekleidet treten die 21 Jugendlichen auf die Bühne – eine Mischung aus Tanz, Gesang, Film und Schauspiel erzählt die Geschichte des Prometheus. Die Gruppe teilt sich und fließt immer wieder zusammen – wie die Kulturen, die hier zusammenkommen. Die eigenen Erfahrungen und Geschichten der Jugendlichen werden live erzählt oder als gefilmte Episoden gezeigt: Alltagssituationen in der Straßenbahn, im Supermarkt, an der Haltestelle. Unterbrochen wird dies immer wieder durch den Gesang in einer fremden Sprache. Einmal wird ein iranischer Rap auf Farsi mit einem deutschen Volkslied kombiniert – es wird Reibung erzeugt, wie die Reibung der Kulturen, die sich hier treffen.

Gespräche der Darsteller über das Leben und die Taten des Prometheus ziehen sich wie ein roter Faden durch die gesamte Performance und geben der Collage/dem Stück Halt. Letztlich geht es stets um die Frage der Richtigkeit des eigenen Handelns, um Mut, Freiheit, Gerechtigkeit, Erzählungen, die mitunter heiter, zumeist aber sehr nachdenklich stimmen.

Am Schluss stellen sich die Jugendlichen in einer raumgreifenden Pose auf und tun das, was die von Prometheus geschaffenen Menschen eben so tun: schlafen, sich umarmen, streiten. Swaibu aus Sierra Leone fängt an zu singen, ein von ihm selbst komponiertes Lied über den Frieden- „Soldierman, we need peace!". Die Szene wird mit der live-cam gefilmt und groß auf die Leinwand projiziert. Und man fühlt sich den Darstellern plötzlich sehr nahe.

Vielleicht ist doch noch mehr gelungen als nur ein guter Theaterabend? ◂◂

Langsame Annäherung

Auf boss skates® vom Kaukasus zum Königstuhl

Hans-Martin Dederding

Wie vermeidet man den Rückkehrerschock? Ein unter Auslandslehrkräften beliebtes Gesprächsthema, zu dem auch in diesem Blatt des Öfteren Tipps zu lesen waren wie „sich über Entwicklungen in der Heimat informieren", „Kontakt halten" usw. Martin Fluch, VDLiA-Mitglied und gestandener Auslandslehrer mit den Stationen Ukraine, Usbekistan, Kirgistan und Georgien, versucht es mal auf seine Weise: durch möglichst langsame Annäherung an die alte Heimat.

Wenn seine Dienstzeit in Batumi (Georgien) zu Ende ist, schickt er Frau und Kinder direkt an die Heimatadresse in Eppelheim/Heidelberg, er selbst macht sich auf boss skates® auf den Heimweg.

boss skates® sind eine besondere Form von Cross-Skates, laut Webdefinition eine Variante von Inlineskates, die für den Einsatz in leichtem bis mittelschwerem Gelände geeignet sind.

Martin Fluch beim Training

Auf dem Weg nach Bishkek-Osch

Sie bestehen aus einem robusten Rahmen, an dem zwei oder mehr luftbereifte Räder befestigt sind. Im Gegensatz zum Inlineskaten wird der Vortrieb beim Cross-Skaten vorwiegend mit Hilfe von Stöcken erzeugt. Aber vor allem durch das Fahrverhalten der Cross-Skates unterscheidet sie sich erheblich von Inlineskates.

Die 4500 km von Batumi bis Eppelheim über die Türkei, Griechenland, Bulgarien, Serbien, Ungarn und Österreich will Martin Fluch in maximal 90 Tagen bewältigen. Dabei will er nicht nur von seinem zeitweiligen Lebensmittelpunkt an der Schwarzmeerküste langsam Abschied nehmen und sich der Heimat ebenso langsam annähern. Der Lauf dient auch einem sozialen Zweck: Mit seinem Lauf will der Skater Sponsorengelder für die georgische Kinderkrebshilfe einwerben. Charitypartner sind die Kinderkrebshilfe des georgischen Solidarity-Funds in Zusammenarbeit mit der Uni-Kinderklinik Freiburg.

Der 4500 km-Lauf auf boss skates® ist nicht Martin Fluchs erste Charity-Aktion. Begonnen hat alles mit einer Kanu-Tour die gesamte Donau hinunter, von der Quelle bis zu seiner ersten

Das Team in Issyk-Kul

Am Kilometer 0

Auslandsschule in Ismail (Ukraine) und weiter bis zur nahe gelegenen Donaumündung, die der Schule € 850,00 einbrachten, für die zeitgemäße Schulbücher eingekauft werden konnten. Höher hinaus ging es bei einem 685 km langen Hochgebirgslauf durch den Tienschan, über zwei Pässe mit über 3000 m Höhe von der Hauptstadt Kirgistans bis zur Einsatzschule von Martin Fluch in Osch, die der Läufer in 11 Tagen bewältigte.

Auch hier gingen die eingesammelten Spenden (€ 1200 Euro; knapp 100 Lehrbücher und viele Lektürehefte von einer deutschen Schule in Rheinland-Pfalz sowie Schulbücher des Hueber Verlages) an zwei Schulen in Osch (eine davon hat einen interessanten Internetauftritt: www.lederhosenundkalpak.de). Einen rein karitativen Charakter hatte ein Staffellauf um den Issyk-Kul-See in Kirgistan, 445 km in zwei Tagen, der $ 800 für ein Kinderheim am Ostufer des Sees erbrachte.

Nun also Batumi – Eppelheim auf boss skates®. Martin Fluch hofft, dass auch dabei eine ganze Menge Spenden zusammenkommen. Schön wäre es, wenn sich institutionelle Spender finden würden, denen der Läufer und der Medienbetreuer werbliche Präsenz bei allen Veröffentlichungen, Presseterminen entlang der Strecke und beim Empfang in Heidelberg versprechen kann. Aber auch kleinere Spenden sind willkommen (z. B. 1 ct pro km, d. h. insgesamt € 45,00) und auch weniger, denn gemäß der seit Mitte des 19. Jahrhunderts schon schriftlich überlieferten Redewendung macht auch Kleinvieh Mist.

Konto:
KaPost – Kinderkrebshilfe Georgien
Sparkasse Kraichgau
IBAN: DE48 6635 0036 0018 2986 89
BIC: BRUSDE66XXX

Spendenquittungen können ab € 200,00 ausgestellt werden, auf alle Fälle aber werden alle Spender namentlich auf der Webseite des Projekts gelistet, auf Wunsch mit Nennung der Höhe der Spende.

Medienpartner des Projekts ist die Kaukasische Post, eine 1906 (!) gegründete, traditionsreiche deutschsprachige Zeitung der Kaukasusregion. Über die Kaukasische Post (www.kaukasische-post.com), aber auch über die Webseite des Projekts (www.kaukasus-koenigstuhl.de) kann der Fortschritt des Projekts verfolgt werden, besonders interessant natürlich in der heißen Phase ab dem 18. Juni, in der wir den Fortschritt der Tour hoffentlich Tag für Tag verfolgen können. (Der Autor dieses Beitrags kann versichern, dass Martin Fluch inzwischen medientechnisch fitter ist als bei seiner ersten großen Tour, wo die wartende Fangemeinde nur sehr sporadisch Lebenszeichen des Kanufahrers erhielt.)

Wer sich genauer über das Projekt „Kaukasus-Königstuhl“ informieren will, das Projekt, den Läufer, Finanzierung und Spendenmodalitäten, Streckenverlauf, und auch mehr über die Kinderkrebshilfe Georgien erfahren will, der sei auf die Webseite des Projekts verwiesen.

Bleibt uns nur, dem Läufer viel Erfolg für sein Projekt zu wünschen und den Leserinnen und Lesern dieses Heftes im Herbst einen spannenden Bericht über glücklich zurückgelegte 4500 km auf seinen boss skates®. ◂◂

Rückkehrer aus dem Ausland – wie weiter?

Thomas Lother

Ich war kaum nach vierjährigem Auslandsaufenthalt von der Deutschen Schule Washington DC nach Dresden zurückgekehrt, als mich eine Einladung des Sächsischen Bildungsinstitutes (jetzt Landesamt für Schule und Bildung) in das Fortbildungs- und Tagungszentrum ins schön gelegene Siebeneichener Schloss in Meißen zu einem zweitägigen Seminar am 6./7. November 2018 zu eben diesem Thema erreichte.

Initiiert wurde diese erstmalig in Sachsen stattfindende Erwartungsabfrage und ein Erfahrungsaustausch in Seminarform von der BLA-SchA-Vertreterin Sachsens, Frau Heidrun Forßbohm vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus (SMK), in Kooperation mit Frau Catrin Kühne als Gastgeberin vom Sächsischen Bildungsinstitut.

Frau Kühne vom Landesamt für Schule und Bildung

Der Nachmittag und gemeinsame Abend des ersten Tages galt dem Kennenlernen und Erfahrungsaustausch der 15 Teilnehmer, die in unterschiedlichen Funktionen und Statuszugehörigkeit (ADLK, LKPL) aus allen Regionen des Auslandsschulwesens (von Russland und Estland, über Saudi-Arabien und Ägypten bis nach Südafrika und die USA) nun in ihre jeweiligen Schulen oder Bildungsagenturen in ganz Sachsen zurückgekehrt waren (Grundschule, Oberschule, Gymnasium und Berufliche Schulen).

Das Spektrum der Erfahrungen der Rückkehrerinnen und Rückkehrer reichte von herzlicher Wiederaufnahme bis zu Desinteresse und Ablehnung an ihren jeweiligen Dienststellen.

Generell war aber der Tenor, dass die personalführenden Stellen im Allgemeinen nicht nur wenig bis gar keine Kenntnis vom Erfahrungspotential ihrer rückkehrenden Kolleginnen und Kollegen haben, sondern oft auch keinerlei Interesse an einer sinnvollen Verwendung des erworbenen interkulturellen Wissens, der erweiterten Lehr- und Lernkultur der Rückkehrer haben.

Zu Beginn des folgenden Tages referierte Herr Klaus Habermalz vom SMK über die aktuelle personelle Situation bei Bewerberinnen und Bewerbern für einen Einsatz im Auslandsschulwesen. Die ohnehin prekäre Situation in Sachsen bei der Besetzung vakanter Stellen mit gut qualifizierten Lehrkräften werde sich, seiner Aussage nach, in den kommenden Jahren durch die verstärkte Pensionierungswelle noch verschärfen und die ohnehin dünne Personal-

Frau Forßbohm und Herr Habermalz vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus

decke für Auslandseinsätze zusätzlich weiter belasten. Dazu komme, dass für die sächsischen Bewerber, die sich durchweg (von SchulleiterInnen abgesehen) in einem Angestelltenverhältnis befinden, ein Auslandsaufenthalt finanziell wenig attraktiv ist. Für Familien kommt zusätzlich erschwerend hinzu, dass sie aufgrund ihres Angestelltenstatus nicht privatversichert sind und somit keine Beihilfe für die mitreisenden Partner und Kinder erhalten.

Frau Forßbohm stellte im Anschluss daran den Entwurf des Papiers der Kultusminister Konferenz zum *„Einsatz deutscher Lehrkräfte im Auslandsschulwesen als ein Instrument der Personal- und Schulentwicklung der Länder“* vor, das von den Teilnehmern vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen lebhaft und kritisch diskutiert wurde. Ein Teilnehmer regte sogar an, dass diese Empfehlungen zu einer Vorschrift für die Sachbearbeiter in den innerdeutschen Behörden umgewandelt werden sollte, damit nicht nur das Engagement der Auslandslehrer und ihrer Familienangehörigen honoriert, sondern vor allem deren erworbenen und erweiterten Kompetenzen für den innerdeutschen Schuldienst genutzt werden.

Interessant und informativ war auch das Impulsreferat von Jörg Kassner, aktuell Fachberater und Koordinator in Sofia/Bulgarien zum Thema „Welche Kompetenzen erwerben Lehrkräfte im Ausland?“, da es ja genau die vorher problematisierten Schnittstellen zwischen Auslandsschuldienst und innerdeutschem Schulbetrieb beleuchtete und Denkanstöße für eine bessere Nutzung dieser Kompetenzen gab. Hierzu stellte Herr Kassner auch einen von ihm entwickelten Selbstevaluierungsbogen für Auslandslehrer in Bezug auf deren Kompetenzzuwachs im Auslandsschuldienst vor.

Weitere Programmpunkte des dichtgedrängten Seminars waren die Vorstellung eines „Rückkehrertagebuchs“ und das Nachdenken über Netzwerkarbeit und eine kontinuierliche Fortsetzung dieses Pilotprojektes eines Rückkehrerseminars in der Zukunft.

Der Applaus der Teilnehmer war nicht nur ein Dank an die Initiatoren für diese gelungene Veranstaltung, sondern auch ein Plädoyer für eine Fortsetzung solcher Veranstaltungen. ◂◂

Eine Teilnehmerin stellt die Vorschläge der Rückkehrer zur KMK-Empfehlung vor.

Kompetenzzuwachs im Auslandsschulwesen[1]

Jörg Kassner

Warum gehen deutsche Lehrerinnen und Lehrer ins Ausland? In der Satire „Pestalozzis Erben" von Friedrich Mahlmann bewirbt sich ein Lehrer dafür, weil er überzeugt ist, dass „… seine kreativen Impulse dort noch mehr Anerkennung finden würden als hierzulande."[2] Der Schulleiter, der eine dienstliche Beurteilung zu verfassen hat, ist froh darüber, den Kollegen „wegloben" zu können. Dass dies für die weit überwiegende Mehrzahl der Lehrer, die sich für einen Auslandseinsatz bewerben, nicht repräsentativ ist, dürfte auf der Hand liegen. Es gibt kaum Forschungsbefunde zur Frage, welche Motive Lehrkräfte aus Deutschland dazu bringen, vorübergehend im Ausland tätig zu werden.[3] Dies ist erstaunlich und bedauerlich, da ein Befund der Forschung zu Lehrerbiografien zeigt, dass 17 % der Studienanfänger für das Lehramt eine Arbeit im Ausland in Betracht ziehen.[4]

Ebenso wenige Aussagen gibt es dazu, welchen Kompetenzzuwachs Lehrer während ihrer Zeit im Ausland verzeichnen. Dabei darf man gewiss davon ausgehen, dass eine solche Erweiterung der beruflichen Kompetenzen in großem Umfang stattfindet. Bei Gesprächen mit Lehrern, die einen Teil ihrer beruflichen Laufbahn im Ausland absolviert haben, betonen diese immer wieder, dass sie bei ihrer Rückkehr `nicht mehr dieselben` seien und dass sie sehr viel in ihrer Berufsausübung dazugelernt haben.

Dass die KMK in ihrer aktuellen Empfehlung die Nutzung des Potenzials der aus dem Ausland zurückkehrenden Lehrkräfte als Mittel einer aktiven Schul- und Personalentwicklung in den Bundesländern empfiehlt, ist in hohem Maß erfreulich.[5]

Die von mir entwickelte kleine Liste kann dazu dienen, die Kompetenzerweiterungen während der Zeit im Ausland quantitativ und qualitativ zu spezifizieren. Häufig konnte ich beobachten, dass es Lehrern gar nicht ad hoc bewusst ist, in welchem Umfang sie eigentlich durch die Arbeit als PLK oder ADLK ihre beruflichen Erfahrungen und Fähigkeiten ausgebaut haben; dass sie manches als selbstverständlich und nicht erwähnenswert ansehen, was doch eine wichtige Facette der eigenen Professionalisierung darstellt.

Zum Autor

Jörg Kastner ist Fachberater/Koordinator der ZfA – Sofia/Bulgarien.

Es ist zu erwähnen, dass der Liste kein strikt wissenschaftlicher Kompetenzbegriff zugrunde liegt – vielmehr handelt es sich um eine Zusammenfassung von recht unterschiedlichen Aspekten der Berufstätigkeit.[6]

Die Übersicht dient nicht als Vorlage für dienstliche Beurteilungen. Vielmehr soll damit ein Instrument zur Selbstreflexion zur Verfügung gestellt werden, welches es den Nutzern ermöglicht, sich über den Ausbau der eigenen beruflichen Kompetenzen klar zu werden und welches z. B. bei Gesprächen mit personalführenden Stellen über die Verwendung im Inland nach der Rückkehr aus dem Auslandsschuldienst hinzugezogen werden kann. Ebenso kann es natürlich dazu dienen, sich auf eine eventuelle weitere Bewerbung für das Ausland vorzubereiten. Die Übersicht versucht möglichst viele der Facetten der Arbeit an deutschen Auslandsschulen oder Sprachdiplomschulen in den Blick zu nehmen. Dies führt naturgemäß dazu, dass nicht alle einzelnen Kompetenzen für jeden einzelnen Kollegen relevant sind. Wer beispielsweise an einer deutschen Auslandsschule im Einsatz war oder ist, wird nicht zwangsläufig mit den Prüfungen zum DSD in Berührung gekommen sein. Ebenso stehen verschiedene der aufgeführten Arbeitsbereiche eher im Zentrum der Tätigkeit von ADLK und werden für LPLK oder BPLK nur bedingt von Bedeutung sein. Daher ist es empfehlenswert und statthaft, die Tabelle den eigenen Einsatzbedingungen anzupassen – also entsprechende Kürzungen, aber auch Erweiterungen vorzunehmen.

Die Übersicht lässt sich sehr grob in „harte", also klar abrechenbare und zu quantifizierende sowie in eher „weiche" Kompetenzen unterteilen. Während erstere den Hauptteil ausmachen, verstehe ich unter „weichen Kompetenzen" die

Jörg Kassner beim Vortrag

auf der letzten Seite aufgeführten „Selbstkompetenzen".

Zunächst werden die Fächer, die man im Ausland unterrichtet, in den Blick genommen. Viele der im DSD eingesetzten PLK und ADLK haben ja vor dem Auslandseinsatz keine expliziten DaF- (oder DaZ-) Erfahrungen, daher ist es sicherlich sinnvoll, dies aufzuführen. Ebenso sollten Sachfächer, die in deutscher Sprache für Nichtmuttersprachler unterrichtet werden, Erwähnung finden.

Der zweite große Komplex widmet sich der Analyse der Erweiterung des Methodenrepertoires. Meine Erfahrung zeigt, dass hier sehr große Kompetenzerweiterungen zu verzeichnen sind – angefangen von Instrumenten zur Sprachstandsdiagnostik über vielfältige Varianten der Differenzierung bis hin zu Erfahrungen im Teamteaching mit Ortslehrkräften.

Der Komplex „Prüfungen" dient der Erfassung der der eigenen Tätigkeit bei verschiedenen Prüfungsformaten.

Alle Fortbildungen, die Lehrkräfte im Ausland entweder als Teilnehmer besuchen oder aber selbst als Referenten gestalten, zu erfassen, dürfte sicherlich lohnend sein. Vor allem die Erfahrungen bei der Gestaltung eigener Fortbildungsangebote, ob im Rahmen von SCHiLF, bei Regionalen Fortbildungen oder einzelnen größeren Seminaren bis hin zu Beiträgen bei Tagungen der nationalen Lehrerverbände des Einsatzlandes dürften für das eigene Kompetenzprofil eine wichtige Rolle spielen.

Hinweisen möchte ich auf vielfältige Erfahrungen bei der Betreuung und Beratung von Kolleginnen und Kollegen, von Praktikanten etc. Diese Erfahrungen sind m. E. sehr gut im deutschen Schuldienst nutzbar. Gleiches trifft auf die Betreuung von Projekten zu – manche Projekte gibt es ja sogar in „innerdeutschen" und „internationalen" Varianten – erwähnt sei „Jugend debattiert (international)".

Der Bereich „Schulmanagement" wird vermutlich vor allem für ADLK relevant sein. Die hier aufgelisteten Kompetenzen sind vor allem bei eventuellen Bewerbungen für Schulleitungsaufgaben nützlich. Auch Erfahrungen beim „Zusammenwirken mit Partnern" können für solche Karriereschritte von Interesse sein.

Ganz sicher haben alle Lehrkräfte im Auslandsschuldienst umfangreiche interkulturelle Erfahrungen gesammelt. Besonders dieser Bereich kann von allen Nutzern nach Belieben erweitert oder modifiziert werden.

Die „weichen Faktoren" lassen sich wahrscheinlich kaum eindeutig quantifizieren. Dennoch lohnt sich m. E. die Reflexion darüber, weil diese Fähigkeiten nach der Rückkehr ebenso bedeutend sein werden, wie sie es im Ausland waren.

Eine Lehrerin und ein Lehrer, die beide lange Jahre im Auslandsschuldienst tätig waren, haben den Umgang mit der Übersicht „getestet" und das Papier als nützlich für die Selbstreflexion befunden. Meine Annahme, dass sich die Einschätzungen stark unterscheiden, wurde bestätigt. Auffallend bei beiden ist, dass nur der Kompetenzaufbau nur in sehr wenigen Bereichen als „gering" eingeschätzt worden ist. Es dominiert die Bewertung der einzelnen Kompetenzen mit „stark". Beide nennen eine ganze Reihe von selbst durchgeführten Fortbildungen. Interessant ist, dass die (im weitesten Sinne) interkulturellen Kompetenzen nicht als so stark erweitert eingeschätzt wurden, wie ich es vorab angenommen hatte. Möglicherweise liegt dies aber auch an einer gewissen „Unschärfe" des Reflexionsbogens.

Der komplette Reflexionsbogen kann bei Interesse angefordert werden (joergkassner@gmx.de). ◂◂

Anmerkungen

1 Wenn im folgenden Text Personenbezeichnungen in der maskulinen Form verwendet werden, sind damit immer alle Geschlechter gemeint.
2 Friedrich Mahlmann: Pestalozzis Erben, Heidelberg (Wolf Schwartz) 1998, S. 29.
3 Eine Masterarbeit der Universität Oldenburg aus dem Jahre 2010 (Sandra Schwarz: Warum wird man Auslandslehrkraft, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) bietet interessante Ansätze – allerdings ist die empirische Basis sehr gering und die Vorannahmen können nur bedingt überzeugen.
4 Rothland, Martin: Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf?; in Terhart, Ewald et al. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster, New York (Waxmann) 2014, S. 366.
5 MKM: Einsatz deutscher Lehrkräfte im Auslandsschulwesen als ein Instrument der Personal- und Schulentwicklung der Länder
6 Wobei die „Standards der Lehrerbildung" (https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) durchaus im Großen und Ganzen abgedeckt sind.

In DLiA 4/2017 wurden Interviews mit Jubilaren veröffentlicht, welche während der 33. HV in Lüneburg Ehrennadeln verliehen bekamen. Die Fragen finden Sie ebenfalls in dieser Ausgabe. Die Antworten von Dr. Rudolf Kerscher auf diesen Fragebogen erreichten mich erst nach Redaktionsschluss für DLiA 1/2018. Dennoch möchte ich Ihnen seinen kursorischen, aber hochinteressanten Rückblick auf sein Leben als Auslandslehrer in Südamerika nicht vorenthalten. Aber lesen sie selbst.

Erfahrungsbericht Dr. Kerscher

1. Jahrgang 1934; Abitur 1953; Studium (Englisch, Französisch, Spanisch) und Referendarjahre in München bis 1959; Assistent im German Department der University of Kansas 1960/61; Holbein-Gymnasium Augsburg 1961–1998 (mit Unterbrechungen); Promotion 1963 (Romanistik, Anglistik, Pädagogik); Leiter der Deutschen Schule St. Thomas Morus in Santiago de Chile 1965–1970 (Geburt von zwei Söhnen, jeweils chilenische Taufpaten); Seminarlehrer/Fachleiter Französisch 1971–1974; Leiter des Projektes INEM in Bogotá 1975–1978 (Geburt einer Tochter, kolumbianische Taufpaten); Seminarlehrer/Fachleiter Spanisch 1978–1998; Fachberater für die Seminarausbildung in Bayern (Französisch, Italienisch, Spanisch) 1983–1998; Leiter des Arbeitskreises der Fachberater am Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 1991–1998.

2. Santiago: Zwar wusste ich, dass ich unter 10 Kandidaten von der Leitung des Schulvereins ausgewählt worden war, nicht jedoch, dass der deutsch-chilenische Kollege, der sieben Jahre lang die Schule geleitet hatte, ab sofort zu meinem Stellvertreter abgestuft wurde. An meinem ersten Schultag hatten sich das Lehrerkollegium sowie alle Schülerinnen und Schüler im Schulhof versammelt. Das Schweigen brach erst, als mein Vorgänger mich öffentlich „a la chilena" umarmte. Was dann auf mich zukommen würde, ahnte ich damals nicht.

Bogotá: Bei meinem Eintreffen im Instituto Nacional de Enseñanza Media Diversificada (INEM) im Stadtteil Ciudad Kennedy (6.000 Schüler, 300 Lehrkräfte, Schichtunterricht ab 07.00 Uhr) stellte ich fest, dass zwar mein ausschließlich dem Deutschunterricht vorbehaltenes Klassenzimmer eine Türe mit Schloss, einen abschließbaren Schrank sowie funktionierende Steckdosen aufwies, dass dies bei den übrigen Räumen jedoch nicht zutraf, weil interessierte Hände sich alles angeeignet hatten, was nicht niet- und nagelfest war. Die Lamellen der gro-

ßen Fenster schlossen nicht richtig, so dass täglich in kurzen Abständen der Lärm von am nahen Flughafen startenden Flugzeugen den Unterricht erschwerte.

3. Santiago: Beim jährlichen Besuch unserer Patenschule in einem Armenviertel wurde nicht nur überreicht, was unsere Eltern gesammelt hatten (Kleidung Spielzeug …), sondern die (gelinde gesagt unterbezahlten) Lehrkräfte bewirteten uns begeistert auf typisch chilenische Art.

Bogotá: Am „Día del árbol" pflanzte man jedes Jahr vor versammelter Schülerschaft symbolisch einen kleinen Baum, der dann spätestens am übernächsten Tag abgeknickt war. Wenn zum x-ten Mal die Studenten der Universidad Nacional streikten und vor allem ausländisch wirkende Fahrzeuge mit Steinen bombardierten, nahm ich vorsichtshalber den Kleinbus, der in unregelmäßigen Abständen verkehrte.

4. Santiago: Die Feste mit dem Vorstand des Schulvereins und des „Centro de Padres y Apoderados", mit Asado, Rotwein, Liedern und Cueca-Tanz.

Bogotá: Die regelmäßigen Einladungen für die erweiterte Schulleitung des INEM und Vertreter des Erziehungsministeriums in unserem Haus. Wenn letztere mit Dienstwagen abgefahren waren und der Lärmpegel wegen des landesüblichen Ron, vor allem des Aguardiente, entsprechend gestiegen war, wurden stundenlag und lauthals beliebte Lieder gesungen.

5. Santiago: Die wenigen deutschsprachigen Ortskräfte verhielten sich stets loyal. Im Sekundarbereich unterrichteten fast nur chilenische Lehrkräfte.

Bogotá: Alle Mitarbeiter am INEM-Projekt (von Barranquilla im Norden bis Pasto nahe der Grenze zu Ecuador) waren entsandte Lehrkräfte (den Begriff ADLK gab es nicht). Am INEM unterrichteten in allen Städten (außer uns) nur Einheimische.

6. Santiago: Nur noch ganz lose Kontakte, dagegen noch freundschaftlich verbunden mit zwei chilenischen Ehepaaren (einmal sie, meine Lehrerin für Chemie; das andere Mal er ein Mitglied im Schulvorstand) durch gegenseitige Besuche hier bzw. dort.

Bogotá: Nur noch in seltenen Fällen, dagegen über Jahre hinweg weiter mit Personen aus der damaligen Schulleitung des Colegio Andino (wo unsere beiden Söhne zur Schule gingen), mit denen wir drüben einige Reisen unternahmen.

7. Santiago: OStD Harry Werner, der erste, damals einzige Schulberater an einer deutschen Botschaft, war mit seiner Frau kurz vor uns angekommen (auch mit einem Frachtschiff). Sie wohnten nicht nur in unserer Nähe, sondern er unterstützte mich oft tatkräftig in schwierigen Situationen. Später führte er jahrelang den Büchertisch in unserer Zeitschrift.

Bogotá: Der (aus München stammende) Hausmeister der Deutschen Botschaft, der bei allen Problemen mit kolumbianischen Behörden (nicht immer mit ganz legalen, Mitteln für) uns so manches Mal mehr half, als die Botschaftsangehörigen.

8. Gleich am Tag unserer Ankunft überraschten uns im Hafen von Valparaíso die sechs Herren des Schulvorstandes und ihre Ehefrauen mit einem Festessen in Viña del Mar, wobei wir erste Bekanntschaft machten mit Locos, Pisco sour usw.

In Bogotá mussten wir weitgehend auf nähere Kontakte mit Einheimischen verzichten, weil diese viel einfacher lebten als wir, weil wir nie eine Gegeneinladung erhielten. Viele Lehrkräfte am INEM (besser bezahlt als an den sonstigen staatlichen Schulen) mussten sich verpflichten, ausschließlich am INEM zu unterrichten, hatten jedoch überwiegend noch „piratas" an Privatschulen, demnach wenig Freizeit.

9. Vorhandene Vorurteile unbedingt verschweigen; niemals erklären, wie bei uns in Deutschland alles viel besser abläuft; wenn Einheimische ihr eigenes Land kritisieren, nicht begeistert zustimmen, sondern sich möglichst neutral verhalten.

10. Santiago: Bei allen Lehrkräften wurde der Vertrag jeweils nur von Jahr zu Jahr verlängert. Nach meinem ersten Jahr und einige Male auch

später stellte ich fest, dass so manche Lehrkraft ungeeignet war und durch bessere Leute ersetzt werden musste. Die Entlassung war stets Aufgabe des Schulvorstandes, doch der „Schuldige" war natürlich ich. Dass ich innerhalb der fünf Jahre mit fünf verschiedenen „mayordomos" (Hausmeister) zu tun hatte, wäre ein Kapitel für sich.

Bogotá: Hier gab es nie Konflikte. Obwohl sich alle Personen in der erweiterten Schulleitung duzten, war und blieb ich „el doctor Kerscher".

11. Wer diese Erfahrung nicht macht, hat sein Ziel verfehlt.

12. Ich hatte als Wunschziel genannt: Brasilien, Chile, Mexiko. Als ich 1964 bereits kurz nach meiner Bewerbung vom Auswärtigen Amt (die ZfA gab es damals noch nicht) das Angebot für eine Schulleitung in Santiago erhielt, zögerte ich zunächst (ich war gerade 30 Jahre alt), sagte dann schnell zu. Dass wir über die Jahre hinweg schließlich mehr und engere Kontakte mit Chilenen als mit Deutschen hatten, lag natürlich stark auch an den Chilenen.

13. Nie.

14. Unbedingt! Nur solche Leute, die mit Überzeugung ins Ausland gehen. Ich kenne viele Lehrkräfte im Inland, die ich höchst ungern im Ausland gesehen hätte (einige traf ich leider dort dennoch an).

15. Selbstverständlich, nur nicht überheblich wirken!

16. Santiago: Hervorragend – Botschafter von Nostitz und einige seiner Mitarbeiter, aber auch einige eingebildete Diplomaten; viele interessante Einladungen.

Bogotá: Von Anfang an frostiges Verhältnis zum abgehobenen Botschafter, sehr gute und hilfreiche Kontakte mit einigen seiner Mitarbeiter; kaum Einladungen.

17. Santiago: Überwiegend trugen sie zwei deutsche Familiennamen, doch nur rund 10 % waren wirklich zweisprachig; oft war das Interesse der Eltern an der Schule größer als bei den Schülern. Insgesamt nie wirklich problematische Fälle.

Bogotá: Fast ausschließlich aus der oberen Unterschicht, deshalb (?) überwiegend interessiert und fleißig.

18. Wie wohl die Mehrzahl der Heimkehrer: kleinkariert. Wir kamen ja aus dem Urwald, dem Dschungel, dem Urlaub. Das Leben In Deutschland: der eigene Hausbau, die Krankheiten usw. zeigten sich fast durchwegs als wichtiger. Nach der zweiten Rückkehr überraschte uns das nicht mehr.

19. Von Anfang an arbeitete ich beim Verein deutscher Lehrer in Chile aktiv mit, wurde auf den VDLiA wohl erst nach einigen Jahren aufmerksam. Direkte Kontakte gab es erst ab 1978, auf so mancher der Hauptversammlungen, zu denen ich inzwischen nicht mehr reise, weil meine Generation (ausgenommen die liebe Frau Bosert) wohl vollzählig abgetreten ist. Schriftliche Kontakte bestanden bis zuletzt mit Schriftleitern und Verantwortlichen für die Buchbesprechungen unserer Zeitschrift.

20. Aus Altersgründen stellt sich diese Frage für mich nicht mehr. ◂◂

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

Eine Entgegnung zum Artikel „Gescheiterte Eingriffe in die Zeit-Kultur“ (in: DLiA 1/2018)

Heike Lawin

Häschen, Häschen, lauf weg!!!!!! Warum denn? Am Waldrand kommen die Jäger. Die schießen alle Hasen mit drei Beinen tot! Da kann mir ja nichts passieren; ich habe doch vier Beine. Häschen, Häschen, lauf weg! Die schießen erst und dann zählen sie.

Dieser Dialog ging mir beim Lesen des Artikels „Gescheiterte Eingriffe in die Zeit-Kultur“ durch den Kopf. Wer hat da wohl versucht, wem in seine Zeit-Kultur einzugreifen und wer ist damit gescheitert?

In Rumänien fragte mich mein damaliger Fachschaftsberater: „Heike, was glaubst du wohl, wäre anders gelaufen, wenn es andersrum anders gekommen wäre?“

Nun, es wäre müßig, wolle man versuchen, diese Frage korrekt zu beantworten. Sicher ist jedoch, dass nach der Wende umgehend massiv in die Zeitkultur der Ostdeutschen eingegriffen wurde. Umgekehrt ist mir kein Fall bekannt, wo Überreste der DDR versucht hätten, in die Kultur Westdeutschlands einzugreifen (wenn wir mal vom „grünen Pfeil“ und dem „Ampelmännchen“ absehen wollen). Wo also wäre es tatsächlich darum gegangen, dass „nach der Wiedervereinigung … zwei Zeitkulturen miteinander **synchronisiert** werden“?

Auch der Autor, Herr Prof. Dr. Rainer Dollase, scheint mir zu denjenigen zu gehören, die lieber erst mal schießen. Das mit dem Zählen kann sich dann Zeit lassen, wenn es überhaupt notwendig sein sollte. Vorsichtshalber behauptet er – um jedem Widerspruch umgehend entgegenzutreten, sein Befund sei „evidenzbasiert, d. h. ernstzunehmende Forschung“ und könne „dies für den Durchschnitt eindrucksvoll belegen“.

So werden hier Halb- oder Unwahrheiten hintereinander aufgelistet, kausale Zusammenhänge konstruiert, wo absolut und gar nichts wirklich zusammenhängt.

Dass sich Prof. Dollase mit dem Bildungswesen der DDR bis heute nicht auskennt, zeigt bereits der Satz: „In der DDR galt im Schulsystem die G8 Regelung für Gymnasien“.

Nun gab es in der DDR aber gar keine Gymnasien, also konnte auch keine Regelung für solche vorgegeben werden. Richtig daran ist lediglich, dass das Abitur am Ende des 12. Schuljahres erworben wurde. Die zugehörigen Rahmenbedingungen unterschieden sich jedoch. Es gab weder eine Kulturhoheit der Bezirke, noch eine äußere Differenzierung nach Schultypen. An die Polytechnische Oberschule (bis Klasse 10) schloss sich die Erweiterte Oberschule (bis Klasse 12) an. Erwarb man das Abitur zusammen mit einer Berufsausbildung, wurde es nach dem 13. Schuljahr abgelegt. Ergänzt wurde dieses Angebot durch eine Reihe von Spezialschulen. Die „Synchronisierung der Kulturen“ bestand darin, dass nach der Vereinigung der Osten das System des Westens ungefragt übernehmen musste.

Der von Herrn Prof. Dollase so angepriesene „freiwillige Ganztag“, also das **Angebot** von Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung und Schüleraufsicht durch ausgebildete Horterzieherinnen, für jüngere Kinder auch der Mittagsschlaf im Hort – **das** war bis zur Wende eine Selbstverständlichkeit, eine „angemessene Betreuung und Erziehung der Kinder … – aber mit freiwilliger Teilnahme“.

Was besagt der Satz „Die zeitliche Organisation des Alltags war in der BRD auch schon anders als in der DDR“?

Und ob es eine freiwillige pädagogische Nachmittagskultur bis zur Wende im Osten gegeben hat!!

Ich weiß dies sowohl von mir persönlich als auch von meinen beiden Töchtern.

Im Rahmen des DTSB (des Deutschen Turn- und Sportbundes) und in den Schulen wurden die verschiedensten Sport-Gruppen angeboten (kostenlos bzw. zu einem rein symbolischen finanziellen Beitrag). An Volks-Musikschulen konnte man nachmittags kostengünstig ein Instrument erlernen, an Schulen und Kulturhäusern gab es Chöre. Im HdJT (Haus der Jungen Talente) der FDJ fanden die verschiedensten Ar-

Kindheit in der DDR – Klischee und Wirklichkeit

beitsgemeinschaften statt. Hier ging ich zweimal in der Woche zum Dramatischen Zirkel, wurde dort nicht nur für den Film entdeckt, sondern erwarb auch meine Kenntnisse in Regie und Sprecherziehung, die ich später im Darstellenden Spiel mit meinen Schülern in Rumänien, Kasachstan und Sibirien nutzen konnte.

Mein Abitur habe ich dennoch mit 17 Jahren abgelegt.

Worauf also basiert der unsägliche Satz „Mit G8 wurde eine freie pädagogische Nachmittagskultur zerstört"??

Wenn in dem Artikel von einer „Zwangsverschulung des Nachmittags" die Rede ist, dann fallen mir nur „Schülerhilfe" und „Studienkreis" ein, die beide in der alten Bundesrepublik eine traurige langjährige Tradition haben. Und so stocke ich jetzt meine mickrige Rente durch Honorare auf, die Eltern dafür bezahlen müssen, damit ihre Kinder im „Studienkreis" bei mir das lernen, was sie eigentlich im Schulunterricht hätten verstehen sollen. Auch dies eine bittere Nachwende-Erfahrung.

Als mir im zarten Alter von fünf Jahren meine Mutter sagte, dass am 4. September Einschulung ist, ja, zugegebenermaßen, da habe ich geweint. Nein, nein, nicht weil ich mich vergewaltigt fühlte! Oh nein! Ich war bitter enttäuscht! Hatte ich doch geglaubt, Einschulung wäre am ersten Schultag, also dem 1. September. Nun also noch drei Tage warten?

In der DDR war dann der Stichtag für die Einschulung Ende Mai. Kinder, die – wie meine Tochter Kirsten – zwischen Juni und September das sechste Lebensjahr vollendeten, konnten auf Wunsch der Eltern der Kinderärztin vorgestellt werden, die sie auf Schultauglichkeit untersuchte. Ich erinnere mich noch gut, wie Kirsten stolz wie Bolle alle Tests zu deren Zufriedenheit erfüllte. Und auch später verlief dann ihre Entwicklung „– ohne die Störung durch Kollektive".

Ich stimme dem Autor in einem Punkt zu: Ja, die Situation in Deutschland war paradox. Aber – hätte man nicht vielleicht vor dem Schießen doch erst mal zählen sollen? Und ich verwahre mich mit Entschiedenheit gegen den Vorwurf, ich würde mich hier „mit Stammtischweisheiten … über Bedenken der Wissenschaft" hinwegsetzen. ◂◂

Alle Zitate entstammen dem Artikel „Gescheiterte Eingriffe in die Zeit-Kultur" von Rainer Dollase.

Avenidas – Plädoyer für die Würdigung eines „sexistischen“ Gedichtes

Rainer E. Wicke

Dass um das 1953 entstandene Gedicht *avenidas* ein absurder Streit entbrannt ist, konnte der wöchentlichen Kolumne von Bettina Weiguny im Wirtschaftsteil der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung vom 3. September 2017 entnommen werden (Weiguny: 2017, S. 21). Unter dem Titel *An die Lyrik Schwestern* amüsierte sich die Verfasserin über die Tatsache, dass das vom Dichter der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin geschenkte und an einer dortigen Fassade verewigte Gedicht Anstoß bei Studentenvertretern wegen seines sexistischen Inhaltes gefunden hatte, weil es an die sexuelle Belästigung erinnerte, der Frauen täglich ausgesetzt sind. Weiterhin vertraten die Studentenvertreter die Ansicht, dass das Gedicht eine Degradierung der Frauen zu bewunderungswürdigen Objekten im öffentlichen Raum sei, der Angst macht.

Die inkriminierte Fassade mit dem Gedicht von Eugen Gomringer an der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin, Urheber: Rudolph Buch – Eigenes Werk, CC-BY 4.0, https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=66004098

Moment mal, schießt es dem Leser bei der Lektüre dieser Zeilen durch den Kopf. Handelt es sich wirklich um das folgende Gedicht, das du seit mehr als zwanzig Jahren mit Erfolg in der Deutschlehrerfortbildung eingesetzt hast? Zweifel scheinen bei der Lektüre des Textes angebracht:

avenidas	alleen
avenidas y flores	alleen und blumen
flores	blumen
flores y mujeres	blumen und frauen
avenidas	alleen
avenidas y mujeres	alleen und frauen
avenidas y flores y mujeres y	alleen und blumen und frauen und
un admirador	ein bewunderer

Ein Bewunderer wird hier offensichtlich als ein sexistischer Voyeur gesehen? Seltsam, dass die vielen Lehrer und Lehrerinnen und du selber das während der zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen nicht gemerkt haben. War da nicht sogar ein indischer Lehrer, der aus Begeisterung für diesen Text in der Arbeitsphase nicht nur ein ähnliches Gedicht in deutscher, sondern sogar noch eines in spanischer Sprache verfasst hatte, ohne Anstoß an dem Original zu nehmen? Dabei war er ein Sikh, gehörte also einer streng religiösen Glaubensgemeinschaft an.

Und auch unter anderem in China, Costa Rica, Kanada, USA, Singapur, Spanien, auf den Philippinen, in Polen und Tschechien war die Resonanz äußerst positiv. Gerade zu der Erprobung in dem letzten Land wurde doch auch schon entsprechend in *Deutsche Lehrer im Ausland* berichtet (Wicke: 2003)?

Weiterhin hat das Gedicht doch auch seinen gebührenden Platz in Publikationen zur Lehrer-

fortbildung erhalten (Wicke: 2010, S. 44 / Mohr, Salomo: 2016, S. 161–162 / Wicke: 2012, S. 10–11).

Und auch in der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* hat Theresa Kuß z. B. nachgewiesen, dass man diesen wunderbaren Text doch auch im Unterricht mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund – z. B. bei der Arbeit mit Kunstwerken im Museum – gewinnbringend einsetzen kann (Kuß: 2017, S. 20–24 / Kuß/Wicke: 2018, S. 95–118).

Seltsamerweise ist weder den Autor(innen), noch den die Manuskripte redigierenden und lektorierenden Verlagsmitarbeiter(inne)n aufgefallen, um was für einen verwerflichen Text es sich doch hier handeln muss. Man bedenke, dass das Gedicht auch in zahlreichen Lehrbüchern für den muttersprachlichen Deutschunterricht in den Klassen 5–7 Verwendung gefunden hat. Auch dort hat man scheinbar nicht erkannt, dass der Einsatz im Unterricht Gefahren birgt, die man offensichtlich nicht erkannt hat. Interessant ist auch, dass in all diesen Zusammenhängen niemals Kritik aufgekommen ist bzw. keine Rückmeldungen über den scheinbar sexistischen Inhalt geäußert wurden. Sollte doch nichts „dran" sein an dieser Feststellung? Wurde das Gedicht vielleicht sogar instrumentalisiert, wie Nora Gomringer, die Tochter des Lyrikers sich in einem Interview äußert (Frank: 2018, S. 22). Wurden etwa „mutwillig Dinge hineingelesen, die nicht darin stehen"?

Denn immerhin, so die Tochter des Verfassers weiter, geht es in dem Gedicht bei dem Bewunderer nicht um einen voyeuristischen Glotzer, sondern um *ein staunendes Betrachten, das Abstand hält – und* (dies) *ist eigentlich eine religiöse Kategorie* (a. a. O.).

Zum Frauenbild in Avenidas äußert sich Nora Gomringer ebenfalls ausführlich:

> Das Gedicht ist 1953 auf den Ramblas geschrieben. Nach der Terrorfahrt über die Flaniermeile Barcelonas im August 2017 wurde es immer wieder als Trostgedicht rezitiert. „Wie schön, dass ein Autor Schönheit sieht und ins Wort bringt", sagen die Spanier, aber auch Leser im lateinamerikanischen Kulturraum. Und über die Diskussion bei uns schütteln sie den Kopf: „Ihr spinnt doch, ihr Deutschen!" (a. a. O.)

Wie äußert sich Bettina Weiguny erfrischend zu all den an den Haaren herbeigezogenen Kritikpunkten:

> Ja, zefix, das ist ein dicker Hund! Und wo wir schon dabei sind: In der Literatur wimmelt es von Frauen, die als Objekte der Verzückung dargestellt werden. Lauter Männerphantasien, das gehört alles verboten! Goethe mit seinen „halb geraubten Küssen", pfui. …

Den Faust muss man umschreiben, Heines Loreley ebenfalls (Die schönste Jungfrau sitzet dort oben wunderbar …), Museen sind zu schließen, zumindest sind aber alle Bilder mit Frauen oder Blümchen drauf (Natur ist immer Sinnbild für das Weibliche) abzuhängen (Weiguny: 2017, S. 21).

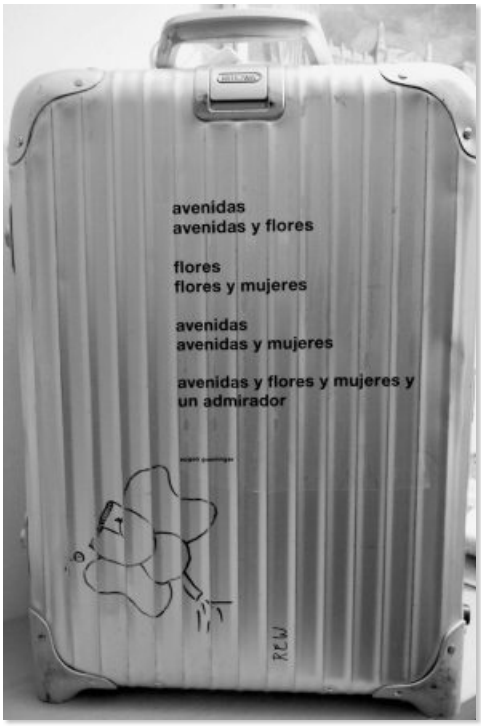
Danke, Bettina Weiguny für dieses humorvolle Engagement für einen wunderbaren Text. Man kann es aber auch einfacher formulieren: Honi soit qui mal y pense – die Deutung dieses gelungenen Gedichtes als sexistisch lässt mehr über die erkennen, die ihn so deuten – das Gedicht bleibt eigentlich unbeschadet.

Danke auch an Nora Gomringer, die mit ihrer Aktion *The walls of the world – let a poem travel* es nicht sprachlos hinnimmt, dass ein literarisches Werk sang- und klanglos getilgt werden kann. Vielmehr geht sie zum Gegenangriff über, indem sie mutig Sticker mit dem Gedicht mit folgendem Aufruf (in englischer Sprache – Übersetzung des Auszuges durch den Verfasser dieses Beitrags) verteilt, die überall fixiert werden können und so zur erneuten Verbreitung dieses literarischen Textes beitragen[1]:

> Die Wände dieser Welt – Lassen Sie ein Gedicht reisen!
>
> Bis zum August 2017 wurde das Gedicht prominent an einer Außenwand der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin zur Schau gestellt. Dann protestierte der Allgemeine Studenten-Ausschuss (ASTA) gegen dieses

mit der starken Überzeugung, dass dieser Text nur ein weiteres Zeugnis der Erniedrigung ist, die Frauen jeden Tag überall ertragen müssen, wenn sie den männlichen Blicken ausgesetzt sind. Der Dichter Eugen Gomringer (*1925), der sich inspiriert fühlte, das Treiben auf Barcelonas Ramblas zu beschreiben, wird in diesem Zusammenhang fälschlich als Sexist bezeichnet, was eine große Anzahl von Kollegen, Freunden, Lesern und Gelehrten und ihn selbst schockiert. Die Studenten plädieren für das Anbringen eines neuen Gedichts oder einer geänderten Version dieses Gedichts. Gomringer selbst lehnt diese Planung ab (Frank: 2018, S. 22).

Dem ist nichts hinzuzufügen. Ein Platz für das Gedicht, so dass es an unterschiedlichen Orten gesehen werden kann, wie Nora Gomringer es vorgeschlagen hat, ist schon gefunden:



Das Gedicht als Aufkleber auf dem Koffer des Autors dieses Artikels

Ach, und übrigens: In der Lehrerfortbildung wird das Gedicht nach wie vor seinen Platz haben. Das versteht sich von selbst. ◂◂

Anmerkung

1 Bezug des Stickers unter *nora-gomringer.de*

Literatur

Frank, Joachim: Ich bin entsetzt und enttäuscht – Die Literatin Nora Gomringer zum Streit über die Entfernung des Gedichts „avenidas" ihres Vaters Eugen Gomringer, in: Kölner Stadt-Anzeiger, Kultur, 13. Februar, 2013, S. 22.

Kuß, Theresa: Erzähl's noch einmal – Junge Geflüchtete erzählen Geschichten aus ihren Herkunftsländern, in: Goethe-Institut (Hg.): Fremdsprache Deutsch, Heft 57 Motivation, Erich Schmidt-Verlag, Berlin, 2017, S. 20–24.

Kuß, Theresa; Wicke, Rainer-E.: Erzähl(s) noch einmal – Kōrero mai. Junge Flüchtlinge erzählen Geschichten mit Hilfe unkonventioneller selbst gestalteter Objekte, in: Haataja, Kim; Wicke, Rainer-E.: Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch, Erich Schmidt-Verlag, Berlin, 2018, S. 119–132.

Mohr, Imke; Salomo, Dorothee: Deutsch Lehren Lernen (DLL), Band 10, DaF für Jugendliche, Goethe-Institut; Klett-Langenscheidt-Verlag, München, 2016.

Weiguny, Bettina: An die Lyrik Schwestern!, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Nr. 35, Frankfurt, 3. September 2017, S. 21.

Wicke, Rainer-E.: Kreative Textarbeit anhand eines unbekannten Gedichtes, in: Der deutsche Lehrer im Ausland, Heft 1, Aschendorff-Verlag, Münster, 2003, S. 40–42.

Wicke, Rainer-E.: Avenidas – eine Textwerkstatt entsteht, in: ders.: Herz oder Pistole, Hueber-Verlag, Ismaning, 2010, S. 44.

Wicke, Rainer-E.: Zwischendurch mal … Gedichte, hueber-verlag, Ismaning, 2012.

Solche Geschichten schreibt nur das Leben – ein Franziskanermönch in Kasachstan

Wären Sie so freundlich, sich unseren Lesern/innen vorzustellen?
Mein Name ist Roberto Peretti, ich bin Italiener, vor 68 Jahren in der Nähe von Verona geboren. Seit einigen Jahren lebe ich als Pater in Kasachstan, hierher geschickt wurde ich vom Oberen des Ordens der Franziskaner. Ich muss präzisieren, dass ich nicht Priester bin. Franziskus von Assisi, den Gründer des Ordens, sehe ich als mein Vorbild an.

In meinem Leben konnte ich unterschiedliche Erfahrungen an unterschiedlichen Orten machen, natürlich arbeitete ich in Italien, auch 12 Jahre in Spanien, 15 Jahre in Rumänien und habe inzwischen 10 Jahre in Kasachstan verbracht. Hier arbeite ich aktuell immer noch.

Die meiste Zeit meines Lebens widmete ich der Erziehung junger Leute.

Wie können Sie den Leuten in Ihrer Umgebung in Astana helfen? Wie interpretieren Sie Ihre Mission in Astana?
Als der Franziskanerorden eine Mission in Kasachstan eröffnen wollte, wusste ich, dass es sehr schwer sein würde, in diesem Land zu arbeiten, da die meisten Menschen in Kasachstan Muslime sind, 35 Prozent sind orthodoxe Christen und nur 2 % der Bevölkerung sind Christen anderer Konfessionen. Es gibt noch weitere Kirchen und Religionen mit geringerem Anteil.

Einzig und allein mit meiner Erfahrung ausgerüstet bin ich in dieses Land gekommen, versuche, gut mit meinen Franziskanerbrüdern (einer ist aus Polen, der andere aus Slowenien) zusammenzuleben, so wie es die Einfachheit unseres Ordens verlangt, mitten unter den Menschen in Astana. Wir nehmen Kontakt zu den Leuten durch Gespräche auf, um ihr Vertrauen zu gewinnen. Im Moment leben wir außerhalb des Stadtzentrums, in einem Stadtviertel, in dem arme Menschen wohnen.

Meinen Auftrag, den Leuten zu helfen, sehe ich aktuell in der musikalischen Erziehung der jungen Leute, indem ich Klavierunterricht und Orgelunterricht gebe. Der Unterricht ist gratis. Die jungen Leute könnten den Unterricht ohnehin nicht bezahlen. Darüber hinaus ist es so, dass die Musik zu freundschaftlicher Nähe führt und die Herzen verbindet.

Mit den fortgeschrittenen Musikschülern/innen geben wir manchmal Orgelkonzerte in den Schulen, den Universitäten und den Kirchen und Glaubenshäusern unterschiedlicher Glaubensrichtungen innerhalb der Stadt. Dies ist eine gute Art und Weise, die Menschen kennenzulernen und Vorurteile abzubauen, die gegenüber der Orgelmusik existieren könnten, da Orgelmusik in Kasachstan nur wenig bekannt ist.

Manchmal kann man mit der Musik mehr erreichen als mit Worten, die Musik ist ein sehr wirkungsvolles Mittel, sie vereint die Menschen. Eines unserer Ziele ist es, zu einem friedlichen Zusammenleben beizutragen, Freundschaften zu knüpfen und die Kultur auch durch unsere Musikkunst zu bereichern.

Ist es schwer, Franziskanerpater in einem Land zu sein, in dem die Menschen größtenteils Muslime sind?
Glücklicherweise und dank des aktuellen offenen Präsidenten, der in Kasachstan regiert, lebt die Bevölkerung in einer multi-ethnischen Gesellschaft friedlich zusammen. In diesem Kontext geht es darum, sich gegenseitig respektvoll zu behandeln, tolerant gegenüber Menschen anderer Religionsgemeinschaften zu sein und zuzuhören, wenn jemand anderer Meinung ist. In dieser Hinsicht unterscheidet sich Kasachstan nicht sehr von europäischen Gesellschaften, aber dennoch sieht man noch Spuren der früheren kommunistischen Gesellschaftsordnung.

Als die neue Republik Kasachstan 1991 gegründet wurde, reisten viele Menschen mit russischen Wurzeln in ihre Heimat zurück, weil sie sich nicht mit der neuen Republik Kasachstan identifizieren konnten. Zurückgekehrt in ihre Heimatländer sind aber nicht nur Russen, sondern auch Deutsche, Polen, Ukrainer und andere.

Wir, die Franziskaner in Kasachstan, leben sehr bescheiden: Wir bereiten selbst unser Essen zu, wir kümmern uns um die Sauberkeit des Hauses und um alle anderen Aufgaben, die anfallen. Selbst innerhalb unserer geringen finanziellen Möglichkeiten versuchen wir, Menschen zu helfen, die uns um Hilfe bitten.

In der Nähe unseres Hauses haben wir mit Hilfe einer italienischen Gemeinde einen kleinen Spielplatz für die Kinder der Umgebung aufgebaut, der es uns ermöglicht, mit ihnen und ihren Eltern ins Gespräch zu kommen. Wir Franziskaner wissen, dass wir mit den uns zur Verfügung stehenden Möglichkeiten arbeiten müssen, den Rest überlassen wir Gott. Der Orden sorgt für unser Auskommen.

Ist die Erziehung der Kinder und Jugendlichen für Sie die zentrale Säule in Ihren Bemühungen, den jungen Leuten in Astana zu helfen?
Nach 10 Jahren in Kasachstan, in denen ich Erfahrungen gesammelt habe, betrachte ich es als sehr sinnvoll, den jungen Leuten die Möglichkeit zu geben, die Musik als Kunst zu genießen, über Konzerte die Freude an der Kunst zu teilen und miteinander darüber zu kommunizieren. Ich spreche hier beispielsweise von der Orgelmusik. Es ist die beste Art und Weise, das Vertrauen der Menschen zu gewinnen, denn die jungen Leute werden in diesen Momenten zu einem ausführenden Organ, zu Interpreten eines neuen Instruments, das Teil wird ihrer Kultur, ohne sich ihnen aufzudrängen.

Sie geben Musikunterricht und nehmen an Musikwettbewerben teil. Was denken Sie über die musikalischen Erfolge Ihrer Schüler/innen?
Meines Erachtens ist es so, dass es von großer Bedeutung ist, dass meine Schüler/innen an Orgel- und Klavierwettbewerben teilnehmen. Die Wettbewerbe sind Stimulus und Motivation, das Musikinstrument zu beherrschen und mehr zu lernen. Die Wettbewerbe sind ein Motor, um Energie und Standhaftigkeit freizusetzen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Es gibt Schüler/innen, die von weit entfernten Orten zu mir kommen, um eines der erwähnten Instrumente zu lernen; nicht einmal die Fahrtkosten stören sie, sie vertrauen darauf, Erfolg zu haben.

Bis zu diesem Zeitpunkt haben wir sechs Preise auf nationaler und internationaler Ebene der Klavier- und Orgelmusik gewonnen. Jeden Tag kommen etwa 10 Schüler/innen zum Unterricht, andere bekommen Nachhilfeunterricht und Hilfe bei der Prüfungsvorbereitung.

Ich weiß, dass Sie früher gemalt haben und dass Sie jetzt viel Zeit damit verbringen, die Bibel zu lesen und zu analysieren und dass Sie Ihre Forschungsergebnisse auch schriftlich fixieren. Können Sie unseren Lesern/innen erklären, welche Themen der Bibel Sie besonders interessieren?
Der Malerei widmete ich mich schon als kleines Kind. Ich erinnere mich daran, dass ich Landschaften und Objekte malte. Meine Eltern wollten mich an einer Kunstakademie anmelden, aber es erwies sich, dass ich dann doch eher ein Malinstrument Gottes war, um Bilder anderer Art zu malen. Es war eine sehr schöne Erfahrung, aber mit 25 Jahren gab ich die Malerei auf. Um eine soziale Arbeit zu leisten, beschäftigte ich mich dann mit der Musik, da ich dachte, dass dies nützlicher wäre.

In welchen Bereichen arbeiten Pater Miha und Pater Pawel, die mit Ihnen in Astana leben und arbeiten?
In unserer Gemeinschaft sind wir drei Franziskanerpater, die in Astana leben und arbeiten, Pater Miha und Pater Pawel und ich. Sie sind Priester, die sich darum kümmern, Gottes Worte den Menschen nahezubringen, die sich Gott durch Jesus nähern wollen.

Ab und zu organisiert Pater Miha ein Treffen junger Leute, die zu unserer vom Bischof anvertrauten Gemeinde gehören. Diejenigen, die sich unserer Kirche nähern, sind Orthodoxe und Katholiken. In der letzten Zeit nähern sich uns aber auch Kasachen, die Muslime sind. Sie besuchen die Kirche, wollen Jesus kennenlernen. Die Kirche ist, Gott sei Dank, voller Leben und nach und nach steigt auch der Anteil der Gläubigen.

Pater Pawel besucht ab und zu mit einer kompetenten Begleitperson Seminare in unterschiedlichen Dörfern, bei denen es um die Wertschätzung des Lebens geht. Es handelt sich um eine Kampagne der Sensibilisierung – vor

allem in Bezug auf junge Leute – bei der die Menschen lernen sollen, Respekt vor dem noch ungeborenen Leben zu zeigen. Außerdem kümmert sich Pawel um die Gemeinde und darum, mit anderen Kirchen in Kontakt zu sein und zu bleiben.

In Astana haben wir, mein Ehemann und ich, zu Ihnen und zu Pater Miha und Pater Pawel eine Freundschaft aufgebaut. Sind Sie der Überzeugung, dass eine Tätigkeit an einer DSD Schule in Kasachstan wie die, an der ich gearbeitet habe, auch eine Mission beinhaltet?
Ja, jeder Mensch hat die Möglichkeit, seine persönlichen Qualitäten in seinem eigenen Land und im Ausland zu entfalten, seine Kultur zu verbreiten und damit eine Mission zu erfüllen.

Wenn wir eine Mission im religiösen Sinne deuten, basiert die Motivation für eine Mission auf einem bestimmten Glauben.

Eine andere Mission verfolgen etwa diejenigen, die zum Militär gehen, andere beschützen oder eine Gesellschaft, die unter sozialen Problemen leidet, aufbauen oder wiederaufbauen. Ihre Mission ist die Friedensstiftung.

Unzweifelhaft ist es so, dass es auch eine Mission ist, ins Ausland zu gehen, um die deutsche Kultur und Sprache zu verbreiten. Wie ein Missionar, der seinen Glauben verbreitet, ein Soldat, der Frieden stiften will – so hat die DSD-Schule in Astana zum Beispiel, für deren deutsche Lehrer wir gern manchmal mit unseren Russisch- und Kasachisch-Sprachkenntnissen einspringen, eine sehr nützliche Mission.

Wer seine Kultur in einem anderen Land bekannt machen möchte, verfolgt, wenn er mit dem Herzen dabei ist, in meinen Augen eine ebenso noble Mission wie ein Missionar oder ein Soldat, der Frieden stiften möchte. Wenn man seine Kultur und Sprache in einem anderen Land verbreiten möchte, braucht man auch eine große Überzeugung hinsichtlich der eigenen Wurzeln und einen offenen Geist, damit man sich auch mit der Kultur, der Sprache, den Gewohnheiten und der Mentalität anderer Gesellschaften im Ausland auseinandersetzen kann.

Sie arbeiteten in der Vergangenheit auch in Rumänien und Spanien. Können Sie uns kurz skizzieren, welche Projekte Sie dort ins Leben gerufen und geleitet haben?
Wie ich eingangs schon sagte, arbeitete ich in Rumänien und Spanien vor allem im Bereich der Ausbildung der jungen Seminaristen.

In Spanien habe ich von 1980 bis 1992 gearbeitet. Ich habe sehr gute Erinnerungen an die Leute vor Ort und auch an die Arbeit, die ich gemeinsam mit den jungen Leuten vor Ort entwickelte. Die Ergebnisse unserer Arbeit sieht man darin, dass sich einige der Spanier, mit denen ich zusammenarbeitete, heute noch voller Nostalgie an unsere gemeinsamen Projekte erinnern.

In Spanien eröffnete ich eine Musikschule innerhalb unseres Seminars. Ich hatte dort mehr als 100 Schüler, die sich dem Klavierspielen und den Gesangsübungen widmeten.

Am Ende eines Jahres absolvierten viele von ihnen Prüfungen vor dem Musikkonservatorium von Pamplona. Nachdem ich nach sechs Jahren erste große Erfolge mit meiner Musikschule verbucht hatte, übertrug ich die Musikschule der Stadtverwaltung und ging nach Rumänien.

In Rumänien kam ich 1992 nach der Revolution an. Dort war die Arbeit ganz anders, da die Menschen in großer Armut lebten. Wir Pater erlebten die schwierige soziale Situation der Menschen aus der Nähe mit. In wenigen Jahren bekamen wir 300 neue Seminaristen, die zwischen 14 und 19 Jahre alt waren. Ich war mit einigen älteren Mönchen allein für 300 junge Leute verantwortlich. Ich wusste, dass ich gegenüber den jüngeren Menschen die Rolle des Vaters, der Mutter und die des Bruders übernehmen musste. Der Orden half uns beim Aufbau eines Seminars, der Orden half den jungen Seminaristen, aber dennoch reichten alle unsere Bemühungen kaum aus.

Ich kümmerte mich auch um die Gesundheit meiner Schüler. Ich verstand schnell, dass die meisten Krankheiten meiner Schüler von der schlechten Ernährung herrührten.

Eines meiner ersten Projekte, das ich mit Hilfe spanischer Freunde in Angriff nahm, war, eine Bäckerei für alle aufzubauen, denn das Brot war rationiert. In der Nähe des Seminargebäudes, außerhalb der Stadt, kaufte ich mit Hilfe einiger großzügiger Menschen aus Italien ein Gebäude, in dem wir zunächst einige Kühe und andere Tiere unterbrachten. Dann kamen nach und nach 160 Tonnen Weizen an und einige Landmaschinen, um die Felder zu bearbeiten und um die 70 Kühe und Schweine zu versorgen. So produzierten wir Brot, Fleisch, Milch, Käse und andere Landprodukte. Bis heute ernährt dieser Bauernhof Hunderte von Menschen.

Mehr als 300 Priester sind aus diesem Seminar hervorgegangen, die jetzt in Rumänien und anderen Ländern dieser Welt arbeiten. In den letzten fünf Jahren in Rumänien widmete ich mich weiteren Bedürfnissen der Leute vor Ort und aus der Umgebung. Aus diesem Grund gründete ich die humanitäre Stiftung „Paz", die immer noch existiert und eine noble Arbeit im Bereich der menschlichen Hilfe, der Kultur und der Alphabetisierung – vor allem in Bezug auf die Roma und Sinti – leistet. Viele Kinder gehen dort in die Schule der Stiftung, und die jungen Leute können dort auch eine Berufsausbildung machen.

Es sind konkrete Projekte mit konkreten Ergebnissen, Frucht einer fünfzehnjährigen Arbeit, bei der ich versucht habe, mich durch Verstand und Herz mit den Menschen vor Ort zu verbinden.

Wenn Sie einen Wunsch frei hätten, was würden Sie wählen?

Mein größter Wunsch wäre es, die Menschen davon überzeugen zu können, dass das Leben das größte Geschenk ist, das Gott seinen Wesen gegeben hat, und dass er den Menschen in den Mittelpunkt dieses großen Universums gestellt hat. ◂◂

Das Interview mit Pater Roberto wurde von Tanja Unterberg-Ogalla Rodríguez in Spanisch geführt und ins Deutsche übersetzt.

REZENSIONEN

Sprache: Kennen – Lehren – Anwenden

▶ S. 174

Rainer E. Wicke
Ein umfassendes, informatives und sehr hilfreiches Handbuch

▶ S. 175

Rainer E. Wicke
Ideale Hilfestellung für den Einsatz im DaF-/DaZ-Unterricht

▶ S. 176

Rainer E. Wicke
Ein hilfreicher Ratgeber für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht

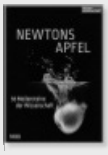
▶ S. 177

Hannelore Breyer-Rheinberger und Lothar Rheinberger
Sachbuch mal anders: unterhaltsam

MINT-liches

▶ S. 178

Jens Drummer
Ein Ausflug in die Geisteswissenschaft



▶ S. 179

Jens Drummer
Ein Nachschlagewerk – nicht nur für Naturwissenschaftler

▶ S. 180

Karlheinz Wecht
Triumph und Tragik eines Jahrhundertgenies

Zeitfragen

▶ S. 180

Günter Fecht
Der ganz alltägliche Rassismus

▶ S. 181

Ludwig Petry
Publizistische Verantwortung hat künftig jeder!

▶ S. 183

Thomas Lother
Von Rechten und Rechthabern

Dezidiert Westliches

▶ S. 184

Vivien Cockshott
USA im Wandel: Ein Blick auf die heutige Nation und ihren Werdegang

▶ S. 185

Ludwig Petry
Die tiefere Krise ist die Begrenzung unserer Vorstellungskraft

Zwischen Ost und West

▶ S. 186

Claus Frank
Unklare Verhältnisse

▶ S. 187

Susanne Frank
Erlesene Reisen

▶ S. 188

Susanne Frank
Die Bäume stehen still da, wie zum Tode verurteilt …

▶ S. 188

Susanne Frank
Der Himmel in riphäischen Gewässern

▶ S. 189

Ludwig Petry
„Ein Leben auf der Suche nach sich selbst bringt Zinsen.“ (Dmitrij Belkin)

▶ S. 190

Claus Frank
Eine leuchtende Zumutung

Ziemlich Östliches

▶ S. 191

Jens Drummer
Sind Sie eigentlich Iranerin?

▶ S. 192

Manfred Egenhoff
Große Geschichte, revolutionäre Gegenwart, ungewisse Zukunft

Fast dahoam!

▶ S. 194

Manfred Egenhoff
In Zeiten des Brexit: Die Liebeserklärung eines Briten an Deutschland

▶ S. 195

Hans-Martin Dederding
Lebendige Landeskunde

Sprache: Kennen – Lehren – Anwenden

Ein umfassendes, informatives und sehr hilfreiches Handbuch

Rainer E. Wicke

Ammon, Ulrich: Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt
de Gruyter-Verlag, Berlin 2015, 1295 S., ISBN 978-3-11-019298-8, € 79,95

In der Publikation gibt Ulrich Ammon einen aktuellen Überblick zur weltweiten Stellung der deutschen Sprache und deren neuerer Geschichte. Schon die Sichtung des Inhaltsverzeichnisses verdeutlicht, wie umfassend, akribisch und vor allen Dingen anspruchsvoll sich der Verfasser der Aufgabe gestellt hat, den Stellenwert unserer Sprache zu definieren und zu beschreiben. Gleichzeitig wird dem Rezensenten klar, dass der für die Besprechung zur Verfügung stehende Platz kaum ausreicht, jedes einzelne der elf Kapitel ausführlich zu behandeln. Dennoch soll die Rezension interessierte Leser dazu motivieren, sich bei der eigenen Lektüre intensiver mit dem Buch auseinanderzusetzen.

Ammon beginnt mit der „Deutsche[n] Sprache im Spannungsfeld nationaler Interessen und globaler Kommunikation" (Kapitel A). Er stellt Begriffserklärungen und Theorieansätze in den Vordergrund. Unter anderem diskutiert der Autor hier die Frage des Deutschen als lingua franca neben dem Englischen. Besonders interessant sind die Ausführungen zu der Verwendung von Anglizismen und zu dem Interessenzwiespalt, in Wissenschaft und Diplomatie entweder auf Verwendung der deutschen Sprache zu beharren oder – aufgrund besserer internationaler Akzeptanz – sich der englischen Sprache zu bedienen. Ebenso wichtig, weil grundlegend, sind die Ausführungen zur internationalen Stellung von Sprachen und deren kultureller Ausstrahlung.

Dass man lebenslang und immer wieder dazulernt, wird in Kapitel B „Deutsche Sprache, deutsches Sprachgebiet" offensichtlich. Hier widmet sich der Verfasser nicht nur den einzelnen Ländern, in denen Deutsch National- und Amtssprache ist, sondern er erläutert gut nachvollziehbar und verständlich, welche Varietäten der deutschen Sprache existieren und wie diese ihr zuzuordnen sind. Hier zeichnet sich der Verfasser durch seine trennscharfen Beschreibungen ebenso aus, wie für die Definition des Begriffes der „deutschen Ethnie".

Dass das Lernen und die Verwendung der deutschen Sprache auch eine ökonomische Stärkung des jeweiligen deutschsprachigen Landes nach sich zieht, wird in Kapitel C behandelt. Dabei scheut Ammon auch nicht den Vergleich mit anderen großen europäischen Sprachen.

In Kapitel D gelingt es dem Autor, einen umfassenden Überblick über „Deutsch als (regionale) Amtssprache" in den Ländern Deutschland, Österreich, Liechtenstein, Schweiz, Luxemburg, Belgien und Südtirol/Italien zu vermitteln.

Das folgende Kapitel E charakterisiert „Deutsch als Minderheitssprache", wobei allein schon der Katalog der heutigen deutschsprachigen Minderheiten und deren ausführliche Beschreibung ein interessantes Leseerlebnis vermitteln.

Dass „Deutsch in der internationalen Wirtschaftskommunikation" (Kap. F) eine noch viel größere Rolle spielen könnte, wird hier erkennbar, wenn sich Ammon z. B. mit dem Korrespondenzverhalten deutscher Unternehmen und Institutionen befasst.

Ähnlich verhält es sich mit „Deutsch in der internationalen Wissenschaftskommunikation" (Kap. G), da Englisch hier immer noch prioritär verwendet wird, um die internationale Akzeptanz von Lehre und Forschung zu garantieren. Aber auch hier sieht der Autor Möglichkeiten der Förderung des Deutschen – z. B. in dem Abschnitt, in welchem so genannte Nischenfächer für Deutsch als internationale Wissenschaftssprache besprochen werden.

Dass die Politik es leider versäumt hat, der deutschen Sprache eine Stellung als offizielle Amtssprache der Europäischen Union einzuräumen, wird im Kapitel „Deutsch in der Diplomatie und der EU" herausgestellt (H). Dabei geht Ammon weiterhin ausführlich auf die Zielsetzung der EU und ihre Sprachenpolitik ein.

Sicherlich ein wichtiger Faktor ist auch die Stellung der „Deutsche[n] Sprache im internationalen Tourismus" (Kap. I). Hier werden sowohl die deutschsprachigen Länder als Touristenziele ebenso ausführlich beschrieben, wie der Einfluss der deutschen Sprache auf die Zielländer deutscher Touristen im Ausland.

Wie wichtig die Verwendung von Deutsch in Medien außerhalb des deutschen Sprachraums ist, wird in Kapitel J verdeutlicht. Die dort enthaltenen Informationen – herausgegriffen am Beispiel der Deutschen Welle – sind auf dem neuesten Stand. Es versteht sich von selbst, dass Ammon nicht nur auf die Diversität der Medien und der Presse in den unterschiedlichen deutschsprachigen Ländern eingeht, sondern dass er auch der Bedeutung von Internet

und sozialen Medien den gebührenden Platz einräumt.

Kapitel K erläutert den Einfluss von DaF außerhalb des deutschen Amtsgebiets. Der interessierte Leser erhält hier einen wertvollen Überblick über DaF an Schulen im Ausland, über deutschsprachige Auslandsschulen, den Einfluss von DaF an Hochschulen und im außeruniversitären Bereich sowie zu den Beweggründen, im Ausland DaF zu lernen. Detailliert wird dies an exemplarisch ausgewählten Ländern aufgezeigt.

Das letzte Kapitel L widmet sich der Politik der „Förderung der deutschen Sprache in der Welt", wobei der interessierte Leser natürlich auch auf die in den letzten Jahren bedeutsame Partnerschulinitiative stößt, die die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik in den letzten Jahren erheblich mitbestimmt hat.

Diese kurze Rundreise durch das Buch verdeutlicht, dass es sich als Handbuch und Ratgeber versteht und somit vielfach genutzt werden kann. Zum einen lässt es sich sehr gut als Nachschlagewerk zu bestimmten Themen und Inhalten einsetzen, was durch das umfangreiche Sachregister am Ende der Publikation erleichtert wird. Hilfreich sind hier auch die zahlreichen Grafiken und Statistiken.

Aber auch für landeskundlich interessierte Leser ist der Band eine wertvolle Fundgrube, denn in diesem werden zahlreiche Entwicklungen veranschaulicht, die die deutschsprachigen Länder Europas im Zusammenspiel mit den (außer-)europäischen Ländern geprägt haben.

Es wäre vermessen, den Anspruch an die Leser zu erheben, das Buch Seite für Seite zu lesen – vielmehr besteht dessen Wert gerade auch darin, dass einzelne (Kapitel-)Teile selektiv rezipiert werden können.

Es handelt sich hier um eine Veröffentlichung, die sowohl für Lehrer und Fachkonferenzen an Auslandsschulen, für Lehrerfortbilder und in Lehre und Forschung Tätige eine Fundgrube an Informationen sein kann.

Dass das Buch 2017 den Übersetzerpreis des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels erhalten hat, überrascht daher nicht. Die englische Ausgabe erscheint 2018 im britischen Verlag Routledge. ◂◂

Ideale Hilfestellung für den Einsatz im DaF-/DaZ-Unterricht

Rainer E. Wicke

Hoffmann, Ludger/Kameyama, Shinichi/Riedel, Monika/Sahiner, Pembe/Wulff, Nadja (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Ein Handbuch für die Lehrerausbildung

Erich Schmidt-Verlag, Berlin 2017, 542 S., ISBN 978-3-503-17194-1, € 29,95

Wie der rückwärtigen Umschlagseite zu entnehmen ist, erhebt das Buch den Anspruch, relevante Aspekte und wissenschaftlich fundierte Informationen zur Mehrsprachigkeit und zum Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht (DaZ) ebenso zu behandeln wie Konzepte für die Vermittlung von DaZ im Deutsch- und fächerübergreifenden Unterricht. Dass sich die Publikation deutlich von anderen dieser Art unterscheidet, wird schon durch den systematischen Aufbau deutlich. Ausgehend von Grundbegriffen der Sprachbeschreibung und den besonderen Anforderungen von DaZ (Kapitel 1) widmet sich die Publikation weiterhin der Mehrsprachigkeit bzw. den entsprechenden kulturellen Hintergründen (Kapitel 2). In Kapitel 3 stehen ausgewählte Migrations- und Minderheitensprachen im Mittelpunkt, während Kapitel 4 und 5 einen Überblick über Spracherwerb, -entwicklung und -fähigkeit sowie Sprachstandsdiagnose geben. Außerdem enthält das Buch mit dem Zusammenhang von sprachlichem und fachlichem Lernen einen weiteren Schwerpunkt (Kapitel 6). Kapitel 7 behandelt die institutionelle Elternbeteiligung in Bildungseinrichtungen, Kapitel 8 Perspektiven für eine mehrsprachige, sprachsensible Schule.

Schon anhand dieser Auflistung der Inhalte wird deutlich, dass interessierte Leser(innen) gut beraten sind, den Handbuchcharakter der Publikation wahrzunehmen und diese zu ausgewählten punktuellen Schwerpunkten als Ratgeber heranzuziehen. Darin liegt eine Stärke des Buches, das zwar Seite für Seite gelesen werden kann, aber nicht muss. Die Kapitel lassen sich durchaus isoliert voneinander und auch in beliebiger Reihenfolge rezipieren. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, dies exemplarisch zu veranschaulichen, denn eine sehr ausführliche Besprechung würde den Rahmen dieser Rezension weit überschreiten. Wohltuend z. B. ist, dass die Herausgeber das Thema Grammatik – das Stiefkind vieler Lehrer(innen) –

sehr ausführlich behandeln. Kleinschrittig werden die einzelnen Besonderheiten vorgestellt. Dies gilt auch für die Darstellung von Texten und der Erfassung ihrer Struktur, denn am Beispiel eines sehr komplexen Lehrbuchtextes aus dem Fach Biologie (S. 54) wird verdeutlicht, wie wichtig die Entwicklung von sprachlichen Handlungsmustern und deren Unterstützung ist. Erfreulicherweise wird das Thema Grammatik auch im Kapitel 6 noch einmal unter dem Schwerpunkt Grammatikunterricht in der Schule aufgegriffen – hier wird deutlich, wie wichtig es ist, entsprechende Kenntnisse in einem funktionalen Zusammenhang möglichst sofort anwenden zu können. Sehr nützlich sind die diesem – wie allen anderen Kapiteln auch – nachgeordneten Hinweise zu vertiefender Literatur, die die persönliche Weiterbildung fördern.

Das zweite Kapitel zur Mehrsprachigkeit ist besonders lesenswert. Dort werden nicht nur die Unterschiede der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit nachvollziehbar erläutert, darüber hinaus stellen sich die Herausgeber auch dem Problem der geringen gesellschaftlichen Akzeptanz von Migrationssprachen in der BRD. Deutlich fordern die Herausgeber hier ein aus gesellschaftlicher Sicht dringend notwendiges Umdenken – vor allen in Bildungsinstitutionen, um den monolingualen Habitus des DaZ-Unterrichts aufzubrechen (S. 76–77). Bedenkt man, welche Fehler und Versäumnisse in der BRD in der Vergangenheit registriert werden konnten, so ist es sehr zu begrüßen, dass die Nutzung des vorhandenen mehrsprachigen Potenzials in unserer Gesellschaft endlich deutlich angesprochen wird.

Wer Mehrsprachigkeit sinnvoll nutzen will, muss mehr über die Herkunftssprachen unserer ausländischen Mitbürger(innen) wissen. Von daher ist der Überblick über die Migrationssprachen Türkisch, Russisch, Polnisch, Arabisch, Albanisch, Japanisch und Bosnisch/Kroatisch in Kapitel 3 sehr wichtig. Deutlich werden die Besonderheiten dieser exemplarisch ausgewählten Sprachen herausgestellt. Es wäre wünschenswert, weitere solche Charakterisierungen zu anderen Sprachen zu erhalten.

In Kapitel 4 sind die Hinweise zum monolingualen Erstsprachen-, zum Zweitsprachen- und zum doppelten Erstspracherwerb sehr wertvoll für Leser aus dem Auslandsschulwesen, da gerade die letzten beiden dort eine wichtige Rolle spielen (S. 228 ff.). Aber auch die Charakteristika für eine schülerzentrierte Aufgabenstellung (S. 272–274) überzeugen durch ihre pointierte Darstellung.

Erfreulicherweise behandelt Kapitel 5 u. a. die Erstellung sogenannter Sprachbiographien; hier wird deutlich, wie wichtig den Herausgebern eine Planung von Seiten der Lernenden ist.

Wichtig ist das Kapitel 6, in dem es um das sprachliche und fachliche Lernen geht. Dort wird unter anderem der Mangel an geeigneten DaZ-Materialien beklagt, der zurzeit auf dem (Lehrbuch-)Markt zu registrieren ist. Gut sind die Vorschläge zur Analyse vorhandener Lehrmittel, die Unterrichtenden bei der Bewertung entsprechender Materialien schnelle Hilfe leisten. Unverständlich ist dennoch, dass in der anschließenden Literaturliste keine Hinweise zu den Publikationen von Haataja entnommen werden können, der gerade zu diesem Bereich in den letzten Jahren erfolgreich publiziert hat.

Besonders erwähnenswert ist die Darstellung eines gelungenen Beispiels zur Rolle von Sprachsensibilität im naturwissenschaftlichen Unterricht. Anhand der „Montillation des Traxolines" zeigen die Verfasser auf, wie schnell Text und Aufgabe im naturwissenschaftlichen Unterricht Schüler überfordern können. Schon allein die Rezeption dieses – nicht ganz ernst gemeinten – Beispiels ist die Lektüre wert, damit Leisens Forderung nach einem sprachsensiblen Unterricht eingelöst werden kann – erfreulicherweise wird dieser Autor mehrfach zitiert.

Natürlich wird diese exemplarische Besprechung den Inhalten des Buches nur annähernd gerecht – es gäbe noch viele Dinge, wie z. B. die Behandlung von Scaffolding, die Möglichkeit der Kooperation von Sprach- und Fachlehrern usw., die es wert gewesen wären, ausführlicher kommentiert zu werden. Diese exemplarische Darstellung kann aber schon aufzeigen, dass es sich lohnt, sich ausführlicher mit diesem Handbuch, das seinen Namen zu Recht verdient, zu beschäftigen. Es kann ein wichtiger Ratgeber für Auslandsschulen sein, denn viele Dinge lassen sich auf den DaF-Bereich übertragen. Besonders geeignet ist es jedoch für die Fortbildung von Lehrer(innen), die im Bereich des DaZ-Unterrichts für Lerner mit Migrationshintergrund arbeiten. ◂◂

Ein hilfreicher Ratgeber für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht

Rainer E. Wicke

Brash, Bärbel/Pfeil, Andrea: Unterrichten mit digitalen Medien (= Deutsch lehren lernen, Band 9)
incl. DVD mit Unterrichtsmitschnitten, Ernst Klett Sprachen, Stuttgart, 2017, 144 S., ISBN 978-3-12-606981-6, € 18,95

Wie andere Bände der Reihe Deutsch lehren lernen (dll) orientiert sich der vorliegende Band an den Be-

dürfnissen der Unterrichtspraxis des DaF-Unterrichts. Das geht z. B. aus dem gut strukturierten, übersichtlichen Inhaltsverzeichnis hervor. Ausgehend von durch digitale Medien „Veränderte[n] Lehr- und Lernkulturen" (Kapitel 1) wenden sich die Verfasserinnen über die „Wirksamkeit von digitalen Medien im Sprachunterricht" (Kapitel 2) auch dem wichtigen Thema der „Planung und Gestaltung von Unterricht mit digitalen Medien" zu (Kapitel 3). Am Ende findet man „Praxiserkundungsprojekte" (Kapitel 4), Lösungsschlüssel, das Glossar wichtiger Begriffe und eine Übersicht über die Unterrichtsmitschnitte.

Im Vorwort gehen die Autorinnen davon aus, dass digitale Medien den Lernprozess durch die Verzahnung mit traditionellen analogen Medien unterstützen und verbessern können, die Lehrkraft aber zentrale Figur des Unterrichts bleiben muss (S. 8). Diese Aussage wird im Verlauf immer wieder aufgegriffen, dem Ansinnen, dass digitale Medien die Lehrperson ersetzen könnten, wird eine klare Absage erteilt (S. 14).

Besonders lesenswert in Kapitel eins sind die Abschnitte „Digitale Medien im Alltag" (S. 11–12) und „Die optimierte Lernumgebung" (S. 16–27); hier werden Merkmale guten Unterrichts ebenso wie die Rolle des Lehrers ausführlich behandelt. Bei den Merkmalen wird deutlich, dass digitale Medien Hilfsmittel sind, die ihren Stellenwert im Unterricht haben, dass sie zu relevanten Themen verwendet, aber nicht per se eingesetzt werden sollen, weil sie gerade verfügbar sind (vgl. dazu Wicke 2017, S. 48–50).

Im Abschnitt „Handlungsorientierung" wird darauf hingewiesen, dass der Unterricht „ganzheitlich" ausgerichtet werden soll (S. 49), jedoch wird nicht explizit erklärt, dass dies Lernen mit Kopf, Herz und Hand impliziert und nicht nur – wie hier geschehen – die Bewältigung sprachlicher Hausforderungen in kommunikativen Situationen umfasst.

Dass digitale Medien zur Lerneraktivierung beitragen, wird an Beispielen der *Bring your own device (BYOD)*-Methode im zweiten Kapitel verdeutlicht, bei der Schüler das eigene Smartphone usw. einsetzen. Schade, dass hier Axel Krommer (auch in der Literaturliste nicht enthalten) nicht erwähnt wird, der nicht nur die Vorteile von BYOD, sondern auch kritische Punkte der Methode verdeutlicht (Krommer: 2014, S. 341).

Das Kapitel verdeutlicht, dass digitale Medien auch die Interaktion zwischen den Lernern fördern können und wie ein Unterricht, bei dem dies geschieht, geplant werden kann. Dabei sind die auf der DVD enthaltenen Mitschnitte hilfreich, hier wird sowohl im Unterricht mit Erwachsenen, aber auch mit Kindern demonstriert, wie verfahren werden kann.

Realistisch ist die Empfehlung der Verfasserinnen, digitale Medien in kleinen Schritten einzuführen (S. 41), um Überforderungserscheinungen zu vermeiden.

Der Vorschlag, mit digitalen Portfolios zu arbeiten (S. 63), mit deren Hilfe die Lernenden den Lernprozess dokumentieren und reflektieren können, motiviert zum Nachvollzug.

Hilfreich sind die Vorschläge zur Planung und Gestaltung des Unterrichts mit digitalen Medien. Gute Unterstützung bieten die acht Leitfragen der Unterrichtsplanung (die für jeden Unterricht – auch ohne digitale Medien – gelten), in deren Beschreibung die Verfasserinnen Möglichkeiten des Einsatzes konkretisieren. Das auf S. 83 enthaltene Raster zur Unterrichtsplanung erleichtert die eigene Orientierung und beschränkt die Vorbereitung auf ein Mindestmaß.

Lobenswert ist, dass die Autorinnen auf die Achtung der Copyrights im Umgang mit digitalen Materialien hinweisen.

Diese exemplarische Rezension einzelner Inhalte soll aufzeigen, dass sich die Anschaffung des Ratgebers für Lehrerinnen und Lehrer, aber auch für Fachkonferenzen und/oder Lehrerfortbildungsmaßnahmen lohnt; er leistet vielfache Hilfestellung. Die eigene Reflektion der Inhalte wird durch die verständliche Sprache und die jeweiligen Aufgaben und Übungen erleichtert. Der Band macht Mut zur Eigenerprobung und er motiviert dazu, sich – z. B. beim projektorientierten Lernen – auf neue Pfade zu begeben. ◂◂

Literatur

Krommer, Axel: Bring your own device – Smartphones, Tablets und ein demokratischer Beamer, in: Deutsche Lehrer im Ausland, Heft 4/2014, S. 336–342, Aschendorff-Verlag, Münster, 2014.

Wicke, Rainer E.: So gelingt's: 20 Lernerzentrierte, handlungs- und produktorientierte Prinzipien des DaF-/DaZ-Unterrichts, Hueber-Verlag, München, 2017, Download unter http://go.hueber.de/lernerzentrierte-prinzipien

Sachbuch mal anders: unterhaltsam

Hannelore Breyer-Rheinberger und Lothar Rheinberger

Holland, Owen: Literaturtheorie – Ein Sachcomic
TibiaPress Verlag GmbH, Mülheim a. d. Ruhr 2017, 178 S., ISBN 978-3-935254-50-2, € 12,00

Der Verlag verspricht Etliches im Hinblick auf seine Sachcomics:

- *Visuell einladende Einführungen in wissenschaftliche Disziplinen und Themen!*
- *Keine Comicstrips – aber auch keine Textwüsten!*
- *Gestaltung durch bekannte Zeichner und Illustratoren!*

Ob der in Schwarz-Weiß gehaltene Comicstil visuell einlädt, ist natürlich Geschmacksache. Den Rezensenten hat die Aufmachung gefallen, auch weil durch die treffenden, karikierenden Zeichnungen von Literaturtheoretikern die sonst übliche Bleiwüste von Sachtexten erheblich aufgelockert wird. Man erhält somit von den Wissenschaftlern neben den Kernaussagen auch einen distanzierenden visuellen Eindruck.

- *Wissenschaftliche Texte – aber kein dröger Stil!*
- *Erklärungen so unkompliziert wie möglich – aber nicht einfacher!*
- *Tipps zum Weiterlesen vertiefen den Einstieg!*
- *Für alle, die einen schnellen, aber immer seriösen Einblick in schwierige Thematiken haben wollen.*

Es handelt sich ohne Zweifel um einen Einstieg in die Literaturtheorie mit kurzen, pointierten Zusammenfassungen der wesentlichen Positionen der Literaturtheoretiker von der Antike bis heute. In der Neuzeit kommen auch noch einige Theoretikerinnen dazu. Die Auswahl der Wissenschaftler beschränkt sich auf die westliche Hemisphäre und ist etwas angelsächsisch-lastig.

Die knappen Texte bringen die jeweilige Literaturtheorie auf den Punkt. Allerdings ist der Inhalt für Anfänger möglicherweise zu knapp, weil stark kondensiert und nicht leicht nachvollziehbar. Die Konzentration auf das Wesentliche verlangt ungeteilte Aufmerksamkeit und ist einfach zu lesen, aber nicht ohne weiteres einfach zu verstehen.

Viele Passagen machen Lust, mehr über den betreffenden Autor oder die Richtung wissen zu wollen, insofern ist diese Art des Einstiegs gut geeignet für einen ersten Überblick und motivierend im Hinblick auf weitere Vertiefung.

Als Ordnungsprinzip dient die Chronologie. Neben einigen Querverweisen hilft auch ein Index, um nachschlagen zu können. Ein Glossar definiert die wichtigsten Sachbegriffe.

Was fehlt, ist ein Inhaltsverzeichnis. Wenn man ein Kapitel noch einmal nachlesen möchte, muss man sich durch das Buch blättern; auch wenn man sich einen Überblick über den Inhalt verschaffen will oder nur zu einem Teilaspekt erste Information sucht.

Der Verlag sieht die geeigneten Leser in *Abiturienten, Studenten und alle Neugierigen* und den Comic als *„Helfer für die Studienplatzwahl"*.

Die Idee mit der Auflockerung eines Textes durch Illustration kommt sicher den Lesegewohnheiten von Menschen entgegen, die mit Comics aufgewachsen sind. Und auch für andere ist diese Art der Wissensvermittlung vergnüglich und nicht auf den ersten Blick abschreckend. Vor der Studienwahl „Literaturwissenschaft" dieses Büchlein zur Hand zu nehmen, schadet auf keinen Fall, gibt es doch einen ersten Hinweis, auf was man sich da möglicherweise einlässt. Für Studierende ist es allenfalls als erste Orientierung brauchbar, anschließend bedarf es der vertiefenden Lektüre des Originals. Für die Prüfungsvorbereitung ist es bestenfalls geeignet zur Auffrischung von Gelerntem.

Empfehlenswert für interessierte Schüler in der Oberstufe. ◂◂

MINT-liches

Ein Ausflug in die Geisteswissenschaft

Jens Drummer

Kanitscheider, Bernulf: Kleine Philosophie der Mathematik. Mathematik, Bildung und Kultur
S. Hirzel Verlag, Stuttgart 2017, 200 S., IBSN 978-3-7776-2637-6, € 29,80

Warum soll sich ein Mathematiker bzw. Mathematiklehrer mit Philosophie auseinandersetzen? Was haben Mathematik und Philosophie eigentlich gemeinsam? Die Mathematik ist doch eine so schöne und klare (Geistes-)Wissenschaft, in welcher alle Sachverhalte objektiv bewertet werden können, dass man eigentlich nicht auf die vagen Aussagen der Philosophen zurückgreifen möchte – oder?

So gestimmt war ich neugierig auf das Buch, das schon im Titel Mathematik und Philosophie zusammenbringt, und freute mich, als ich endlich Zeit fand, es zu lesen. Eines kann ich schon vorweg sagen: Es hat sich gelohnt! Der Aufbau ist, wie man es von Mathematikern gewohnt ist, sehr gut strukturiert. Kanitschneider beginnt mit einer Gegenüberstellung von Mathematik und Philosophie („Mathematik, Bildung und die zwei Kulturen"). Danach setzt er sich mit der „Eigenheit mathematischer Rationalität" auseinander, bevor er sich dem Thema „Objekte oder Phantome" zuwendet. In beiden Kapiteln wird dem Le-

ser auf jeweils ca. 80 Seiten sehr anschaulich und auf hohem sprachlichem Niveau die Notwendigkeit der philosophischen Betrachtung mathematischer Erkenntnisse dargestellt. Sämtliche Behauptungen sind sorgsam recherchiert und mit Quellen belegt. Zu Beginn ist es zwar schon etwas gewöhnungsbedürftig, immer wieder auf die sehr langen Fußnoten, die manchmal eine halbe Seite sehr klein gedruckten Text enthalten, zu springen. Aber dem Leser helfen diese Anmerkungen sehr beim Verständnis einzelner Passagen des Haupttextes.

Der Autor gibt einen sehr ausführlichen Abriss zur Geschichte der Mathematik und diskutiert kritisch die Leistungen einzelner Mathematiker (wie z. B. Hilbert, Dedekind bis hin zu Gödel), wobei er an vielen Stellen die Physik mehr als nur streift. Um manche Aussagen zu bekräftigen, bemüht Kanitschneider unter anderem die Quantenmechanik, Einsteins Relativitätstheorie und sogar Schwarze Löcher. Die Aussagen werden jeweils in den Zusammenhang mathematischer Erkenntnismethoden gestellt, wie z. B. dem induktiven Verfahren der Erkenntnisfindung: „Jemand mag Zweifel haben, ob es Schwarze Löcher gibt, aber er kann nicht Einsteins Gravitationstheorie akzeptieren und die daraus abgeleiteten Endstadien des Gravitationskollapses ablehnen;… Dann muß (sic!) er eine neue Gravitationstheorie entwickeln, die keine kollabierenden Sterne voraussagt."

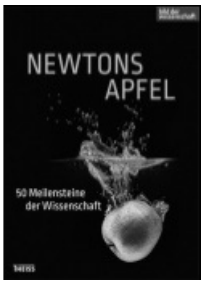
Sehr ausführlich geht der Autor auf das Unendlichkeitsproblem ein, welches er vielfältig beleuchtet. Auch die Klarheit der mathematischen Beweisführung hinterfragt er häufig, um sie dann aus philosophischer Sicht zu verteidigen.

Neben dem Inhalt ist dieses Buch auch ein ästhetisches Meisterwerk, schon das Papier und der Einband sind sehr edel, da macht es Spaß, das gedruckte Buch zu lesen. Als kleines Manko sei angemerkt, dass das Buch durchgängig in der alten Rechtschreibung geschrieben ist. Das ist umso bedauerlicher, als ich mir gut vorstellen könnte, dass man über einige Passagen des Buches in einem Leistungskurs Mathematik gut diskutieren kann. Die alte Rechtschreibung wird nicht nur die Schüler irritieren.

Fazit: Dieses Buch ist auf jeden Fall geeignet, einen mathematisch versierten Leser zum Nachdenken über die Zusammenhänge aller Bereiche der Mathematik anzuregen. Es ist kein Buch, das man „mal zwischendurch" lesen kann, aber für alle, die einen hohen Anspruch an Text und Inhalt haben, ist es sehr zu empfehlen. Eine Warnung sei mir noch gestattet: Legen Sie sich schon einmal Ihre Mathematik- und Physikbücher bereit – ich zumindest war an vielen Stellen versucht, die Zusammenhänge noch einmal nachzulesen. ◂◂

Ein Nachschlagewerk – nicht nur für Naturwissenschaftler

Jens Drummer



Mäder, Alexander (Hrsg.): Newtons Apfel. 50 Meilensteine der Wissenschaft
Konrad Theiss Verlag, Darmstadt 2017, 128 S., IBSN 978-3-8062-3586-9, € 24,95 (WBG-Mitglieder € 19,95), E-Book (pdf) € 19,99 bzw. € 14,99

Die Aufgabe, die sich Alexander Mäder gestellt hat, ist wahrlich nicht einfach. Aus der Masse der wissenschaftlichen Entdeckungen der Vergangenheit hat er 50 der wesentlichsten Entdeckungen ausgewählt. Teilweise sind die Entdeckungen an Wissenschaftler geknüpft, zu denen im Buch Kurzbiografien enthalten sind. So findet der Leser zum Beispiel die Biografien und Entdeckungen von Alexander von Humboldt, Robert Koch und einigen anderen Naturwissenschaftlern, aber auch von Philosophen.

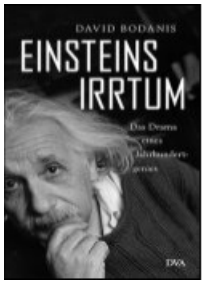
Beim ersten Blättern in der Hardcoverausgabe fällt auf, dass die Aufteilung der Seiten sowie die ausgewählten Fotos beeindrucken. Der Aufbau der einzelnen Artikel ist durchweg konsistent. Jede Entdeckung wird auf einem Zeitstrahl auf der rechten Seite historisch eingeordnet und in Bezug zu weiteren Entdeckungen gebracht. Im Text wird die Entdeckung bzw. die Geschichte der Person unterhaltsam erzählt. Die zweite Geschichte etwa mit dem Titel „Himmelsmechanik und Weltphysik" erzählt die Geschichte um Newtons Apfel und beschreibt Newtons Gedanken über den herunterfallenden Apfel als ein Puzzleteil bei der Entdeckung der Schwerkraft sowie der Entwicklung des heliozentrischen Weltbildes. Die Geschichte endet bei Einstein, der durch das Aufstellen der allgemeinen Relativitätstheorie die Grenzen der Newtonschen Theorie sowie den Gangunterschied beim Lauf der Planeten erklären konnte.

Der Autor hat die Herausforderung, „50 Meilensteine der Wissenschaft" zu beschreiben, aus meiner Sicht sehr gut umgesetzt und bietet dem Leser die Möglichkeit, das gesamte Spektrum der Wissenschaften zu durchstreifen, von der Physik über die Biologie, die Geographie, die Luft- und Raumfahrt bis hin zur Geschichte und Philosophie.

Die einzelnen Artikel sind gut recherchiert. So hat mir Mäder auch den einen oder anderen Zusammenhang wieder in Erinnerung gerufen bzw. auch überraschend Neues zutage gefördert. Für den fachlich

versierten Leser gibt es leider einige (wenige) Ungenauigkeiten. So wird die beispielsweise die Geschwindigkeit des Golfstroms mit „6 km“ statt „6 km/h“ angegeben. Dies sind eher Kleinigkeiten, welche allerdings ein Physiklehrer nicht unerwähnt lassen kann.

Dennoch kann ich dieses Buch jedem an der breiten Geschichte der Wissenschaft Interessierten empfehlen. ◂◂



Triumph und Tragik eines Jahrhundertgenies

Karlheinz Wecht

Bodanis, David: Einsteins Irrtum – Das Drama eines Jahrhundertgenies
Deutsche Verlags-Anstalt, München 2017, 313 S., ISBN 978-3-421-04754-0, € 19,99, E-Book (epub) € 16,99

Bei den vielen Büchern zum Jahrhundertgenie Albert Einstein kommt mir manchmal der Mythos von Sisyphos in den Sinn. Der Felsbock, den Sisyphos einen steilen Hang hinaufzurollen soll, dient dann als Metapher für die Relativitätstheorie, Sisyphos selbst als Bild für die Heerscharen von schlauen Autoren, die Einsteins Ideen erklären wollen. War schon die spezielle Relativitätstheorie eine Provokation für den „gesunden Menschenverstand“, dann sprengte die allgemeine Relativitätstheorie jeden Ansatz, sie einem breiten Publikum zu erläutern. Und doch fasziniert dieses Weltbild die Menschen seit der Veröffentlichung 1905 bzw. 1916. Zwillingsparadoxon und Zeitdilatation, Längenkontraktion und die Äquivalenz von Masse und Ruheenergie sind so weit weg von der menschlichen Wahrnehmung der Welt, dass die Frage, wie man auf solche Gedanken kommen kann, höchst neugierig macht. David Bodanis hat dazu mit seinem Buch „Einsteins Irrtum“ viel Erhellendes beigetragen. Nicht die Formeln der Relativitätstheorie stehen im Mittelpunkt, sondern die Biografie Albert Einsteins, ohne die er seine Ideen und Schlussfolgerungen niemals zu Ende hätte bringen können. Wie kaum zuvor wurde mir der Physiker Albert Einstein in Bodanis Buch vertraut, seine Leistung nachvollziehbar, seine grundlegenden Gedanken aus einem völlig anderen Blickwinkel erklärt.

Ein zweiter, ebenso interessanter Einblick in die Person Albert Einsteins nimmt Bezug auf eine Anpassung seiner Formel zur allgemeinen Relativitätstheorie, die sich später als falsch erweisen sollte. Auch hier verzichtet Bodanis auf eine umständliche mathematische Erläuterung und lässt die Tragik des Jahrhundertgenies der Physik deutlich werden. Nachdem Einstein mit der in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts neu entstandenen Quantenmechanik und Quantenfeldtheorie wenig anfangen konnte und deshalb zunehmend ins wissenschaftliche Abseits geriet, war sein Schlingerkurs mit der falschen Formelanpassung ein weiterer Ansehensverlust, der ihn bis ins Exil in Princeton verfolgte.

Das Buch schließt mit einem sehr lesenswerten und amüsanten Leitfaden für Laien zum Thema Relativität und ist insgesamt eine der herausragenden Veröffentlichungen über den Wissenschaftler und Menschen Albert Einstein in den letzten Jahren. ◂◂

Zeitfragen

Der ganz alltägliche Rassismus

Günter Fecht

Hund, Wulf D.: Wie die Deutschen weiß wurden. Kleine (Heimat)Geschichte des Rassismus
J. B. Metzler Verlag, Stuttgart 2017, 212 S., ISBN 978-3-476-04499-0, € 19,99

Es ist davon auszugehen, dass der neue Innen- und Heimatminister dieses Buch sicherlich nicht auf dem Nachttisch liegen haben wird. Sollte er aber!

Wulf D. Hund, ehem. Professor in Hamburg, veranschaulicht in 10 Kapiteln die Entwicklung des Rassismus in der abendländischen Kultur. Rassismus ist dabei ein wichtiges gesellschaftspolitisches Moment von Herrschaft.

Der Autor beginnt seinen Streifzug durch die europäische Geschichte mit den Kreuzzügen, bei denen es in erster Linie um Gläubige und Heiden ging; die Radikalisierung des Christentums mündete in den Antisemitismus; die erste Welle der Globalisierung, der Kolonialismus, festigte das Überlegenheitsgefühl der Europäer zum Leidwesen der ausgebeuteten Völker; die Ausführungen zum Thema Zivilisa-

tion während der Aufklärung bilden einen weiteren Schwerpunkt, gefolgt von der Diskriminierung und Verfolgung der sog. „Zigeuner" und den menschenverachtenden „Völkerschauen" während der Phase des Imperialismus. Über das blutige 20. Jahrhundert zieht Hund den nicht immer leicht zu verfolgenden Faden weiter in die Gegenwart, nachdem (nicht nur) die Deutschen schließlich weiß geworden waren.

Die Hautfarbe spielte dabei erst am Ausgang des 19. Jahrhunderts eine Rolle, denn nach wie vor kann man am Magdeburger Dom die Statue des heiligen Mauritius bewundern, eines Heiligen mit schwarzer Hautfarbe aus dem 13. Jahrhundert. Die vielen Facetten des Rassismus werden über den Antisemitismus, den Antiislamismus, den Antislawismus sowie an den Stereotypen bezüglich der Sinti und Roma festgemacht. Wulf D. Hund bringt eine Unmenge an Belegen aus der europäischen Kultur- und Geistesgeschichte, die an den persönlichen Grundfesten der eigenen schulischen und höheren Bildung rütteln. Dem englischen Philosophen John Locke weist er nach, Weiß-Sein mit Weisheit verknüpft zu haben (S. 25). Hegel habe diesen Gedanken weiter vorangetrieben, indem er Afrika „als eine aus ihrer uninteressierten und interesselosen Unbefangenheit nicht heraustretende Kindernation" ansah und beim „Neger … nichts an das Menschliche Anklingende" habe finden können, woraus Hegel geschlossen habe, dass dessen Zustand „keiner Entwicklung und Bildung fähig" (S. 87) sei. Johann Gottfried Herder waren die Untaten europäischer Eroberer durchaus bewusst und ihm erschien es deshalb nur folgerichtig, dass diese Völker den Teufel weiß malen würden, dennoch glaubte er an die Überlegenheit der Europäer. Immanuel Kant, der große deutsche Aufklärer, kam zu dem Resultat, das nur die weiße Rasse es zur vollen Entfaltung menschlicher Fähigkeiten bringen könnte. Hund zitiert Kant wie folgt: „Aus Europa muß es kommen" – „unserem Welttheile (der wahrscheinlicher Weise allen anderen dereinst Gesetze geben wird)" (S. 95). Friedrich Schiller kam aufgrund der Berichte europäischer Seefahrer zu der Erkenntnis, dass deren Berichte eines zeigten: „Völkerschaften, die auf den mannichfaltigsten Stuffen der Bildung um uns herum gelagert sind, wie Kinder verschiedenen Alters um einen Erwachsenen herum stehen, und durch ihr Beyspiel ihm in Erinnerung bringen, was er selbst vormals gewesen (…) ist" (S. 89).

Diese Bilder von anderen Völkern als unentwickelten Kindern wurden gegen Ende des 19. Jahrhunderts weiter rassistisch „ausgemalt" und fanden ihren Höhepunkt im Wahn der Nationalsozialisten. In Kapitel IX „Herrenvolk und Untermenschen" geht Wulf D. Hund ausführlich darauf ein.

Das abschließende X. Kapitel mit der leicht verstörenden Überschrift „Vom Persilschein zum Weißen Riesen" ist – aufgrund seines überdeutlichen Bezugs zum ganz normalen Alltag – zum Abschluss des Buches besonders erhellend, weil hier der Glaube, dass das alles doch heute eigentlich keine Rolle mehr spiele und jede/r doch tun und lassen könne, was im Rahmen eines demokratischen Rechtsstaats erlaubt sei, deutlich entzaubert wird.

Als Soziologe zeigt Wulf D. Hund ein außerordentlich feines Gespür für die untersuchten Entwicklungen: Wie eine klebrige Schicht habe sich rassistisches Gedankengut in vielfältigen Ausformungen erhalten und könne im Zuge nationalistischer Bestrebungen wie selbstverständlich, offen und unterschwellig, leicht aktiviert werden und gesellschaftlich wieder Macht erlangen, wie es zur Zeit in Orbans Ungarn, Putins Russland, Erdogans Türkei oder Trumps USA verfolgt werden kann. Als ein letztes Beispiel führt er dabei den angesehenen Historiker Hans-Ulrich Wehler an, der im Herbst 2002 im Rahmen der Gespräche zur EU-Erweiterung bezüglich der Aufnahme der Türkei von einem „Türkenproblem" sprach, mit der – so Wulf D. Hund – eindeutigen Diagnose, dass einem muslimischen Land wie der Türkei kein Platz in der Europäischen Union angeboten werden könne, da Europa „ein christlich geprägter Staatenverein" sei (S. 160). Seehofers Satz „Der Islam gehört nicht zu Deutschland." wird da keine Leserin und keinen Leser mehr verwundern, der dieses Buch aufmerksam gelesen hat. ◂◂

Publizistische Verantwortung hat künftig jeder!

Ludwig Petry

Pörksen, Bernhard: Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung
Hanser-Verlag, München 2018, 256 S., ISBN 978-3-446-25844-0, € 22,–, E-Book (epub) € 16,99

Wir alle beobachten, wie die Digitalisierung und die sozialen Netzwerke unsere Gesellschaft rasant verändern – mit problematischen Folgen für uns alle. Diesen Folgen geht der Autor, Medienwissenschaftler an der Universität Tübingen, nach. Er tut das abwägend. Eine Vorverurteilung liegt ihm fern. Seine Diagnose: Unsere Gesellschaft befindet sich in „kollektiver Erregung" und ist ständig „gereizt". Dem könne man aber entgegenwirken. Nicht indem wir eine gesellschaftliche Veränderung fordern, sondern indem wir

unser Verhalten ändern und auf diesem Umweg auch die Gesellschaft verändern.

In fünf Kapiteln beschreibt der Autor die „gesellschaftszerstörerische" Wirkung der „kollektiven Erregung". Im abschließenden sechsten Kapitel stellt er den Vorschlag zur Diskussion, unsere Gesellschaft zu einer „redaktionellen Gesellschaft" zu entwickeln, in der jeder verantwortungsvoll publiziert. Der Vorschlag mündet in einen neuen und erweiterten Bildungsauftrag.

Die Wahrheitskrise: Sie besteht weniger in der nicht immer klaren Trennung von Fakt und Fiktion (in Reinform gab es sie nie) oder in der unsicheren und widersprüchlichen Quellenlage (die kennt jeder Historiker), sondern mehr in der „gefühlten Manipulation", in der zunehmenden Verunsicherung über die Identität des Kommunikators, in der Angst vor dem sog. postfaktischen Zeitalter („Worauf kann man sich denn noch verlassen?"). Der Mensch sehnt sich aber nach sofortiger Klärung des Sachverhalts. Die digitale Welt scheint ihm das zu erleichtern. Er duldet kein Nachrichtenvakuum und ist deshalb empfänglich für Ersatzwahrheiten. Aber „Wahrheit braucht Zeit" (S. 47).

Die Diskurskrise: Die Medienwelt wird nicht mehr bestimmt von Journalisten und Verlegern auf der einen Seite und dem Publikum auf der anderen Seite. Das Publikum selbst „teilt" sich „mit". Das Geld der PR-Industrie und für Anzeigen wandert von den Printmedien zu den neuen Medien. Recherchen zählen nicht mehr. Es zählen schnelle und emotionsgesteuerte „Klicks". Wir erleben den Übergang zu einer „Empörungsdemokratie". Der Autor konstatiert: Die Entwicklung schafft auch Raum für „digitale Graswurzelbewegungen" und für medienkritische Distanz. Problematisch werde es allerdings, wenn daraus ein populistisches „Systemmisstrauen" z. B. gegenüber den gewählten Politikern („die da oben") und gegenüber den klassischen Medien („Lügenpresse") wird.

Die Autoritätskrise: Autoritäten sind nicht sakrosankt, dürfen aber auch nicht öffentlich „hingerichtet" werden. Zu den „Kollateralschäden" einer „extremen" Aufklärung und einer „absoluten" Transparenz zählt der Autor deshalb die Wut auf die „politischen Eliten". Persönlichkeitsrechte wie die „informationelle Selbstbestimmung jedes Einzelnen" gelten auch für Politiker und Personen, die im öffentlichen Scheinwerferlicht stehen. Deshalb plädiert der Autor dafür, auch mit solchen Autoritäten zu leben, die Schwächen haben. Grundsätzlich rät er, sich von der Sehnsucht nach „Lichtgestalten" zu verabschieden. Wir erinnern uns an Brechts Galileo Galilei: „Unglücklich das Land, das Helden nötig hat".

Die Behaglichkeitskrise: Die Menschen richten sich in „vorgefilterten Wahrnehmungswelten" behaglich ein. In ihnen nimmt man wahr, was einen interessiert und was einen emotional anspricht. Gleichzeitig steigt bei zunehmender intensiver Nutzung der neuen Medien die „Neuigkeitserwartung". Die private Behaglichkeitssehnsucht trifft auf „eine kollektive Erregung". Dies schockiert den „eigenen Behaglichkeitskosmos" (S. 155). Wir reagieren gereizt.

Die Reputationskrise: Die neuen Medien schaffen jedem von uns einen „barrierefreien Zugang" zu einer emotionsgeladenen Öffentlichkeit. Es fehlen Journalisten, die über die Relevanz von Themen, deren Gewichtung und Verbreitung entscheiden. Diese Lücke könnte geschlossen werden, wenn wir alle, „die publizieren und kommentieren", uns um „journalistische Tugenden" bemühen.

Was folgert der Autor aus dieser Entwicklung? Da sie sich wohl nicht umkehren oder nur bedingt entschleunigen lässt und Resignation keine Lösung ist, schlägt er vor, dass wir unser öffentliches Reden neu reflektieren und von innen heraus eine „redaktionelle Gesellschaft" entwickeln. Eine Utopie? Mag sein. Aber es ist eine „konkrete Utopie", über die es zu diskutieren lohnt. Konkret heißt: Das „Berufsethos des Journalismus" gehört künftig zur „Allgemeinbildung". Darunter ist zu verstehen: Recherchieren, mehrere Quellen prüfen, Informationen nicht ungeprüft „teilen", nach Faktenchecks fragen, Bereitschaft zur Irrtumsvermutung zeigen und – wo möglich – auf Alternativen hinweisen.

Das klingt für mich überzeugend. Aber reicht es dann, lediglich ein neues Fach für die Vermittlung von Medienkompetenz/Medienmündigkeit einzurichten? Nein: Die genannten Bildungsaspekte sollten vielmehr schulstufen- und schulformbezogen grundsätzlich in allen Fächern und dort in ihrem jeweiligen fachlichen Umfeld unterrichtswirksam werden (vergleichbar der „Wissenschaftspropädeutik" in den Fächern der gymnasialen Oberstufe). ◂◂

Von Rechten und Rechthabern

Thomas Lother

Leo, Per/Steinbeis, Maximilian/Zorn, Daniel-Pascal: Mit Rechten reden. Ein Leitfaden
Klett Cotta, Stuttgart 2017, 144 S., ISBN: 978-3-608-96181-2, € 14,00

Auf der Fahrt zur Schule höre ich immer Deutschlandfunk; da wurde ein Buch – Spiegel-Bestseller – besprochen. Gerühmt wurde die intellektuelle, ironisch scharfe Klinge des Autorentrios, die es endlich mit diesen rhetorisch so provokant auftretenden Rechten aufnähmen.

Vielleicht hat mich auch der Untertitel: „Ein Leitfaden" verlockt; denn ich gestehe, auch ich fühle mich mitunter rat- und hilflos bei kontroversen Themen, welche die aktuelle politische und gesellschaftliche Agenda bestimmen. Jedenfalls, das Buch wollte ich lesen, nicht nur weil ich in der Hauptstadt eines Bundeslandes lebe und unterrichte, in dem bei der vergangenen Bundestagswahl die AfD zur stärksten Partei gewählt wurde

Von Anfang an machen die Autoren klar, dass sie keine Ratgeber in Bezug auf Themen und Inhalte sein wollen, sondern eine Strukturanalyse der bundesrepublikanischen Debattenkultur liefern wollen. Einverstanden!

Die Analyse ist einleuchtend, aber nun wirklich nicht originell:

Der rechte Diskurs reagiere auf eine demokratische Öffentlichkeit in der Krise. Die derzeitige Diskussionskultur zeichne sich aus durch Nervosität und Erwartbarkeit. Was in den Arenen des Spektakels fehle, sei die Lust am offenen Streit. Talkshows seien Teil der Unterhaltungsindustrie, die sich als Schaukämpfe inszenierten, mit Siegern und Besiegten.

Das Infragestellen der vertrauten Welt durch rechte Populisten und Autoren schlägt bei den Etablierten dann in Ratlosigkeit um, siehe oben.

Das Überzeugende an diesem essayistisch geschriebenen Leitfaden ist seine konsequente Anwendung der Dialektik bei der Betrachtung der Argumentationslogik beider Seiten. Das bedeutet den Einschluss der Rechten in die eigene Perspektive.

Bei der Auseinandersetzung helfen Etikettierung und Stigmatisierung nicht weiter, zumal sich Rechte in einer inhaltlichen Grauzone befänden und in erster Linie mit „uns" ein Spiel spielten, in dem es weniger um Inhalte, sondern mehr um unsere Reaktionen auf diese Provokationen ginge.

Aus der Sicht der Autoren haben die Rechten nämlich ein Identitätsproblem. Das rechte Sprachspiel könne ohne Inhalte auskommen, aber nicht ohne Bedrohung. Und ohne Linke hätten sie tatsächlich ein Identitätsproblem.

Doch auch die Linke hat ein Problem: Die Linke hat ihre Dialektik aufgegeben und durch Moralisieren ersetzt. Ihre Ziele seien nach wie vor richtig, aber der Hang zur Selbstgerechtigkeit fatal. Statt den Gegner inhaltlich zu bekämpfen und vom Gegner lernen zu wollen, sei sie nur noch reflexhaft dagegen.

Dieser linke Moralismus erhebt den Anspruch, das Gewissen für alle zu sein und entziehe sich so der Reflektion, der Selbstkritik. Ja, er erhebe Herrschaftsanspruch im Namen der Moral!

Da genügt es nicht, sich auf eine Position zurückzuziehen, in der nicht sein könne, was nicht sein darf. Damit ist das „Böse" ja nicht aus der Welt. Ausschluss der Rechten ist Schwäche und macht sie erst stark, da sie sich so als Opfer einer repressiven Moral ausweisen könnten, die im Namen der Demokratie und Meinungsfreiheit aufträte.

Wer also aber mit Rechten reden wolle, der müsse eine Gegenstrategie entwickeln, bevor er sich auf das „Sprachspiel" der Rechten einlässt und sie damit zwingen würde, sich inhaltlich unter Beweis zu stellen.

Soweit will ich dem Befund folgen und auch seinem Rat: Den inhaltlichen Streit suchen, und, wenn es sein muss, Grenzen ziehen und Position beziehen.

Spätestens ab dem dritten Kapitel aber begann mich die Lektüre zu langweilen, weil ich keine Lust auf intellektuelle Selbstverliebtheit hatte, z. B. einer imaginären Bühnenschlacht zwischen Linken und Rechten mit allen Klischees des Regietheaters zu folgen. Was sollen die Verweise auf Ernst Jünger, eingebettet in den skurrilen Traum eines fiktiven rechten Denunzianten?

Meinetwegen sollen Leo, Steinbeis und Zorn ihre rechten Opponenten bei ihrem dionysischen Fußballkneipen-Stammtisch als Arschlöcher titulieren. Aber mit ihrem angeberischen Denglisch kommen sie mir wie hochnäsige Gymnasiasten vor, die sich dazu herablassen, mit begriffsstutzigen, minderbemittelten rüpelhaften Jungs aus der sozial schlecht beleumundeten Kleinbürgersiedlung zu sprechen. Auf diese Form von Diskurs habe ich keine Lust!

Trotzdem: Die dialektische Analyse der Debattenkultur zwischen Linken und Rechten ist lesenswert und regt zum Nachdenken an; aber einen Leitfaden für einen konstruktiven Streit muss ich weiterhin suchen oder einfach selbst entwickeln. ◂◂

Dezidiert Westliches

USA im Wandel: Ein Blick auf die heutige Nation und ihren Werdegang

Vivien Cockshott

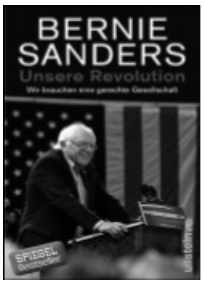
Gerste, Ronald D.: Amerika verstehen. Geschichte, Politik und Kultur der USA
Klett-Cotta, Stuttgart 2017, 208 S., ISBN 978-3-608-96167-6, € 9,95

Vor mehr als einem Jahr trat Donald Trump sein Amt als Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika an. Bei manchen sitzt der Schock über den Wechsel auch heute noch tief, schien sich doch die Stellung der USA in der Welt zu wandeln. Das Land wandte sich offensichtlich ab von ehemaligen Verbündeten und von seiner langgewahrten Rolle als Weltpolizist. Vielerorts herrscht Unverständnis über diese Veränderungen. In „Amerika verstehen" versucht Ronald D. Gerste hier Abhilfe zu schaffen. Dabei gibt er einen Überblick über den geschichtlichen Werdegang des Landes, die heutige Gesellschaft der USA und die Themen, die die amerikanische Bevölkerung spalten.

Gerste beginnt seine Analyse mit einer kurzen geschichtlichen und politischen Einführung. Beginnend mit den europäischen Siedlern des 17. Jahrhunderts bis zum Kalten Krieg und 9/11, werden in den ersten drei Kapiteln wichtige Ereignisse der US-amerikanischen Geschichte behandelt. Einzelne Geschehnisse werden als Ursprünge von amerikanischen Eigenarten hervorgehoben. Im Mord an John F. Kennedy und der darauffolgenden staatlichen Geheimnistuerei sieht Gerste beispielsweise den Ausgangspunkt des allgemeinen Misstrauens der US-amerikanischen Bevölkerung gegenüber Staatsorganen und ihren Äußerungen. Im vierten Kapitel wird das politische System der Vereinigten Staaten veranschaulicht. Es erfolgt eine Erklärung des Ablaufs der Präsidentschaftswahlen und eine Vorstellung der amerikanischen Legislative, Judikative und Exekutive.

Im zweiten Teil des Buches untersucht Gerste verschiedene Aspekte der Gesellschaft und Kultur des Landes. Er thematisiert dabei unter anderem den sogenannten „Exzeptionalismus" der Nation, die historisch-bedingte und von vielen US-Bürgern geteilte Ansicht, dass ihre Nation eine besondere, mit keinem anderen Land dieser Welt vergleichbare wäre. Der Autor sieht diesen tiefsitzenden Glauben u. a. im Gründungsmythos des Landes und dem Sendungsbewusstsein der frühen europäischen Siedler begründet. Gerste analysiert die Gründe für die weitverbreitete Überzeugung vieler Amerikaner, die sich mit dem Satz „America can't do wrong" charakterisieren lässt. Des Weiteren wird die heutige Position der afro-amerikanischen Bürger in der Gesellschaft dargestellt. Zentral sind dabei der Umgang mit dem Thema der Sklaverei und die „Black Lives Matter"-Bewegung. Außerdem versucht Gerste die Gründe für den befremdlich wirkenden Waffenhang gewisser Bevölkerungsteile zu erklären. Auch die stets wiederkehrenden Wahlkampfthemen – bröckelnde Infrastruktur, versagendes Gesundheitssystem und überhöhte Studiengebühren – werden behandelt. Zum Schluss hinterfragt Gerste den US-amerikanischen Freiheitsbegriff.

Ronald D. Gerste gelingt in „Amerika verstehen" ein guter Einblick in die heutige amerikanische Gesellschaft. Beim ersten Teil des Buches handelt es sich freilich nur um eine recht oberflächliche Aufklärung über die Geschichte des Landes. Diese eignet sich lediglich als einfacher Abriss für Neulinge oder als kurze „Auffrischungs-Lektüre" für bereits Erfahrene. Der zweite Teil des Buches ist auch für Amerika-Kenner interessant. Als langjähriger Einwohner der Vereinigten Staaten hat Gerste einen besonderen, persönlichen Blickwinkel auf die Themen, die auch im Wahlkampf 2016 im Fokus standen. In knapper und anschaulicher Form stellt Gerste beispielsweise die Kontroversen um die Gesundheits- und Waffenpolitik dar. Das Buch stellt sprachlich keine hohen Anforderungen, es leicht lesbar und eignet sich als Einführung in die Landeskunde der USA, aber auch als Vertiefung für Leser/innen mit Interesse an aktuellen Konflikten in der amerikanischen Gesellschaft. ◂◂



Die tiefere Krise ist die Begrenzung unserer Vorstellungskraft

Ludwig Petry

Sanders, Bernie: Unsere Revolution. Wir brauchen eine gerechte Gesellschaft
Ullstein-Verlag, Berlin 2017, 464 S., ISBN 978-3-550-05007-7, € 24,00

Wer Sanders schonungslose Kritik an den Missständen in den USA liest, kann Trumps Wahlerfolg und die Wirkung des Schlachtrufs „America first" verstehen. Aber Sanders revolutionäre Reformvorschläge als Antwort auf diese Missstände unterscheiden sich diametral von der gegenwärtigen Politik der amerikanischen Regierung.

Sanders' Reformvorschläge sind konkret und beruhen auf langjährigen politischen Erfahrungen. Einige sind von allgemeiner und globaler Bedeutung und werden deshalb auch außerhalb der USA auf Interesse stoßen. Bereits als parteiinterner Gegenkandidat von Hillary Clinton und dann als Wahlkämpfer der Demokraten hat Sanders weltweit Aufmerksamkeit erzielt. Seine Überzeugungskraft liegt in seiner Unabhängigkeit.

Schon der Titel des Buches „Unsere Revolution" verrät die Stoßrichtung: Wir müssen die notwendigen Veränderungen selbst in die Hand nehmen. Vom politischen „Establishment" in Washington ist wenig zu erwarten. Auf Initiativen von dort wartet er deshalb nicht. Er wird selbst initiativ. Bereits als Bürgermeister von Burlington (Vermont) und als unabhängiger Senator im US-amerikanischen Kongress hat er zahlreiche politische Initiativen vorbereitet und eingebracht. In seinem Buch legt er weitere vor und fasst sie zu einer 10-Punkte-Agenda zusammen.

Der Untertitel der amerikanischen Originalausgabe lautet: „A Future to Believe In". Die deutsche Übersetzung bringt weniger treffend zum Ausdruck, worauf es Sanders ankommt: Vertrauen in eine gestaltbare und bessere Zukunft. Nicht so sehr die Schaffung einer „gerechten Gesellschaft".

Sanders fasst seine radikalen Reformvorschläge in einer „Agenda für ein neues Amerika" zusammen. Diese beginnt mit der „Überwindung der Oligarchie" und endet mit den „Medienkonzernen und der Bedrohung unserer Demokratie". Dazwischen nimmt er die Themen „Niedergang der Mittelschicht", „manipulierte Wirtschaft", „Gesundheitsversorgung", „Höhere Bildung", „Kampf dem Klimawandel", „Strafrechtsreform", „Einwanderungsreform" und „Schutz der Schwächsten" in den Blick.

Hier einige Beispiele für Sanders' Zustandsbeschreibung und Reformmaßnahmen:

Die Konzentration der Macht in den Händen weniger Milliardäre untergräbt die Demokratie. Wenige Einflussreiche finanzieren die Wahlkämpfe beider großer Parteien und beauftragen die Lobbyisten. Auch „ihre" Medienkonzerne setzen sie für „ihre Interessen" ein. Der Niedergang der amerikanischen Mittelschicht mit 43 Millionen Armen und 28 Millionen ohne Krankenversicherung ist die Folge dieser Oligarchie. Hinzu kommt: Die „Drehtür zwischen Wall Street und Washington" beschleunigt den Einfluss der Wirtschaft und Finanzwelt auf die Politik und nicht umgekehrt. Vom immer größer werdenden Kuchen bekommt die Mittelschicht immer weniger ab. Die bisherige Freihandelspolitik hat die Abwanderung von Arbeitsplätzen in Billiglohnländer zur Folge. Der weltweite „Unterbietungswettbewerb" muss deshalb durch eine neue, auf Ausgleich angelegte Handelspolitik abgelöst werden.

Die immer mehr „bröckelnde" Infrastruktur gehört von Grund auf saniert. Dafür werden natürlich mehr öffentliche Mittel benötigt. Diese verspricht sich Sanders von einer „Steuerreform, in der Kapitalerträge, Dividenden und Arbeitseinkommen gleich behandelt werden".

Die Verschuldung amerikanischer Studenten bis weit ins Berufsleben hinein gehöre abgeschafft. Auf Studiengebühren an öffentlichen Hochschulen müsse künftig verzichtet werden. Auch private Gefängnisse gehörten abgeschafft. Gefängnisinsassen und Haftentlassene sollten das allgemeine Wahlrecht erhalten. Das „Schattendasein" der über 8 Millionen illegalen Einwanderer müsse beendet werden. Ihnen ist ein „Weg in die Staatsbürgerschaft" zu eröffnen.

Was den Klimawandel anbelangt, steht Sanders an der Seite einzelner US-Staaten wie Kalifornien und vieler Industrienationen weltweit: „Weg von fossilen Brennstoffen und hin zu Energieeffizienz und nachhaltigen Energieträgern"!

Um alle diese Ziele umzusetzen, bedarf es aber mehr als eines Parteiprogramms und einer Regierungsanstrengung. Es bedarf eines Kulturwandels in allen gesellschaftlichen Bereichen. Und es bedarf der Bereitschaft, die „Begrenzung unserer Vorstellungskraft aufzuheben".

Ich lege ein Buch aus der Hand, dessen Autor zwar ein düsteres Bild von den Zuständen in den USA zeichnet, jedoch nicht bei der Anklage bleibt oder gar in Resignation verfällt. Sanders vertraut vielmehr auf die gesunden Kräfte in der Gesellschaft, insbesondere auf die Jugend. Er setzt auf Bürgerrechtsbewegungen, auf die Möglichkeiten des Internets und allgemein auf „mehr Graswurzelpolitik". Darin besteht

sein „Versuch, eine ganze Generation nach links zu rücken“ (Washington Post vom 25.3.2016).

Auch wer politisch anders denkt als der Autor, wird dessen Buch mit Gewinn lesen: Es macht komplizierte Zusammenhänge verständlich, ist engagiert geschrieben, basiert auf den Erfahrungen des Autors und orientiert sich an der Erfahrungswelt seiner Leser innerhalb der USA und weltweit. Unterhaltsam geschrieben ist es außerdem. Streckenweise liest es sich wie ein Krimi. ◂◂

Zwischen Ost und West

Unklare Verhältnisse

Claus Frank

Kappeler, Andreas: Ungleiche Brüder – Russen und Ukrainer – Vom Mittelalter bis zur Gegenwart
Verlag C. H. Beck, München 2017, 267 S., ISBN 978-3-406-71410-8, 16,95 €

Erst als 2004 die orangene Revolution die Wiederholung der manipulierten Präsidenten-Stichwahl in der Ukraine erzwang und der Kandidat Russlands dem Oppositionskandidaten Juschtschenko, der für eine Demokratisierung des Landes und Hinwendung zum Westen stand, unterlag, wurde die Ukraine im Westen wahrgenommen. Die fast geglückte Vergiftung Juschtschenkos kurz vor der Wahl bereitete auf die schmutzigen Mittel vor, mit denen Putins Russland versuchte, die Ukraine in ihrem Einflussbereich zu halten. Noch 2008 erläuterte Putin Präsident Bush, dass die Ukraine gar kein Staat sei und Helmut Schmidt äußerte einmal, dass es unter Historikern umstritten sei, ob es überhaupt eine ukrainische Nation gebe. Ein Fehlurteil, das den Schweizer Historiker Andreas Kappeler, einen ausgewiesenen Kenner der osteuropäischen Geschichte, nicht überrascht: Viele im Westen übernähmen „unbesehen die russische Sichtweise, die seit zwei Jahrhunderten die Deutungshoheit hat.“ Kappeler schildert in seinem neuesten Buch detailreich Geschichte und Geistesgeschichte der Ukraine und arbeitet die Bruchlinien, die durch das Land gehen, heraus.

Im 9. Jh. wurden die Staaten der skandinavischen Waräger am Handelsweg zwischen Ostsee und Schwarzem Meer von Konstantinopel aus christianisiert und in der Folge orthodox. Die heutige Ukraine wurde aufgrund der kleinen Entfernung von Konstantinopel Kleinrussland genannt, die Länder um Moskau wegen der großen Entfernung Großrussland. Später wurden diese Namen von den Großrussen oft im Sinne von kleiner und großer Bruder verwendet. Großrussland wurde für Jahrhunderte von Tataren beherrscht, die Verbindung nach Europa unterbrochen, Kleinrussland unterstand – nach kurzer Tatarenherrschaft – dem Einfluss Polen-Litauens und Ungarns. Dabei geriet die orthodoxe Kirche unter Druck. Ein Teil der Kirche unterstellte sich 1596 kirchenrechtlich und organisatorisch dem Papst, wobei Liturgie und geistliches Leben weiter dem orthodoxen Ritus folgten, der andere Teil suchte die Protektion des Zaren.

In Kleinrussland entstand ein unabhängiges Hetmanat der Kosaken, das aber bald dem Zaren den Treueeid leistete – nach russischer Darstellung auf Dauer, temporär nach ukrainischer Lesart. Das Hetmanat wurde im russisch-polnischen Krieg zerrieben, sein östlicher Teil zur russischen Provinz. Der Westen geriet wieder unter polnischen Einfluss, bis auch er bei den polnischen Teilungen Ende des 18. Jh. großteils russisch wurde.

Der Süden der heutigen Ukraine und die Krim standen unter dem Einfluss des Osmanischen Reiches und wurden erst unter Katharina der Großen für Russland erobert. Dieses fruchtbare „Neurussland“ besiedelten dann russische und ukrainische Bauern sowie Kolonisten aus Europa. Ukrainer waren hier nicht in der Mehrheit, Ende des 19. Jh. waren z. B. von den Bewohnern Odessas nur 9 % Ukrainer. Auch in der östlichen Ukraine, dem Schwerpunkt der Montan- und Schwerindustrie, die sich dort ab Ende des 19. Jh. entwickelte, waren die Arbeiter überwiegend eingewanderte Russen.

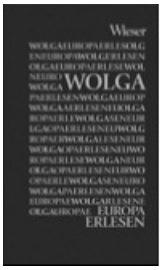
Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Geschichte der unterschiedlichen Landesteile hatten sich die Sprachen auseinanderentwickelt. Ein russischer Reisender schrieb um 1800 über seine Reise nach Kleinrussland: „Ich verstand die Volkssprache nicht länger. Ein Bewohner sprach mit mir, antwortete auf meine Frage, doch verstand er mich nicht ganz, während ich für drei von fünf seiner Wörter eine Übersetzung brauchte“. Teile der ukrainischen Bevölkerung wurden sich ab Anfang des 19. Jh. der Unterschiede bewusst, eine ukrainische Nationalbewegung und Literatur wurde aber von der Regierung in St. Petersburg unterdrückt. Der Unterricht hatte in allen Schulen in der „allgemeinrussischen“ Sprache zu erfolgen, die Verwendung des Ukrainischen war bis 1905 verboten.

In den Bürgerkriegsjahren nach dem Ersten Weltkrieg gab es mehrere ukrainische Staaten, bis die Bolschewiki die Oberhand gewannen und der Ukraine im Rahmen der Sowjetunion gewisse föderale Rechte (Parlament, Regierung, Gerichte), eine gewisse kulturelle Autonomie und wenigstens nominell das Recht der Sezession zubilligten. Das Ukrainische wurde zur offiziellen Sprache der ukrainischen Republik. Die Sowjetukraine war zwar kein souveräner Nationalstaat, bildete aber den Rahmen für eine Fortsetzung der Nationenbildung.

Tief im Gedächtnis der Ukrainer hat sich die große Hungersnot 1932/33 eingeprägt. Nach Kappeler starben dabei 3,5 Mio. Menschen, verhältnismäßig mehr als in der übrigen Sowjetunion. Umstritten ist, ob sie von Stalin vorsätzlich verursacht wurde, um den Widerstand der Ukrainer zu brechen, oder ob die Ursachen wetterbedingte Missernten und die Zwangskollektivierung waren. Nach dem Zweiten Weltkrieg kamen mit Westgalizien und der Bukowina Gebiete zur Ukraine, die nie zu Russland gehört hatten, und die sich bis heute eher dem Westen verbunden fühlen.

In der Nachkriegszeit gab es immer wieder Phasen unterschiedlich starker Betonung der ukrainischen Nationalität. Obwohl dem ukrainischen Präsidenten Krawtschuk bei der Auflösung der Sowjetunion eine Schlüsselrolle zukam, war die Trennung der Ukraine von Russland für einen Großteil der Bevölkerung ein Schock. 1997 bekräftigten Russland und die Ukraine in einem Freund- und Partnerschaftsvertrag die Unverletzlichkeit der bestehenden Grenzen. Natürlich beschreibt Kappeler auch die Geschichte der letzten 15 Jahre, geht auf die Rolle der NATO und der EU ein und nennt Befürchtungen und Hoffnungen beider Nationen.

Der ausführliche geschichtliche Überblick zeigt die Komplexität der Situation. Das Resümee des Autors: Es ist sicher nicht richtig, Putin die Rolle des Bösewichts zuzuweisen und die Ukrainer zu verklären. Die Geschichte hätte auch anders verlaufen können, bei einer geschickteren Politik wäre ein weiteres Zusammenleben von Russen und Ukrainern in einem föderativen Staat durchaus denkbar gewesen – heute ist es wahrscheinlich zu spät dafür. Ob allerdings die Grenzen von vor 2014 Bestand haben werden, steht in den Sternen. ◂◂



Erlesene Reisen

Susanne Frank

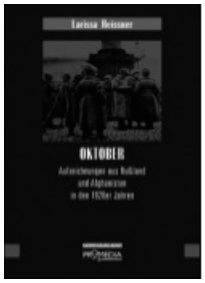
Zabarah, Dareg A. (Hrsg.): Wolga
Wieser Verlag, Klagenfurt/Celovec 2017, 265 S.,
ISBN 978-3-99029-186-3, € 14,95
Zabarah, Dareg A. (Hrsg.): Zentralasien
Wieser Verlag, Klagenfurt/Celovec 2017, 270 S.,
ISBN 978-3-99029-238-9, € 14,95

Anthologien lesen wie die Bände der Reihe *Europa Erlesen* ist eigentlich nichts für mich. Wenn mich ein Beitrag überrascht, wie z. B. im Band ***Wolga*** der von Ibn Fadlan „Die Russ an der Wolga", der Ausschnitt eines Reiseberichts aus dem 10. Jahrhundert, stürze ich mich sofort ins Internet, beginne zu recherchieren, würde das Ursprungsbuch am liebsten per Fernleihe, noch lieber sofort in meine Hände kriegen und ALLES lesen. Doch da fällt mein Auge auf den nächsten Leckerbissen. Auch aus dem 10. Jahrhundert. Ein Kagan Joseph berichtet von seinem Reich – dem Chasaren-Reich. Und so geht es weiter! Im Bändchen *Wolga* bietet der Herausgeber Dareg A. Zabarah 46 Häppchen verschiedenster Art, Gedichte, Lieder, Märchen, Ausschnitte von Reiseberichten und Erzählungen bekannter und (nur mir?) unbekannter Autoren und Autorinnen an. Sein Buch lädt dazu ein, Ausgangspunkt für die vielfältige Erforschung des – den meisten von uns wohl eher unbekannten – Wolgagebiets zu sein. Oder einfach dazu, die Staunen erregenden Häppchen zu genießen …

Der Band ***Zentralasien***, auch von Dareg A. Zabarah herausgegeben, lässt die aufmerksame Rezensentin als erstes nachforschen, was Zentralasien in der Reihe *Europa Erlesen* zu suchen hat. Der Blick auf die Landkarte klärt auf: Kasachstan grenzt an das europäische Russland und wird (laut Internet) mit 5,4 % seiner Landfläche zu Europa gezählt und u. a. deshalb als ein europäisches Land gelistet. Doch was versteht man unter *Zentralasien*? Wikipedia sagt: Es ist „… die zusammenfassende Bezeichnung für die Großregion im Zentrum des Kontinentes Asien." Ein Gebiet von Afghanistan über Usbekistan in die Mongolei. Von China über Kasachstan in den Kaukasus.

Ganz schön gewaltig. Es ist klar, dass die 46 Beiträge dieser Anthologie nur kleinste – jeder dennoch sehr anregend – Einblicke in diesen weiten uralten Kulturkreis erlauben. Im Frühjahr 2018 wird der Band ***Kasachstan*** veröffentlicht. Ich erhoffe mir durch das historisch und geografisch konkretere Thema eine schärfere Konturierung.

Was leisten die Bändchen? Sie haben ein erfreulich handliches Format. Sie sind sowohl im Inhalt als auch in der Ausstattung sehr gediegen – „***erlesen***" eben! Ich verstehe ihren Erfolg bei anspruchsvollen und weltoffenen Käuferinnen und Käufern. ◂◂



Die Bäume stehen still da, wie zum Tode verurteilt …

Susanne Frank

Reissner, Larissa: OKTOBER. Aufzeichnungen aus Rußland und Afghanistan in den 1920er Jahren
Promedia Druck- und Verlagsgesellschaft, Wien 2017, 300 S., ISBN 978-3-85371-429-4, € 24,–

Der Tod ist allgegenwärtig in Larissas Reissners Bericht **Die Front (1918–1919)**, dem ersten von drei Berichten, die wir im vorliegenden Band der Reihe FRAUENFAHRTEN finden. Larissa Reissner (1895–1926) war politische Aktivistin, überzeugte Bolschewikin und auch bei linken Intellektuellen im Westen bestens bekannte Journalistin. Sie meldete sich 1918 freiwillig zur Roten Armee und nahm an einem Feldzug teil, der von Kasan bis Astrachan entlang und auf der Wolga zum Kaspischen Meer führte. Ein Feldzug mit Rückschlägen und Niederlagen, ein letztendlich aber vom Erfolg der Roten Armee und damit der Revolution gekrönt. Von diesem Feldzug erzählt sie in neun Kapiteln, die sie in ihrer Vorbemerkung den Studenten und Studentinnen der Arbeiterfakultäten widmete.

Larissa Reissner ist wortgewaltige Meisterin der einfühlsamen Beschreibung. Sie erzählt Geschichten. Zum Beispiel schildert sie, wie sie und eine kleine Gruppe Bolschewiki sich unter der Führung eines Parteiarbeiters, des Genossen B., den die Gruppe genüßlich „die Aktentasche" nennt, nach dem Rückzug aus Kasan durch feindliches Land nach Swijaschsk durchschlagen mussten. Auch davon, wie sie mit dem Ziel zu erfahren, wer von den Ihrigen gefangen, wer tot ist, als Spionin nach Kasan zurückkehrte. Sie beschreibt und charakterisiert Befehlshaber der Armee und der Wolgaflotte, aber auch Soldaten, Soldatinnen, Matrosen. Sie schreibt über Bauern und Bäurinnen, über Feinde und Unterstützer. Sie bewertet ihr Handeln. Sie beschreibt die Waffen, die Schiffe und die Flugzeuge. Vor allem versucht sie, die Atmosphäre in Worte zu fassen. Was geschieht mit dem revolutionären Eifer im Morast und in der Wüste, bei Hunger und Durst, Kälte und Hitze? Wenn Läuse quälen, wenn Wunden eitern, wenn gestorben wird?

In Teilen liest man den Bericht wie einen Abenteuerroman. Manchmal verirrt man sich in expressionistischen Schilderungen. Und immer würde sich die deutsche Leserin von 2018 wünschen, genauer durchzublicken, worum es damals ging. Der Bericht **Die Front (1918–1919)** springt zwischen Tagebuch und Chronik und bleibt, was das Persönliche angeht, sehr diskret und nennt das Historische und Faktische nur zufälllig und verlässt sich auf Vorwissen der Zeitgenossen und Zeitgenossinnen.

Im zweiten Bericht führt Larissa Reissner uns nach **Afghanistan**, wo sie 1921–1923 mit ihrem Mann Fjodor Raskolnikow, der dort Botschafter der Sowjetunion war, lebte. Im dritten Bericht **Kohle, Eisen und lebendige Maschinen** erzählt sie vom Aufbau der sowjetischen Industrie im Ural.

Larissa Reissner starb 1926 im Alter von 31 Jahren in Moskau an Typhus. Im Vorwort von Gisela Notz erfahren wir mehr über das Leben dieser mutigen Frau und sehr begabten Journalistin.

Das Buch ist gleichzeitig Zeitmaschine und Reise in die Seele der Schreiberin. Es erfreut durch die sprachliche Meisterschaft und es weckt Neugierde. Was kann ein Buch Wertvolleres leisten? ◂◂

Der Himmel in riphäischen Gewässern

Susanne Frank

Slawnikowa, Olga: 2017
Matthes & Seitz, Berlin 2016, 456 S., ISBN 978-3-95757-322-3, € 25,–

Kennen Sie das? Ins enggetaktete Volldeputatsleben, das nur mit ausreichend viel Schlaf bestanden wird, platzt ein Buch. Ab jetzt ist Schlaf überbewertet. Ge-

schlafen wird nur noch wenig. Bis zur letzten Seite. (Der Gatte wundert sich pikiert.)

So ging's mir mit dem Roman **2017.**

Der Roman (Ersterscheinung 2006, russischer Booker-Preis 2006) von Olga Slawnikowa (geb. 1957 in Jekaterinburg) ist außerordentlich vielschichtig und zeichnet nicht weniger als ein Bild der postsowjetischen Gesellschaft. Ort ist die Hauptstadt der „Riphäischen Berge" (Name des Gebirgszugs Ural in der antiken Geographie) und die Berge selbst. Zeit ist 2017 und damit 2006 elf Jahre in die Zukunft gerückt. Die Hauptperson ist der studierte Historiker und nun als talentierter Edelsteinschleifer arbeitende Krylow. Schon dieses Oszillieren zwischen ferner Vergangenheit des gewählten Ortsnamens, naher Zukunft der erzählten Zeitebene und ehemaliger Profession der Hauptperson weist auf eines der Hauptthemen des Romans: GESCHICHTE. Wie entsteht Geschichte? Wie führt die Wechselbeziehung Individuum-Masse zu Geschichte? Für das Individuum ist Geschichte Schicksal. Ein langes russisches Menschenleben ist durch extreme Umwälzungen gegangen. Die Jetztzeit im Roman ist für die meisten aber kein Happy End. Sie wird als nicht *echt* beschrieben. Während das Fernsehen der beste Freund des Arbeitslosen ist (S. 15), spaltet sich das Land in Superreiche und Superarme. Tatjana, Krylows Freundin, überraschend Erbin eines riesigen – illegalen – Vermögens, sagt: „… Die meisten sterben, während das Mittel, um sie zu heilen, durchaus existiert – sie können es nur nicht bezahlen" (S. 441). Das echte Elend hat keinen Platz und keine Stimme, denn in der Gesellschaft ist Show angesagt. Tamara, Krylows leistungs- und durchsetzungsstarke, dabei aufrechte Ex-Frau, die zu den Superreichen gehört, macht neuerdings ihre Geschäfte im Bestattungswesen. Aus der Beerdigung macht sie einen Event – sogar mit Tombola. Ihrer Meinung nach soll man die Überlebenden in einer gottlosen Gesellschaft nicht der Trauer und dem Tod überlassen. Spaß und Show ist ihre Devise. Doch plötzlich wird Tamara Opfer einer Intrige unter den Mächtigen.

Aus den Shows zu der 100-Jahr-Feier der Russischen Revolution entsteht kopf- und ideologielos Gewalt. Krylow und ein Kollege sind auf dem Weg in die Berge. Sie wissen um ein großes Edelsteinlager. „Kann sein, dass wir nicht in dasselbe Land zurückkommen, aus dem wir wegfahren." (S. 458)

Natur, Mythen, Edelsteine, Umweltverschmutzung, Gier, Männlichkeit, Freiheit, Schönheit, Liebe und noch einiges mehr sind weitere Themen im Buch.

Frau Slawnikowa schreibt mit großem Schwung. Auffällig ist ihre Verwendung vieler Vergleiche. Diese kommen oft aus einer weiblichen Welt und das gefällt mir. Männer eines Orchesters erinnern sie „an Salzgurken" (S. 11), einer schleppt sein Maschinengewehr „als wäre es ein Staubsauger" (S. 444). „Wenn er ihr nicht auf der Stelle folgte, dachte Krylow erschrocken, würde die Unbekannte ihn abwickeln wie eine Garnrolle, bis zum nackten Herzen –…" (S. 11)

Viel Sachverstand zeigt sie in der Schilderung des Tuns der Edelsteinsucher, der sog. „Chitniki", denen, wie ich meine, die Sympathie der Autorin gilt. Ich schaue nun mit neuer Wertschätzung die wenigen Edelsteine in meinem Besitz an.

Der Roman „2017" ist mitreißend und spannend, dabei so vielschichtig und mehrdeutig, dass er tiefgründige Diskussionen über Literatur, Philosophie, Geschichte, Gegenwart und Zukunft inspiriert. ◂◂

„Ein Leben auf der Suche nach sich selbst bringt Zinsen." (Dmitrij Belkin)

Ludwig Petry

Belkin, Dmitrij: Germanija. Wie ich in Deutschland jüdisch und erwachsen wurde
Campus-Verlag, Frankfurt/New York 2016, 202 S.,
ISBN 978-3-593-50580-0, € 19,95, E-Book (epub) € 16,99

Rückblende 1993: Vier Jahre nach dem Fall der Mauer. Zusammenbruch der ehemaligen Sowjetunion im östlichen Europa, Umbruch im vereinten Deutschland. Ein 23jähriger junger Mann, der Autor, wagt den **Aufbruch ins Ungewisse** von Ost nach West, vom Dnjepr (Ostukraine) nach Deutschland. Nach damaligem Sprachgebrauch gehört er zu den „Kontingentflüchtlingen" aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion, die aufgrund politischer Entscheidungen nach Deutschland kommen durften.

Belkin hat jüdische Vorfahren, aber er ist (noch) kein Jude. Seine junge Frau lässt er zunächst in der „Heimat" zurück. Er flieht nicht, wie viele Flüchtlinge heute. Er hat einen Traum: Er will eine Zeit lang im Westen leben, lernen und arbeiten, dann zurückkehren und in Dnepropetrowsk eine private geisteswissenschaftliche Universität gründen. Er träumt von einem europäischen Kulturaustausch zwischen Ost und West.

Sein Traum von einer Universitätsgründung sollte nicht in Erfüllung gehen. Stattdessen beginnt eine **Reise der Selbstentdeckung** und zugleich eine Reise in eine offene Zukunft: Wer bin ich? Wo komme ich her? Wo will ich hin? Und diese Fragen stellen sich

ihm immer wieder neu zwischen nicht nachlassendem Idealismus und ersehnter Normalität. Der Autor war Vater geworden und „erwachsen" und hatte schließlich auch an eine Familie zu denken.

Als er 1993 mit drei Taschen und sechs Büchern per Bus in Deutschland ankommt, fühlt er sich mit nur geringen deutschen Sprachkenntnissen verständlicherweise unsicher, gehört aber als „Kontingentflüchtling" zu den „privilegierten" Flüchtlingen, würde man heute sagen. Er bekommt ohne kompliziertes Aufnahmeverfahren von Anfang an ein unbefristetes Aufenthaltsrecht, kann mit seinem Pass wie jeder Deutscher in die westliche Welt reisen und darf sofort arbeiten. Sein „Heimweh" nach der Ukraine aber bleibt, mehr noch nach der russischen Kultur. Seine russischen Bücher, die er sich später aus der Ukraine nachholt, bilden seine „portative Heimat".

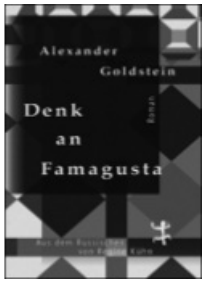
Seine Gesprächspartner, insbesondere in den USA und in Israel, verstehen oft nicht, warum er ausgerechnet im „Land des Holocaust" leben will. Seine Antwort darauf ist ein **gelebtes Bekenntnis zu einem weltoffenen Deutschland und ein Plädoyer für das „neue" Judentum in Deutschland,** verbunden mit einer immer kritisch-distanzierten Haltung gegenüber der gesellschaftlichen und politischen Entwicklung im vereinten Deutschland. Als Ausdruck dafür kann die von ihm 2010 zusammengestellte und viel beachtete Frankfurter Ausstellung mit Grußworten von Helmut Kohl und Michail Gorbatschow gelten: „Ausgerechnet Deutschland. Jüdisch-russische Einwanderung in die Bundesrepublik". Sein Begleitaufsatz hierzu ist statt eines Nachwortes in diesem Buch abgedruckt.

Auf der Suche nach seinen Wurzeln mäandert Belkin immer wieder zwischen der Ukraine und Deutschland, zwischen Christentum und Judentum. Ihn stört, dass im Westen ein Russlandbild existiert, das russische Kultur, Philosophie, Kirche und Synagoge ausblendet. Von den beiden Feindbildern aus der Nazizeit „Jude" und „Bolschewik" blieb das letztere Feindbild: „Der Russe in mir litt".

Auf der Suche nach der eigenen nationalen, religiösen und geistigen Herkunft und Zukunft vermittelt uns der Autor Erfahrungen und Erkenntnisse, die Vergleiche zu heute erlauben: In den ersten Monaten seines Aufenthaltes in Deutschland, als seine Frau Ljuda noch in der Ukraine war, stellte er fest: Ohne die Perspektive der Familienzusammenführung „gehen die Einwanderer unter". Einen „fortgeschrittenen" Einwanderer ermuntert er: Sei positiv! „Negativ zu sein, ist ein Vorrecht der Einheimischen, oft ihr letzter Hafen". Und Merkels „Wir schaffen das" vom 31.8.2015 will er so verstanden wissen: „Wir nehmen viele Flüchtlinge auf und verstehen uns dabei neu".

Nach seiner Entscheidung für die jüdische Religion und nach dem auch formalen Eintritt in eine jüdische Gemeinde (zunächst in Frankfurt und dann in Berlin) gibt uns Belkin zugleich einen Einblick in das pluralistische jüdische Leben in Deutschland. Wenn Geld und Geist zusammengehen, dann sei das weniger Ausdruck von Habgier, sondern ein Ansporn auf die Frage: „Warum bist Du so arm, wenn Du so klug bist?". Wenn nach dem verstärkten Zuzug von postsowjetisch- jüdischen Einwanderern eine „Sowjetisierung" der Gemeinde befürchtet wird, dann sieht der Autor darin keine Gefahr, sondern eher eine Chance für ein „deutsches Judentum zwei": Offen für jüdische Inhalte ost- und westeuropäischer Kulturen.

Verlagsankündigungen übertreiben gelegentlich. In diesem Fall ist sie eher etwas bescheiden ausgefallen: „**Deutsche Zeitgeschichte** im Spiegel einer sehr persönlichen und zugleich politischen Erzählung, **die ihr Licht auch auf die heutige turbulente Zeit der Einwanderung wirft**". ◂◂



Eine leuchtende Zumutung

Claus Frank

Goldstein, Alexander: Denk an Famagusta
Verlag Matthes & Seitz, Berlin 2016, 535 Seiten,
ISBN 978-3-95757-227-1, € 30,00

„Denk an Famagusta" – ein Titel, der fasziniert. Was hat der im Norden Zyperns liegende Hafen und Badeort der geteilten Insel mit einem Roman über Russland zu tun? Die Antwort, die Alexander Goldstein bereits auf der ersten Seite des Romans gibt, sei dem Leser nicht vorenthalten:

„Denk an Famagusta, [ist] ein Appell, sich nicht mit den Besatzern zu versöhnen und so zu tun, als sei in der Kampfesruhe, die sich in dem gewaltsam geteilten Land einstellte, Okkupation keine Okkupation mehr.

Denk an Famagusta ist eine außerordentlich wichtige Idee."

Dieser Satz klingt in seiner Unversöhnlichkeit nach Altem Testament und in der Tat verließ der 1957 in Tallinn geborene und in Baku aufgewachsene Alexander Goldstein Anfang der 1990er Jahre die zerfallene Sowjetunion und ging nach Tel Aviv, wo er bald zu einem elitären Kreis intellektueller Einwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion gehörte. Der 2004 erschienene Roman ist Goldsteins erster. Schon

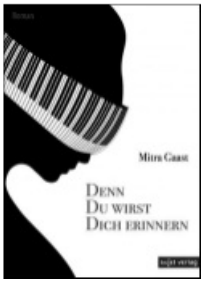
zwei Jahre nach der Veröffentlichung verstarb der Autor. So weit – so gut (oder schlecht).

Jedenfalls war ich anders beschäftigt, als das Rezensionsexemplar eintraf, und verlieh es zuerst einmal an einen Freund – Germanist, Romanist und Vielleser. Nach einigen Wochen wollte ich mich dann an die Besprechung machen und fragte nach seiner Meinung. Verschämt räumte er ein, dass er keinen Zugang zu dem Buch gefunden und es nach 30 Seiten zur Seite gelegt hätte. Ich muss gestehen, ich hatte ebenfalls Mühe, diese Schranke zu überwinden. Auch die manchmal sehr poetische Sprache („Noch lebten die Bienen des Imperiums. Summten von Süd nach West, von Ost nach Süd, von Nord nach West, Süd und Ost.") hilft dem Leser nicht weiter, wenn er bald den roten Faden verliert und wie im Labyrinth des Minotaurus, in passender Weise in der Nähe von Famagusta gelegen, in dem Buch herumirrt. Es ist sehr schwer, Goldsteins multiperspektivischer Erzählung erlebter Sowjetgeschichte zu folgen. Man muss aufpassen, dass einem nicht der Wechsel zur nächsten Perspektive entgeht. Nur selten nennt Alexander Goldstein eine Jahreszahl, ohne die Anmerkungen der Übersetzerin fiele dem Leser die Orientierung noch schwerer.

Die aserbaidschanische Hauptstadt Baku zur Zeit der Sowjetunion liefert den Hintergrund für ein lebenspralles Buch, das sich nicht für die tristen und deftigen Niederungen der sowjetischen Zivilisation zu schade ist. Bewusst blickt der Autor nicht vom Zentrum, sondern vom Rand auf das untergegangene Reich.

Wer Nikolaj Gogol mag, von dessen Erzählstil Goldstein Anleihen entnommen hat, Ausdauer hat und sich für die Sowjetunion interessiert, der wird mit dem Roman sicher anregende Stunden verbringen. Für den Leser, der sich gezielt informieren möchte, Entspannung sucht oder vor dem Einschlafen noch einige Seiten lesen möchte, ist das Buch völlig ungeeignet. ◂◂

Ziemlich Östliches



Sind Sie eigentlich Iranerin?

Jens Drummer

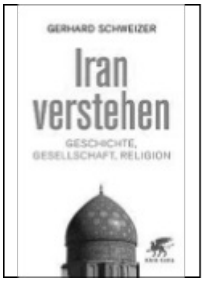
Gaast, Mitra: Denn du wirst dich erinnern. Wiederkehr nach Teheran
Sujet Verlag Bremen 2017, 370 S., IBSN 978-3-944201-84-9, € 24,80

Als Gymnasiallehrer für Mathematik, Physik und Informatik rezensiere ich ja eigentlich eher Fachbücher aus den Bereichen MINT sowie Medien. Warum habe ich nun zu diesem Buch gegriffen – diese Frage ist schnell beantwortet: Nachdem ich einmal eine Woche im hochinteressanten Teheran war, streifen meine Gedanken immer wieder die kulturellen Unterschiede zwischen Deutschland und dem Iran. Sicher kennen dies die meisten Leser: Da wählt man sich für einige Jahre eine andere Stadt, einen anderen Kontinent aus, um dort auf Zeit als Gast zu arbeiten. Man versucht die Kultur zu verstehen und stellt am Ende fest, dass einiges aus der Kultur des Gastlandes auf den eigenen Lebensablauf, die eigenen Einstellungen abgefärbt hat. Auch darüber und über die Veränderungen, die man unter solchen Bedingungen als Mensch erfährt, wie man andere wahrnimmt und wie man selber wahrgenommen wird, erzählt das hier vorgestellte Buch.

Der Leser des Buches von Mitra Gaast, einer Iranerin, die lange Zeit in Berlin gelebt hat, wird in die Welt von Hedda entführt. Hedda – Iranerin wie die Autorin –, die im Zusammenhang mit den Aufständen 1978 aus dem Iran nach Berlin geflüchtet ist, lässt den Leser an ihrem Leben teilhaben. Hedda muss nach 26 Jahren in den Iran zurück, um sich von ihrem zweiten Mann scheiden zu lassen. Im Buch beschreibt sie ihre besondere Beziehung zu ihrer Herzensfreundin Pia, zu ihrer Familie sowie zu ihrem Jugendfreund Amin und vielen weiteren Erlebnissen aus ihrer Kindheit im Iran. Dabei gelingt es der Autorin, die relativ komplexe Geschichte des Irans bis in die 1980er-Jahre fesselnd zu beschreiben. Wer die Geschichte des Irans nicht so gut kennt, findet am Ende des Buches einen Überblick über die wesentlichen Ereignisse von 1901 bis 1988 – dem Zeitraum, welcher im Buch beleuchtet wird.

Nach einem – zugegebener Maßen etwas holprigen und für mich schwer zu lesenden – kurzen Einstieg des Buches in Berlin verlagert sich die Geschichte nach Teheran. Der literarische Bruch ist m. E. deutlich zu merken – die Autorin beschreibt die Erlebnisse im Iran – selbst für mich als Naturwissenschaftler – so bildlich, dass ich das Buch wirklich nicht mehr weglegen mochte. Sie nutzt immer wieder Ereignisse, die sehr realitätsnah sind – ja man hat fast den Eindruck, als beschreibt Gaast ihr eigenes Leben, was ich stark vermute. Eine kleine Episode sei hier wiedergegeben: Angekommen in Teheran begibt sie sich als Frau alleine (für iranische Verhältnisse fast unmöglich) auf den Weg vom Flughafen in die Stadt. Der Taxifahrer hinterfragt dies zu Beginn mehrfach und fragt schließlich direkt: „Sind Sie eigentlich Iranerin?". Die Reaktion im Original: „Was soll ich nun sagen? Eine Sekunde lang bin ich versucht zu antworten: ‚Ich war einmal Iranerin.' So wie man sagt: ‚Ich war einmal im Louvre'".

Mehr möchte ich hier nicht preisgeben, es lohnt sich das Buch zu lesen. Sie werden darin sicher viele Dinge und Ansichten entdecken, die gerade Auslandsschullehrer(inne)n in ihrer Position zwischen den Kulturen sehr nahe sind. ◂◂



Große Geschichte, revolutionäre Gegenwart, ungewisse Zukunft: Iran und Afghanistan

Manfred Egenhoff

Schweizer, Gerhard: Iran verstehen. Geschichte, Gesellschaft, Religion
Klett-Cotta, überarbeitete Neuausgabe, Stuttgart 2017, 720 S., ISBN 978-3-608-98101-8, € 12,95
Schetter, Conrad: Kleine Geschichte Afghanistans
C. H. Beck, 4., aktualisierte und erweiterte Auflage, München 2017, ISBN 978-3-406-71378-1, € 14,95

„Iran verstehen" – der Titel suggeriert, dass offenbar einiges – oder vieles? – an Iran unverständlich ist. Dem würden vermutlich viele von uns in der westlichen Welt zustimmen, und das ist den letzten vier Jahrzehnten der gesellschaftlichen, politischen, religiösen Entwicklung Irans geschuldet. Ein Land, das unter dem Schah auf dem Wege zu einer modernen westlichen Gesellschaft schien, fällt plötzlich in die uns mittelalterlich anmutende Staatsform einer Theokratie zurück.

Gerhard Schweizer vermittelt in seinem Buch Informationen und Gedanken zu (fast) allen Bereichen des Landes und Volkes. Im Einleitungsteil des Buches nähert er sich dem Iran aus heutiger Sicht, oft aus eigenem Erleben, sowie mit Gedanken zum Verhältnis zwischen Iran und dem Westen („Irans Geschichte und westliche Vorurteile", S. 29 ff.) und steigt dann in die Darstellung der 2500jährigen Geschichte Irans ein. Die wiederum gliedert er in fünf große Kapitel, die sich an wichtigen Einschnitten in der persischen Geschichte orientieren. Dabei spielt Religion eine entscheidende Rolle.

Kapitel 1 – „Propheten und Gottkönige" – beginnt mit Zarathustra, dem Begründer der iranischen Hochreligion, die auch die anderen monotheistischen Religionen, Judentum, Christentum und Islam, entscheidend beeinflusst hat. Dass Irans Bedeutung und Einfluss von Beginn an weit über das heutige Staatsgebiet hinausreicht, belegt schon die Tatsache, dass der Zarathustrismus in Baktra entstand, einem damaligen Handelszentrum, Zarathustras Heimatstadt, von der allerdings heute nur noch ein Ruinenfeld bei Balch im Norden Afghanistans zeugt. Irans Geschichte spielt sich von Anfang an in einem Gebiet ab, das im Osten von den Grenzen Chinas und Indiens bis zur Mittelmeerwelt im Westen reicht, was uns ja aus den Perserkriegen der Griechen bekannt ist.

Wir sind geneigt – in der Nachfolge Hegels – das Perserreich gegenüber den „demokratisch" verfassten Staaten Griechenlands geringer zu schätzen. Schweizer zeigt in dem Abschnitt „Griechenland lernt von Persien" (S. 106 ff.), welche Errungenschaften es politisch und kulturell im alten Iran gab, z. B. eine internationale Kultur in einem Vielvölkerstaat, und räumt so mit gängigen Vorurteilen auf. Interessant sind auch seine Ausführungen zur Tiara, die aus Persien stammt (s. S. 126), und zur Übernahme des persischen Hofzeremoniells durch den Kaiser Diokletian, das der Autor schließlich noch im „stalinistischen Byzantinismus" (S. 127) wiederfindet.

Das 2. Kapitel handelt von Iran und dem Islam. Berichtet wird Irans Unterwerfung durch die Araber, dann aber auch von dem Einfluss, den die iranische Kultur auf die neue arabisch-islamische Herrschaft ausübt – u. a. aufgrund der Politik des Abbasiden-Kalifen Al-Mansur, der das neugegründete Bagdad zur Hauptstadt macht und damit das Herrschaftszentrum des Reiches nach Osten in den persischen Bereich verschiebt –, bis alles im Mongolensturm untergeht.

Das 3. Kapitel – „Schiiten und Sunniten" – handelt von der „Tragödie der Religionsspaltung" (S. 253) und davon, wie der „schiitische Glaube […] Staatsreligion im Iran (wird)" (S. 290), womit sich die heutige Besonderheit Irans in der islamischen Welt abzeichnet. Als Vorbereitung für ein Verständnis der Entwicklung im 20. Jh. kann der Schlussabschnitt dieses Kapitels gelesen werden, der den andauernden Gegensatz zwischen weltlicher und geistlicher Herrschaft darstellt wie auch die Herausbildung des Amtes eines Ayatollahs im 19. Jh.

Mit dem 4. Kapitel – „Verwestlichung und der Gegenschlag" – sind wir in der neuesten Zeit angekommen. Hier tut sich das Problem auf, das andere islamische Länder im 19. und 20. Jh. ähnlich oder noch schlimmer betroffen hat: „Die Kolonialmächte kommen" (S. 339). In Iran sind es England und Russland, die von Süden bzw. Norden das Land so weit als möglich zu okkupieren suchen, bis nur noch eine Pufferzone übrig ist. Die neue Dynastie der Pahlavi richtet ihren Blick nach Westen, beeinflusst auch durch die radikalen Reformen Atatürks im Nachbarland, und gerät dadurch immer stärker in Gegensatz zum islamischen Klerus, in dem bald Ayatollah Khomeini eine Hauptrolle spielt. Wie weit der Schah sich von der Realität des Volkes und Landes entfernt hat, konnte der Rezensent – seinerzeit Lehrer an der DS Teheran – selbst miterleben, als im Schuljahr 1975/76 zum neuen persischen Jahr die Zeitrechnung umgestellt wurde: von der Zählung nach der Hedschra auf eine neue Jahreszählung, die von der Thronbesteigung Kyros' des Großen ihren Ausgang nahm.

Die Rückkehr Khomeinis aus dem Exil 1979 und die Errichtung des islamischen Staates leiten den letzten epochemachenden Einschnitt und damit das letzte Kapitel des Buches ein: „Fundamentalisten und Reformer" (S. 429 ff.), in dem auf 240 Seiten plausibel dargestellt ist, wie die „Islamische Republik Iran" „funktioniert" und wie es zu den heutigen Spannungen innerhalb des Staates sowie mit anderen Ländern sowohl der islamischen als auch besonders der westlichen Welt kommt.

Ein an Informationen so reiches und deshalb auch so umfangreiches Buch in einer kurzen Rezension angemessen darzustellen, ist kaum möglich. Die Lektüre war für den Rezensenten spannend und lehrreich und hat ihm, sofern man das bei diesem brisanten Thema sagen kann, Vergnügen gemacht – nicht zuletzt auch, weil das Buch verständlich geschrieben ist und nicht trockene Fakten aufzählt (die finden ihren Platz auf 40 Seiten des Anhangs, dem noch ein Literaturverzeichnis und ein Register folgt), sondern häufig die Bedeutung historischer Ereignisse – auch die aus alter Zeit – für unsere Gegenwart hervorhebt.

Für Kollegen, die ihren Dienst an der Deutschen Schule Teheran antreten, ist dieses Buch nicht nur sehr zu empfehlen, sondern geradezu ein Muss. Und sofern der Konflikt im Nahen und Mittleren Osten Gegenstand des Geschichts- oder politischen Unterrichts in der Schule sein sollte, lassen sich große Teile dieses Buches mit Gewinn einbringen.

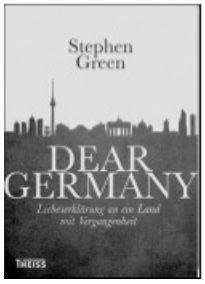
Conrad Schetters **„Kleine Geschichte Afghanistans"** „stellt" – nach seiner eigenen Aussage – „den ersten Versuch einer Gesamtdarstellung der afghanischen Geschichte in deutscher Sprache dar" (S. 14). Der Autor greift nach einer „Geschichtliche[n] Annäherung" und dem Blick auf die „afghanisch-deutschen Beziehungen" in der Einleitung sowie einem ersten Kapitel zur kulturellen und ethnischen Vielfalt des Landes – ähnlich wie Schweizer bei der Darstellung Irans – weit in die Geschichte des Landes zurück, hält sich dabei aber – anders als jener – nicht lange auf, sondern ist sehr bald im 17. und 18. Jh., wo mit der „Gründung paschtunischer Reiche" die eigentliche Geschichte des Landes beginnt, das die meiste Zeit seiner Geschichte ein Gebiet der Stammesfehden und im 19. Jh. der Auseinandersetzung paschtunischer Stammesfürsten mit den vordringenden Kolonialmächten England und Russland ist. Dabei ist bemerkenswert, dass es dem aus Indien vordringenden britischen Militär nicht gelingt, das Land unter seine Kontrolle zu bringen. Mehrmals werden britische Truppen vernichtend geschlagen, ja, im ersten anglo-afghanischen Krieg erreicht im Winter 1842 nur ein einziger von 4500 Mann der geschlagenen britischen Armee die englischen Linien in Britisch Indien. Dieses Ereignis hat Theodor Fontane zu einer Ballade verarbeitet, die im Buch auf S. 62 abgedruckt ist.

Erst um die Wende zum 20. Jh. mutiert das Stammesfürstentum zum Staat Afghanistan in den Grenzen, wie wir sie heute kennen. Das verdankt das Land hauptsächlich dem „eisernen Emir" Abdur Rahman, auch wenn der Staat unter ihm „als Puffer zwischen Britisch-Indien und Russland" von Schetter nur als „ein künstliches koloniales Gebilde par excellence" bezeichnet wird und als „ein Konglomerat zahlreicher Gruppen mit unterschiedlichen Gesellschafts- und Herrschaftsstrukturen" (S. 71).

Geschichte wiederholt sich nicht, sagt man – und sie tut es doch. Im Grunde besteht auch die neueste Geschichte Afghanistans aus einem fortwährenden Kampf politischer, ethnischer und religiöser Gruppierungen mit- und gegeneinander, wozu dann noch – wie in früheren Zeiten – Interventionen ausländischer Mächte kommen – so die Sowjets in den 70er Jahren und später die USA und die NATO, was der Autor ausführlich in den Kapiteln 9 bis 13 darlegt. Und alles und jedes führt jeweils in ein Desaster.

So ist es denn auch nicht verwunderlich, dass beide Bücher hinsichtlich der Zukunft beider Länder mit einem großen Fragezeichen enden. Die letzten Kapitel heißen fast gleichlautend: „Afghanistans Weg in eine ungewisse Zukunft" bzw. „Eine ungewisse Zukunft" – gemeint ist die Zukunft Irans. ◂◂

Fast dahoam!



In Zeiten des Brexit: Die Liebeserklärung eines Briten an Deutschland

Manfred Egenhoff

Green, Stephen: Dear Germany. Liebeserklärung an ein Land mit Vergangenheit
Theiss Verlag/Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2017, 312 S., ISBN 978-3-8062-3633-0, € 19,95

Erstaunlich! Ein Brite nennt sein Buch über Deutschland „Dear Germany" und meint das nicht ironisch, sondern will es – siehe Untertitel – als eine Liebeserklärung verstanden wissen. Liebeserklärungen sind oft gefühlvoll und daher oft auch unstimmig und unsachlich. Bei Green ist das nicht der Fall; er bewahrt sich den klaren Blick auf das geliebte Land, was sich schon mit der Apostrophierung Deutschlands als „ein Land mit Vergangenheit" andeutet.

Der Autor, laut Klappentext „begeisterter Liebhaber der deutschen Kultur", kennt das Objekt seiner Zuneigung genau, seine Stärken und seine Schwächen, ja, auch seine „German angst" – vor der Zukunft wie vor dem gegenwärtigen Gefordertsein als zentrales Mitglied der EU. „Kein Mitgliedstaat der EU steht mehr [als Deutschland] im Einklang mit der Vision dessen, was Europa für die Welt bedeuten kann", konstatiert er in der Einleitung und beschließt diese: „Dieses Buch will erklären, warum das so ist."

Nun könnte man zum Thema eine trockene Abhandlung erwarten, aber nein! Green ist ein Erzählertalent und kann komplizierte Sachverhalte elegant und verständlich vermitteln. Die Darstellung beginnt – nach einigen Präliminarien – mit einem 40 Seiten langen Parforceritt durch knapp 2000 Jahre deutscher Geschichte. Überschrieben ist dieses Kapitel mit dem Titel von Gryphius' Sonett: „Tränen des Vaterlands", wobei schon hier das zentrale Thema in den Blick kommt: Deutschland als Opfer und Täter. Als Leser ist man verwundert, wie leicht und locker und zugleich voll Tiefgang sich Jahrhunderte voller Kriege, voller Siege und Niederlagen erzählen lassen – von Arminius bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs 1945.

Im nächsten Kapitel („Diese verdammte Pflicht") kommt – nach dem Opfergefühl – ein weiteres „distinktive[s] Merkmale deutscher Kultur und deutschen Selbstverständnisses" hinzu: „das berühmte, tief sitzende Pflichtgefühl". Bei der Frage nach der Herkunft „diese[r] ‚verdammte[n] Pflicht'" (S. 71) geht der Autor über Kant hinaus bis zu Luther zurück. Es finden sich hier Passagen, die es wert sind, im Geschichts- oder Gemeinschaftskundeunterricht gelesen und diskutiert zu werden.

Im Kapitel „Germania erwacht" wird das „Bewusstsein nationaler Bestimmung" (S. 86) anders behandelt als erwartet. Hier ist hauptsächlich von deutscher Kultur die Rede. „Der deutsche Beitrag zur Menschheitskultur war umfassend und vielseitig. In ihrer Gesamtheit wird sie von keiner anderen der großen Kulturen übertroffen." (S. 92 f.), eine Behauptung, für die Beispiele aus Philosophie, Wissenschaft, Literatur, Musik und den bildenden Künsten angeführt werden.

Die dunklen Zeiten, freilich, die werden nicht übersehen. Der Autor ist sich des Ausbruchs des Schreckens in der deutschen Kulturnation im 20. Jh. ständig bewusst. Kapitelüberschriften wie „Erinnerungen, Träume, Albträume" und „Der Pakt mit dem Teufel" zeigen das deutlich. In diesem Zusammenhang ist auch das Kapitel „Dem deutschen Volke" interessant, in dem u. a. eine historisch und sachlich glänzende Würdigung von Text und Geschichte des „Lied[es] der Deutschen" Hoffmann von Fallerslebens nachzulesen ist – auch dies eine für die Schule empfehlenswerte Passage des Buches.

Die wohl wichtigsten Kapitel des Buchs sind die letzten drei. Hier geht es um die Nachkriegszeit – Kap. 8: „Zerstörung, Erneuerung, Erlösung, Versöhnung" und Kap. 9: „Geister der Vergangenheit" – sowie um die Gegenwart mit ihren Forderungen an das heutige Deutschland (Kapitel 10: „*Reluctant Meister*: Die zögernde Führungsmacht"). Der Autor beschreibt zunächst die derzeitige Lage Europas und kommt dann auf das entscheidende Problem unseres Erdteils zu sprechen, seine „Identitätskrise": „Europa – und das ist der Grund für seinen schlechten Zustand – leidet an einer fundamentalen Ungewissheit über das, was seine Identität betrifft." (S. 263) Dabei stellt er u. a. die Frage, ob die 27 Mitglieder der EU „eine gemeinsame Vision ihres Platzes in der Welt" finden können (S. 264 f.). Green sieht sehr wohl die Unterschiede zwischen den einzelnen europäischen Nationen, kommt aber am Ende – nach einem Blick auf die Geschichte der EU – zu einem tröstlichen Vergleich: dem mit dem mittelalterlichen Dombau, der lange Zeit brauchte bis zu seiner Vollendung: „Die Europäer sind seit 60 Jahren mit dem Bau beschäftigt: Er hat sich mit der Zeit entwickelt, wird aber noch etliche Zeit brauchen bis zur Vollendung, die wir nicht mehr erleben werden" (S. 281). Und Deutschland hat dabei eine „Führungsrolle", doch „es zögert, es sucht sie nicht, noch greift es da-

nach“ (S. 279), was „die zögernde Führungsmacht“ – so im Titel des Kapitels – aber tun sollte, auch wenn dieses Zögern aus seiner Geschichte verständlich ist.

Für die deutsche Identität konstatiert er „drei bezeichnende Charakteristika […] alle drei aus der deutschen Kultur erwachsen“: „die klassische Musik“, „die deutsche Philosophie“ und „als direktes Resultat der Stunde Null das Wissen vom Bösen und das Versprechen der Vergangenheitsbewältigung“ (S. 289f), welch letztere der Autor als „ein wertvolles Geschenk“ Deutschlands an die Welt ansieht.

Man kann, nein, man muss dieses Buch nicht nur zum Gebrauch in den Schulen empfehlen, sondern allen Deutschen als Lektüre zum besseren Selbstverständnis, insbesondere auch den Politikern zum tieferen Verständnis des eigenen Landes, seiner Geschichte und Gegenwart. ◂◂

Lebendige Landeskunde: Bayern und Südtirol

Hans-Martin Dederding

Wittmann, Martin/no.parking: Total alles über Bayern
in Zusammenarbeit mit Franziska Maria Hack und Hermann Gummerer, Folio Verlag, Wien 2014, 128 S., ISBN 978-3-85256-646-7, € 19,90
Gummerer, Hermann/Hack, Franziska Maria/no. parking: Total alles über Südtirol
Folio Verlag, Wien ^{2}2013, 128 S., ISBN 978-3-85256-607-8, € 21,10

„Mozartkugel und Röschtigraben“ hieß die Rezension, in der im vorigen Heft dieser Zeitschrift zwei Bücher vorgestellt wurden, in denen durch sehr gelungene Infografiken Wissenswertes und Skurriles über Österreich und die Schweiz präsentiert wird. Diese beiden Bücher haben Pendants, die sich Gebieten widmen, die zwar keine souveräne Staaten sind wie die beiden Alpenrepubliken, aber doch innerhalb ihrer Gesamtstaaten eine ausgesprochen eigenständige Identität pflegen und deshalb oft auch im DaF-Unterricht zum Thema werden: Bayern und Südtirol.

Die hier besprochenen Bücher weisen alle Vorzüge auf, die im vorigen Heft schon für die Bände über Österreich und die Schweiz lobend erwähnt wurden: die ästhetisch sehr ansprechende Gestaltung; eine sehr lebensnahe Vorstellung über das, was landeskundlich von Interesse sein kann; die abwechslungsreiche Darbietung der Informationen; der Witz, mit dem Informationen präsentiert werden (So schwebt über den höchsten Gebäuden Bayerns Engel Aloisius, der Münchner im Himmel, der beigefügte Quellcode führt allerdings auf eine nicht mehr existente Seite).

Viel Bekanntes aus den Österreich- und Schweiz-Bänden findet sich – mutatis mutandis – auch in den hier rezensierten Bänden: u. a. die Information, was (in Bayern) in 24 Stunden alles passiert; typische Farben; Einwanderung und Auswanderung (nur Bayern; nach Südtirol wird derzeit offensichtlich nur eingewandert, betrifft Menschen und Pflanzen gleichermaßen); typische Vor- und Familiennamen; Berufe; Export und Import; Flächennutzung; Landwirtschaft; Jagd. Von besonderem Interesse freilich sind die landesspezifischen Seiten: Was macht den besonderen Charakter der Region aus, was ist wichtig für die Bewohner der Region (und oft auch für Gäste)?

Zu diesen spezifischen Seiten zählen neben Einträgen über prominente Personen (Südtirol: u. a. Ötzi, Reinhold Messner; Bayern: u. a. der Kini/Ludwig II., der Kaiser/Beckenbauer, Thomas Gottschalk) die Darstellung bedeutender Wirtschaftsfaktoren (Südtirol: Landwirtschaft, Tourismus en detail bis hin zu den Kosten für die künstliche Beschneiung von Skipisten; Bayern: Tourismus, aber auch große Industrieunternehmen wie Audi, BMW und Siemens). Auch der Sport darf nicht fehlen (in Südtirol offensichtlich Breitensport, in Bayern lässt man eher spielen – Fußball, was sich auch auf das Körpergewicht auswirkt: nur 28,1 % der [männlichen] Südtiroler wiegen mehr als 80 kg, in Bayern ist das der Durchschnitt, wobei der verheiratete Bayer durchschnittlich 4 kg mehr wiegt als der ledige).

Für einen Nordbayern wie den Rezensenten ist natürlich wichtig, dass Bayern nicht erst südlich der Donau anfängt, sondern dass alle Regionen des Landes angemessen vertreten sind. Trotz eines leichten Übergewichts des Südens ist das durchaus der Fall. Bayern München hat zwar eine eigene Doppelseite, aber unter „Fußball in Bayern“ wird auch der 1. FCN ausreichend gewürdigt (als Rekord-Ab- und -Aufsteiger). Von den 26 bayerischen Erzeugnissen unter EU-Schutz stammen 13 aus Nordbayern und ganz seriös werden demografische und wirtschaftliche Unterschiede zwischen den sieben Regierungsbezirken veranschaulicht.

Vergleicht man die beiden hier vorgestellten Bände, so erscheint der Band Bayern etwas spielerischer als der Band Südtirol. Zwar erfährt man auch im letzteren, wie man Kasknödel herstellt, aber weitere

praktische Hinweise wie eine Anleitung zum Schuhplatteln, zum Essen von Weißwürsten, zum Verhalten in Biergärten oder eine Bastelvorlage für die individuelle Gestaltung von Wolpertingern findet man doch nur im Bayern-Band.

Was habe ich vermisst? In beiden Büchern eine ganz unprätentiöse Landkarte, die nicht nur auf Skurrilitäten abhebt, sondern Orientierungswissen vermittelt. Sodann im Band Südtirol, der anders als die anderen Bände nicht nur zwei- (deutsch-englisch), sondern dreisprachig ist (deutsch-italienisch-englisch) eine Darstellung der wichtigsten Inhalte des für die Region so wichtigen Autonomie-Status und seine praktischen Auswirkungen auf das Leben in Südtirol. Die in den „Total alles über …"-Bänden vermittelten Informationen regen sehr stark zum Nachdenken über die Verhältnisse im eigenen Land an. In vielen mehrsprachigen Regionen der Welt wären Informationen über das vergleichsweise geglückte Zusammenleben verschiedener Bevölkerungsgruppen in Südtirol sehr nützlich.

Trotz dieser Desiderata sind die hier besprochenen Darstellungen Bayerns und Südtirols – wie schon die Bände über die Schweiz und Österreich – sehr zu empfehlen. Auch Landeskinder können darin viel Wissenswertes und Vergnügliches über ihre Heimat erfahren ebenso wie Gäste und Fans der jeweiligen Region. Fazit auch hier: Zwei schön gestaltete, informative, vielseitig einsetzbare und anregende Landeskundebücher. ◂◂

„Alles was ich weiß: Ich bin kein Marxist!"

Das soll Karl Marx (1818–1883), deutscher Philosoph, Sozialökonom und sozialistischer Theoretiker in einem Brief an Conrad Schmidt gegenüber zerstrittenen französischen Sozialisten in den 1870er Jahren gesagt haben.

Wäre das nicht eine verlockende Aufgabe, im 200. Geburtsjahr des deutschen Exilanten, sich wieder einmal mit der Person und noch mehr mit der geistesgeschichtlichen und politischen Wirkung dieser Theorie auseinanderzusetzen und unser 21. Jahrhundert einmal kritisch zu reflektieren?

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland wird in den kommenden Wochen und Monaten über das Projekt des Kollegen Martin Fluch berichten und zwar auf allen drei Kommunikationsplattformen des Verbandes:

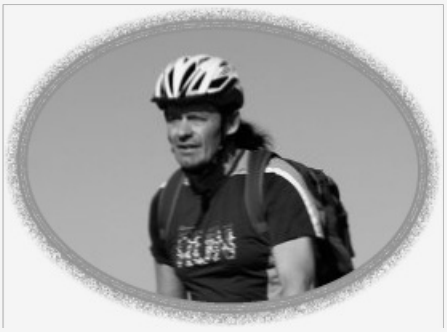
- In der Zeitschrift: „Der Deutsche Lehrer im Ausland“
- Auf der Website: www.vdlia.de
- Und seit Neuestem auch auf Facebook: www.facebook.de/vdlia

Die Kosten für den Lauf sollen durch Sponsoren und private Spenden aufgebracht werden. Der Lauf dient aber auch einem Wohlfahrtsprojekt, der Kinderkrebshilfe des **georgischen Solidarity Funds, die in Deutschland von der Kinderkrebs-Klinik der Universität Freiburg koordiniert** wird, die seit einigen Jahren mit Spezialkliniken in Georgien in der Behandlung von krebskranken Kindern und Jugendlichen kooperiert.

25 Prozent der Sponsoring-Beiträge gehen sofort direkt an die Kinderkrebshilfe Georgien, dazu alle erzielten Überschüsse und zusätzlichen Spenden.

Je mehr Sponsoren und je mehr private Spender, desto mehr Geld kann an die **Kinderkrebshilfe Georgien** überwiesen werden.

Konto:
KaPost – Kinderkrebshilfe Georgien
Sparkasse Kraichgau
IBAN: DE48 6635 0036 0018 2986 89
BIC: BRUSDE66XXX



Nr. 3 | 65. Jahrgang · September 2018

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLiA

Schwerpunkt: Mitreisende Familienmitglieder

Kinder der Flucht in Nordgriechenland

Amokläufe an US-Schulen

65. Jahrgang – September 2018

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e. V.

Chefredakteur:
Dr. Thomas LOTHER
Weinbergstraße 29, D–01156 Dresden
Tel. +49(0)351 4521025
lother@vdlia.de

Büchertisch:
Dr. Hans-Martin DEDERDING
Zeisigweg 3, D–91056 Erlangen
Tel. +49(0)9131 9411720
dederding@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) 690 913001
Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Petra Landsknecht, Tel. (02 51) 690 913009
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.
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) 690 913001
Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

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

Titelfoto:
Elke Kanold

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

Über den Zweck und die Ziele des Verbandes können Sie sich ausführlich über die oben angegebene Internetseite informieren.
Der Vorstand des VDLiA für die Wahlperiode 2017–2019 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

Jens ERNER, Referent für Verbandspräsentation
Esserstr. 18, D–50354 Hürth
Tel. +49(0)163 6322191
erner@vdlia.de

Juliane KÖHLER, Referentin für Internetauftritt und Öffentlichkeitsarbeit
Wallensteinstr. 61, D–30459 Hannover
Tel. +49(0)511 16260370, +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)9161 8755063
ulmer@vdlia.de

Matthias WOLF, Referent des Vorstandes
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

Diese Zeitschrift verzichtet bewusst auf die parallele Nennung weiblicher und männlicher Bezeichnungen (z. B. „Lehrerin/Lehrer"), um die Lesbarkeit und den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen. Die Verwendung der männlichen Form umfasst wertneutral folglich Vertreter beiderlei Geschlechts.

Ich stimme der Speicherung, Verarbeitung und Nutzung meiner personenbezogenen Daten zu, soweit es für Verbandszwecke erforderlich ist. (Siehe Datenschutzerklärung auf www.vdlia.de)

ISSN 0724–5343

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 198
Überlegungen zur Stärkung der Kooperation zwischen Wirtschaft und Auslandsschulen ▪ *Karlheinz Wecht* 199
„10 Jahre PASCH". Bericht vom 5. Weltkongress der Deutschen Auslandsschulen in Berlin, 6.–9. Juni 2018 200
Evaluation des Gesetzes über die Förderung Deutscher Auslandsschulen (Auslandsschulgesetz) 201

VERBAND

Der Vorstand besucht die Deutsche Schule Athen 205
Regionalgruppen 207
Trier: Ort der 34. Hauptversammlung 208
Unterrichten in der Ferne, Jens Erner im Gespräch mit Kate Maleike, Interview im Deutschlandfunk vom 31.03.2018 209
In eigener Sache 215
Persönliche Nachrichten 215
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 216

SCHWERPUNKT

Die Rückkehr kann schwerer sein – auch für die Kinder ▪ *Peter Caesar* 218
Der Sohn der Lehrerin ▪ *Max und Elke Kanold* 223
How I became half American! ▪ *Jan Lother* 227
Mitreisende bzw. daheimgebliebene Familienangehörige ▪ *Hanna Lother* 231
Meine Frau unterrichtet in Athen – Anmerkungen eines mitreisenden Ehemannes ▪ *Peter Koczian* 235

EUROPA

Kinder der Flucht in Nordgriechenland, Unsere Schulen, ein Leuchtturm der Hoffnung ▪ *Stefania Kosmidu* 239

AMERIKA

Amokläufe an US-Schulen
- Lock Down ▪ *Thomas Lother* 244
- Wie reagieren Schülerinnen an der Deutschen Internationalen Schule Washington DC auf die ständigen Amokläufe an US-Schulen? ▪ *Simonne Marvastian, Victoria Stocker, Arianna Arvand* 246
- 30. Mai 2016, Memorial Day ▪ *Thomas Lother* 248

AFRIKA

„Vom Wert des Lernens" – Die Deutsche Schule Nairobi erhält den 3. Preis beim Auslandswettbewerb der DIHK 252

UNTERRICHT

Der Einsatz von Fotos als Anlass zur Herstellung von Zusammenhängen – ein Unterrichtsversuch im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht ▪ *Rainer E. Wicke* 253

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

„Entscheidungsfreiheit – 100 Jahre Frauenwahlrecht in Polen, Deutschland und Österreich" ▪ *Sabine Maya Schlattner* 259
Wenn das Demokratieverständnis zum ersten Mal unter die Haut geht ▪ *Tanja Unterberg-Ogalla Rodríguez* 262
Fortbildung für Fortbildner, Das Multiplikatorenprogramm des Goethe-Instituts Warschau ▪ *Justyna Ciecharowska, Patrycja Tajer, Rainer E. Wicke* 264

VERSCHIEDENES

Eine freundliche Entgegnung für Frau Heike Lawin DLiA 2/2018 ▪ *Rainer Dollase* 271

FEUILLETON

Vom Ferganatal zum Kaukasus ▪ *Martin Fluch* 272
Engelbart Onnen und der rotierende Berg. Deutsch eine Fremdsprache? ▪ *Hartmut Lieske* 275
Shopping ▪ *Hans-Martin Dederding* 276

REZENSIONEN 282

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
in ihrer Rede vor dem Deutschen Bundestag bei der Lesung zum Bundeshaushalt 2018 hat die Staatsministerin im Auswärtigen Amt Michelle Müntefering erneut auf die große Bedeutung der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) hingewiesen. Kooperation und Zusammenarbeit statt nationaler Abschottung würden angesichts der Lage in Europa und in der Welt immer wichtiger, weshalb der deutliche und wichtige Aufwuchs des Haushaltes der AKBP auf 956 Millionen Euro und damit in diesem Jahr unterm Strich 33 Millionen Euro mehr als 2017 zu verantworten ist.

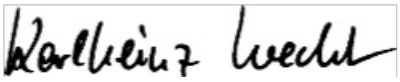
Davon profitiert auch das Auslandsschulwesen. Der Schulfond verzeichnet 2018 10 Millionen Euro mehr und kommt nun auf insgesamt 261,7 Millionen Euro. Dass trotzdem die Kasse in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen knapp bleibt und sogar wichtige pädagogische Vorhaben gestrichen werden mussten, zeigt, dass sich die Freude über höheren finanziellen Mittel in Grenzen hält. Ein Großteil davon ist offensichtlich schon in Zahlungsverpflichtungen verplant und für die praktische Arbeit nicht relevant. Die dynamische Anpassung der Gehälter im Auslandsschuldienst ist zwar ein großer Fortschritt gegenüber der Situation vor 2016, eine Gegenfinanzierung durch Einschnitte in die pädagogische Unterstützung wie z. B. bei der Fortbildung oder den Vorbereitungslehrgängen hätte Züge eines Schildbürgerstreiches.

Frau Müntefering hat in ihrer Rede auch erklärt, dass das Auswärtige Amt einen Prozess begonnen hat, der eine neue Strategie für unsere internationale Kultur- und Bildungspolitik aufgreift und 2020 zum 100-jährigen Jubiläum der Kulturabteilung in eine neue Ausrichtung münden soll. Wir hoffen, dass der VDLiA in die Diskussion des Teils, der das Auslandsschulwesen betrifft, eingebunden wird und seine Sicht der weitere Entwicklung einbringen kann.

In diesem Zusammenhang hat der Vorstand des VDLiA auch eine Stellungnahme zur Evaluation des Auslandsschulgesetzes formuliert, die Sie in diesem Heft nachlesen können. Die Stellungnahme ging an jedes Mitglied des Unterausschusses AKBP des Bundestages und an das Generalsekretariat der KMK.

Ich wünsche Ihnen nach der langen Sommerzeit einen erfrischenden und erfolgreichen Herbst und mit diesem Heft eine anregende Lektüre.

Herzliche Grüße, Ihr



Überlegungen zur Stärkung der Kooperation zwischen Wirtschaft und Auslandsschulen

Beitrag aus Sicht des VDLiA zum Treffen des Lenkungsausschusses des IHK Auslandsschulwettbewerbs am 23. August 2018

Karlheinz Wecht

Gut ausgebildete und sehr engagierte AuslandslehrerInnen gehören zu den wichtigsten Akteuren im deutschen Auslandsschulwesen. Ohne sie sind die qualitätsbewussten deutschen Auslandsschulen undenkbar. Von ihnen wird nicht nur höchste Professionalität sondern auch Offenheit und Verständnis für das komplexe Geflecht sozialer und wirtschaftlicher Bedingungen einer ausländischen Privatschule erwartet. Grundlage ist die lange bewährte öffentlich-private Partnerschaft, ohne die es kein Auslandschulwesen in der heutigen Form gäbe.

Aus der Sicht des VDLiA könnten folgende Punkte zu einer Stärkung der Kooperation zwischen Wirtschaft und Auslandsschulen beitragen.

1. Auslandslehrkräfte werden nur für einen begrenzten Zeitraum vermittelt. Dem großen Vorteil, dass immer wieder neue, motivierte Lehrkräfte an die Schulen kommen steht der Nachteil gegenüber, dass das Wissen über die Verhältnisse an einer Auslandsschule erneut erworben werden müssen. Umso wichtiger sind die von der ZfA durchgeführten Lehrgänge, die auf die Arbeit an der Auslandsschule vorbereiten sollen.

Hier könnte bei den Vorbereitungslehrgängen vor allem für Schulleiter die Zusammenarbeit mit den ortsansässigen Auslandshandelskammern aufgegriffen werden. Einblicke in die Arbeit der Kammern und die Bedeutung der deutschen Wirtschaft am Schulstandort sind Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Netzwerkbildung und die Akzeptanz der Schule.

2. Eine Aufnahme von Kontakten zu den ortsansässigen AHK sollte ins Pflichtenheft für neue Schulleiter aufgenommen werden.

3. Kontraproduktiv für die Ausbildungsqualität an den Auslandsschulen ist die Kürzung des Budgets der ZfA für pädagogische Vorbereitung und Fortbildung. Nach der Anpassung und Dynamisierung der Gehälter im Auslandsschuldienst – für die wir sehr dankbar sind – muss die ZfA nun im Bereich der pädagogischen Unterstützung wegen des beschränkten Etats im Schulfonds deutliche Kürzungen hinnehmen. Bereits geplante Fortbildungsveranstaltungen mussten abgesagt und die Vorbereitungslehrgänge an Auslandsschulorten gestrichen werden. Die hohen Ausgaben für die gestiegenen Gehälter nun mit den vergleichsweise viel kleineren Kosten für pädagogische Unterstützung wieder einsparen zu wollen, ist wenig sinnvoll. Hier würden wir uns Beistand der Wirtschaft auf politischer Ebene wünschen.

4. Gute Beispiele für eine Förderung von verbindlichen Kooperationen zwischen Schulen und Betrieben liefert das seit 60 Jahren bestehende Netzwerk SCHULEWIRTSCHAFT (http://www.schulewirtschaft.de) der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Durch eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulen und Betrieben lernen Jugendliche und Lehrkräfte hautnah Anforderungen der Arbeitswelt kennen, entwickeln ein besseres Verständnis für betriebliche Abläufe und unternehmerische Selbstständigkeit und sammeln wertvolle Kontakte. Weitere Konkrete Vorteile einer verbindliche Kooperation:

a. Optimierung der schulischen Berufsorientierung: Für eine zielorientierte Berufsorientierung und effektive Nachwuchsakquise können Berufs- und Betriebserkundungen, Bewerbertrainings sowie Praktika spannende Einblicke in die Berufswelt eröffnen – Erfahrungen, die unersetzlich sind, um sich für einen Beruf oder ein Studium zu entscheiden, z. B. Projekt „Schau rein!“ – Woche der offenen Unternehmen
b. Förderung von MINT-Fächern: Der Fachkräftemangel im Bereich MINT ist nicht nur

in Deutschland ein großes Thema. Qualifizierten Nachwuchs im nat. wissenschaftlich-technischen Bereich zu generieren ist heute eine der vordringlichsten Aufgaben auch der deutschen Schulen im Ausland. Ein gutes Beispiel für die Motivation von Jugendlichen für diese Fächer ist das Projekt „Forscherinnen-Camp" in Bayern. Interessierte Mädchen ab 15 Jahren, die ein bayerisches Gymnasium besuchen, bearbeiten eine Woche lang eine naturwissenschaftlich-technische Fragestellung für ein Unternehmen. Bei ihrer „Forscherinnen-Tätigkeit" werden sie von Ingenieurinnen und Studierenden unterstützt und bekommen Einblicke in die Arbeitsbereiche und die Aufgaben einer Ingenieurin.

c. Kooperation und Förderung des gegenseitigen Verständnisses auf Führungsebene
Beispiel: „Partners in leadership"
Die Grundidee von „Partners in Leadership": Jede teilnehmende Führungskraft der beteiligten Unternehmen bildet mit einem Schulleiter oder einer Schulleiterin ein Tandem. Gemeinsam vertiefen sie die jeweiligen Schwerpunkte der Schnittmengen beiderseitiger Arbeit im bilateralen Austausch; in der Regel bei mehreren Treffen nach den individuellen terminlichen Möglichkeiten. Der Projektzeitraum beträgt rund neun Monate.

Ich wünsche der Diskussion im Lenkungsausschuss einen interessanten und konstruktiven Verlauf. ◂◂

„10 Jahre PASCH"

Bericht vom 5. Weltkongress der Deutschen Auslandsschulen in Berlin, 6.–9. Juni 2018

Karlheinz Wecht

Alle 4 Jahre veranstaltet der Weltverband der Deutschen Auslandsschulen gemeinsam mit dem Auswärtigen Amt und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen einen Weltkongress. Am 06. Juli 2018 eröffnete Außenminister Heiko Maas den diesjährigen Kongress, der unter dem Motto „10 Jahre PASCH" stand. Mit Dank und Lob bekannte sich der Außenminister zu dem Partnerschulprogramm, das nun schon seit 10 Jahren für einen kräftigen Aufwuchs der deutschen schulischen Arbeit im Ausland sorgt. Davon profitiert auch das Netz der Deutschen Auslandsschulen, das als 141. Schule die gerade gegründete „German School Brooklyn" aufnehmen konnte.

In seiner Analyse der politischen Situation auf unserem Globus und der Erfolgsfaktoren für die schulische Bildung im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik nannte der Außenminister die Vernetzung der Schulen und der vielen jungen Menschen geradezu revolutionär. Die Bedeutung des Erwerbs der deutschen Sprache in unterschiedlichen Bildungsabschnitten und die damit eng verknüpfte Beziehung zu Deutschland bezeichnete er als „visionär" und erinnerte damit an den Initiator des PASCH-Programms, den jetzigen Bundespräsidenten Frank Walter Steinmeier.

Sorge bereitet Herrn Maas der zunehmende Populismus, die Stimmungsmache gegen Ausländer und Minderheiten und das Säen von Zwietracht und diffusen Ängsten. Bestes Rezept dagegen sei Bildung, der Aufbau von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und da Erlernen von Fremdsprachen als Schlüsselmöglichkeit für das Entdecken anderer Kulturen.

Die Sinnhaftigkeit des deutschen Engagements im Auslandsschulwesen fasst der Außenminister in einem abschließenden Satz zusammen: „Ich glaube, wir könnten voll Zuversicht schreiben, dass wir Schulen geschaffen haben, an denen die Kinder und Jugendlichen vor Seelenvergiftung bewahrt werden. Das ist der wahre Verdienst Ihrer täglichen Arbeit!" Besser kann man den Geist, der die Deutschen Auslandsschulen beseelt, kaum beschreiben.

An den Folgetagen trafen sich Schulleiter, Schulvereinsvorstände und Verwaltungsleiter in verschiedenen Gruppen, um ihre spezifischen Themen zu diskutieren. Die Lehrerverbände waren eingeladen, am Treffen der Schulleiter als Gäste teilzunehmen.

Leider etwas im Schatten der Welt-Kongress Großveranstaltung stand die Feier zum 50-jährigen Jubiläum der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Mit einem liebevoll vorbereiteten Empfang in den Räumen der ZfA in der Berliner Reinhardtstraße berichteten Alumni von Ihren Bildungsbiografien. Der Präsident des Bundesverwaltungsamts Christoph Verenkotte, schien sichtlich stolz zu sein auf seine exotische Abteilung, die so völlig andere Zielgruppen und Verflechtungen in die ganze Welt hat, als das übrige BVA. Er lobte die ZfA als Impulsgeberin für die Weiterentwicklung des deutschen Auslandsschulwesens und freute sich, mit Frau Toledo eine großartige Abteilungsleiterin gefunden zu haben. ◂◂

Karlheinz Wecht (Vorsitzender) und Alfred Doster (Geschäftsführer) vom Vorstand vertreten den VDLIA auf dem Weltkongress der Deutschen Auslandsschulen

Evaluation des Gesetzes über die Förderung Deutscher Auslandsschulen (Auslandsschulgesetz)

Stellungnahme des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland (VDLiA); Stand: 10. August 2018

Mit dem Auslandsschulgesetz (ASchulG) hat der Deutsche Bundestag dem Auslandsschulwesen zum ersten Mal in seiner Geschichte eine Wertschätzung entgegengebracht, die seiner Bedeutung und seinem Nutzen angemessen ist. Geschuldet seiner komplexen und schwierigen Stellung im Geflecht der Bund-Länder-Zuständigkeiten, die unsere Verfassung vorgibt, kann ein vom Bundestag verabschiedetes Schulgesetz nicht alle Felder schulischer Bildung regeln. Umso wichtiger ist bei einer Evaluation, neben dem Gesetz und seinen, nach § 18 anhängigen Verwaltungsvorschriften, auch die Verwaltungsvereinbarung zwischen dem Bundesminister des Auswärtigen und den Kultusministern der Länder in den Blick zu nehmen.

Grundsätzliche Bemerkungen aus Sicht des VDLiA

Das Auslandsschulgesetz beschreibt und festigt die finanzielle Förderung der deutschen Schulen im Ausland. Seit der Verabschiedung des Gesetzes verfügen die Schulvereine über einen deutlichen Zugewinn an Planungssicherheit. Insgesamt hat sich damit Sinn und Zweck einer gesetzlichen Grundlage der Förderung bewährt.

Die Position des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland hat sich an der grundlegenden Einschätzung des Gesetzes nicht geändert. Das aktuelle Auslandsschulgesetz ist vornehmlich ein Gesetz zur Sicherstellung der finanziellen Förderung der Schulen und kein Schulgesetz im üblichen Sinn. Die fehlende Komponente der Be-

schreibung des Einsatzes von Lehrkräften wird durch die Verwaltungsvereinbarung zwischen dem Auswärtigen Amt und den Kultusministerien der Länder ergänzt.

Eine Überarbeitung des Auslandsschulgesetzes muss deshalb auch die Verwaltungsvereinbarung in den Blick nehmen.

Folgende Punkte sind dabei nach Ansicht des VDLiA zu prüfen, zu ergänzen oder neu zu regeln.

1) Auslandsschulgesetz

1.1 Personelle Förderung (§ 11)

Der im Gesetz festgelegte Status der deutschen Lehrkräfte an den Auslandsschulen ist seit Gründung der Zentralstelle für den Auslandsschuldienst unbefriedigend und führt zu vielen Schwierigkeiten. Als Beispiele hierfür können die problembehaftete steuerliche Behandlung im In- und teilweise auch im Ausland (Doppelbesteuerung), Kindergeldprobleme oder auch Fragen der Sicherheit angeführt werden.

Der VDLiA fordert deshalb schon lange einen einheitlichen Status für alle deutschen Lehrkräfte im Ausland durch einen innerdeutschen Arbeitgeber.

Dass dies möglich ist, zeigen die vielen Fachschafts- und Fachberater, die in vielen Ländern tätig sind. Diese Kolleginnen und Kollegen haben einen Arbeitsvertrag mit dem Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für den Auslandsschuldienst – (BVA-ZfA) und nicht mit einem ausländischen Schulverein.

1.2 Lehrkräftebesoldung

Die seit mehr als einem Jahrzehnt ausstehende Anpassung der Lehrergehälter wurde in der vergangenen Legislaturperiode vom Bundestag verabschiedet und inzwischen umgesetzt. Im Namen seiner aktiven Mitglieder im Auslandschuldienst bedankt sich der VDLiA bei allen Institutionen und Personen, die an der Entscheidung beteiligt waren oder sie in kürzester Zeit umsetzen mussten. Unsere Forderung, die Gehälter im Auslandsschuldienst an das Bundesbesoldungsgesetz anzugleichen und an die innerdeutsche Gehaltsentwicklung anzupassen, wurde aufgegriffen und teilweise erfüllt.

Eine volle Angleichung an das Bundesbesoldungsgesetz ist weiterhin Ziel des VDLiA.

In diesem Zusammenhang ist erneut auf den Status der Auslandslehrkräfte hinzuweisen. Da kein innerdeutscher Arbeitgeber und deswegen auch kein nach deutschem Recht vereinbarter Arbeitsvertrag besteht, werden die Gehälter der Auslandslehrkräfte über das Zuwendungsrecht bereitgestellt. Danach steht die Gewährung der Zuwendungen unter dem Vorbehalt der Verfügbarkeit der hierfür veranschlagten Haushaltsmittel. Obwohl der Bund in der Vergangenheit zu seinen, nach den jeweils geltenden Richtlinien berechneten Zuwendungen stand, ist diese Regelung nicht der Aufgabe und der Bedeutung des Auslandsschulwesens angemessen.

1.3 Förderung der inklusiven Beschulung

Im allgemeinbildenden Bereich der Auslandschulen werden für eine einzügige Schule mit Abiturzweig insgesamt 105 Wochenstunden gefördert. Nach § 18 des ASchulG erlässt das Auswärtige Amt Verwaltungsvorschriften für die Förderung von Auslandsschulen. Danach sollen die Schulen für inklusiven Unterricht pauschal 0,5% der geförderten Wochenstunden zusätzlich erhalten. Das bedeutet, für die einzügige Schule stehen noch nicht einmal 1 Wochenstunde für den inklusiven Unterricht zur Verfügung. Selbst bei einer 4 zügigen großen Schule lässt sich damit nicht ansatzweise ein inklusiver Unterricht realisieren.

Der VDLiA fordert deshalb eine deutliche Erhöhung der Stundenzuweisung für Schulen, die einen inklusiven Unterricht anbieten.

1.4 Gesprächskreis

Einmal mehr fordern wir, einen ständigen Gesprächskreis zu schaffen, um den kontinuierlichen Austausch aller Akteure des Auslandsschulwesens sicherzustellen. Das im Mai 2017 zum ersten Mal tagende Austauschforum der ZfA, welches Schulvereinsvorstände, den Di-

rektorenbeirat, das Auswärtige Amt und die ZfA und als Gäste die Verbände an einen Tisch brachte, sollte deshalb zur festen Einrichtung werden.

2) Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Länder

2.1 Anzahl der Auslandsdienstlehrkräfte

Die aktuelle Praxis zeigt sehr deutlich, dass die in der Verwaltungsvereinbarung festgelegte Anzahl der erforderlichen Auslandsdienstlehrkräfte für die jeweilige Auslandsschule zu knapp bemessen ist und auf ein realistisches Maß angehoben werden sollte. Rückmeldungen vieler Kolleginnen und Kollegen belegen zudem, dass durch die zu geringe Anzahl vermittelter Lehrkräfte, diese oft von der Fülle der ihnen zusätzlich übertragenen Aufgaben an ihrer Schule überlastet sind.

Durch die Verwaltungsvereinbarung ist eine deutliche Reduzierung der zu vermittelnden Lehrkräfte gegenüber der Vorgängerregelung (Rahmenstatut) erfolgt. Negative Auswirkungen auf das Angebot und die Qualität der Ausbildung an den Deutschen Schulen werden unvermeidbar sein.

Die Schulvereine versuchen deshalb seit einiger Zeit verbeamtete/fest angestellte deutsche Lehrinnen und Lehrer als Ortslehrkräfte zu gewinnen. Die Verwaltungsvereinbarung lässt diese Möglichkeit unter Punkt 2.4.2 mit dem Hinweis zu, dass Ortslehrkräfte erforderliche Auslandsdienstlehrkräfte nicht ersetzen sollen. De facto sind aber zurzeit deutsche Ortslehrkräfte an den Schulen dringend nötig, wenn deutsche Lehrpläne und Prüfungen nach unseren bewährten Qualitätsstandards umgesetzt werden sollen.

2.2 Versorgungszuschlag für deutsche verbeamtete/fest angestellte Ortskräfte

Die Zahl der in Deutschland verbeamteten/festangestellten Lehrerinnen und Lehrer, die als Ortskräfte an den Auslandschulen arbeiten, hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Oft wird den Kolleginnen und Kollegen erst am Einsatzort bewusst, dass mit der Beurlaubung aus ihrem Dienst in Deutschland auch ihre Altersversorgung betroffen ist. Um den vollen Pensionsanspruch zu erhalten, muss die sogenannte Versorgungsrückstellung in der Zeit der Beurlaubung entweder selbst gezahlt oder von der Auslandsschule übernommen werden. Dies bringt sowohl die in Deutschland verbeamteten/fest angestellten Ortkräfte, als auch die Schulen in finanzielle Nöte. Somit ist es für inländische Lehrkräfte ein finanzielles Abenteuer, Unterricht als Ortskraft an einer Auslandsschule zu erteilen.

Wir fordern deshalb die Übernahme der Versorgungsrückstellungen dieser Lehrergruppe durch Bund und Länder.

Der VDLiA sieht diese Forderung nur als vorübergehende Lösung der aktuellen Personalprobleme an den Auslandsschulen. Eine dadurch zementierte dritte Lehrerkategorie (ADLK, BPLK und nun deutsche OLK) die unterschiedlich besoldet praktisch die gleiche Arbeit verrichtet, würde einerseits weitreichende atmosphärische Auswirkungen in den Lehrerzimmern andererseits auch im Verhältnis der Schulvereine zu den förderten Stellen in Deutschland zur Folge haben.

Die einzig sinnvolle Lösung ist eine Erhöhung der Anzahl der ADLK Stellen an den Deutschen Schulen und damit zur Rückkehr der Lehrkräftezuweisung vor den Kürzungsmaßnahmen.

2.3 Beurlaubung im dienstlichen Interesse

Ebenso wie die von den Schulträgern frei angeworbenen in Deutschland verbeamteten/fest angestellten Ortkräfte haben auch mitausgereiste Ehepartner von ADLK im Fall einer Ortskrafttätigkeit das Problem, dass ihre Beurlaubung oft nicht im dienstlichen Interesse genehmigt wird.

Hier kann nur eine bundesweit einheitliche Regelung der KMK Abhilfe schaffen. Wir fordern, dass alle in Deutschland verbeamteten/fest angestellten Lehrkräfte, die an Deutschen Schulen unterrichten, im dienstlichen Interesse von Ihrem Bundesland beurlaubt werden.

2.4 Vorbereitung der Lehrkräfte und Schulleiter

Deutsche Lehrkräfte im Auslandsschuldienst sind Botschafter unseres Landes und unterliegen einem deutlich schwierigeren Umfeld als im Inland. Eine gute Vorbereitung auf die interkulturelle und pädagogische Herausforderung ist Grundlage für das Gelingen vor Ort.

Die Vorbereitungskurse für Lehrkräfte und Schulleiter sollten deshalb – analog den Beamten im auswärtigen Dienst – einen höheren Stellenwert erhalten und ausgebaut werden.

Kosten, die wegen unzureichender Vorbereitung und der daraus resultierenden Probleme im Gastland anfallen, könnten so vermieden werden.

2.5 Rückkehr vom Auslandseinsatz

In praktisch allen Bereichen der Berufswelt werden Auslandseinsätze als karrierefördernd eingestuft. Für zurückkehrende Auslandslehrkräfte stellt sich die Situation oft ganz anders dar. Die Kolleginnen und Kollegen stellen fest, dass bei Aufstiegsmöglichkeiten und Beförderungen ihre im Ausland erworbene Kompetenz nicht berücksichtigt wird und ihnen Lehrkräfte, die im Inland bleiben, vorgezogen werden.

Hier erwarten wir von der KMK eine nachhaltige Initiative, die auch in einer überarbeiteten Form der Verwaltungsvereinbarung ihren Niederschlag finden sollte.

2.6 Inlandsfamilienzuschlag für in Deutschland angestellte Lehrkräfte

Nach 2.1.1 der „Richtlinie für die Gewährung von Zuwendungen an Lehrkräfte im Auslandsschuldienst" erhalten verbeamtete ADLK Inlandsfamilienzuschläge nach § 39 BBesG, sofern die Familienangehörigen in der Auslandszuwendung keine Berücksichtigung finden. Tarifbeschäftigte ADLK (z. B. Lehrkräfte aus Sachsen) erhalten diese Zuschläge nicht. Diese Ungleichbehandlung lässt sich den Kolleginnen und Kollegen nicht vermitteln.

Der VDLiA fordert deshalb auch für die angestellten ADLK die Übernahme der Regelung für verbeamtete ADLK.

2.7 Zuwendungen an Landesprogrammlehrkräfte (LPLK)

Landesprogrammlehrkräfte sind Lehrkräfte, die im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik seit 1989 die Einführung und Weiterentwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache (DaF) sowie in geringerem Umfang auch des deutschsprachigen Sachfachunterrichts an staatlichen Schulen und Bildungseinrichtungen hauptsächlich in den MOE- und den ehemaligen GUS Staaten eingesetzt werden. Die Bundesländer beurlauben die für den Einsatz vorgesehenen Lehrerinnen und Lehrer als Landesprogrammlehrkräfte bei Wahrung ihrer Beamtenrechte unter Fortgewährung der Leistungen des Dienstherrn für die Dauer der Auslandstätigkeit.

Nach 2.3.5 der Verwaltungsvereinbarung erhalten LPLK aufgrund eines Zuwendungs- und Verpflichtungsbescheides vom BVA-ZfA – einmalige Zuwendungen nach Regelungen des Bundes, z.B. für die Übersiedlung an den Einsatzort und jährliche Heimaturlaube. Diese Zuwendungen wurden im Zusammenhang mit der Anpassung der Zuwendungen an ADLK und BPLK für LPLK nicht angehoben.

Wir fordern deshalb die Anpassung der einmaligen Zuwendungen auch für LPLK analog der Zuwendungen an ADLK und BPLK.

August 2018

Für den Vorstand des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland

Karlheinz Wecht
– Vorsitzender –

Der Vorstand besucht die Deutsche Schule Athen

Die traditionelle, alle zwei Jahre stattfindende Auslandssitzung des Vorstandes, führte uns im Mai an Christi Himmelfahrt diesmal nach Athen

Um 10.00 Uhr: Empfang durch die Schulleiterin Frau Annette Brunke-Kullik in der Schülerbibliothek der Schule. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde stellt der Vorsitzende kurz das Vorhaben des Verbandes und die Zielsetzung der Auslandssitzungen dar.

Im Anschluss führt Frau Annette Brunke-Kullik kurz in die Strukturen und Besonderheiten der DAS ein. Die Schule selbst hat ein sehr hohes Renommee. Die Schülerschaft entstammt der gehobenen Bildungsschicht, als Schulziel ermöglicht die DAS den nationalen Bildungsabschluss und das deutsche Abitur. Die Umstellung auf das Deutsche Internationale Abitur (DIA) führt derzeit zu einem deutlichen Umbruch. Vor allem das Zusammenführen des nationalen und des deutschen Zweiges ist derzeit eine der zentralen Aufgaben und Herausforderungen. Die traditionelle Trennung der beiden Zweige soll nun überwunden werden, wobei die Auflösung der griechischen Abteilung zu zahlreichen, auch unvorhergesehenen Schwierigkeiten führt. Die neue Ausrichtung als echte Begegnungsschule fordert eine verstärkte Kommunikation der neuen Struktur, die auch das Fortleben der griechischen Strukturen verdeutlicht, obwohl es keinen inländischen Abschluss mehr geben wird. Dennoch ermöglicht das DIA den Zugang zu den panhellenischen Prüfungen, die wiederum den Zugang zu den nationalen Universitäten ermöglichen.

Zentrales Thema bleibt, neben dem Zusammenwachsen der beiden Abteilungen, die Deutschförderung, bei gleichzeitigem Erhalt der muttersprachlich unterrichteten Fächer.

Der Vorstand mit Schulleiterin Annette Brunke-Kullik

Ab Klasse 7 ist die Schule 5-zügig, das stetige Wachstum der Schule führt zu Raum- und Personalmangel. Für zahlreiche Schüler bleibt es ein vorrangiges Ziel, in Deutschland zu studieren. Große Teile der Elternschaft nehmen, trotz oder gerade wegen der Wirtschaftskrise in Griechenland, hohe Belastungen auf sich, um ihren Kindern eine hochwertige Bildung zu ermöglichen.

Die strukturelle Umstrukturierung bringt auch eine erhebliche finanzielle Mehrbelastung für den Gesamtkomplex der DAS mit sich. Be-

Auch das ist ein Thema an der DS Athen

Aber wer hält sich daran?

dauerlicherweise berücksichtigt die Förderung gemäß dem derzeit geltenden Auslandsschulgesetz nicht den erheblichen Mehraufwand für eine 5-zügige Schule, im Vergleich zu einer 3-zügigen. Dies ist die Richtzahl für die Maximalförderung einer Deutschen Auslandsschule. Daraus ergeben sich auch deutliche Personalversorgungsmängel, die nur schwerlich ausgeglichen werden können.

Durch die ungeklärte Regelung der Zahlung des Versorgungsausgleiches wird es immer schwieriger Ortslehrkräfte zu finden. Der Lehrermangel in Deutschland schlägt inzwischen auch auf die Versorgung der Deutschen Auslandsschulen mit hochqualifizierten Lehrkräften durch. Da sich zunehmend Bundesländer weigern, Freistellungen von verbeamteten Lehrern zu gewähren, wird die Bewerberlage auch für OLK immer dünner.

Die Überarbeitung der Verwaltungsvereinbarung auch in Hinsicht auf die Förderung der 5-Zügigkeit wird als dringend eingestuft, zumal die Anforderungen an die Qualitätsentwicklung der Schulen stetig steigen. Die veränderten Vorgaben für die Prozessbegleiter (inzwischen wird nur noch ein (!) Schulbesuch pro Jahr von der ZfA gefördert) werden als katastrophal für das Pädagogische Qualitätsmanagement (PQM) an

den Schulen bewertet, da diese Unterstützung unentbehrlich ist. Auch kann der erhebliche Mehraufwand, bedingt durch die Vermehrung der Aufgaben und interkulturelle Besonderheiten, nicht durch Entlastungsstunden ausgeglichen werden. Frau Annette Brunke-Kullik weist vor diesem Hintergrund auf die sich dadurch verschlechternden Bedingungen für die SchulleiterInnen hin.

Das Verhältnis der DSA zur deutschen Botschaft wird als gut eingestuft. Strittige Punkte sind: Schulgeld-Ermäßigung für die Kinder von OLK, lückenloser Bildungsgang, steuerliche Fragen.

Der Kontakt zum Goethe-Institut ist nur gering, was auch daran liegt, dass die Orte räumlich zu weit getrennt liegen.

Der Einzugsbereich der DSA ist sehr groß und reicht weit in den Großraum von Athen hinein. Es gibt kein schuleigenes Schulbussystem. Da viele Eltern ihre Kinder mit dem Privatauto bringen, ergibt sich vor der Schule ein relativ großes Verkehrschaos bei Unterrichtsbeginn und -ende.

Durch die wirtschaftliche Krise hat sich die Zahl der muttersprachlich deutschen SchülerInnen deutlich verringert, da viele Firmen ihre Filialen in Griechenland geschlossen und das Personal von deutschen Experten drastisch reduziert hat. Dies hat dazu geführt, dass ca. 80 % der Schülerschaft Deutsch nicht als Muttersprache beherrscht. Da aber nur das DIA als alleiniger Abschluss an der DAS zugelassen ist, wird eine erhöhte Deutschförderung vonnöten. Dazu kommt, dass die DSA ein engagiertes Inklusions-Programm verfolgt, im Rahmen der Möglichkeiten.

All diesen Ansprüchen und veränderten Rahmenbedingungen gerecht zu werden, erfordert personelle und finanzielle Ressourcen.

Im Anschluss an die Gesprächsrunde findet ein Rundgang durch den gesamten Komplex der Deutschen Schule Athen statt. ◂◂

VDLiA-Regionalgruppe Südwest

Am 9. Juni 2018 trafen sich Mitglieder des VDLiA beim Regionaltreffen Südwest in Esslingen am Neckar. Nach einer interessanten historischen Stadtführung durch die mittelalterlichen Gassen und über Plätze der Altstadt gab es unter den Kastanien im Biergartens eines Traditionsgasthauses am Orte einen kurzweiligen Austausch von Erfahrungen an den unterschiedlichen Auslandsschulen aus Südamerika, Mexiko, Italien und Spanien. Auch die Herausforderungen bei der Ausreise ins Ausland und bei der Rückreise ins Heimatland waren Thema und natürlich wurde auch eine kurze Information zu den aktuellen Entwicklungen und der Arbeit des Vorstandes gegeben. Das nächste Treffen der Regionalgruppe Südwest ist für den Herbst 2018 geplant – auch neue Interessierte sind herzlich willkommen.“ ◂◂

VDLiA-Regionalgruppe Sachsen

Die Regionalgruppe Sachsen hat sich im Frühjahr 2018 neu konstituiert und am 8. Juni 2018 zum ersten Stammtisch in Dresden getroffen.

Verbandsmitglieder, erfahrene Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer sowie junge Kolleginnen und Kollegen mit Interesse an einem Auslandseinsatz trafen sich zu einem regen Gedanken- und Erfahrungsaustausch.

Ansprechpartner ist Uwe Loitsch, er unterrichtete als ADLK von 2006 bis 2014 an der Deutschen Schule Istanbul (Özel Alman Lisesi). Seine Frau Heike war zur gleichen Zeit dort als OLK tätig.

Beide unterrichten jetzt wieder an einem sächsischen Gymnasium und haben dankenswerterweise die Organisation der Regionalgruppe Sachsen übernommen. ◂◂

Die 34. Hauptversammlung vom 31. Juli bis 3. August 2019 2019 wird im „Zweiten Rom" stattfinden

Ich hatte ja in der letzten Ausgabe zwei Bilder veröffentlicht – nicht die üblichen, mit der unverkennbaren Porta Nigra oder ein Portrait des berühmtesten Trierers, Karl Marx.

„that was easy" schrieb mir Ekkehard Klare aus der Holsteinischen Schweiz und erklärt gleich noch fachkundig die beiden Bilder: „Das Flussfoto zeigt die Calmontbiegung der Mosel am gleichnamigen steilsten Weinbergs Europas, an dem gute Freunde von uns einen sehr guten Riesling anbauen. Das andere Foto zeigt das Spielzeugmuseum in Trier … tja, wo wird dann wohl die HV 2019 stattfinden?"

Recht hat er und auch Manfred Burghardt, Ute Lambrecht, Dr. Elisabeth Körfer und Dieter Teibtner haben mir rückgemeldet, dass sie Trier als Ort der kommenden Hauptversammlung sehr attraktiv finden.

ttm_Kaiserthermen.jpg-Fotos

ttm_portanigra.jpg-Fotos

Ja, Trier kann viele Titel auf sich vereinen: älteste Stadt Deutschlands, Zentrum der Antike, Touristenmagnet, Hauptstadt. Moment – Hauptstadt? Aber sicher. Zumindest wenn der Besucher sich gut 1700 Jahre zurückversetzen lässt. Damals war Trier eine von vier Hauptstädten des Römischen Reichs, Kaiserresidenz, Weltmetropole, Handelszentrum und Finanzzentrum. Aus dieser Zeit resultiert die Bezeichnung „roma secunda" für die Stadt. Sieben römische UNESCO-Welterbestätten im Stadtzentrum zeugen bis in die Gegenwart davon, die mittelalterliche Liebfrauenkirche als achte macht die Pracht späterer Jahrhunderte sichtbar.

Was gibt es in Trier nicht alles zu sehen: die Katakomben des Amphitheaters, die Türme der Porta Nigra – aktuelle Untersuchungen belegen, dass mit ihren Bau 170 nach Christi Geburt begonnen wurde – oder die Kaiserthermen, aber auch Deutschlands älteste Bischofskirche: Von Augusta Treverorum (so hieß Trier in antiker Zeit) machte sich der General Konstantin auf, alleiniger römischer Kaiser zu werden, die Erzbischöfe von Trier hatten eine der sieben Kurwürden inne, die sie mit dem exklusivem Recht ausstatteten, den König des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation zu wählen.

Seine Schriften „Das Manifest der Kommunistischen Partei" und „Das Kapital" zählen seit 2013 zum Weltdokumentenerbe. Die Bedeutung von Karl Marx als politischer Denker ist damit unumstritten, aber nur wenige wissen, dass der im Londoner Exil verstorbene und begrabene Philosoph in Trier geboren wurde. Anlässlich des 200. Geburtstags am 5. Mai 2018 wird sein Geburtshaus als Museum geöffnet. ◂◂

Das Foto des 2018 errichteten rund 5 Meter hohen Karl Marx Denkmals – ein Geschenk der Volksrepublik China – hat mir mein werter Vorgänger Stephan Schneider zugeschickt.

Unterrichten in der Ferne

Jens Erner im Gespräch mit Kate Maleike

Acht Jahre arbeitete Jens Erner als Lehrer in Peru. Seit 2016 ist er zurück – und berät nun Pädagogen, die ins Ausland gehen wollen. Am 31. März 2018 wurde unser Kollege vom Deutschlandfunk interviewt. Wir wollen Ihnen natürlich den Wortlaut dieses Interviews nicht vorenthalten.

Kate Maleike: Lehrkräfte und Erzieher stehen bei uns heute im Mittelpunkt, die ins Ausland gehen für ihre Arbeit, zum Beispiel, wie gehört, nach Russland, Taiwan oder Katar. Hürth im Rheinland war die Destination, die sich Jens Erner Ende 2016 ausgesucht hat, als er nach acht Jahren in Peru an der dortigen Humboldt-Schule in Lima wieder zurück nach Deutschland ging. Und

jetzt ist er bei uns hier im Studio. Grüße Sie, Herr Erner!
Jens Erner: Hallo!

Maleike: Der Gang ins Ausland, das war für Sie eine ganz, ganz tolle Erfahrung, darüber reden wir jetzt gleich. Aber vielleicht doch erst mal ein Wort zum Thema Rückkehr. Wie war das, als Sie wieder zurück waren in Schul-Deutschland?
Erner: Ich bin ja nicht sofort in den Schuldienst zurückgegangen, sondern bin jetzt bei der Bezirksregierung als Abgeordnetenlehrkraft tätig. Aber grundsätzlich, unabhängig vom beruflichen Umfeld, ist das Zurückgehen, wenn man so lange in einem anderen Land gelebt hat, ich glaube, grundsätzlich ein Problem auch.

Das heißt, die Wiedereingliederung, die man auch nach so viel Jahren auch in Deutschland wieder braucht, das nimmt einfach eine gewisse Zeit in Anspruch, und die haben wir als Familie auch gebraucht. Ich bin ja mit Familie, mit drei Kindern und einer Frau ins Ausland gegangen, und teilweise sind wir dann wieder zurückgekommen, weil mein Sohn noch sein Abitur gemacht hat in Lima. Der ist noch ein Jahr mit meiner Frau länger dort geblieben. Und die sind jetzt gerade auch erst wieder zurückgekommen, seit wenigen Wochen, und die verspüren im Moment eigentlich noch dieses Fernweh und diesen Schmerz, den wir vielleicht letztes Jahr, als wir zurückgekommen sind, schon fast überwunden haben.

Maleike: Aber so ein bisschen klingt das bei Ihnen schon noch mit. Sie vermissen Lima.
Erner: Ja, sehr. Das Leben in einer anderen Stadt, ich denke mal, grundsätzlich in einer anderen Umgebung, an die man sich schnell gewöhnt, und wenn man die Stelle dann wieder verlassen muss, das ist grundsätzlich schwierig. In Lima speziell – ich sage immer, das Leben in Lima als Stadt ist eigentlich ganz schön anstrengend, das heißt, es ist einfach eine riesengroße Stadt, ein Wahnsinnsverkehr.

Oftmals sind die Leute unzuverlässig, man wartet auf Handwerker ewig und solche Dinge. Das sind zum Teil Vorurteile, aber zum Teil stimmen die einfach auch. Aber das Arbeiten an der Schule, das ist eigentlich was, was die ganze Sache wieder wettgemacht hat, weil das einfach höchst interessant war und ist. Und natürlich auch das, was man ansonsten für Erfahrungen macht. Alles, was mit interkulturellen Begegnungen zu tun hat. Eine neue Sprache lernen, ein Land bereisen oder eigentlich einen ganzen Kontinent bereisen, das sind sicherlich Dinge, die sehr schön waren und die wir sehr vermissen werden.

Maleike: Das war ja auch der Grund, warum Sie gesagt haben, wir packen überhaupt die Koffer. Das war die Herausforderung. Sagen Sie uns vielleicht mal ein paar Worte zu der Schule. Sie sind Grundschullehrer, dort sind Sie Grundschulleiter gewesen in der Sektion Grundschule der Deutschen Schule, der Humboldt-Schule. Wer geht da hin?
Erner: Ja, wer geht da hin? Die Deutsche Schule in Lima ist eine sogenannte Begegnungsschule. Das bedeutet, im Gegensatz zu den Exper-

Ein Grundschulleiter muss auch Currywurst zubereiten können.

tenschulen, wo eigentlich nur deutsche Kinder hingehen – und deswegen sind das auch meistens ganz kleine Schulen –, ist die Humboldtschule, wie viele andere auch, eben eine Begegnungsschule. Der Name sagt es ja schon, es begegnen sich dort viele Leute und zwar konkret die beiden Kulturen oder die beiden Länder, also Peru und Deutschland. Das heißt mit anderen Worten, die Schule hat von ihren ungefähr 1.400 Schülern etwa zehn Prozent deutsche Kinder, und der Rest sind peruanische Familien, die die Schule besuchen.

Maleike: Die berufliche Ebene sollten wir vielleicht noch mal ansprechen, in die Sie jetzt eingeglitten sind. Sie sind nicht wieder zurück an der Schule, sondern in der Schulinspektion und Qualitätsentwicklung. Das heißt, Sie bereisen jetzt die NRW-Schulen und gucken sich die ganz genau an.
Erner: Ganz genau.

„Der ganz normale Unterricht und die Unterrichtsvorbereitung kommt oft zu kurz"

Maleike: Wenn Sie jetzt mal vergleichen, vor acht Jahren, als Sie da weggegangen sind, und was Sie da jetzt sehen – was sind so die frappierendsten Veränderungen, die Sie feststellen?
Erner: Ja, das ist für mich eine ganz interessante Erfahrung, die ich jetzt im Moment mache. Das eine ist, dass ich eben einen kompletten Perspektivwechsel habe – nicht mehr aus der Schule heraus, sondern von außen auf die Schulen draufgucke, indem wir als Teams ja an die Schulen gehen und die Schulen da bei ihrer Unterrichts- und Schulentwicklung unterstützen wollen. Und ich denke, einer der ganz großen Punkte ist die Zunahme an Verwaltungstätigkeiten, die die Schulleitungen insbesondere zu bewältigen haben. Aber auch die Lehrkräfte sind ganz oft in ihren Arbeitsgruppen und so da mit einbezogen. Das war sicherlich auch schon vor acht Jahren, als ich selber noch in der Situation war, solche Gruppen zu bilden und da teilzunehmen und Konzepte voranzubringen, auch schon so, aber ich denke, das hat doch wirklich sehr zugenommen.

Auslandsschuldienst ist meistens ein Familienunternehmen.

Einen großen Anteil an diesen Konzepten haben zum Beispiel so Dinge wie Inklusion oder Nachmittagsbetreuung, OGS in den Grundschulen zum Beispiel. Das ist etwas, wo verlangt wird, dass das möglichst eng zusammenwächst. Das Thema Inklusion ist eben etwas, was in aller Munde ist, überall gelebt werden soll. Unter den Bedingungen, so, wie es im Moment gelebt werden soll, ist es zum Teil sehr schwierig, einfach weil Lehrkräfte fehlen, Sonderpädagogen nicht in ausreichendem Maße an den Schulen zur Verfügung stehen. Das ist einfach da ein großes Problem. Und wir hören das im Prinzip täglich, dass die Schulen darüber – na ja – jammern oder sich beschweren, und ich denke auch, zurecht darüber beschweren, dass oft so der ganz normale Unterricht und die Unterrichtsvorbereitung und sich mit Unterricht zu beschäftigen, dass das ganz oft einfach zu kurz kommt.

Maleike: Also das wichtigste Kerngeschäft eigentlich so ein bisschen darunter leidet. Jetzt engagieren Sie sich auch im Verband. Dieser Verband heißt wie genau?
Erner: Das ist der Verband Deutscher Lehrer im Ausland.

Maleike: Das bedeutet, Sie sind eine Anlaufstelle für Lehrkräfte, die sich dafür interessieren, ins Ausland zu gehen. Wie helfen Sie?

Erner: Wir sind ein Verband, der unabhängig von irgendeinem anderen Verband oder einer Gewerkschaft ist, sondern der wirklich sich als reiner Verband für die deutschen Lehrer im Ausland engagiert, Interessenvertretung ist. Wir betreuen die Lehrkräfte, bevor sie ins Ausland gehen, indem wir sie beraten, welche Möglichkeiten gibt es, auf welche finanziellen und steuerrechtlichen und Kindergeld – auf welche Dinge muss man sich da einstellen? Welche Fallstricke gibt es da womöglich?

Dann betreuen wir die Lehrkräfte auch, wenn sie vor Ort sind, im Ausland. Wir haben da ein großes Regionalnetz. Wir haben an fast allen Schulen im Ausland Mitglieder, die dann die neuen Mitglieder oder die neu ankommenden Lehrkräfte unterstützen.

Und ein ganz großer Teil unserer Mitglieder sind auch Lehrkräfte, die eben wieder zurückgekommen sind nach Deutschland. Weil wenn einen einmal dieser Virus des Auslandsschulwesens befallen hat, dann möchte man sich einfach, und ich schließe mich da durchaus mit ein, möchte man sich weiterhin mit dem Thema beschäftigen.

Kulturvermittler in Lima

Lehrkräfte gehen oft „blauäugig" ins Ausland

Maleike: Sie haben beste Erfahrungen gemacht, sind von dem Virus befallen, um mal dieses Bild zu nehmen. Aber es klappt nicht immer?
Erner: Ja, das stimmt. Es gibt sicherlich auch Lehrkräfte, die da Probleme haben, wenn sie im Ausland sind. Teilweise liegt es sicherlich auch daran, dass Leute vielleicht etwas blauäugig in diese Situation reingehen oder nicht ausreichend und gut genug vorbereitet werden auf den Auslandsaufenthalt. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen bietet allen Lehrkräften, die als vermittelte Lehrkräfte ins Ausland gehen, eine Vorbereitungswoche an. Da lernen die neuen Auslandslehrkräfte alles, was mit dem Thema Interkulturalität zu tun hat, wie die Schulen aufgebaut sind im Ausland.

Maleike: Eine Woche – das klingt ein bisschen wenig.
Erner: Ja. Das ist leider, muss man sagen, nur eine Woche. Und es gibt noch einen zweiten Punkt, der da auch irgendwie zu kurz kommt meiner Meinung nach, und das ist eigentlich die Familie. Das heißt, es wird der Schwerpunkt sehr gelegt auf die eigentliche Lehrkraft – ist ja auch sinnvoll, das ist ja auch diejenige, die dann vor Ort arbeiten muss. Aber an einer Lehrkraft hängen halt in der Regel Familienmitglieder, Ehepartner, Kinder mit dran, und die bekommen eben keine Vorbereitung. Und das ist eigentlich schade, und deswegen kommt es immer wieder dazu, dass die Familien vor Ort Bedingungen vorfinden und Situation vorfinden, auf die sie eben nicht vorbereitet waren und die dann den Aufenthalt schwer machen oder vielleicht auch dann am Ende dazu führen, dass sie den Aufenthalt abbrechen und frühzeitig zurückgehen.

Ehepartner haben im Ausland oft keine Chance, ihren Beruf auszuüben

Maleike: Aber auch, weil es so ist, dass es nicht immer bedeutet, wenn sagen wir mal Sie als Lehrer ins Ausland gehen, an eine Schule dort gehen,

ihre Frau gleichzeitig mitberechtigt wäre, dort zu arbeiten? Also da gibt es auch noch Probleme.
Erner: Ganz genau. Das ist an den allermeisten Standorten ein großes Problem. Wenn die mitreisenden Ehepartner keine Lehrkräfte sind, dann ist es im Grunde genommen unmöglich für die, im Ausland zu arbeiten. Und das Bild heutzutage einer Familie besteht ja nun nicht mehr aus dem Mann, der arbeiten geht, und der Frau, die zu Hause bleibt, sondern die allermeisten Frauen sind ja selbst berufstätig.

In unserem Fall war das nämlich genau auch ein Problem, dass wir ins Ausland gingen, und obwohl wir beide – oder alle eigentlich, ich rede jetzt mal von den Erwachsenen – ganz begeistert und motiviert hingegangen sind, war es für meine Frau dann doch eine gewisse Ernüchterung, zu sehen, dass sie hier eben voll berufstätig war und dann plötzlich vor Ort in Lima eben nicht mehr berufstätig sein konnte, sondern so ein bisschen degradiert war auf die mitreisende Ehefrau.

„Im Pass meiner Frau stand ‚Frau des Lehrers'"

Maleike: Genau so stand es nämlich auch in einem Pass, den Sie hatten. Also Ihre Frau stand da als „Frau des Lehrers".
Erner: Genau. In meinem Pass, den wir bekommen, das sind so halb-diplomatische Pässe, die wir bekommen, wenn wir an Auslandsschulen arbeiten, und bei mir stand da drin „Lehrer an der Deutschen Schule Humboldt", und bei meiner Frau stand drin „Frau des Lehrers". Am Anfang haben wir da so ein bisschen uns drüber lustig gemacht. Aber im Nachhinein zeigt es eigentlich schon so ein bisschen auch die Wertigkeit. Und dann ist es eigentlich gar nicht mehr so lustig, wenn man das mal aus der Sicht betrachtet.

Maleike: Auch deswegen nicht, weil dann ja auch eine Erwerbsquelle fehlt und man sich das unter Umständen gar nicht leisten kann. Sie haben es aber geregelt. Ihre Frau hat dann ehrenamtlich im Kindergarten gearbeitet.
Erner: Genau. Meine Frau hat in der Casa Belen, das ist ein Sozialwerk der Evangelischen

Auch stimmlich gibt Jens Erner alles.

Kirche, da war sie sehr engagiert und hat da gearbeitet, aber eben ehrenamtlich, das heißt, sie hat da kein Geld mit verdient. Sie durfte ja auch kein Geld verdienen. Das hat sie trotzdem sehr erfüllt, diese Arbeit. Ehrenamtliche Arbeit kann einen ja auch sehr erfüllen, aber jetzt, wo Sie sagen, es fällt ein Gehalt weg, das ist sicherlich auch einer mit der Gründe, warum es zunehmend schwierig wird, insbesondere Familien an Schulen im Ausland zu bekommen, also Lehrkräfte, die Familie haben, weil sich diese Lehrkräfte natürlich ganz schnell ausrechnen: Hier in Deutschland habe ich zwei Einkommen, und im Ausland habe ich dann nur Einkommen. Das ist sicherlich höher, weil wir ja eine Auslandszulage bekommen. Aber es ist, wenn man das Familieneinkommen berechnet, in der Regel niemals höher als das, was man in Deutschland hat.

Nicht immer werden Versorgungsansprüche auch im Ausland weitergezahlt

Maleike: Hören Sie das denn in der Verbandsarbeit, dass sozusagen das Interesse zwar da ist, aber man sich einfach aus wirtschaftlichen Gründen von dem Gedanken, ins Ausland zu gehen, verabschieden muss?
Erner: Genau. Das ist einer der Punkte, die wir sehr oft hören bei uns im Verband. Ein anderer Punkt, der die Sache auch noch erschwert, der indirekt auch mit finanziellen Zuwendungen zusammenhängt, das ist, dass die Pensionsansprüche von Lehrkräfte, die sich in Deutschland beurlauben lassen, die nicht über die ZFA, also die Zentralstelle des Auslandsschulwesens vermittelt werden, sondern als sogenannte Ortslehrkräfte gehen – da gibt es ja auch sehr viele, ganz viele Schulen sind fast abhängig von den deutschen Lehrkräften, die hier in Deutschland beurlaubt werden.

Und in letzter Zeit ist es zunehmend dazu gekommen, dass diese Lehrkräfte hier aus Deutschland nicht mehr beurlaubt werden beziehungsweise nicht mehr beurlaubt werden mit Weiterleistung der Pensionsansprüche. Das heißt, die Versorgungszuschläge werden dann von den Ländern nicht mehr gezahlt. Und dann überlegt sich natürlich eine Ortslehrkraft dreimal, ob sie tatsächlich darauf verzichtet, vielleicht für mehrere Jahre, und eben ins Ausland geht. Denn gerade die Ortslehrkräfte verdienen eben im Ausland kein besonders gutes Gehalt. Also abhängig vom Land. In Südamerika zum Beispiel ist es sicherlich ein Gehalt, wovon man nicht so ohne Weiteres leben kann.

„Rückkehr wird von vielen Lehrkräften als ebenfalls große Belastung erlebt"

Maleike: Sie sind zurück. Sie würden sich aber auch wünschen, dass die Rückkehrer noch ein bisschen besser betreut werden.
Erner: Ja. Wir haben ja eben gesprochen über die Vorbereitungslehrgänge, das heißt, dass man da vielleicht auch die Familie mit einbezieht. Und bei der Rückkehr ins deutsche Schulwesen, da, denke ich, wäre es auch sinnvoll, auch da die Rückkehr, also Rückkehrerseminare zum Beispiel vermehrt anzubieten. Es gibt einige Bundesländer, die das machen, auch Nordrhein-Westfalen macht das in meinem Fall. Ich habe zwar bisher noch keine Einladung bekommen, aber es ist auf jeden Fall geplant, dass es ein Rückkehrerseminar gibt.

Und ich denke, dass das auch tatsächlich sinnvoll ist. Weil ich ja anfangs erzählt habe, die Rückkehr wird von vielen Lehrkräften als ebenfalls große Belastung, vielleicht sogar noch als größere Belastung erlebt, als wenn man ins Ausland geht.

Maleike: Das nehmen wir mit aus diesem Gespräch als Wunsch und auch als Appell, darauf auch stärker hinzuarbeiten, die Rückkehrer stärker in den Blick zu nehmen. Vielen Dank! Jens Erner war das. Er hat acht Jahre in Lima in Peru die Deutsche Schule in der Sektion Grundschule geleitet. Dankeschön, dass Sie uns erzählt haben, und viel Glück weiter für Ihre Familie und Ihre zukünftigen Pläne.
Erner: Danke sehr!

Das komplette Interview

wurde am 31. März 2018 vom Deutschlandfunk gesendet und können Sie unter diesem Link auch als Audiodatei herunterladen und anhören:
http://www.deutschlandfunk.de/deutsche-lehrer-im-ausland-unterrichten-in-der-ferne.680.de.html?dram:article_id=414453

In eigener Sache: Schwerpunkt des Heftes 4/2018

Schon seit einigen Jahren stehen unterschiedliche Themen im Mittelpunkt der Diskussion der Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Immer wieder wird der Ruf nach einer Berücksichtigung des *Content and Language Integrated Learning in German* (CLILiG) vernommen, dem integrierten Lernen in Sprache und Fach. Weiterhin werden z. B. Formen des *Scaffolding* als besondere Möglichkeiten der Hilfestellung für Schüler bei der Lösung von (sprachlichen) Problemen angemahnt. Und schließlich erreichen Hinweise zur Konzeption sogenannter *Gesamtsprachencurricula* die Bildungsadministrationen und die inzwischen verunsicherte Praxis.

Wie passt das alles zusammen? Eine Antwort auf diese Frage ist längst überfällig.

Mit der Veröffentlichung des Handbuches *The Language Dimension in All Subjects – A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training* in 2016 ist es dem Europarat gelungen, alle diese oben angesprochenen Aspekte für das Erreichen einer Unterrichtsqualität im Sprach- und Fachunterricht zusammenzufassen und Perspektiven für die Ausrichtung des fremdsprachigen Deutsch- und Fachunterrichts aufzuzeigen. Daher befasst sich das Heft 4 von Deutsche Lehrer im Ausland ausführlich mit diesem Schwerpunkt, um Möglichkeiten aufzuzeigen, die neuere Entwicklung in der Fachdidaktik in der Praxis umzusetzen. Neben einer Einführung in die Inhalte des erwähnten Handbuches tragen Beiträge von Autor(inne)n aus unterschiedlichen Zusammenhängen dazu bei, aufzuzeigen, wie diese Forderungen möglicherweise in der Praxis der Auslandsschulen umgesetzt werden können.

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Henrike Waschkau ▪ Alexander-Puschkin-Str. 17, 39108 Magdeburg

Neue Mitglieder (Ausland)

Mareike Rohkrähmer ▪ DS Thessaloniki
Dr. Martin Nutz ▪ DBS Addis Ababa
Marius Weinkauf ▪ DS Bilbao
Annette Vogt ▪ Europa Schule Kairo
Lars Hierath ▪ DS New York
Clemens Rother ▪ DS Prag
Christoph Boris Frank ▪ DS Manila
Bianca Dalle ▪ American Cooperative School Tunis
Sarah Göhring ▪ Colegio Weberbauer

Dr. Lorenz Metzger ▪ DS Sydney
Dr. Hubert Müller ▪ DS Genua
Katharina Frieda Lange ▪ St. Petersburg
Juliane Hülse ▪ Istanbul Lisesi
Christoph Wätzold ▪ DS Bogota
Mathias Herz ▪ DIS Dubai
Renate Hannemann ▪ DS Manila
Songül Akyürek-Karayaka ▪ Kabatas Erkek Lisesi Istanbul
Ricardo Schmidt ▪ DEO Kairo
Maria Nicolai ▪ Liberec
Markus Schlichting ▪ GSIS Hongkong
Ivonne Sommer ▪ DS Thessaloniki
Geesa Herrmann ▪ DS Caracas
Ingo Steinweg ▪ DS Prag
Jan Trostmann ▪ DS Ulan Bator
Anja Rammler-Eulitz ▪ DS Shanghai Pudong
Katharina Loeffler ▪ DS Erbil
Antje Erdmann ▪ DS Shangahai
Pascale Nicole Mandel ▪ DS Jakarta
Wiebke Langer ▪ GSIS Hongkong
Stefan Fuchs ▪ Gymnasium Dezsö Kosztolanyi
Andreas Fleischmann ▪ Philologisches Gymnasium
Giso Krah ▪ DS New York
Julia Maier ▪ DS Ballester

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Matthias Wolf ▪ Talitha Kumi
Jörg Brosemann ▪ DS Shanghai Puidong
Andreas Rothfritz ▪ DS Abu Dhabi
Michael Krauß ▪ Schmidt Schule Jerusalem
Sabine Hageneuer ▪ DS Den Haag

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Uwe Rettinghaus (DS Shanghai Pudong) ▪ Am Grasweg 36, 30169 Hannover
Andreas Gosch (DS Erbil Kurdiastan) ▪ Am Petersberg 1, 21407 Deutsch-Evern
Gabriele Adelberger (DS Dublin) ▪ Peter-Haupt-Str. 63, 97080 Würzburg
Karl-Walter Florin (Kaluga Russland) ▪ Egelmeer 34, 45731 Waltrop
Julia Gerber (DS Stockholm) ▪ Dänenstr. 13, 10439 Berlin
Gabriele Rimbach-Jakob (RIS Swiss School Bangkok) ▪ Im Hopfenfeld 1, 34314 Espenau

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Breyer-Rheinberger, Hanne ▪ Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Caesar, Peter ▪ Eimersweg, 46147 Oberhausen
Chahin-Dörflinger, Fatima ▪ Landsknechtstr. 17, 79102 Freiburg
Ciecharska, Justyna ▪ GI Warschau/Polen, ul. Chmielna 13 A, 00-021 Warszawa/Polen
Cockshott, Vivien ▪ Heroldstr. 1, 90408 Nürnberg
Dederding, Dr. Hans-Martin ▪ Zeisigweg 3, 91056 Erlangen
Dollase, Prof. Dr. Rainer ▪ Primelstr. 11, 33803 Steinhagen
Drummer, Dr. Jens ▪ Caspar-David-Friedrich-Str. 61A, 01217 Dresden
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Erner, Jens ▪ Esserstr. 18, 50354 Hürth
Fecht, Günther ▪ Weinbergstr. 82, 36381 Schlüchtern
Fluch, Martin ▪ Johann-Sebastian-Bach-Str. 18, 69214 Eppelheim
Frank, Dr. Claus ▪ Schröderstr. 6, 69120 Heidelberg
Frank, Susanne ▪ Wieblinger Weg 31/3, 69123 Heidelberg
Kanold, Elke ▪ Plattleite 45, 01324 Dresden
Kanold, Max ▪ Plattleite 45, 01324 Dresden
Kerscher, Dr. Rudolf ▪ Birkenstr. 40, 86199 Augsburg
Koczian, Peter ▪ Akropoleos 2, 145 62 Kifissia, Griechenland
Kosmidou, Stefania ▪ Lekka 18, 61100 Kilkis, Griechenland

Lieske, Hartmut ▪ Fürstenrod 56, 65232 Taunusstein
Lother, Hanna ▪ Wilschenbrucher Weg 20, 21335 Lüneburg
Lother, Jan ▪ Homoc utca 4, 7624 Pécs, Ungarn
Lother, Dr. Thomas ▪ Weinbergstr. 29, 01156 Dresden
Petry, Ludwig ▪ Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
Schlattner, Sabine ▪ Maya, Plac Sikorskiego 11/5, 31–115 Krakau/Kraków, Polen
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Stoldt, Dr. Peter H. ▪ Gaußstr. 2, 21335 Lüneburg
Taher, Patrycja ▪ GI Warschau/Polen, ul. Chmielna 13 A, 00-021 Warszawa/Polen
Thiel, Dr. Detlef ▪ Handschuhsheimer Landstr. 53, 69121 Heidelberg
Unterberg-Ogalla Rodriguez, Tanja ▪ Heuversstr. 14, 44793 Bochum
Wecht, Karlheinz ▪ Kreiswaldstr. 21, 64668 Rimbach
Wicke, Dr. Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal

Stephan Schneider hat mir Auszüge aus der Verbandszeitschrift 4/1987 zugeschickt.

Das unten abgedruckte Motto hat seine Gültigkeit auch nach über 30 Jahren bewahrt.

Also, fühlen Sie sich animiert, Mitglieder für eine starke Interessenvertretung zu werben.

Die Rückkehr kann schwerer sein – auch für die Kinder

„Sag' mal, ist das wahr, was ich gehört habe? Du gehst ins Ausland?" – „Ja, Deutsche Schule Bogotá, Kolumbien." – „Wie? Und was ist mit deiner Familie?" Dem Kollegen fehlten fast die Worte, auf jeden Fall aber sichtlich jegliches Verständnis. Als ich erklärte, dass wir natürlich alle zusammen ausreisen würden, sah er mich betroffen-vorwurfsvoll an: „Wie kannst du so etwas tun?!" Er meinte es ernst, richtig ernst, wendete sich stumm ab und dachte wohl für sich, sowas wie ich gehöre unter Zwangsvormundschaft und die Kinder in verantwortungsvollere Hände.

Diese Szene von 1986 aus dem Lehrerzimmer ist eine von mehreren ihrer Art, die ich bis heute nicht vergessen habe. Diesem Kollegen halte ich noch zugute, dass er wohl ehrlich war; ihm tat meine Familie leid, und ich war ein egoistischer Schuft oder ein Spinner. Die Kommentare von anderen – Tenor: „Ach – echt? Kann man da leben?" – waren nichts als dürftig kaschierter Neid.

Wenn ich behaupten würde, meine Frau und ich hätten immer gewusst, dass alles gutgehen würde mit dem Neustart in dem absolut unbekannten Land, würde ich lügen. Wir hatten auch Zweifel, genährt durch allzu viele Unbekannte. Es war einfach nicht möglich, sich aus den fragmentarischen und subjektiv gefärbten Informationen, an die wir kommen konnten, eine Vorstellung von dem zu formen, was wirklich auf uns und die Kinder zukam, trotz des „Betreuungslehrers", mit dem man schon im Vorfeld korrespondierte, trotz mehrerer Treffen mit einem Ehemaligen-Ehepaar aus Bogotá. Uns war auch etwas mulmig, und das, was es aus Kolumbien in die deutschen Nachrichten schaffte, konnte auch nie aufbauend dagegenhalten.

Unsere Mädchen waren acht und fünf Jahre alt, als wir sie im Colegio Andino, meiner neuen Wirkungsstätte, anmeldeten; die erste kam in die dritte Klasse, und die zweite ging weiter in den Kindergarten. Nun musste sich zeigen, ob die Tränen der Großen, als wir ihr eröffnet hatten, dass sie ihre Schulfreundinnen und den Reithof würde verlassen müssen, hier aufgefangen werden könnten, oder ob wir uns als Eltern über kurz oder lang kleinlaut würden eingestehen müssen, dass „es" das alles – die ganzen Einschränkungen des Lebens in der Fremde – letztlich nicht wert gewesen war und die anderen, die die Hände über dem Kopf zusammengeschlagen hatten, recht behalten hatten.

„Colegio Andino – Deutsche Schule Bogotá", 1500 Schülerinnen und Schüler, vom Kindergarten bis zum deutschen Abitur. Damals war die Schule so strukturiert, dass es immer eine Klasse für die Deutsch- und mehrere für die Spanisch-Muttersprachler gab. Die erstere wurde hauptsächlich besucht von kolumbianisch-deutschen Kindern, bei denen zu Hause auch noch deutsch gesprochen wurde, also der eigentlichen Gründungs-Klientel dieser Art von Schule. Ebenfalls in diese Klasse kamen die Kinder der Expats und Entsandten aller Art, wie wir auch welche waren, und für die deutschsprachige Beschulung in erster Linie der Kinder solcher Klassen schickt die ZfA Lehrkräfte an die Deutschen Auslandsschulen.

Als Lehrer und als Vater habe ich eine durch und durch positive Erinnerung an diese Klassen. Vor allem hier, im damals sogenannten „A-Zweig", fand wirklich die vielbeschworene Begegnung statt, das unbeschwerte Geben und Nehmen zwischen den beiden Kulturen. Die einheimischen Kinder lebten den Neuankömmlingen das Kolumbianische vor – in der Pause wurde selbstverständlich Spanisch gesprochen – und die Kinder und die Lehrkräfte aus Deutschland waren die Dosis aktuelles Deutschland, die der Schulvorstand und die einheimische Elternschaft sich wünschten, sodass sie und ihre Kinder sich nicht so ganz vom fernen Deutschland abgehängt fühlen mussten.

Hier gab es eine Willkommenskultur, ohne dass es das Wort gab. Ab und zu gingen Kinder

nach Deutschland zurück – immer ein Anlass für eine Abschieds-Klassenfête – und es kamen neue, die sofort integriert wurden. Sie erhielten in Kleinstgruppen Spanisch-Anfängerunterricht von kolumbianischen Kolleginnen, und nach höchstens einem Dreivierteljahr hatten sie sich freigeschwommen.

Aber das wussten wir am ersten Schultag ja noch nicht, und unsere Große fühlte sich ziemlich elend und verängstigt – ganz anders als zwei Jahre zuvor an ihrem ersten Schultag in Oberhausen, auf den sie sich so riesig gefreut hatte, wie eben alle Kinder.

Ein paar Monate lang konnte sie Kolumbien noch nicht viel abgewinnen. Einmal, wir saßen nebeneinander im Schulbus, fuhr vor uns ein Überlandbus mit der Aufschrift am Heck „¡Qué linda (zauberhaft) es Colombia!". Sie konnte mit diesem Patriotismus so gar nichts anfangen und machte eine trotzige Bemerkung, die sagen wollte: „Mich hat Kolumbien noch nicht überzeugt".

Der Schulalltag war auch wesentlich rabiater als in der behütenden deutschen Grundschule: um halb sieben morgens an der Haltestelle, erste Stunde um 7:20, Unterricht immer sechs Stunden, denn vorher fuhr kein Schulbus zurück. Später auch Nachmittagsunterricht.

Aber: Es gab einen Reithof, zu ihrer Freude und zur immensen Erleichterung ihrer Eltern, sogar ganz erschwinglich – wir hätten gewiss keine Zehntausende von Mark angelegt, um uns in einen Nobel-Country-Club einzukaufen …

Ja, und es gab Einladungen von Klassenkameradinnen, erste Freundschaften, mehr Einladungen. Damit immer bessere Spanischkenntnisse, immer mehr Durchblick, immer mehr Vertrautheit, Sicherheit, immer mehr Positives. Nach einem Jahr war der Durchbruch längst geschafft, und beim ersten Heimaturlaub, nach zwei Jahren, war Deutschland bereits das exotische Land, wo man sich wunderte: „Papa, warum sind denn hier so wenig Leute auf der Straße?" „Der Himmel ist ja nie richtig blau wie bei uns in Bogotá!" Mit den Schulfreundinnen von früher war der Faden schon gerissen. Da ging es ihr wie den Erwachsenen: „Die verstehen ja gar nicht, was ich erzähle, und wollen auch gar nichts hören."

Erster Schultag am Colegio Andino: 1. September 1986

Kurz: In den sechs Jahren wurde sie irgendwann zu einer Deutsch-Kolumbianerin, sprach (und spricht heute noch) Castellano wie eine Bogotanerin, schlüpfte unmerklich in die Mentalität und konnte sich nach ein paar Jahren in keiner Weise vorstellen, wie man als Zwölf- oder Vierzehnjährige so in Deutschland lebt – also: was sie bei der Rückkehr erwartete.

Und die Kleine, die Fünfjährige? Der Leser hat gewiss seine Vermutung, und die stimmt: Es gibt nicht so viel zu berichten. Alles Neue war für sie auch spannend, aber mehr nicht – sie wurde ja nicht alleine oder mit Fremden ins Ungewisse geschickt.

Sie besuchte das Colegio Andino vom Kindergarten bis zur fünften Klasse. Sie wurde im Nu zur Kolumbianerin, und Deutschland war bald sehr weit weg. Zurück in Oberhausen erzählte sie überzeugt, sie sei Kolumbianerin. In den Schulpausen wollte sie erst weiter Spanisch sprechen, sie kannte nichts anderes.

Die Eltern hatten sich in den ersten Monaten überzeugen können, dass die medizinische Versorgung für die Kinder in der Millionenstadt Bogotá der einer deutschen Mittelstadt gewiss in nichts nachstand, und die für alle Fälle abgeschlossene Repatriierungsversicherung konnte getrost gekündigt werden.

Exkurs: kann eine ausreisewillige Person/Familie diese Art von praktischen Informationen wirklich nicht in verlässlicher Weise vorher sammeln? Meine Antwort wäre auch heute: nein. Ich habe für die ZfA in Kolumbien, im Kosovo und in Russland gearbeitet, und jedes Mal war die Ungewissheit darüber, wie man dort wirklich leben, was man vorfinden würde und was nicht, dieselbe, und die Aha- und Oh-Erlebnisse jeder Art waren unzählige. Die Summe dessen, was man selbst gesehen und erlebt haben muss, bis man sagen kann „Jetzt traue ich mir eine Einschätzung über das Land zu" ist so groß, dass auch hundert Betreuerbriefe und zehn Abende mit Ehemaligen sie nicht zusammentragen könnten. Und – banal, banal – alles ist subjektiv gefärbt – oder veraltet, oder halb falsch:

„Ihr könnt da nur in einem bewachten Conjunto (mit Schranke gesperrte Sackgasse mit hohen Mauern) leben, und ihr könnt die Kinder nie alleine irgendwo hingehen lassen."

Stimmte nicht, stimmte zum Teil. Wir haben nie in so einer Anlage gewohnt. Die Kinder fährt man zur Freundin und sonst wohin, nicht nur wegen der Entfernungen, vor allem wegen des wilden Verkehrs, aber natürlich auch wegen latenter Unsicherheit. Man würde nichts riskieren. So sind sie nicht so selbstständig wie Gleichaltrige in Deutschland. Alleine mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder mit dem Fahrrad durch die Stadt, das werden sie dann erst zu Hause lernen.

Zu Hause? Was ist das?

Für die Erwachsenen keine Frage. Aber für die Kinder? Erst als wir wieder in Deutschland waren, dämmerte uns, dass wir uns viele Gedanken über die Ausreise und nie welche über die Rückkehr gemacht hatten, die Kinder betreffend jedenfalls nicht mehr als technische: welche Schule, welche Stufe, welche Fremdsprache usw. Wir würden ja da sein und ihnen helfen können.

Für beide war die Rückkehr nach Oberhausen ein traumatisches Erlebnis, das ihnen schwer zugesetzt hat und wo wir Eltern mit ihnen lange gelitten haben, aber nicht helfen konnten. Gemeint ist der Neustart in der Schule, der zum Desaster geriet.

Unsere damals sensible Vierzehnjährige sagt rückblickend: „Ich muss wohl unbewusst ausgestrahlt haben, dass ich mich selbst nicht zugehörig fühlte, nicht dazugehören wollte." Sie kannte einen schöneren Ort, eine schönere Gemeinschaft, denen sie nachtrauerte. Und sie sprach anders, gestikulierte anders, war in der hiesigen Teenagerwelt nicht auf dem Laufenden – fatale zusätzliche Minuspunkte. Sie wurde in ihrer neunten Klasse von keiner bestehenden Clique zugelassen und so von denen gemobbt, die selber ganz unten in der Hackordnung der Klasse standen. Nach einem Jahr wechselte sie in die Klasse eines Mädchens, das sie im klassenübergreifenden Unterricht kennengelernt hatte, und die größten Probleme waren vorbei. Eine Freundin, ein Anker, Sicherheit.

Aber selbst unsere unbekümmerte Elfjährige, die sich sonst nie die Butter vom Brot nehmen ließ und gewöhnlich alle Menschen, groß und klein, und auch alle Tiere mit ihrem Charme und ihrer Selbstsicherheit im Nu gewann, kam in ihrer sechsten Klasse nicht klar. Sie sagt heute noch: „Ich bin zuerst relativ offen und angstfrei in die neue Schule gegangen, habe aber schnell gemerkt, dass ich einfach gar nichts richtig machen konnte, um dort akzeptiert zu werden. Dafür war ich einfach zu ‚anders'." Die falschen Ausdrücke benutzt, die richtigen Fernsehsendungen und Stars noch nicht gekannt, Hochdeutsch gesprochen, die falschen Klamotten getragen, ein Satz zu viel über das Land, wo sie gerade herkam, anfangs in der Pause ein paarmal aus Versehen spanisch gesprochen, und sie war marginalisiert. Nach dem Halbjahr wechselte sie zu einer anderen Schule, in die fünfte Klasse, wo sich die Kinder erst noch kennenlernten, mischte sich unter sie und wendete das an, was sie gelernt hatte: verhalte dich streng konform, falle nicht auf, sei nicht anders. Dann ging es besser. Aber es hat sich ihr für ihr Leben eingeprägt, „… wie unwillkommen ich als Neuankömmling war. In Kolumbien herrschte diesbezüglich ei-

ne ganz andere Mentalität, ich hatte nicht das Gefühl, dass dort Außenseiter so gezielt ausgegrenzt und gemobbt wurden."

Bei beiden dauerte es noch Jahre, bis sie sich mit der Stadt, in der sie geboren waren, einigermaßen arrangiert hatten. Beide haben nie ein affektives Verhältnis zu ihr entwickeln können und sie sofort nach dem Abitur für immer verlassen.

Vor allem auch zu ihren Oberhausener Schulen zieht sie nichts mehr hin; sie sind ihnen hauptsächlich im Gedächtnis geblieben als Orte mit überwiegend wenig motivierten, distanzierten Lehrern ohne Herzlichkeit – im Vergleich mit dem Colegio Andino. Die kleinen, vollen Klassen, die allgemeine räumliche Enge, die winzigen, asphaltierten Schulhöfe, die mangelnde Sauberkeit rundeten am Anfang für beide den Eindruck ab, verbannt, strafversetzt zu sein. Der lange, nasse, dunkle Winter in Deutschland – den sie komplett vergessen hatten – konnte den Eindruck nicht aufhellen. Beide könnten noch mehr Faktoren aufzählen, warum ihnen eine Liebe auf den ersten Blick zu Deutschland schwerfiel – aber die Erwähnung würde alle die erzürnen, die immer meinen, man könne eigentlich nur hier wirklich leben.

Und nun kommt eine wiederum nicht vorhersehbare Folge und Wendung der Rückkehr, die eine direkte Rückwirkung auf mein Leben haben sollte:

Als nach einigen Jahren die Zeit für mich gekommen gewesen wäre, über eine erneute Bewerbung für den Auslandsschuldienst nachzudenken, wollten die Kinder inzwischen um keinen Preis noch einmal weg: nicht ein erneutes Mal irgendwo anders von vorn anfangen, selbst wenn, rational betrachtet, die Wahrscheinlichkeit groß war, an einer Auslandsschule wieder in so einer Willkommensklasse wie in Bogotá starten zu können. Nein, erst einmal richtig ankommen, konsolidieren, etwas aufbauen, bitte nicht schon wieder weg und wieder etwas Neues, auch wenn Kolumbien viel schöner gewesen war als Deutschland und wenn wahrscheinlich Argentinien, Peru oder Mexiko auch schöner wären und man sich schnell einleben würde. – Meine Frau, die sich als Französin in den sechs Jahren Kolumbien das Aufenthaltsland emotional mehr zu eigen gemacht hatte, als sie es vorher in den zwölf Jahren in Deutschland vermocht hatte, und für die die Rückkehr in Wirklichkeit auch eine Härte gewesen war, schloss die Reihen mit den Kindern, und es war klar: Solange sie nicht die Schule abgeschlossen haben, wird es nichts mit einer Zweitbewerbung.

Und jetzt, was Eltern unter den Lesern wissen wollen: Tragen unsere Kinder uns nach, was wir mit ihnen gemacht haben?

Eindeutig „nein": Beide, inzwischen älter als wir damals als Eltern, sind immer sehr froh und dankbar gewesen über die Erfahrungen in Kolumbien und sind es heute noch. Sie möchten nichts davon missen, nicht die Erinnerung, nicht die Sprache Spanisch, nicht die Öffnung des Verständnisses und der Sicht auf die Welt. Es hat nie Vorhaltungen gegeben, was wir alles mit ihnen gemacht und was wir ihnen zugemutet hätten. Insofern: Bilanz positiv, aber mit einer harten Zeit erkauft, die dann kam, als wir nicht auf sie vorbereitet waren.

Wir fügen unsere Sicht hinzu: Die Kinder hatten sechs Jahre lang ein behütetes, privilegiertes Leben in einer schönen Gemeinschaft, wo man sich mit seiner Schule identifiziert und seine Schuluniform nicht ohne Stolz trägt, wo man mit seinen kolumbianischen Lehrerinnen, die man beim Vornamen nennt und duzt, ein herzliches Verhältnis hat, wie es in Deutschland nicht üblich ist, und die Mischung aus einheimischen und in der Regel gut ausgesuchten, motivierten Lehrkräften aus Deutschland hat sie bikulturell geprägt. Sie haben eine Schule besucht mit einem Raumangebot, einer Ausstattung und einer Sauberkeit, wie man sie in Deutschland lange suchen müsste, mit einem Grundstück so groß, dass der Martinszug das Gelände nicht zu verlassen brauchte. Es war ein Leben in einer auf den Ganztag, mit vielen Aktivitäten, ausgelegten Schule, wo man wegen des Klimas ganzjährig in den Pausen in den Garten gehen konnte.

Sie sind sechs Jahre ihrer Kindheit und Jugend in einem Land mit ewigem Frühling und einer herrlichen Landschaft und Natur aufgewachsen. Sie haben dieses Land in der Zeit vollkommen als ihre Heimat angesehen. Sie hatten schöne, altersgerechte Freizeitaktivitäten, konnten Tiere zu Hause halten und haben auf Reisen viel gesehen und erlebt.

Dass die Rückkehr eine Leidenszeit war, sehen sie nicht als unser Verschulden an.

Aus dem, was wir erzählen können, kann man keine Regel ableiten. Ich habe im Ausland Kinder gesehen, die alle paar Jahre woandershin mussten mit ihren Eltern und die sich damit arrangieren konnten, mehr oder weniger. – Ich habe Kollegen gehabt, die ihre Kinder von Deutschland nach Lateinamerika, wieder nach Deutschland und wieder nach Lateinamerika mitgenommen haben und wo die ganze Familie schließlich für immer dort geblieben ist und die Kinder dort geheiratet haben. – Ich habe Eltern gesehen, bei denen die Entscheidung, ins Ausland zu gehen, von einem Partner nicht mitgetragen wurde, und dieser es schaffte, die Kinder unglücklich und „krank" zu machen, um die Heimkehr zu erzwingen. – Ich habe ein achtjähriges deutsches Kind gesehen, das in Russland ins kalte Wasser geworfen wurde, an einer Staatsschule, wo keiner Deutsch sprach, und das – immer strahlend, stolz und guter Dinge – nach einem Jahr fließend sprach und zu den Klassenbesten gehörte.

Wie lange dauert es, bis ein heranwachsender Mensch seine Identität gefunden hat? Ein jahrelanger Auslandsaufenthalt in Jugendjahren verkompliziert diese Identitätssuche. Man möchte so sein wie die einheimischen Freundinnen, weiß aber auch, dass man in dem Gastland außerhalb dieses abgesicherten Kreises nicht als Dortiger gesehen wird, allein weil man nicht wie eine Einheimische aussieht. Tritt man mit seinen Gringo-Eltern irgendwo im öffentlichen Raum auf, ist man ein Ausländerkind, was sonst? Beim Heimaturlaub kommt die erste Verunsicherung, und am Ende, bei der Rückkehr, passierte unseren Kindern wiederum genau das, was hiesigen Migrantenkindern „zu Hause" in der Türkei passiert: sie gehören nicht mehr dazu.

Bei unseren Kindern kam noch hinzu, dass sie vom Start weg bereits deutsch-französische Wesen waren, die mit der Mutter französisch und ansonsten deutsch sprachen. Das hatte allerdings nie zu innerer Zerrissenheit geführt, weil ihnen deswegen weder in Deutschland noch in Frankreich mit Argwohn begegnet wurde: man bewegte sich ja nur in wohlwollenden familiären Kreisen.

Erst viel später, als Erwachsene, haben unsere Kinder die Elemente ihrer Identität mit Distanz analysieren und sortieren können.

In diesem Beitrag ging es mir ausschließlich um die Kinder, die von uns Eltern umgepflanzt und wieder zurück-umgetopft werden. Manche Erwachsene haben vielleicht auch so ihre Befindlichkeiten bei der Ausreise und bei der Rückkehr, aber sie bekommen dafür kein eigenes Kapitel, denn sie sollten alleine damit umgehen können. Sie sind und waren ja immer Herren – und Damen – ihrer Entscheidungen. ◂◂

Zum Autor

Peter Caesar ist aus Oberhausen. Er hat von 1986 bis 1992 am Colegio Andino in Bogotá unterrichtet. Von 2004 bis 2012 war er Fachschaftsberater für DaF in Prishtina und Omsk. Seine innerdeutschen Stationen waren Oberhausen und Duisburg.

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

Sohn der Lehrerin

Max Kanold

Frisch und munter in Kairo angekommen (es war gegen 19:30 Uhr), wollten wir auf direktem Weg zu unserer zukünftigen, noch zu mietenden Wohnung, irgendwer würde irgendwie schon da warten. Also ließen wir uns zu einem Fahrer bringen und zeigten ihm auf dem Stadtplan, wo wir hinwollten.

Nicht mehr frisch und munter, zwei Stunden später: Endlich an unserer Wohnung angekommen. Dass wir dem Fahrer erklären mussten, wo er eigentlich hinfahren muss, verschweigen wir lieber. An unserer Wohnung trafen wir Mohamed, und er führte uns in den 5. Stock. Er zeigte uns all die tollen Klimaanlagen und auch den Rest der Wohnung: einen riesigen Empfangssaal, zwei Toiletten, eine Küche und drei Schlafzimmer, alles im schönsten arabischen Stil.

Mit diesen Worten aus dem August 2011 begann mein Blog kanoldinkairo und damit ein Abenteuer von drei Jahren Kairo in den aufgewühlten Zeiten des Arabischen Frühlings. Ich, das war ein Bengel von 16 Jahren, der bis auf gelegentliche Urlaube seinen Lebensmittelpunkt nie aus Dresden heraus bewegt hatte. Kairo, das ist eine laute, dreckige, fremde, riesige Stadt, die erst bei genauerem Hinsehen ihren Charme offenbart. Es sollte spannend werden.

Meine Mutter hatte sich für den Auslandsdienst beworben, nachdem ihre alte Schule aufgrund von fehlgeleiteter Bildungspolitik geschlossen wurde. Auch die deutschen Schulen in Den Haag und Quito hatten ihr Angebote unterbreitet, aber ihren Vertrag unterschrieb sie bei der Deutschen Evangelischen Oberschule Kairo, kurz DEO. Ich bin als „Sohn der Lehrerin", wie es mein Dienstpass charmant zusammenfasste, mitgereist und habe in unseren drei Jahren dort an der DEO die 10. bis 12. Klasse absolviert und mein Abitur abgelegt.

Doch nun zur Schule: Am Sonntagmorgen angekommen, erlebe ich jede Menge Kinder, die allesamt arabisch sprechen und ansonsten anscheinend nur dastehen. Am aushängenden Plan kurz geschaut, wo muss ich hin, da niemand da war, vor den Raum gesetzt. Dann begannen die unteren Klassen ihr tägliches Singen der ägyptischen Nationalhymne, dann das Klingeln zum Unterricht. Am Unterrichtsraum waren bisher nur eine weitere neue Mitschülerin und ich. Fünf Minuten später trudelte dann der Rest der Klasse ein; die Klassen waren neu gemischt worden und der Plan dazu erst zu spät aufgehängt. Wie auch immer, der erste Schultag begann.

Unsere Klassenlehrerin erzählte uns erst mal die üblichen Sachen, die man halt am Schulanfang so erfährt, dann machten wir Pause, und gingen fünf Minuten später als geplant zur Begrüßungsfeier in die Aula. Dort gab es ein paar Reden, ein kurzes Theaterstück und sehr schöne Musik vom Schulchor. Nun ging es zu unserer ersten richtigen Doppelstunde. Dazu muss man wissen: Seit diesem Schuljahr ist der Unterricht in Doppelstunden aufgeteilt, es gibt nur wenige Einzelstunden. 80 Minuten Unterricht ohne Pause, keine Ahnung, wer sich das ausgedacht hat …

In Englisch hatte keiner das Buch mit, wir hatten ja nicht mal gewusst, dass wir Englisch haben würden. Da dies den Plan der Englischlehrerin völlig zerstörte, gingen wir kurzerhand in den Computerraum. Dieser war jedoch nicht ganz fertiggestellt, nur vier Computer waren arbeitsfähig, aber kein Problem, die Ägypter zückten ihre internetfähigen Handys und die Aufgabe wurde gelöst. Damit war der erste Tag auch schon vorbei.

Vom gestrigen Tag möchte ich insbesondere Chemie herausstellen, da wir einen seit zwei Jahren pensionierten und jetzt wieder aktiven Lehrer haben. Die Stunde beginnt damit, dass alle aufstehen (scheint hier sogar normal zu sein), einmal kräftig „Grüß Gott" rufen und sich dann wieder hinsetzen. Ich denke trotzdem, dass Chemie nett werden wird. Heute hatten wir dann Sport, hier muss ich jetzt mal klarstellen, dass die Mädchen eindeutig bevorzugt werden! Im sehr warmen Sommer dürfen sie schwimmen, während

Meine Klasse

Blick vom Dach

wir Volleyball und Fußball spielen, und dann, wenn es „kalt" ist, gehen wir schwimmen …

Da im arabischen Raum der Freitag die Position innehat, die wir dem Sonntag beimessen, ist dieser Tag also Teil des Wochenendes. In einer der anderen deutschen Schulen in Kairo bilden dementsprechend Freitag und Sonntag das Wochenende, während der Samstag ein ganz normaler Schultag ist. Die DEO ist da etwas pragmatischer und bevorzugt ein zusammenhängendes Wochenende, von Freitag bis Samstag. Zu meiner Zeit waren auch geschätzte 90 Prozent der Schulkinder Ägypter, da kann der Sonntag schon mal zum Schultag gemacht werden; ein Gottesdienst wurde schulintern angeboten.

Was bisher beide Blogzitate eint, ist die zugrundeliegende Mentalität, dass ein wenig Chaos nichts Schlimmes ist: In einer Stadt, in der man Taxifahrern nur das Viertel nennt und den Rest des Weges selbst navigiert, in der geschlossene Museen nicht wissen, wann sie wieder aufmachen, und in der auf dreispurigen Straßen fünf Autos nebeneinander fahren; in einer solchen Stadt muss man lernen, gelassen zu werden. Und erst recht darf man nicht erwarten, dass eine Schule, nur weil sie auf deutschem Hoheitsgebiet steht, einen Ausnahmepol bilden kann.

So ist es auch schon mal passiert, dass nach einem verlängerten Wochenende etliche Lehrer nicht zum Unterricht erschienen, da die Wüstenstraßen nach einem unerwarteten Regenfall unpassierbar waren und sie in ihren Kurzurlaubsdomizilen feststeckten. Meine Mutter unterrichtete das erste Halbjahr Kunst, in einem Zimmer mit offenen Fenstern, da bei der Erneuerung der Scheiben in den Sommerferien Verluste aufgetreten waren. Nicht selten flog bei uns zu Hause eine Sicherung raus oder es gab Stromsperren.

Zu all dem gibt es nur eins zu sagen: Inschallah – so Gott es will.

Es begab sich einmal, um etwa 18:00 Uhr ägyptischer Zeit, dass Mutti aufgeregt hin und her telefonierte, aber cool wie ich war, ließ ich mich davon nicht aus der Ruhe bringen und spielte weiterhin Computer! Plötzlich jedoch, nach einem kurzen Aufenthalt an ihrem eigenen Laptop, war ein Entschluss gefällt worden, dem ich mich anschloss (also anschließen musste). Wir hatten eine Ausstellung zu finden, eine Ausstellung über DEN Architekten Ägyptens (zumindest kennt Wikipedia nur einen weiteren ägyptischen Architekten), und alles was wir hatten, war ein Plakat, der Name des Architekten und eine Straße. In Deutschland hätte man gesagt, sehr schön, wir

schauen mal schnell auf dem Stadtplan und los geht's. Hier sagten wir uns: Sehr schön, viele Ausstellungen sind in der Nähe der Oper, schauen wir erst mal da, aber planen prinzipiell eine Stunde für die Suche ein.

Gesagt, getan, und so waren wir nach einem kurzen Spaziergang (in diesem Fall wäre Metrofahren unbequemer und Taxifahren langsamer gewesen) an der Oper und hätten uns beinahe schon Eintrittskarten gekauft, als mir in der Genialität der Sekunde auffiel, dass die Ausstellung, die wir durch die offene Tür sahen, eine war, die wir schon gesehen hatten. So zeigten wir das Foto von dem Plakat den Kartenverkäufern und fragten sie nach dem Gezira Art Center. Natürlich wusste keiner wirklich Bescheid, aber jemand hatte das Gefühl, es müsse in der Nähe vom Marriott Hotel sein. Und so kam es, dass wir zu unserer zweiten Etappe aufbrachen. In einem Gefühl trügerischer Hoffnung fragten wir auch den Taxifahrer (wenn es gerade einmal keinen Stau gibt, fahren wir auch mal Taxi) nach unserem Ziel, aber da er nicht mal den Architekten kannte, stellten wir unsere Fragen bald ein.

Am Marriott angekommen, vertrauten wir auf die Allwissenheit der Rezeptionisten und wurden nicht enttäuscht: Man kannte den Architekten, sprach vor allem Englisch und kannte auch jemanden, der die Ausstellung kannte. Dieser jemand wurde gerufen und erklärte uns, wo wir langzugehen hätten. Am Zamalek-Tower vorbei, zur englischen Kirche und dann links. Beschwingt gingen wir los, im Glauben, unser Ziel so gut wie erreicht zu haben, nur um uns dann sogleich zu fragen, an welcher Seite der Kirche man jetzt am besten entlangginge. Zwei Ecken weiter fanden wir ein Straßenschild mit der gesuchten Straße, Triumphgefühle wallten in uns hoch. Doch ein Gezira Art Center war noch immer nicht zu sehen.

Wir fragten eine Gruppe von Polizisten, und hierbei war ich in der Lage, den Wortwechsel zu verstehen („Gezira Art Center wo?" „Geradeaus und dann rechts."), aber ein Polizist war nett und übersetzte uns die Antwort auch noch ins Englische. Doch dann waren wir am Ende der Straße angelangt, rechts ein Hochhaus mit Wohnungen, links eine Moschee und hinter uns kein Gezira Art Center. Doch dank meines scharfen Blickes entdeckte ich, dass die Moschee keine Moschee war, sondern das gesuchte Gebäude, die Ausstellung enthaltend!

Der Architekt zur gesuchten Ausstellung heißt übrigens Hassan Fathy.

Wenn man den Schritt wagt, für längere Zeit ins Ausland zu ziehen, dann sollte man sich auch darauf einlassen und Stadt sowie Umgebung erkunden. Ich bin sehr froh, dass meine Mutter mich damals oft zu kleinen Abenteuern „mitgeschleppt" hat, und sei es auch nur, weil man als allein reisende Frau leider doch manchmal nicht als vollwertiger Gesprächspartner anerkannt wird. Die meisten meiner Mitschüler kamen nie aus ihren Satellitenstädten heraus, einfach mal mit der Metro von A nach B zu fahren kam für sie gar nicht infrage.

Wohin hat es uns dagegen alles verschlagen: Gerne erinnere mich an die englische Filmvorführung unter freiem Himmel im Töpferviertel, die Honigverkostung im Nildelta oder die chinesische Neujahrsfeier in der Oper, zu der wir spontan vor Ort Karten geschenkt bekommen haben, da sie eigentlich gar nicht öffentlich war. Auch Alexandria, das rote Meer und die Oasen der Umgebung haben wir unsicher gemacht, haben in der Wüste geschlafen und waren im Cleopatrabad schwimmen. Oft gab es Sprachbarrieren, denn auch nach drei Jahren ließ mein Arabisch zu wünschen übrig, aber da die Leute einen auch verstehen wollten, konnte man sich mit Hand und Fuß immer noch verständlich machen.

Auch kulinarisch gibt es viel zu erleben. Ist Shawerma hierzulande vielleicht doch manchem ein Begriff, so kennt man eher kein Koshari, ein vegetarischer Misch aus Nudeln, Reis, Zwiebeln, Kichererbsen, Linsen und Tomatensauce, den man dort an jeder Ecke erwerben kann. Nach einiger Zeit vermisst man zwar sein Schwarzbrot oder eine gute Schweinswurst, aber wozu gibt es Ferien?

Seit nun zwei Wochen sind wir wieder im Lande und absolvieren jetzt unser drittes und letztes Jahr hier. Trotz aller Widrigkeiten zuvor, die unsere Abreise schon um einen halben Monat verzögerten, fühlt man sich sofort wieder heimisch bei 30 °C am Abend, ordentlich Verkehr auf den Straßen und in unserer dreimal zu großen Wohnung.

Die kulinarischen Zutaten findet man auf der Straße.

Mittlerweile hat sich die Gewohnheit eingeschlichen und man beginnt, Veränderungen über die Sommerferien wahrzunehmen: Es begann schon im Flieger der Egypt Air, der plötzlich keinen Kanal mit englischer Musik mehr hatte, dafür einen neuen mit deutsch-französischem Mix. Die Verpackung der Hauptmahlzeit ist auch metallischer geworden. Die erste Nacht hier war überraschend ruhig, denn die Ausgangssperre zeigte Wirkung. Aufgrund dieser fingen die ersten Schultage jeweils eine Stunde später an, was erst seit dieser Woche durch die Lockerung der Sperre wieder normal wurde.

In unserer Wohnung sind durch den Vermieter moderne Klimaanlagen eingebaut wurden; bisher jedoch ungebraucht, da meine nicht auf die Fernbedienung reagiert und bei Mutti der Abwasserschlauch vom Wind abgerissen wurde – typisch ägyptische Konstruktionen halt. In unserer Straße gibt es Stacheldrahthaufen, mit denen im Notfall schnell eine Straßensperre errichtet werden kann, einen neuen Laden für Autoteile, der Geldautomat wird ab sofort per Touchscreen bedient, das Wasser ist teurer geworden und der Supermarkt unseres Vertrauens hat nun Werbung für den Swiss Club auf seinen Tüten. Ebenso hat sich die Farbgebung meines Pfirsichsaftes (also der Verpackung …) geändert, beinahe hätten wir das falsche Getränk gekauft!

Mittlerweile studiere ich seit vier Jahren und habe viele neue Orte gesehen, Menschen kennengelernt und Alltägliches erlebt. Ich habe mein Vertrauen in Zebrastreifen wiedergefunden und das Arabisch, das sich in meine Alltagssprache eingeschlichen hatte, schwindet. Trotzdem prägen mich diese drei Jahre bis heute. Nachdem es keinen verpflichtenden Zivildienst mehr gibt,

Tag der Revolution

Leben in der Stadt – Kairo

werden viele Abiturienten noch grün hinter den Ohren in einen neuen Lebensabschnitt geworfen; ich dagegen hatte schon einen dramatischen Lebenswechsel überlebt und konnte das Studium selbstbewusst angehen.

Was bleibt sind Freundschaften, schöne Erinnerungen, eine entspannte Lebenshaltung und die Gewissheit, dass Kairo mich noch oft wiedersehen wird! ◂◂

So eine Zeitschrift entsteht nicht nur in Klausur am Schreibtisch im heimischen Arbeitszimmer. Wir besprechen und diskutieren im Vorstand welche Themen relevant sind, ich höre hinein in die Welt der Auslandslehrer, immer auf der Suche nach interessanten Geschichten. Dann beginnt die eigentliche Schwerstarbeit, all diese Menschen zu überzeugen, ihre erzählenswerte Erlebnisse doch in schriftlicher Form an mich als Chefredakteur der Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland" zu schicken. Erst dann erfolgt die langwierige Fleißarbeit des Korrigierens und Redigierens.

Aber ich spreche ja auch zu Hause in der Familie, am Küchentisch über die kommenden Ausgaben, die Ideen für Schwerpunkte und tolle Berichte, die bei mir eingehen. Als der Schwerpunkt für die Ausgabe 3/2018 „Mitreisende Familienmitglieder" feststand, habe ich natürlich auch bei meinen Kindern nachgebohrt, ob sie nicht doch auch einmal dieses Abenteuer, die Familie siedelt für mehrere Jahre zum Arbeiten und Leben ins Ausland um, aus ihrer Perspektive schildern möchten.

Und was ich am Anfang gar nicht zu hoffen gewagt hätte, sowohl Hanna und Jan, haben ihrem Papa einen Artikel abgeliefert. Das war diesmal natürlich mehr als übliche Redaktionsarbeit, als meine Frau und ich die Innensicht unserer Kinder über die doch vorwiegend elterliche Entscheidung, einen solchen Schritt zu unternehmen, gelesen haben. Obwohl wir vorher, während und nach unserem Auslandsaufenthalt über den Umgang mit dieser Situation für die gesamte Familie gesprochen haben, meiner Frau und mir wurde beim Lesen der Reflektion unserer Kinder doch noch einmal bewusst, welche lebensprägende Entscheidung und Erfahrung dies auch für unsere Kinder war.

Deshalb an dieser Stelle einmal ein ganz persönlicher und emotionaler Satz des Chefredakteurs: Danke Hanna und Jan, nicht nur für die schriftlichen Beiträge, sondern auch für eure Offenheit, den Weg eurer Eltern so cool und aufnahmebereit mitzugehen.

How I became half American!

Jan Lother

„Willst du nicht an die Deutsche Schule Washington DC kommen? Wir haben gerade eine komplett renovierte Sporthalle samt Swimmingpool fertiggestellt." Dies waren die Worte des Schulleiters meiner zukünftigen Schule, Waldemar Gries, und die erste Beschreibung, die ich über meine neue Schule hören sollte. Mehr Überzeugungsarbeit hat es für mich als damals 15-Jährigen nicht gebraucht, um diese Idee fest in meinen Kopf zu setzen.

Erst im Nachhinein wurde mir bewusst, was die Entscheidung, in ein fremdes Land, mit völlig fremdem Umfeld zu ziehen, mit sich bringen würde. Jede Menge neue Leute, eine fremde Sprache möglichst gut zu beherrschen, meine Freunde für lange Zeit nicht mehr sehen zu können und mein bisher geführtes Leben ein Stück weit zurückzulassen, um einen neuen Abschnitt, gar einen Neuanfang zu wagen.

Vor dem Zentrum der Macht: „Das Weiße Haus“

Abschiedsgrillen der Abiturienten

Diese Chance auf einen Neuanfang war meine immer wieder treibende Kraft, darauf zu drängen und meinen Eltern in den Ohren zu liegen, diesen Schritt gemeinsam als Familie zu gehen. An manchen Tagen ging ich sogar so weit, dass ich „versucht“ habe, das Unterbewusstsein meiner Eltern zu beeinflussen, indem sie nur noch Musik von dem amerikanischen Rapper Eminem aus meinem Zimmer zu hören bekamen. Scheint ja auch letzten Endes funktioniert zu haben, denn im August 2013 war es endlich so weit. Ein halb ausgereifter Teenager, mit den Eltern im Gepäck, stand am Dresdner Flughafen, bereit, das große Abenteuer in den USA zu beginnen.

In den ersten Tagen und Wochen galt es, viele neue Eindrücke zu verarbeiten und sich auf das neue Leben in Washington einzustellen. Eine Prozedur, die uns alle vor eine große Herausforderung stellte und uns viel Energie kostete. Ohne Auto, ohne Internet, ohne alles, nur mit Luftmatratzen auf dem Fußboden, gingen wir die Sache an. Das Internet in der Bibliothek oder den Starbucks Cafés, wo wir teilweise Stunden zubrachten, stellten eine große Hilfe für uns dar, unser Leben in Montgomery County in Gang zu bringen! Schlag auf Schlag, so wie ich es eben von meinen Eltern gewohnt bin, wurden Bankkonten eröffnet, Autos gekauft, Internet und Handys bestellt, Möbel besorgt und noch vieles mehr. Somit schafften wir es, trotz mancher Rück- und Fehlschläge uns in kürzester Zeit für die bevorstehenden Jahre in Amerika zu rüsten. Selbst ich war beeindruckt von den Organisationskünsten meiner Eltern. Kaum fertig mit dem ganzen Prozedere, stand der erste Schultag an der Deutschen Schule Washington DC vor der Tür. Einer der wohl aufregendsten Tage in meinem bisherigen Leben. So viele Fragen und Sorgen schwirrten auf der Fahrt zur Schule in meinem Kopf umher. Wie werden die neuen Lehrer sein? Ist die Sporthalle tatsächlich so cool wie damals beschrieben? Und die allerwichtigste Frage natürlich, wie werden meine neuen Klassenkameraden auf mich reagieren?

Alles Sorgen, die ich beim Betreten meines Klassenzimmers sofort zur Seite schieben konnte. Herzlich wurde ich begrüßt, ausgefragt, wo ich denn herkomme. Kleine Notiz am Rande, als original Dresdner aus dem Osten Deutschlands war ich eine kleine Attraktion für meine Mitschüler, aber das Wichtigste: Ich wurde sofort mit offenen Armen aufgenommen und integriert. Um nur ein Beispiel zu nennen, an meinem ersten Wochenende wurde ich gleich in die große Hauptstadt, in das angesagte Viertel nach Georgetown eingeladen, ohne auch nur einen von meinen Mitschülern vorher näher kennengelernt zu haben. Es war ein tolles Gefühl, bei den Leuten und in der neuen Welt angekommen zu sein.

Von dort an führte ich ein normales Teenager-Leben, wenn man das überhaupt so nennen kann. Denn trotz geregelter Abläufe durch Schule, Freunde, Familie und Sport war es alles andere als normal. Neue Reisemöglichkeiten

boten sich an, wie nach New York, nach Miami oder Seattle, aber auch in entfernte Länder, welche man sonst nur mit einem 17-Stunden-Flug von Deutschland aus erreicht, wie zum Beispiel Chile oder Ecuador, wo wir meine Schwester Hanna, die in Lateinamerika erst ihr Freiwilliges Soziales Jahr und dann ein Auslandssemester absolvierte, stets zur Weihnachtszeit besuchten. Auch hatte ich das Privileg, als Abschlussfahrt unserer Schule auf die kleine, aber feine Insel Puerto Rico in die Karibik fliegen zu dürfen. Ein bis heute unvergessliches Erlebnis, was ich mit all meinen Freunden für immer teilen werde.

Zudem bekam ich ungeahnte Chancen, Einblicke und Erfahrungen für einen Berufswunsch von mir zu gewinnen, nämlich die Medizin. Durch Praktika im George Washington University Hospital in Washington DC, an der Fundación Cardioinfantil, Universidad de los Andes, Bogotá/Kolumbien und sogar für volle 6 Monate an den National Institutes of Health, dem medizinischen Forschungszentrum der USA schlechthin, erhielt ich die einmalige Möglichkeit, einen komplett anderen Blickwinkel auf ein anderes Amerika, abseits der Schule, erfahren zu dürfen.

Aber das wohl aufregendste und wichtigste Ereignis für mich waren die Feierlichkeiten am Ende meiner Schullaufzeit. Gleich drei Mal durften wir uns von Familie, Angehörigen, Freunden und der Schule feiern lassen! Zum Ersten bei der Verleihung der Abiturzeugnisse, zum Zweiten bei unserer Graduation für das High School Diploma, welche eine ganz außergewöhnliche Feier für uns alle darstellte,

Graduation Feier mit meiner Schwester

Nights out in the Capital

und natürlich auf unserem Abiball. Es war eine ganz besondere Zeit für alle Beteiligten. Eine regelrechte Achterbahnfahrt der Gefühle für jeden Anwesenden und ganz besonders für uns Graduierte. Auf der einen Seite die Traurigkeit, nicht mehr tagtäglich seine Freunde und die Schule zu sehen – und wer kann so was schon von seiner Schule behaupten – aber natürlich auch die Freude über unsere Leistungen und der Beginn eines neuen Abschnitts in unserem

Kicken mit Papa in der Turnhalle der DSW

Leben. Egal welches Gefühl am Ende überwog, die Abiball After Party wischte schlussendlich jedem meiner Mitschüler die Tränen aus dem Gesicht und rundete die drei Zeremonien wunderbar ab.

Ja, auch gefeiert haben wir wie die Wilden, selbst in einem manchmal sehr konservativen und prüden Land wie den USA. Und wer sich jetzt fragt, warum der Abschnitt über die etlichen und absolut legendären Partys so kurz gekommen ist, und gerne mehr gehört hätte, dem kann ich nur sagen, dass er selbst diese Partys erleben muss, um sich ein Bild davon zu machen. Außerdem gibt es so manche Geschichten, die ich selbst meinen Eltern erst in 10 Jahren erzählen könnte.

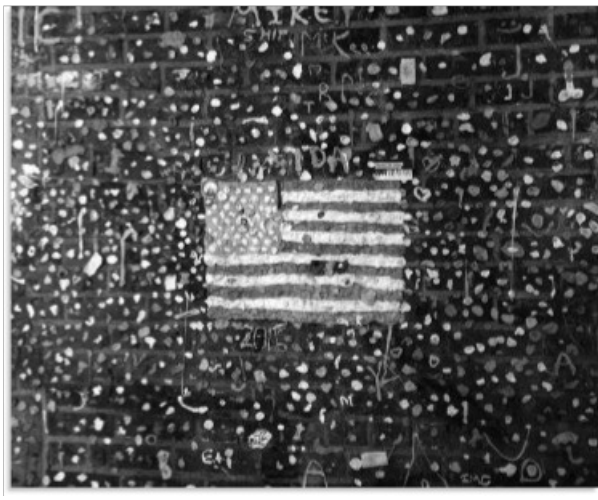
In diesem Sinne möchte ich allen Leuten dort draußen, die mit dem Gedanken spielen, für ein paar Jahre im Ausland zu leben, ans Herz legen, diesen Schritt tatsächlich zu wagen. Es ist eine großartige Chance, die man ergreifen sollte. Man findet einen Zusammenhalt, sei es in der Schule, auf der Arbeitsstelle oder im freizeitlichen Bereich, den ich so noch nie gespürt habe. Alle Menschen, die einem auf diesem Weg begleiten, werden zu einer community, zu einer Familie, denn wir alle haben eins gemeinsam, nämlich die besondere Zeit, die wir im Ausland und in meinem Fall in den USA verbracht haben. So eine Bereicherung kann einem keiner mehr nehmen und wird für immer ein ganz besonderer Abschnitt in meinem Leben sein.

Deshalb auch nochmal ein dickes Dankeschön an meine Mama, die vieles für dieses Abenteuer aufgeben musste und mir innerhalb der 4 Jahre so viele Chancen ermöglicht hat, natürlich auch meine Schwester, die uns zu jeder Zeit in dem Wunsch, in die USA zu gehen, bestätigt hat, obwohl es für sie bedeutete, die nächsten Jahre fernab der Familie zu leben, und an meinen Papa, der die ganze Sache letzten Endes ermöglicht hat.

Somit kann mich wohl jeder, der diesen Artikel liest, verstehen, wenn ich sage, dass diese

Zum Autor

Jan Lother hat nach seiner Rückkehr nach Deutschland ein Freiwilliges Soziales Jahr an einem Krankenhaus in Potsdam absolviert und beginnt im September 2018 sein Medizinstudium an der Universität in Pécs in Ungarn.



Stars and Stripes aus Kaugummi an einer Häuserwand in Seattle

4 Jahre die bisher besten Jahre meines Lebens gewesen sind und ich für immer eine Hälfte Deutschland und eine Hälfte USA in mir tragen werde. ◂◂

Mitreisende bzw. daheimgebliebene Familienangehörige

Hanna Lother

„Und wie ist das so, ganz alleine in Deutschland zu sein, während die Eltern am anderen Ende der Welt sind?" Ich kann gar nicht sagen, wie oft mir diese Frage in den letzten Jahren schon so oder so ähnlich gestellt worden ist. Ich sage dann immer (meist zur Überraschung der Fragenden): „Eigentlich ganz cool". Klar, es gibt auch Nachteile, die man als daheimgebliebenes Familienmitglied zu Beginn der großen Reise vielleicht gar nicht bedacht hat. Letztendlich bin ich aber sehr froh, dass meine Eltern und auch mein Bruder den Schritt gewagt haben und sich in das große Abenteuer „Washington DC" gestürzt haben.

Als wäre es gestern gewesen, erinnere ich mich daran, wie Papa euphorisch durch das ganze Haus schreit „WE ARE IN! WE ARE IN!". Alles klar; die Bewerbung wurde also tatsächlich angenommen, was bedeutete, dass Mama, Papa und mein kleiner 15-jähriger Bruder Jan ab Ende diesen Sommers 2013 für einige Jahre nach Washington DC an die dortige Deutsche Schule gehen würden. Ich freute mich für sie, war aber gleichzeitig auch etwas unbeeindruckt, denn für mich selbst ging es ebenfalls für ein Jahr ins Ausland: Ich würde in einigen Monaten im Flugzeug sitzen, um meinen Freiwilligendienst in einer Behindertenwerkstatt in Valparaíso (Chile) zu absolvieren, ohne überhaupt ein Wort Spanisch zu sprechen. Was für eine große Sache so ein mehrjähriger Auslandsschuldienst ist, war meinem 18-jährigen Ich also gar nicht wirklich bewusst.

Und dann ging es los: ich im Flieger unterwegs nach Süd- und der Rest meiner Familie nach Nordamerika. Das für mich neue und fremde Land, die neue Sprache und die jeden Tag neu gesammelten Eindrücke führten dazu, dass ich viel zu sehr mit mir selbst beschäftigt war, als dass ich daran hätte denken können, dass meine Familie jetzt nicht mehr in Deutschland, sondern dafür in derselben Zeitzone, nur einige tausend Kilometer weiter nördlich von mir lebte.

Lady Liberty

Anfangs wollte ich sogar weniger Kontakt haben und weniger Skypetermine ausmachen – sehr zum Betrübnis meiner Mutter –, damit ich auch richtig in Chile ankommen, Anschluss finden und alles verarbeiten kann.

Nachdem ich das erste Jahr so gut wie gar nicht von den familiären Veränderungen „betroffen" war, da ich mit mir selbst schon ge-

nug zu tun hatte, stand meine Rückkehr nach Deutschland bevor. Der Kulturschock traf mich härter als der bei meiner Ankunft in Chile: so viele alte Menschen, die beige Funktionsklamotten tragen; so viele Menschen, die mit Socken in Sandalen durch die Gegend laufen; beim Einkaufen wird ein Warentrenner-Dingsbums zwischen die jeweiligen Einkäufe gelegt, damit der Kassierer auch ja nicht noch den Joghurt, der 40 cm weiter hinten auf dem Laufband steht, mit abkassiert … Ich denke, alle, die für etwas längere Zeit im Ausland gelebt haben, werden verstehen was ich hier zu beschreiben versuche: die deutsche Alltags-Kleinkariertheit, die mir persönlich anfangs so gar nicht mehr geläufig war. Zwar war meine Familie gerade zu der Zeit ebenfalls zum Heimaturlaub in Deutschland, was die Wiedereingewöhnung etwas erleichterte, allerdings flogen sie einige Wochen später auch wieder zurück nach Washington.

Ich blieb also alleine in dem halb leer geräumten Haus in Dresden zurück und begann die Vorbereitungen für mein anstehendes Studium in Norddeutschland. Und obwohl ich eine ganz ähnliche Situation ja eigentlich erst vor einem Jahr in Chile erlebt hatte, war die Zeit alles andere als leicht.

Mit einem einzigen Koffer bin ich dann nach Lüneburg gezogen. Es hat nicht alles hineingepasst, also habe ich mir den Rest selbst per Post an meine neue Adresse vorausgeschickt. Das Gleiche habe ich mit meinem Fahrrad gemacht. Schon wieder eine neue Stadt und schon wieder eine neue Lebenssituation. Dieses Mal trennten mich jedoch nicht nur knapp 6.500 km Entfernung, sondern auch 6 Zeitzonen von meiner Familie, was einen synchronen Austausch auch eher erschwerte.

Nichtsdestotrotz wurde mit der Zeit alles besser. Nach der ersten Eingewöhnungsphase an die neue Situation und den Lebensabschnitt, stand bereits mein erster Besuch in Washington bevor. Am 21. Dezember, einen Tag vor meinem 20. Geburtstag, ging es also über den großen Teich. Nach 8 Stunden Flug und etwa 2 Stunden Schlangestehen am Einreiseschalter, komme ich völlig übermüdet aus dem Sicherheitsbereich und sehe … Niemanden! Weit und breit war niemand zu sehen, der gekommen war, um mich abzuholen. Da stand ich also mit meinem riesigen 25 kg schweren Koffer, der bis oben hin vollgestopft war mit Weihnachtsgeschenken, und konnte nicht anders, als ein paar Tränen zu verdrücken. Ich lief etwas orientierungslos durch die Menschenmassen, die noch auf ihre Liebsten warteten, als ich sie sah: Mama, Papa und Jani, ganz gemütlich auf einer Wartebank sitzend. Ein etwas holpriger, aber letztlich dennoch gelungener Start für das Gastland meiner Familie, denn die Zeit, die ich in Übersee verbracht habe, war jedes Mal unglaublich ereignisreich und unvergesslich.

Die Zeit, die ich in den USA verbracht habe war – tja … wie soll ich es anders sagen – sehr amerikanisch. Die Sommer waren geprägt von Outdoor-Aktivitäten, Iced Coffee in Starbucks, Städtetrips nach New York, Philadelphia, Pittsburgh oder Annapolis, Shopping (ganz nach dem Motto „Buy 2, Pay 1!“) und Besuchen im Autokino. Das zweite Weihnachtsfest, das ich

Merry X-Mas – Geschenke öffnen am Morgen des 25. Dezembers

Erfolgreicher Fang

Im ecuadorianischen Amazonasbecken zwischen dem Jahreswechsel

auf der anderen Seite des Teiches miterleben durfte, haben wir sogar nach amerikanischer Tradition gefeiert; das hieß also bis zum Morgen des 25. Dezembers zu warten und dann ganz typisch im Pyjama die Geschenke unterm kitschig geschmückten – aber dennoch echten! – Christbaum auszupacken. Das war schon sehr komisch und befremdlich. Und obwohl es sehr interessant war, diese neue Erfahrung gemacht zu haben, kann ich mit größter Entschlossenheit sagen, dass Weihnachten nach deutscher Art mit Fröbelsternen, Christstollen und Kinderpunsch mir deutlich besser gefällt.

Da Südamerika deutlich näher an Nordamerika liegt als an Europa, hatte ich das Glück, dass meine Familie mich sowohl in Chile als auch in Ecuador, wo ich im Rahmen meines Studiums ein Auslandssemester absolvierte, besuchen konnte. Dort war das Weihnachtsfest auch sehr anders, als ich es von zu Hause kannte. Weihnachten fällt in der südlichen Hemisphäre logischerweise genau in die Sommermonate und es ist dementsprechend ungewohnt warm. So ging es für uns über die Weihnachtsfeiertage nicht wie vielleicht für manch andere Familie in den Skiurlaub, sondern dafür ins Amazonasbecken und in den Dschungel. Und anstatt auf den Weihnachtsmarkt zu gehen und eine Tasse Glühwein zu trinken, wurden bei uns Piranhas gefangen und Äffchen in Mangrovenbäumen beobachtet.

In Südamerika ist mir allerdings auch noch mal mehr aufgefallen, wie sehr sich meine Familie dem US-amerikanischen Lebensstil angepasst hat (und damit meine ich nicht nur, dass sie ihre heißgeliebten Campingstühle samt integrierter Dosenhalterung überall hin mitschleppen).

Als ein weiteres Beispiel für die unterschiedliche kulturelle Prägung ist mir ein Erlebnis auf dem ecuadorianischen Samstagsmarkt in Ota-

„Die Amerikaner" und ihre Campingstühle

Class of 2016

High School Musical

valo haften geblieben. Ich war ca. 15 Minuten am Diskutieren und Feilschen mit der Händlerin, sie solle uns doch bitte eine Art Mengenrabatt einräumen und den Preis senken. Endlich habe ich es geschafft und sie lässt sich auf mein Angebot ein, da holt Mama das Geld zum Bezahlen heraus und gibt ihr den vorher von ihr vorgeschlagenen Originalpreis mit den Worten: „Der Rest ist Trinkgeld!" Kein Wunder, dass viele Ecuadorianer glauben, Westeuropäer bzw. Amerikaner hätten das Geld mit Löffeln gegessen …

Und dann war da noch die Abschlussfeier meines Bruders, der im Sommer 2016 sowohl das deutsche Abitur als auch den amerikanischen Highschool-Abschluss erfolgreich bestanden hatte. Alles schön und gut, nur die etwas übertriebene Zelebration war mir dann doch irgendwie wieder suspekt. Jeder Einzelne der knapp 30 18-Jährigen schreitet zu einem epischen Lied ein, welches ihn mit seiner Schulzeit verbindet, und empfängt oben auf der Bühne angekommen sein Diplom, das er stolz dem Publikum präsentiert. Das Ganze erweckte bei mir mehr den Anschein einer Art Nobelpreisverleihung, der für die Entwicklung von Heilmitteln zur Bekämpfung seltener Krankheiten verliehen wurde. Nach einer 10-minütigen Fotosession werden dann – wie bei jedem amerikanischen Teenie-Highschool-Film – erwartungsgemäß die Hüte in die Luft geschmissen und gejubelt: Abitur erfolgreich in der Tasche. Auch wenn mir das ganze Tam Tam ein bisschen übertrieben vorkam, so fand ich es dennoch sehr spannend zu sehen, dass es eben anscheinend tatsächlich so abläuft, wie

Letztes Mal gemeinsam am Tidal Basin mit Washington Monument im Hintergrund

im Film gezeigt. Und wenn ich ganz ehrlich bin, dann fand ich die Talare schon auch ein bisschen cool. Deshalb konnte ich es mir auch nicht nehmen lassen, für ein paar Minuten selber hineinzuschlüpfen und mich wie in „High School Musical 3" zu fühlen.

Es war nicht immer leicht, die sechs Stunden Zeitunterschied, die weite Entfernung und die damit zusammenhängenden seltenen Wiedersehen zu akzeptieren. Es gab Situationen, in denen ich meine Familie dringend in meiner Nähe gebraucht hätte, aber letztendlich waren es genau diese Momente, in denen ich besonders gewachsen bin.

Das ganze Wagnis „USA" war unglaublich spannend, aufregend – oder um es in den Worten der Amerikaner auszudrücken – einfach „awesome"! Ich habe dieses Land so viel intensiver kennengelernt und so viele neue tolle Orte sehen können. Die Nähe zu Südamerika hat es möglich gemacht, dass ich bei beiden meiner Auslandsaufenthalte in Chile und Ecuador besucht werden konnte. Der Kontakt zu Locals hat mich gelehrt, dass der Großteil der Amerikaner wirklich ziemlich coole Leute sind, mit denen man viel Spaß haben kann. Und schlussendlich hat mich die Zeit, die ich „alleine" in Deutschland war, so viel selbstständiger und unabhängiger werden lassen.

Natürlich bin ich trotzdem sehr froh, dass meine Familie seit nun fast gut einem Jahr wieder in Deutschland wohnt und wir uns öfter sehen können. Aber wie viele von euch, die sicher dieselbe Erfahrung gemacht haben, lässt einen der Gedanke, wieder auszureisen, nicht mehr los, sobald man einmal am Fernwehfieber erkrankt ist. Und wer weiß, vielleicht geht es ja in den nächsten Jahren für meine Eltern auch noch mal ganz woanders hin. ◂◂

Zur Autorin

Hanna Lother hat im Frühjahr 2018 an der Universität Lüneburg ihren Bachelor in Umweltwissenschaften abgelegt. Im Oktober beginnt sie ihren englischsprachigen Masterstudiengang, ebenfalls an der Leuphana, mit integriertem Auslandssemester an der Arizona State University! Die USA lässt die Familie Lother/Christof also nicht los.

Meine Frau unterrichtet in Athen – Anmerkungen eines mitreisenden Ehemannes

Peter Koczian

Die Nacht ist südlich warm, auf der Bühne unter uns singt der Gefangenenchor „Va, pensiero, sull'ali dorate – Flieg, Gedanke, auf goldenen Flügeln", über uns scheint dazu der Mond, links leuchtet der angestrahlte Parthenon. Wir sind im Odeon des Herodes Atticus, dem antiken Amphitheater am Nordhang der Akropolis von Athen. Gegeben wird Nabucco im Rahmen des jährlichen Athens & Epidauros Festivals. Organisiert wurde der Besuch von Aristides Birtachas, einem griechischen Kollegen meiner Frau an der Deutschen Schule Athen, der regelmäßig Schüler, Eltern und Lehrer der DSA – ebenso wie mich als begleitenden Ehemann – zu Opernbesuchen zusammenbringt, weil er Oper liebt, so viele Menschen wie möglich dafür begeistern möchte und er – typisch griechisch – alle gerne beisammen haben möchte.

In Momenten wie diesen erscheint die Frage, ob die damalige Entscheidung richtig war, das bisherige Leben in Deutschland zugunsten von ein paar Jahren wo auch immer auf der Welt aufzugeben, absurd. Natürlich war es richtig. Heute, im Nachhinein, frage ich mich eher, warum wir es nicht schon früher gemacht haben. Allerdings vergisst man rückblickend vielleicht zu leicht, dass man anfangs, zum Zeitpunkt, zu dem man diese Entscheidung trifft, weder wis-

sen konnte, wo man letztendlich landen, noch welche Lebensumstände man dort vorfinden wird.

Es mag viele Gründe geben, Deutschland für eine bestimmte Zeit zu verlassen. Um den oft zitierten Horizont zu erweitern, das Gefühl, auf Reisen zu sein, weit über die ansonsten übliche kurze Urlaubsdauer auszudehnen oder einfach nur um dem schlechten deutschen Wetter zu entkommen. In gewisser Weise traf dies alles auch auf uns zu. Der entscheidende Grund war jedoch, dass meine Frau und ich irgendwann merkten, dass, obwohl unser Leben in Deutschland schön und gut war, sich kaum noch etwas in unserer Erinnerung abspeicherte, weil fast alles, was in unserem Alltag geschah, sich so oder ähnlich schon mehrfach ereignet hatte. Die Dinge, die wir sahen, hörten oder taten, drangen nur noch bis zur Oberfläche unseres Bewusstseins, berührten jedoch nicht mehr dessen Kern. Aufregendes passierte eigentlich nur noch im Urlaub und meistens war es deshalb aufregend, weil es sich woanders abspielte, in einem Umfeld, in dem andere, weniger bereits in Fleisch und Blut übergegangene Regeln galten.

Die Schlussfolgerung, dass ein Tapetenwechsel angebracht wäre, lag folglich nahe, auch wenn von vornherein klar war, dass dessen Umsetzung mit erheblichen Komplikationen verbunden sein würde. Ich war selbstständiger Rechtsanwalt und Teilhaber einer Kanzlei in der Kölner Innenstadt, meine Frau unterrichtete Deutsch und Geschichte an einem Gymnasium in Leverkusen. Demnach war ein Umzug ins Ausland für mich nur möglich, wenn ich mich beruflich komplett umorientieren würde, mit allen damit verbundenen Unwägbarkeiten, während für meine Frau immerhin die Möglichkeit einer Entsendung als ADLK bestand. Der Traum von der großen Welt musste ein Traum bleiben, sofern ich nicht einen Weg finden würde, zukünftig mein Einkommen auf eine Weise zu erzielen, bei der ich geografisch ungebunden war. Schließlich war neben dem Zielort auch nicht vorhersehbar, wie lange wir dort bleiben würden und auch, wohin es uns danach verschlagen würde, stand noch in den Sternen.

Idealerweise, so schwebte mir vor, würde ich nur mit einem Notebook ausgerüstet über das Internet arbeiten. Dies würde mir nicht nur erlauben, außerhalb Deutschlands zu arbeiten, sondern auch die darauffolgende Rückkehr oder eine gegebenenfalls sich anschließende spätere Auslandsstation meiner Frau wären dann unkompliziert für uns gemeinsam möglich. Ich legte daher mit einer Sonderzulassung der IHK, zunächst eher aus Neugierde, eine Prüfung zum Dolmetscher ab und stellte daraufhin mein neues Profil als juristischer Fachdolmetscher für die Sprachen English und Deutsch ins Netz. Entgegen meinen eher zurückhaltenden Erwartungen erhielt ich sehr schnell Anfragen, darunter auch von großen, weltweit operierenden Übersetzungsagenturen, die mir einen regelmäßigen und zuverlässigen Auftragseingang sichern konnten, ohne dass meinerseits ein über die regelmäßige Erreichbarkeit per E-Mail erforderlicher Organisationsaufwand erforderlich gewesen wäre. Damit bestand mit einem Mal tatsächlich ein gangbarer Weg zur Umsetzung unserer Auslandspläne. Ich unternahm daher den nächsten Schritt und verkaufte meinen Kanzleianteil. Meine Frau wurde zwischenzeitlich ebenfalls in der Datei für potentielle Auslandslehrkräfte geführt. Es blieb uns vorläufig nichts mehr zu tun, als abzuwarten, ob und wann denn überhaupt ein Angebot für eine ADLK-Stelle eingehen würde und wohin das Schicksal meine Frau, und mich in ihrem Schlepptau, letztendlich verschlagen würde.

Und die Angebote kamen wirklich. Plötzlich hatte meine Frau Schulleiter aus Pretoria, Kuala Lumpur und Buenos Aires am Telefon. Das war etwas schwindelerregend. Die Welt kam mir auf einmal sehr groß und alle diese Orte sehr weit weg vor. Sollte man wirklich dort hingehen, fragte ich mich zweifelnd. Für immerhin einige Jahre näher am Südpol sein, als am Autobahnkreuz Köln-Süd? Was, wenn sich dort alles als schrecklich herausstellen sollte? Wir waren viel gereist, aber ich kannte zum Beispiel weder Malaysia noch Argentinien. Das Risiko schien mir auf einmal doch sehr groß. Zwischenzeitlich konkretisierten sich das Angebot aus Pretoria sowie eines aus Lima. Eberhard Heinzel, dem Schulleiter aus Lima, war es wichtig, dass ich als Ehepartner mit zum Bewerbungsgespräch kam, da er Wert darauf legte, alle Beteiligten kennen-

zulernen. Es gab wohl Fälle, wo Auslandslehrer Ihren Vertrag vorzeitig beendeten, weil der mitreisende Ehegatte unbedingt wieder nach Deutschland wollte. Ich war hin und her gerissen. Meine Frau übrigens nicht. Sie war von der Idee, in Südafrika oder Peru zu leben, ausgesprochen angetan. Am Ende sagten wir ab, weil ich derjenige war, der kalte Füße bekam.

Als sich dann jedoch die Möglichkeit ergab, an die Deutsche Schule Athen zu gehen, fiel die Entscheidung leicht. Griechenland bot alle Vorteile ohne die Nachteile. Ein schönes Land, das wir kannten, acht Monate im Jahr Sonne, nette Menschen und jede Menge unkomplizierte Flugverbindungen nach Deutschland. Es war die sichere, wenn auch etwas feige Lösung. Allerdings hatte ich aus meiner Rechtsanwaltstätigkeit immer noch einige laufende Verfahren zu bearbeiten, sodass ich in der Anfangszeit tatsächlich noch regelmäßig nach Deutschland fliegen musste, was von Südamerika kaum möglich und auch finanziell nicht mehr lohnend gewesen wäre, sich von Griechenland aus jedoch ohne weiteres bewerkstelligen ließ.

Auch Arbeits- oder Aufenthaltserlaubnisse und vergleichbare Formalitäten waren in Griechenland, der EU sei Dank, kein Problem. Der Wohnungssuche widmeten wir eine Woche der nordrhein-westfälischen Herbstferien. Kollegen hatten uns gewarnt, nicht die erste Wohnung zu nehmen, die der Makler uns zeigen würde. Nachdem wir die erste Wohnung gesehen hatten, mit großer Rundumterrasse und Blick auf Mittelmeer und Berge und anderen Feinheiten, auf die ich hier aus Gründen des sozialen Friedens lieber nicht näher eingehen möchte, und deren Miete dabei nicht höher sein sollte, als diejenige für unsere Kölner Altbauwohnung mit nachträglich angeschraubtem Stahlbalkon und deprimierendem Hinterhofblick, fragten wir uns allerdings, wie großartig denn erst die anderen Wohnungen sein müssten, die der Makler uns bis dahin noch vorenthalten hatte. Nun, sie waren auch alle schön, doch es war diese erste Wohnung, die wir unbedingt wollten. Leider war der Eigentümer, der wie so viele Griechen im Ausland arbeitet, in seinem Fall als Manager in der Nähe von Mailand, noch unschlüssig, ob er seine Athener Wohnung, die er immerhin bis dahin noch regelmäßig nutzte, um seine in Athen lebenden Kinder zu besuchen, wirklich vermieten wollte. Es war unser Glück, dass wir ihn am Ende davon überzeugt bekamen, freundliche und zuverlässige Mieter zu sein.

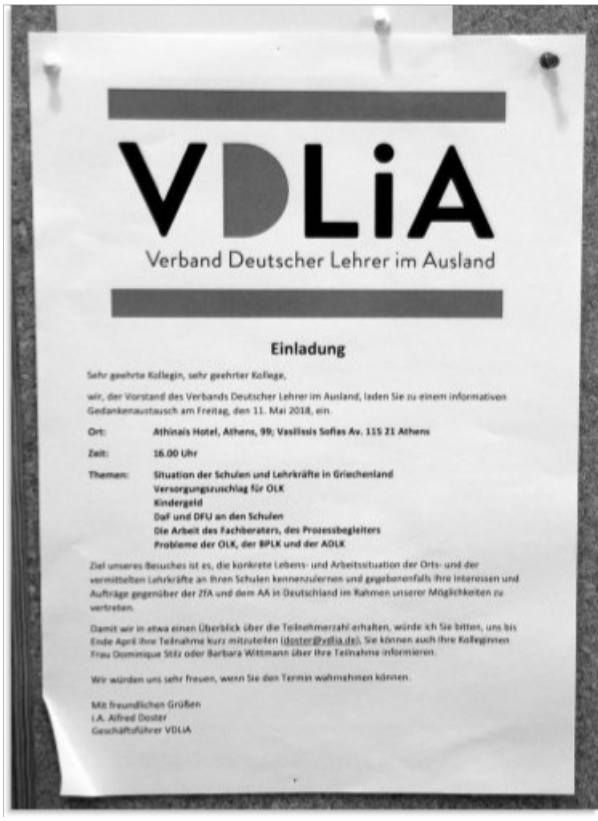
Eingelebt und zu Hause gefühlt haben wir uns in Griechenland sofort. Das Land und die Menschen machten es uns leicht. Hier zu sein, ohne Tourist zu sein, die neuen Freundschaften und die Begegnungen mit der immer weniger fremden Kultur – alles das bietet genau die Inspiration, die uns in Deutschland am Ende fehlte. Natürlich ist auch hier nicht alles schön oder einfach. Das Erlernen der Sprache gestaltet sich zum Beispiel schwieriger als erwartet und manchmal streikt die Metro oder bebt die Erde. Vor allem aber ist es bedauerlich zu sehen, wie die verhängnisvolle Finanz- und Wirtschaftskrise die Menschen um uns

Zum Autor

Peter Koczian, geboren in Nördlingen, studierte Rechtswissenschaft in Saarbrücken und Köln. Zusätzlich Studium der Regionalwissenschaften Ostasien. Aufenthalte in China und Frankreich. Rechtsreferendariat in Aachen. Danach 15 Jahre Rechtsanwalt in Köln mit den Tätigkeitsschwerpunkten Verwaltungsrecht und Strafrecht, die letzten neun Jahre davon als selbstständiger Partner einer Kanzlei. 2009 mit Sonderzulassung der IHK Köln erfolgreiche Teilnahme an der Prüfung als Übersetzer für die Sprachen Deutsch und Englisch mit dem Schwerpunkt Wirtschaft. 2016 Umzug nach Athen und dadurch bedingt Verlagerung der beruflichen Tätigkeit auf juristische Fachübersetzungen.

herum weiterhin belastet. In Deutschland lebten wir mehr oder weniger wie die meisten anderen auch, hier sind wir durch die Krise bedingt plötzlich und ohne eigenes Zutun privilegiert. Zum Ausgleich haben wir dann aber auch noch nie so sehr gefroren wie in unserem ersten griechischen Winter.

Sollte ich nun nach unseren ersten zwei Jahren „im Ausland" ein Zwischenfazit ziehen, kann ich aber nur bestätigen, dass sich der Schritt ohne jede Frage gelohnt hat, und zwar auch dann, wenn gerade keine Freilichtoper stattfindet, die Sonne scheint oder vor dem Haus Bougainvillea und Oleander blühen, während der Horizont im mediterranen Licht zerfließt. Meine Bedenken, ob man die gewohnte deutsche Umgebung nicht vielleicht doch irgendwann vermissen würde, wenn man sich nicht nur im Urlaub in einem anderen Land befindet, sondern um dort zu leben und zu arbeiten – und Arbeit haben wir beide eher mehr als zuvor – müssen irgendwo beim Umzug nach Athen verlorengegangen sein. Ich kann sie jedenfalls nicht mehr finden. Im Gegenteil, auch Südamerika oder ähnlich weit entfernte Orte würden mich heute nicht mehr abschrecken. Nicht, dass unser Leben in Köln nicht auch lebenswert gewesen wäre, aber mein früherer Verdacht, dass die Welt viel zu groß und interessant ist, als dass es ratsam wäre, immer nur am selben Ort zu bleiben, hat sich durch unsere erste Auslandsstation mittlerweile zur Gewissheit erhärtet. ◂◂



VDLiA

Verband Deutscher Lehrer im Ausland

Einladung

Sehr geehrte Kollegin, sehr geehrter Kollege,

wir, der Vorstand des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland, laden Sie zu einem informativen Gedankenaustausch am Freitag, den 11. Mai 2018, ein.

Ort: Athinais Hotel, Athens, 99; Vasilissis Sofias Av. 115 21 Athens

Zeit: 16.00 Uhr

Themen:
- Situation der Schulen und Lehrkräfte in Griechenland
- Versorgungszuschlag für OLK
- Kindergeld
- DaF und DFU an den Schulen
- Die Arbeit des Fachberaters, des Prozessbegleiters
- Probleme der OLK, der BPLK und der ADLK

Ziel unseres Besuches ist es, die konkrete Lebens- und Arbeitssituation der Orts- und der vermittelten Lehrkräfte an ihren Schulen kennenzulernen und gegebenenfalls ihre Interessen und Aufträge gegenüber der ZfA und dem AA in Deutschland im Rahmen unserer Möglichkeiten zu vertreten.

Damit wir in etwa einen Überblick über die Teilnehmerzahl erhalten, würde ich Sie bitten, uns bis Ende April Ihre Teilnahme kurz mitzuteilen (doster@vdlia.de). Sie können auch Ihre Kolleginnen Frau Dominique Stilz oder Barbara Wittmann über Ihre Teilnahme informieren.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie den Termin wahrnehmen können.

Mit freundlichen Grüßen
i.A. Alfred Doster
Geschäftsführer VDLiA

Wir haben uns sehr gefreut, dass Herr Peter Koczian als mitreisender Ehegatte dem Aufruf des VDLIA im Lehrerzimmer der DS Athen gefolgt ist.

Kinder der Flucht in Nordgriechenland

Unsere Schulen, ein Leuchtturm der Hoffnung

In Kilkis, einer Stadt in der nordgriechischen Region Zentralmakedonien, leben seit zwei Jahren viele Familien, die auf Grund des Kriegs in ihrem Land oder aus anderen Gründen hier Zuflucht gefunden haben. Familien aus Syrien, aus Irak und aus anderen Ländern, die von Griechenland aus in andere EU-Länder weiterreisen möchten oder auf die Zusammenführung mit den anderen Mitgliedern der Familie in Deutschland warten, erholen sich zur Zeit noch von den desolaten Umständen ihrer Flucht und versuchen, ihren Kindern Sicherheit und Hoffnung auf eine bessere Zukunft zu vermitteln. Sie genießen die ruhige, kleine Stadt und haben eine gute Beziehung zu den freundlichen Bürgern, die sich von Anfang an solidarisch zeigten.

Griechenland hat eine lange Einwanderungsgeschichte und war seit Anfang des 20. Jahrhunderts ein Flüchtlingsland. In den ersten Jahrzehnten und nach den Balkanischen Kriegen, dem Ersten Weltkrieg und der Katastrophe in Kleinasien kamen große Wellen von Griechen der Diaspora als Flüchtlinge oder als Vertriebene im Land an. Später in den Neunzigerjahren wurden Migranten aus unseren Nachbarländern Albanien und Bulgarien aufgenommen.

Kilkis ist eine Stadt und Gemeinde, die Anfang des vorigen Jahrhunderts zahlreiche Griechen aus der historischen Landschaft Pontos und aus Kleinasien aufgenommen hatte. Die Mehrheit der Bevölkerung stammt aus griechischen Familien mit Flucht- oder Migrationshintergrund und aus diesem Grund sind ihre Herzen für Menschen, die ihre Heimat aus verschiedenen Gründen verlassen müssen, von Mitleid und Empathie erfüllt.

Die Stadt liegt um die 40 km von dem ehemaligen Flüchtlingslager im Dorf Idomeni entfernt, an dem im Jahre 2015 tausende Flüchtlinge von monatenlangen Reisen erschöpft und von ihren schlechten Erfahrungen traumatisiert ankamen. Die Lebensbedingungen im Lager waren sehr schlecht und die Umstände, unter denen die Menschen dort leben mussten, machten das Lager durch Fotos weltweit bekannt.

In den ersten Monaten, in denen der Hohe Flüchtlingskommissar (UNHCR), die internationalen Hilfsorganisationen, Freiwillige aus der ganzen Welt und der griechische Staat noch abwesend waren, versuchte die Bevölkerung des Regionalbezirks von Kilkis, den Flüchtlingen Hilfe zu leisten. Die Unterstützung, die diese Menschen von den einfachen Bürgern des Bezirks erhielten, war sehr rührend.

Verschiedene Teams setzten sich sofort zusammen und versuchten, die Familien zu trösten und die Situation zu verbessern. Viele Freiwillige wollten mitmachen und die bestmögliche Hilfe leisten. Schulen der Primar- und Sekundarstufe sammelten Lebensmittel, Kleidung, Spielzeuge, die dann sortiert weitergegeben wurden. Zahlreiche Freiwillige kochten jede Woche für die Menschen im Lager, sortierten Hilfsgüter, dienten als Übersetzer, leisteten medizinische Hilfe. Nach den ersten Wochen wurden die Hilfsaktionen erweitert. Sowohl aus den Nachbarbezirken als auch aus Südgriechenland kamen jede Woche große Lastwagen mit Kisten von Lebensmitteln an, die dann von den Freiwilligen der Stadt und des Umkreises sortiert werden mussten. Kein Mensch hat in diesen Momenten an die finanziellen Schwierigkeiten seiner eigenen Famile gedacht. Viel Geld braucht man nicht zu spenden, um Menschen in großer Not zu helfen. Außerdem läßt sich Menschlichkeit nicht in Geld aufwiegen. Wenn so etwas geschieht, dann erstaunt man, wie schnell unser Glaube an die Menscheit wiederhergestellt wird.

Ende Mai 2016 ließ die griechische Regierung das Lager räumen, die meisten Einwanderer wurden in organisierten Flüchtlingslagern an anderen Orten untergebracht und viele Familien aus den Lagern in Idomeni und Cherso wurden durch das Programm der Abteilung für humanitäre Hlife der EU, die Internationale Organisation für Migration und die Unterstüt-

zung der freiwilligen Organisation von Kilkis OMNES in Wohnungen in der Stadt aufgenommen.

Im September desselben Jahres kommen die ersten Kinder in die griechischen Schulen. Ein staatliches Bildungsprogramm für Flüchtlingskinder ist angelaufen. Unterricht für die Kinder aus den großen Flüchtlingsunterkünften findet nachmittags von 14.00 bis 18.00 Uhr in öffentlichen Schulen statt. Sie werden von den Camps mit Bussen in die Schulen gebracht. Der Transport wird von der Internationalen Organisation für Flüchtlinge finanziert. Die Kinder lernen neben Griechisch auch Englisch, Sport, Kunst, Mathematik und Computer, bis sie dann im nächsten Jahr in reguläre Schulen wechseln. In anderen Städten, wo die Zahl der Flüchtlinge niedriger ist und die Familien in Wohnungen untergebracht werden, kommen die Kinder entweder in Willkommensklassen oder sie werden in die Regelklassen gebracht, mit allen Herausforderungen, die eine derartige Situation mit sich bringt.

Seit November 2016 wird in Kilkis aus räumlichen Gründen nur eine Willkommensklasse mit vierzehn Schülern von 6 bis 12 Jahren in der sechsten Grundschule gebildet, die von Kindern, die dort in der Nähe untergebracht werden, vormittags besucht wird. Alle anderen Kinder werden in den Regelklassen der anderen Grundschulen verteilt.

In der Theorie klingt das Prinzip der Willkommensklasse oder der direkten Eingliederung in den Regelklassen sehr einfach und anwendbar, in der Praxis allerdings birgt es Probleme. Für diese Aufgabe hatten die Schulen zu wenig oder besser gesagt, keine staatliche Unterstützung. Kein Curriculum war für diese Klassen vorgesehen. Das Bildungsministerium glaubte, dass es mit der Einstellung von Lehrkräften seine Pflicht getan hätte. Vor Ort zeigte sich aber, dass die Integration der Kinder im Schulleben mit einigen Schwierigkeiten zu verzeichnen war und dass die Lehrer eigentlich weitgehend allein gelassen waren.

Ich arbeite seit vielen Jahren als DaF-Lehrerin in der Primar- und Sekundarstufe. In den letzten Jahren unterrichte ich Deutsch als Wahlfach in der fünften und sechsten Klasse an vier Grundschulen in der Stadt. Für uns Lehrer war es eine große Herausforderung, weil fast keiner von uns auf eine ähnliche Situation vorbereitet war.

Wir wussten nicht, wie lange diese Kinder in unseren Schulen bleiben würden, aber das sollte uns auf keinen Fall davon abhalten, ihnen einen normalen Schulalltag herzustellen, wo sie geborgen sind und sich sicher fühlen.

Die Flüchtlingskinder, die direkt in die Regelklassen kamen, fanden am Anfang trotz der großen Bemühungen der Klassenlehrer und der griechischen Schüler, ihnen Hilfe bei ihrer Anpassung zu leisten, nur sehr schwer Anschluss, da ihre Sprachkenntnisse und Schulerfahrungen nicht ausreichten. Der nicht dafür ausgebildete Grundschullehrer sollte auf einer Seite mit seinen griechischen Schülern mit dem Lernstoff weiterkommen und zur gleichen Zeit im selben Raum dem zehnjährigen neuen Schüler aus dem Irak, der seit drei Jahren keine Schule besucht hatte, die griechische Sprache beibringen.

Eine ähnlich schwierige Situation habe ich in einer meiner Schulen erlebt, wo der zwölfjährige Adar (alle Namen hier geändert) an seinem ersten Tag in der Schule am Deutschunterricht in meiner sechsten Klasse teilnehmen sollte. Er verstand kein Englisch und hatte seit vier Jahren keine Schule besucht. Zwei Jahre war seine Familie in der Türkei unterwegs, wo er von keiner Schule aufgenommen wurde, und jetzt sollte er sich bemühen, Griechisch, Deutsch und Englisch zu

Die Grundschullehrerin der Willkommensklasse mit ihren Schülern

Der Klassenraum der Willkommensklasse

Schüler lösen griechische Kreuzworträtsel

lernen?! Klingt das eigentlich logisch? Was sollte ich wohl an diesem Tag mit meinen Schülern unternehmen? Wir haben ein Spiel zum Kennenlernen eingeführt und verschiedene Wörter auf Griechisch, Deutsch und Arabisch gesprochen. Danach sind wir alle zusammen auf den Schulhof gegangen und haben Fußball gespielt. In den nächsten Wochen habe ich viel Material mit Bildern vorbereitet, das Adar nicht überfordern sollte. Drei Monate später ist Adar mit seiner Mutter nach Deutschland weitergereist.

In einer anderen Schule war bei mir im Unterricht eine zwölfjährige Schülerin, Amina, die nie eine Schule besucht hatte und nicht einmal den Bleistift halten konnte. Wie sollte dieses Kind Griechisch, Englisch und Deutsch lernen und sich mit Freude in der Schule integrieren, wenn sie nie die Erfahrung des Schullebens gemacht hatte? Im Unterricht bekam sie die Unterstützung von Lehrern und Schülern, in der Pause spielten wir alle zusammen verschiedene Spiele, an denen sie jedoch am Anfang nicht teilnehmen wollte. Erst nach drei Monaten hat sie angefangen, sich in der Schule wohlzufühlen. Auf der anderen Seite war es für ihren achtjährigen Bruder, der die dritte Regelklasse besuchte, viel einfacher, sich der neuen Situation anzupassen.

In der sechsten Grundschule Kilkis, wo die Willkommensklasse gebildet wurde, hatten die Lehrer mit wenigeren Problemen zu kämpfen. Die Kinder wurden in ihrem eigenen Klassenraum von einer Grundschullehrerin unterrichtet. Sie erhielten Griechisch- und Matheunterricht, bastelten Plakate mit Bildern und griechischem Wortschatz und für den Sport-, Englisch-, Musik-, Computer- und Deutschunterricht besuchten sie die altersentsprechende Regelklasse. Das bedeutet, wenn die fünfte Klasse Sportunterricht hat, verlässt Jafar, der zehn Jahre alt ist, die Willkommensklasse und geht in den Unterricht der fünften Regelklasse. Das hat den großen Vorteil, dass die Kinder auf einer Seite mit ihrer eigenen Lehrperson gezielt für die griechische Sprache fit gemacht werden und dass auf der anderen Seite direkter Kontakt zu den griechischen Kindern besteht und dadurch im nächsten Jahr der Übergang in die Regelklasse einfacher erfolgen kann.

Im September 2016 habe ich in meinen Klassen über die Kinder der Flucht gesprochen und dass diese Kinder für lange Zeit keinen Zugang zu Lern- oder Spielangeboten hatten. Mein Ziel war, meine Schüler auf diese neue Situation in der Schule vorzubereiten.

Ich bin selber Migrantenkind und das wissen meine Schüler. Die Eltern meines Vaters hatten in den Zwanzigerjahren die Landschaft Pontos verlassen, um nach Kilkis zu kommen. Mein

Vater hatte in den Sechzigerjahren Griechenland und meine Mutter Spanien verlassen, um nach Deutschland einzuwandern. Ich war eine Schülerin griechisch-spanischer Herkunft in einer deutschen Grundschule. Jahre später kamen meine Eltern nach Griechenland und wieder war ich das Kind von woanders, das Mädchen aus Deutschland. So hatte ich in meinem Schulleben zweimal die Erfahrung gemacht, was es bedeutet, wenn man nicht zur Mehrheitsgesellschaft gehört. Ich hatte nur den Vorteil, ohne Sprachbarrieren beide Schulen besucht zu haben, und das Privileg, keinen Krieg und keine Flucht erlebt zu haben.

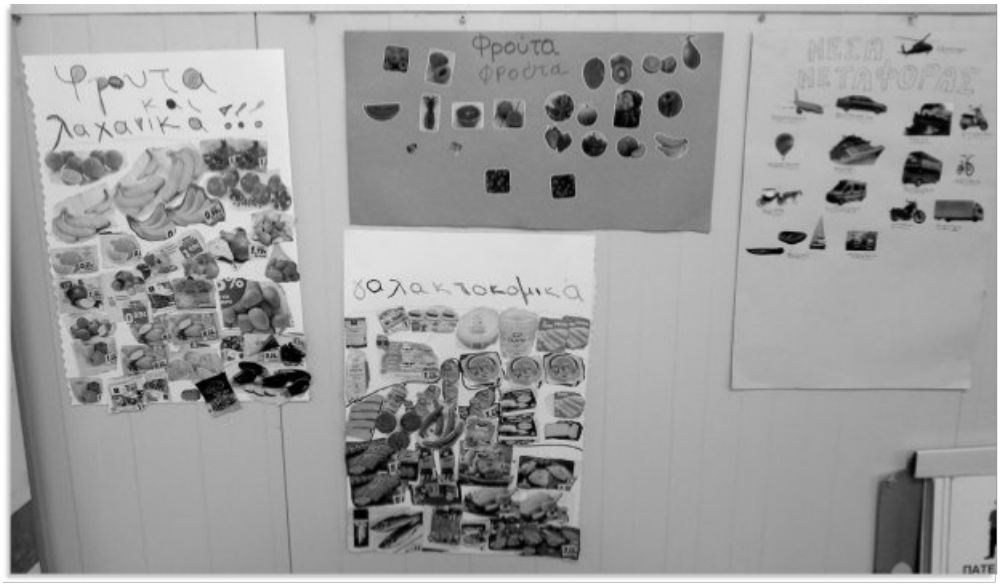
In diesen Diskussionen kamen meine Schüler albanischer Herkunft zu Wort, die uns beschrieben, wie sie in der ersten Zeit in Griechenland ähnliche Erfahrungen gemacht hatten. Die berührende Bereitschaft aller Schüler, ihre Mitschüler aus Syrien, dem Irak und anderen Ländern im Deutschunterricht zu unterstützen, hat mich positiv überrascht. Anfang Oktober hatten wir in der sechsten Klasse einen Schüler aus Syrien, Ahmed, der bereits Griechisch im Lager gelernt hatte. Er integrierte sich im Schulleben innerhalb weniger Tage und interessierte sich sehr für die deutsche Sprache, da sein Vater und sein Bruder in Deutschland waren und er bald Griechenland verlassen würde. Im Unterricht wurde ihm von meinen Schülern geholfen und in der Pause spielten sie alle zusammen Fußball.

Als dann im November die Willkommensklasse gebildet wurde, diente Ahmed als Dolmetscher für unsere arabischen Schüler und half ihnen, zusammen mit den anderen Schülern, sich in die Schule und das Schulsystem zu integrieren. Als später im Dezember noch zwei Schüler in den Deutschunterricht kamen, diesmal aus dem Irak und Syrien, war die Herausforderung für uns alle in der Klasse noch größer. Stundenlang habe ich mich zuhause über die arabische Sprache informiert, mir Videos angeschaut und interkulturelle Aktivitäten vorbereitet. Der Deutschunterricht verlief in griechischer und englischer Sprache, mit arabischen Erklärungen von Ahmed. Die neuen arabischen Schüler sprachen gut Englisch und saßen immer zwischen den griechischen Schülern. Durch spielerische Aktivitäten in der Klasse und im Schulhof bewältigten wir alle Hindernisse der Kommunikation. Nach dem Unterrricht bekam ich positive Kommentare von meinen griechischen Schülern: „Frau Kosmidou, der Unterricht läuft in drei Sprachen, das ist echt sehr anstrengend, aber macht einen enormen Spaß. Ich fühle mich, als würde ich für die Vereinten Nationen arbeiten. Ich spreche mehr Deutsch als bisher und übe sogar die englische Sprache mehr als im Englischunterricht."

Als Ahmed im Januar nach Deutschland reisen musste, waren wir alle traurig. Mit Tränen in den Augen sagte er: „Ich musste meine Freunde in Syrien verlassen. Jetzt muss ich wieder meine neuen Freunde verlassen. Wann soll das aufhören? Ich möchte meinen Vater wiedersehen, jedoch gefällt es mir hier und möchte nicht weggehen." Die Klasse schenkte ihm ein Buch, mit einer Widmung versehen, und ein schönes Klassenbild, das wir alle zusammen gemacht hatten. In den nächsten Monaten verließen noch zwei Schüler die Stadt. Eine Schülerin sagte: „Also, das fängt an, mich zu stören. Jede zwei Monate bin ich traurig und weine zu Hause, weil meine neuen Freunde unsere Schule verlassen. Ich habe nie gedacht, dass ich mich so fühlen würde."

Griechische und syrische Schülerinnen der dritten Klassen spielen Fangen. Daneben spielen Sechstklässler mit Schülern der Willkommensklassen Fußball.

In diesem Schuljahr wurden noch mehr Willkommensklassen im Bezirk gebildet, nicht nur



Wortschatz-Plakate

in der Stadt, sondern auch im Umkreis. Die Schüler, die mit ihren Familien noch nicht in ein anderes Land weitergereist sind und letztes Jahr die Willkommensklasse besucht hatten, kamen dieses Jahr in die Regelklassen. Sie sind die Ansprechpartner für die neuen Schüler der Willkommensklassen und helfen uns allen bei der täglichen Unterstützung der Kinder.

Jeden Tag wachen wir mit dem Glücksgefühl auf, dass wir in unserem schönen und sonnigen Land in Frieden leben dürfen und dass unsere Kinder in Sicherheit in der Schule lernen und spielen können, und vergessen manchmal, dass dies für sehr viele Kinder auf der Welt nicht die Regel, sondern die Ausnahme ist.

Kinder und Jugendliche, die durch Krieg und Flucht auf die Schule verzichten mussten und aus diesem Grund keine Schulerfahrung haben, sollen zuallererst als Kinder behandelt werden. Sie sind zunächst einmal keine Flüchtlinge, sondern Kinder, wie wir es alle mal waren, und haben das Recht auf Stabilität, Sicherheit, Bildung und Geborgenheit.

Wir sind nur einige von den vielen Schulen, nicht nur in Griechenland, sondern auch in anderen Ländern, die in den lezten zwei Jahren diesen Kindern eine große Bereitschaft zur Schaffung von emotionaler Geborgenheit und Sicherheit gezeigt haben. Wenn die Menschen die Sonne im Herzen tragen, dann verliert jeder Schatten seine Bedeutung. Schulen sind der Leuchtturm der Hoffnung, der die Kinder aller Welt vor den Untiefen des Lebens zu schützen versucht. ◂◂

Die Sonne scheint in den Herzen aller Kinder

Es ist zwar mittlerweile ein Jahr her, dass wir aus Washington DC nach Dresden zurückgekehrt sind, aber natürlich sind wir noch in Kontakt mit unserer amerikanischen Community. Über eine befreundete Deutschlehrerkollegin erfuhr ich, dass auch die Deutsche Internationale Schule Washington sich mit Projekten und an dem „March-for-our-Lives" in der Hauptstadt beteiligte – als Reaktion auf einen Amoklauf an einer Highschool in Florida am 14. Februar 2018. Drei Schülerinnen aus der jetzigen 12. Klasse, die ich selbst vier Jahre lang unterrichtete, haben mir jeweils einen kurzen Bericht aus ihrer Perspektive geschrieben. Danke für euer Engagement, Simonne, Victoria und Arianna!

Ich habe auch wieder in meinen alten Briefen an Freunde und Verwandte in der Heimat geblättert. Da das Thema „Waffen" und „Massshooting" leider so präsent im amerikanischen Alltag ist, rahme ich die Artikel der drei Abiturientinnen durch zwei Berichte aus meiner Zeit in Washington ein, die leider immer noch brandaktuell sind.

Lock Down

Am vergangenen Freitag, Sozialkunde in der 11 A, es waren nur noch 10 Minuten bis zur Mittagspause, dann die Durchsage: „This is not an exercise! This is a lock down! There is no immediate danger! Be quiet, stay calm!" Da war er, der „code red", den wir alle paar Monate üben. Irgendjemand da draußen läuft Amok. Die Schüler wussten, was zu tun ist. In eine Ecke verkriechen, Jalouisien runterlassen, Tische umkippen und sich dahinter verstecken, die Lehrer schließen die Türen ab. Lock down.

Keine weiteren Durchsagen, wir hockten da, wussten nicht, was los war, und holten die Smartphones raus. „Mass shooting" in der Montgomery Mall verkündeten die „breaking news", vielleicht zwei Meilen von uns entfernt. Ich schickte erst einmal eine Nachricht an Uli, meine Frau, und wollte wissen, wo sie ist und ob es ihr gut gehe. Sie musste ja erst später in die Schule kommen. Vielleicht war sie einkaufen? Zum Glück leuchtete gleich der grüne Punkt der Whats App auf: Uli war zu Hause. Ich sagte ihr, dass sie dort bleiben solle, wir waren ja im lock down. Keiner kann rein, keiner kann raus. Da wir an der DSW kein freies WiFi haben, wurde ich von meinem Eheweib mit den Nachrichten über Whats App versorgt, die wir in unserer notdürftigen Höhle nicht hatten. Ein Angestellter vom „Home Security Office", also einer, der die US-Bürger vor unliebsamen Eindringlingen, wie z. B. Terroristen, schützen soll, hatte am Tag zuvor seine Frau getötet, eine Beziehungstat, war aber nun „on the run". In den USA versuchen Verzweifelte oft, dadurch Selbstmord zu begehen, indem sie sich mit der Polizei eine Schießerei liefern, da sie ziemlich sicher davon ausgehen können, von den Cops mit Blei vollgepumpt zu werden. Auf dem Parkplatz vor der Montgomery Mall, in der wir ins Kino gehen oder bei Macy's Klamotten kaufen, hatte der Typ mehrere Leute niedergeschossen. Zwei davon erlagen ihren Schussverletzungen, wie wir später erfahren mussten.

Wir hockten stundenlang in unseren Klassenzimmern, ohne Nachrichten, und bekamen Hunger. Meine Schüler vertrieben sich die Zeit mit Summen oder mit ihren kleinen elektronischen Freunden.

Eine Biologielehrerin machte an diesem Tag im Science-Gebäude unserer Schule Versuche zur Verhaltensbiologie und ließ sich deshalb extra von Eltern zwei Hunde in die Schule bringen. Da es an diesem Freitag in Strömen regnete, waren die Felle der Hunde klitschnass und die hockten jetzt alle zusammen mit den nassen, stinkenden Kötern im Bio-Raum fest. Nun, es gibt ja wirklich Schlimmeres. Endlich wurden irgendwann die 5. Klassen in die mit Tischen

Schülerinnen meditieren während des stundenlangen „lock downs" im verriegelten Klassenzimmer.

verrammelte Caféteria zum Mittagessen gerufen und irgendwann war ich auch mit meinen 11ern dran. Einige Mädels aus der 12 erzählten mir, dass sie zur fraglichen Zeit Freistunden hatten und eigentlich in die Mall fahren wollten, wegen des Regens blieben sie in der Schule …

Im Laufe des Tages wurde der Flüchtige doch festgenommen und der lock down war endlich vorbei.

In der folgenden Dienstbesprechung, klärte uns die Schulleitung darüber auf, dass sie selber nicht wussten was los war. Der „lock down" war von der Polizei des Montgomery County automatisch für alle Schulen in einem bestimmten Umkreis verhängt worden, aber alle Rückrufe waren wegen der Überlastung des Telefonnetzes ergebnislos.

Von unserem Pfarrer bekam ich ein Post auf seiner Facebook-Seite: mit einer Werbeseite zum Muttertag. Unter dem typischen Angebot weiblicher Accessoires, wie Handtaschen und Kosmetika war auch eine Pistole im Sonderangebot. Der Waffenwahn in diesem Land ist unfassbar! Ich habe mich jetzt auch einmal im Internet nach Schießeisen für die Frau umgesehen. Aber da ich weiß, dass mein Eheweib nicht auf Pink steht, habe ich von diesem außergewöhnlichen Geschenk für unseren kommenden Hochzeitstag abgesehen. Damit ihr aber nur eine leise Vorstellung von den Auswüchsen der Selbstbewaffnung bekommt, hefte ich einfach mal ein online Angebot für die emanzipierte Ami Lady bei.

PS: In Mississippi ist jetzt ein Gesetz auf den Weg gebracht worden, das es Kirchgängern erlauben soll, unregistrierte Waffen verdeckt tragen zu dürfen, damit die Frömmler sich während des Gottesdienstes sicherer fühlen. Praise the LORD! Halleluja! ◂◂

Quo vadis, USA?

Wie reagieren Schülerinnen an der Deutschen Internationalen Schule Washington DC auf die ständigen Amokläufe an US-Schulen?

Simonne Marvastian

Am 14. März 2018 haben Schulen überall in Amerika an dem „Walkout" teilgenommen.

Was ist überhaupt ein Walkout und für was steht er?

Am 14. Februar gab es in Parkland, Florida an der Stoneman Douglas High School einen Schul-Amoklauf. Ein 19-jähriger Schüler mit psychischen Störungen, der von der Stoneman Douglas High School verwiesen worden war, kehrte mit einem AR-15 Gewehr zurück und hat 17 Menschen ermordet und dabei 14 zusätzliche Menschen verwundet. Leider ist das nicht das erste Mal. Amerika hat sich seit Jahren an diesen Kreislauf gewöhnt – unschuldige Menschen und Kinder werden erschossen, das Thema wird durch die sozialen Medien Tag für Tag weltweit verbreitet und diskutiert, der Präsident hält eine Rede über sein Mitleid mit den betroffenen Familien. Die großen Waffenfirmen und die NRA (National Rifle Association) aber sammeln jedes Jahr mehr und mehr Millionen an Dollar ein, damit keine Waffengesetze verändert werden und weiterhin unschuldige Menschen und Kinder erschossen werden. Anscheinend ist das dreckige und blutige Geld mehr wert als unser Leben. In den letzten paar Jahren hört man nicht einmal mehr von jeder Schießerei, da das Schießen und Töten in Amerika zur Gewohnheit geworden ist.

Keiner hört auf die besorgten Erwachsenen – so ist es jetzt an der Zeit, dass wir Jugendlichen uns für diese Probleme einsetzen, da unsere Generation täglich von diesen Brutalitäten betroffen ist. Genau einen Monat nach dem Amoklauf in Parkland haben Schüler und Lehrer den Unterricht um 10 Uhr morgens verlassen, um 17 Minuten als Gemeinschaft zu laufen. Der Walkout fand um 10 Uhr morgens statt, da der Amoklauf in Florida um 10 Uhr begonnen hatte. Für jedes Opfer wurde eine Minute gelaufen, deswegen sind wir insgesamt 17 Minuten gelaufen. Bei der GISW (German International School Washington DC) wurde nach jeder Minute einmal auf ein Schlagzeug geschlagen und nach dem Walkout haben sich die Schüler der 9. bis 12. Klassen im Auditorium getroffen, um ihre Meinungen und Sorgen über dieses tragische Problem zu äußern. Viele Schüler verschiedener Schulen haben sich nach dem Walkout in Washington DC vor dem Kapitol und dem Weißen Haus getroffen, um als Gemeinschaft von Schülern weiterzulaufen.

Der Walkout ist nur einer von den vielen anderen Protesten, die nach dem Florida Shooting von Schülern organisiert wurden. Wir Jugendlichen sind nicht nur von diesen tragischen Brutalitäten täglich betroffen, wir sind auch die Zukunft. Deshalb wollen wir unsere eigene Zukunft bestimmen. Unser Leben soll mehr wert sein als das dreckige und blutige Geld. Waffengesetze müssen in Amerika dringend verändert werden, um unsere Zukunft zu schützen. ◂◂

Victoria Stocker

Die Metrozüge von Washington DC sind bis in die Endstationen der Vororte gefüllt. Tausende von Menschen, die alle denselben Ort aufsuchen. Es herrscht ein Gefühl der Zusammengehörigkeit – trotz unterschiedlichster Herkunft. So war es am 24. März diesen Jahres, als die Jugend der Vereinigten Staaten zusammenkam, um für stärkere Waffenkontrolle in ihrem Land zu kämpfen. Und mittendrin: eine Gruppe von Mädchen der Deutschen Internationalen Schule Washington DC Unsere bunt gemischte Truppe traf sich in einer außerhalb von DC liegenden Metrostation, um gemeinsam bis in die Innenstadt zur Pennsylvania Avenue zu fahren. Am Tag davor setzten wir uns zusammen und fertigten Poster an, deren kreative und provokative Sprüche ein Zeichen setzen sollten.

Diese brachten wir dann mit uns nach DC. Je weiter wir fuhren, umso voller wurde der Metrowaggon, bis es dazu kam, dass keiner mehr einsteigen konnte und wir wie Sardinen in der Dose aneinander gequetscht waren. Aber das stärkte das Gefühl der Gemeinschaft umso mehr, denn diese Masse von Menschen ermöglichte Gespräche, die sonst nie zustande gekommen wären. Als wir dann ausstiegen, waren die Straßen schon sehr voll, obwohl wir noch ein ganzes Stück bis zum eigentlichen Ort der Veranstaltung gehen mussten. Es hatte etwas sehr Bekräftigendes, so viele Gleichgesinnte auf den Straßen von Washington zu sehen. Doch noch ermutigender waren die Redner, die durch ihre emotionalen Aufrufe Aktionen für schärfere Waffenkontrollen in den USA aufforderten. Auch als Nicht-Amerikanerin habe ich mich sehr angesprochen gefühlt und die Geschichten der unglaublich tapferen Jugendlichen haben die Massen zutiefst bewegt. Zwischendurch schafften es Künstler wie Miley Cyrus oder Ariana Grande, die Teilnehmer zu Tränen zu rühren. Es war wirklich atemberaubend, was für eine Stimmung an diesem Tag herschte. Am meisten beeindruckte mich jedoch, wie tatkräftig und engagiert sich die Jugend der Vereinigten Staaten an diesem historischen Tag versammelte. Wenn das die Wähler von morgen sind, dann müssen wir uns alle auf eine aktivere und gerechtere Zukunft gefasst machen!

„Walkout" an der Deutschen Internationalen Schule Washington DC

Arianna Arvand

Trump's Amerika tanzt um die Waffengewalt.

Es ist drei Monate her, seit die unvorstellbare Tragödie ausgebrochen ist – ein weiterer Schul-Amoklauf. Es war die 18. Tat des Jahres, nach gerade einmal eineinhalb Monaten. Amerika ist an einen Punkt gekommen, an dem Schul-Schießereien nicht mehr die angemessene Reaktion erhalten, die sie bekommen sollten. Stattdessen bieten unsere Gesetzgeber ihre „Thoughts and Prayers" an und kehren die Probleme unter den Teppich. Anstatt die automatischen Schusswaffen zu verbieten, was ohne Zweifel die richtige

Hunderttausende Schülerinnen und Schüler aus dem ganzen Land protestieren auf der Pennsylvania Avenue dafür, endlich striktere Waffengesetze zum Schutz der Bürger vor Amokläufern zu verabschieden.

Antwort ist, profitiert Trump bei jedem Tod, indem er das Blutgeld der NRA akzeptiert.

Es ist entsetzlich, dass das Massaker in Columbine vor fast 20 Jahren stattgefunden hat und immer noch nichts geändert wurde, außer dass sich der Einfluss der NRA noch weiter ausbreitete und für mehr Korruption sorgte. Egal wie man es betrachtet, es ist ohne Zweifel klar, dass Tötungsmaschinen wie die AR-15 für die Öffentlichkeit absolut nicht notwendig sind. Diejenigen, die verkünden, dass ihr Recht des Second Ammendment (verfassungsmäßig verbrieftes Recht, dass die US-Bürger eine Waffe tragen dürfen) nicht eingeschränkt werden dürfte, haben eine klare Haltung; Das Leben von Kindern ist ihren Waffenrechten unterlegen! Es ist nicht nur das Leben von Kindern, die jeden Tag in Gefahr gebracht werden, weil man in diesem Land mühelos Waffen kaufen kann, sondern das der Öffentlichkeit im Allgemeinen. Niemand ist irgendwo sicher. Nehmen Sie die den Pulse-Nachtklub-, Waffelhaus-, Sutherland-Springs- und Sandy-Hook-Amoklauf als Beispiele (nur einige von den Tausenden von Vorfällen). Sie haben alle eine Gemeinsamkeit – unzählbare von unschuldigen Leben, die wegen der lockeren Waffengesetze genommen wurden. Wann wird es reichen? Wie viele müssen noch sterben? Wie viele dieser abscheulichen Morde müssen noch geschehen, bis unsere Politiker die Augen öffnen?

Das unglaubliche March-For-Our-Lives-Movement war in der Lage, die rationalen Bürger Amerikas zusammenzubringen, und zusammen marschierten Millionen als eine Stimme für Common-Sense-Waffengesetze. Unsere donnernden Stimmen brachten eine klare Botschaft zum Ausdruck: Die Wendung kommt. November ist nah und die Wahlen rücken näher. ◂◂

30. Mai 2016, Memorial Day

Hatte endlich meine letzte Sozialkunde-Klausur korrigiert und konnte mein Eheweib davon überzeugen, ins YMCA zu fahren, um noch ein paar Runden zu schwimmen.

Memorial Day ist Feiertag, immer der letzte Montag im schönen Monat Mai – Beginn der Sommersaison in den USA, die Bäder öffnen, Schwaden von gegrilltem Fleisch duften durch das gesamte weite Land. Auch der Pool im YMCA war rappelvoll, sodass Uli und ich die Scharen von Familien mit Kleinkindern relativ bald flohen und nach Hause fuhren. Auf der sechsspurigen Georgetown Road huschten wir an einem Feld von T-Shirts vorbei, aufgestellt wie Vogelscheuchen.

Zu Hause angekommen schwang ich mich gleich aufs Rad, packte die Kamera ein und radelte den Weg zurück.

Memorial Day unbeachtet am Straßenrand – ganz im Kontrast zum gestrigen Sonntag.

Da fuhr ich zum Konfirmationsgottesdienst in die Deutsche Lutherische Gemeinde, wie letztes Jahr. Doch diesmal fuhr ich aber Landstraße, unsere Seven Locks hinunter zur Massachusetts Avenue, um nicht wie im vergangenen Jahr durch „Rolling Thunder“ zu spät zu

kommen. Denn für „Rolling Thunder“ werden die Interstates rund um die Hauptstadt gesperrt und der normale Spießerverkehr mit uniformen – windkanalgelifteten Allerweltskarrossen kommt zum Erliegen.

„Rolling Thunder“, das sind über 25.000 Biker, die sternförmig auf DC zuröhren, sich auf der Mall vor dem Lincoln Memorial sammeln und ihren patriotischen Gottesdienst mit dem Knattern ihrer Auspufftöpfe statt Glocken und Benzingestank statt Weihrauch zelebrieren.

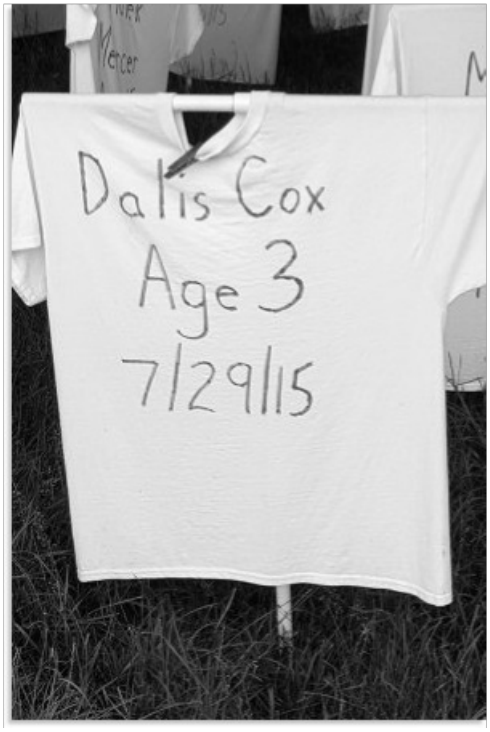
Der typische Biker ist eher in meinem Alter, viele haben ihre kahl gewordenen Köpfe mit Bandanas in Stars and Stripes Form umwickelt, das harte Männer-Face wirkt hinter verspiegelten Sonnenbrillen noch entschlossener, bei manchem erinnert der graue Pferdeschwanz melancholisch an „Easy Rider“-Zeiten. Das dominante Fahrgestell ist die Harley Davidson, mit so einem Opa Bike würde heute keiner mehr unter Dreißig fahren! Auf dem Sozius sitzen denn auch um die Hüften mollig gewordene, etwas welk gewordene

Am Memorial Day wird all derjenigen gedacht, die ihr Leben für den Erhalt der großen amerikanischen Gemeinschaft gegeben haben. Anders eben als Veterans Day im Herbst, der nur der Angehörigen aller Waffengattungen gedenkt, werden auch Feuerwehrleute, Polizisten und alle anderen, die in irgendeiner Form dem Vaterland und der Gemeinschaft gedient haben, in einem großen Ritual geehrt. Als ich auf einer Brücke die Interstate 270 überquerte, sah ich die endlose Reihe der Zweiräder, enthusiastisch von Zuschauern bejubelt.

Blumenmädchen, die sich lässig an den mit Veteranenstickern besetzten Kutten ihres Mackers festhalten, Cowboy-Stiefel sind bei beiderlei Geschlecht en vogue. Nur die Waffen mussten sie zu Hause lassen, das verbieten die Gesetze im District of Columbia. (Was soll aus Washington auch schon Gutes kommen?)

Was bei wenigen fehlt ist das Sternenbanner, das verwegen im Winde flatternd das Gesamtarrangement der Demonstration nationalen Stolzes abrundet. Ein echter Patriot erwirbt dieses Tuch natürlich nur mit dem Siegel

„Made in America", was den volkseigenen Betrieben in den USA so nebenbei einen „big deal" verschafft. So wird z. B. jeder einzelne der zehntausenden von Grabsteinen auf dem „National Cemetery" in Arlington, gleich über dem Potomac in Virginia, am Memorial Day mit einem Sternenbanner versehen. Tja, kein Feiertag ohne Sonderangebote und Rabattschlachten; Gottesdienst (heißt ja im Amerikanischen ja auch „service") und Shopping werden mit nahezu derselben Hingabe zelebriert.



(Jan und ich haben heute auch, angelockt von den Schnäppchenbeilagen in der Washington Post, bei Dick's Sporting Goods einen Schlafsack und einen doppelsitzigen superbequemen Schlauchbootreifen inklusive Dosenhalterung und Kühlbox für unschlagbare 49,99 $ inklusive 10 % Rückerstattung bei Kreditkartenkauf ergattert. Die Pumpgun im Sonderangebot für 199 $ inklusive Munition im schicken und handlichen Tragekästchen haben wir uns nicht andrehen lassen.)

Apropos Gottesdienst: Zur Abschlusskundgebung gestern von „Rolling Thunder" war ER persönlich anwesend, der Hoffnungsträger des rück-

wärtsgewandten Americas: Lord Voldemort, so hat ihn J. K. Rowling mit ihrer literarischen Figur verglichen, den leibhaftigen Lautsprecher und phrasendreschenden Verführer dieser in den historischen Rückspiegel schauender, zorniger, alter, weißer Männer. (*Als ich diese Zeilen vor nunmehr gut zwei Jahren schrieb, hätte ich mir nicht im Traum vorstellen können, dass dieser Mann einmal der Präsident der USA werden könnte.*) Ja, da stand er auf den Stufen des weißen Marmortempels, auf den Stufen, auf denen eine Plakette an einen anderen großen Verkünder des amerikanischen Traumes erinnert, aber den haben sie 1968 in Memphis erschossen. Drinnen stiert Abraham Lincoln auf seinem Marmorthron versteinert und ausdruckslos in die Zukunft, den haben sie ja auch erschossen …

Ja, und das führt mich zum Beginn und Anlass meines Briefes zurück. Die T-Shirts vor der amerikanisch-koreanischen presbyterianischen Sankt Lukas Kirche an der Georgetown Road.

Ich stand da mit meinem Rad auf dem Mittelstreifen und ich war tief bewegt, eine ganz andere Perspektive, auch eine amerikanische, am Straßenrand zu sehen. Ich schob mein Rad während einer Rotphase hinüber zu diesem Gedächtnisfeld, zu diesem Totengedenken. Ich war alleine mit den geisterhaften Hemdchen und meinen Gedanken. Niemand war zu sehen, nur die Autos brausten an mir vorbei. **202** T-Shirts erinnerten mit Namen, Alter und Todestag an die Opfer – nur im Jahr 2015 – nur im Raum Washington – an all diejenigen, die durch den wahnwitzigen Schusswaffengebrauch ums Leben gebracht wurden, die meisten zwischen Anfang 20 und Ende 30.

Aber auch ein dreijähriges Kind, ein 72-jähriger Greis waren darunter. Ich habe mir die Faltblätter aus dem Infokästchen gezogen und mich in das ausliegende „Besucherbuch" eingetragen. (Außer mir hatte allerdings erst eine namenlose Person eine Zeile hinterlassen.) Unübersehbar ist aber auch die politische Forderung an die Wähler: Im November 2016 wird ja nicht nur der neue Amtsinhaber der Exekutive im Weißen Haus gewählt, sondern auch das komplette Repräsentantenhaus und ein Drittel des Senats, also die Legislative. Das war also mein Memorial Day 2016, zwischen „Rolling Thunder" und dem stillen Gedenkfeld an der lärmenden Straße. ◂◂

Die nachstehende Pressemitteilung der DIHK ist die Ankündigung für eine ausführlichere Vorstellung der Deutschen Schule Nairobi.

„Vom Wert des Lernens" – Die Deutsche Schule Nairobi erhält den 3. Preis beim Auslandswettbewerb der DIHK

Am gestrigen Dienstag, dem 15. Mai 2018, wurden die drei Siegerschulen des Auslandswettbewerbes im Rahmen des Weltkongresses der DIHK, der IHK und der AHK in Berlin geehrt.

In einer Abendveranstaltung mit über 600 Gästen aus Industrie, Politik und Wirtschaft wurden die Schulen aus Madrid, Buenos Aires und Nairobi für ihre hervorragenden Projekte mit insgesamt 120.000 Euro ausgezeichnet. Den dritten Platz erhielt die Deutsche Schule Nairobi für ihren Beitrag „Vom Wert des Lernens".

Die Deutsche Schule Nairobi führte erfolgreich mehrere gemeinsame Projekte in den Bereichen Forschen und Lernen sowie auf dem Gebiet des Sports und der Kultur mit der kenianischen Partnerschule „Star Kids" durch und baute somit eine Brücke zwischen den beiden Ländern. Beteiligt an diesen Projekten war auch das Berufsschulzentrum Höxter.

Beeindruckt hat die Jury die thematische Vielfalt der Projekte sowie die Regelmäßigkeit, mit der diese stattfinden. Die innovative Idee einer dualen Berufsausbildung für kenianische Schüler, die 2020 beginnen soll, hat ebenfalls überzeugt. Dafür werden schon jetzt 10 Schüler der Star Kids Schule in einem Deutschkurs an der DSN vorbereitet. Für das Projekt der dualen Berufsausbildung besteht ebenfalls eine Kooperation zwischen der Deutschen Schule Nairobi, der Star Kids Schule und dem Berufsschulzentrum in Nordrhein-Westfalen.

Die Zusammenarbeit in allen Projekten erfolgt auf Augenhöhe und unter dem Motto „Schüler helfen Schülern". Die Deutsche Schule Nairobi engagiert sich mit ihren Projekten in vorbildlicher Weise für sozial und ökonomisch benachteiligte Jugendliche ihrer Partnerschule aus dem Githongoro Slum in Nairobi und eröffnet diesen Schülern in Kooperation mit dem deutschen Partner bessere Bildungschancen in ihrer Heimat Kenia.

Die DIHK prämiert dieses Projekt mit 20.000 Euro.

Die drei Siegerschulen des Wettbewerbes werden vorgestellt

Die Deutsche Schule Nairobi wird für ihren Beitrag „Vom Wert des Lernens" ausgezeichnet

Der Einsatz von Fotos als Anlass zur Herstellung von Zusammenhängen – ein Unterrichtsversuch im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht

Rainer E. Wicke

Einordnung des Unterrichtsversuches

In einem Beitrag zum gegenwärtigen Stand der Fachdidaktik äußerte sich ein erfahrener Schulleiter dahingehend, dass *der schulische Fachunterricht (immer noch) dort angesiedelt ist, wo der Mensch zum Belehrten, nicht aber zum Lernenden wird* (Soest, 2016, S. 28). Trotz aller neuerer Reformen, die mitunter den Charakter eines „methodischen Aktionismus" aufweisen (Soest, a. a. O., S. 48), wird gerade bei der Materialentwicklung häufig noch sehr traditionell, nämlich ausschließlich aus der Sicht des Unterrichtenden gedacht. Dies gilt – folgt man den zahlreichen Berichten in Presse und Fachliteratur – auch und gerade besonders für den Unterricht mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Aufgrund häufig fehlender Vorgaben, Lehrplänen und Curricula für die Ausrichtung eines lernerzentrierten Unterrichts, für den zusätzlich meist auch noch geeignete Unterrichtsmaterialien fehlen, wird der Unterricht sehr disparat ausgerichtet. Nicht dafür speziell ausgebildete Lehrer(innen) kämpfen häufig mit dieser Aufgabe, wobei sie sich oft der oben erwähnten traditionellen Belehrungsmodelle bedienen, zu denen z. B. auch die Gestaltung des Förderunterrichts durch Fragestellungen und deren Beantwortung durch die Schüler. Wie Beacco et al. richtig konstatieren, handelt es sich dabei jedoch nicht um sinnerschließendes Lernen, sondern eher um das Füllen von vom Lehrer vorgeplanten linguistischen Lücken ohne Bezug zum Lerner selbst (Beacco et al., 2016, S. 86). Daher ist es nicht verwunderlich, dass sich die Autoren des Handbuches zur Rolle der Sprache in allen Fächern dezidiert für eine Abkehr von diesem simulierten Lernen aussprechen und dafür plädieren, dass im Unterricht Diskussionsanlässe für die Schüler geschaffen werden, in denen sie Gelegenheit dazu erhalten, gemeinsam Bedeutung auszuhandeln und Ergebnisse vorzutragen (Beacco et al., a. a. O., S. 30–31).

Aus diesem Grund empfiehlt sich besonders in diesen Zusammenhängen, in denen jugendliche Migranten mit Facetten des interkulturellen Lernens im Gastland konfrontiert werden, eine „lernseitige" Planung des Unterrichts, in dem (authentische) Materialien eingesetzt werden, *die den fachlichen Leistungsstand und die Gegebenheiten in den jeweiligen Lerngruppen berücksichtigen, indem eine für die Schüler relevante thematische Vielfalt für den Sprachunterricht und alle Fächer zu Grunde gelegt wird* (Wicke, 2018, S. 62–63).

Hinweise zur Lerngruppe und zur Auswahl der Bilder

Der im Folgenden ausführlicher beschriebene Unterrichtsversuch wurde in einer Internationalen Förderklasse (IFK) eines Kölner Berufs-

Das Berufskollegium Humboldtstraße in Köln

kollegs durchgeführt. An dem Versuch nahmen 18 Schüler(innen) im Alter von 17–19 Jahren teil, die aus den Ländern Afghanistan, Irak und Syrien geflohen waren. Einige von ihnen hatten seit zwei Jahren, andere wiederum erste seit einem Jahr oder weniger Deutschunterricht, sodass die Kenntnisse entsprechend limitiert waren.

Die Sprachkenntnisse der Schüler(innen) variierten. Einige Schüler hatten bereits seit zwei Jahren an dem Förderunterricht teilgenommen, andere erst seit einem Jahr oder aber auch in einem kürzeren Zeitraum. Entsprechend limitiert waren die Sprachkenntnisse, sodass ein kleinschrittiges Arbeiten notwendig wurde, um Überforderungserscheinungen weitgehend ausklammern zu können.

Bei der Auswahl von Fotos, Illustrationen und Kunstwerken in solchen Klassen oder Lerngruppen scheiden bildliche Darstellungen von Gewalt, Krieg und auch religiösen Zusammenhängen von vorn herein – jedenfalls im Anfangsunterricht – aus, um Irritationen zu vermeiden. Bei vielen der Jugendlichen konnte davon ausgegangen werden, dass sie durch ihre gewaltsamen Fluchterlebnisse traumatisiert waren und somit die Bereitschaft, sich mit Szenen der Gewalt zu befassen, nicht vorausgesetzt werden konnte. Religiöse bildliche Darstellungen können ebenfalls eventuell dazu beitragen, dass zwischen Jugendlichen mit unterschiedlichem Glaubensbekenntnis Spannungen auftreten.

In dem folgenden Unterrichtsversuch wurde daher bewusst eine Reihe von Fotos eingesetzt, die sich mit einem alltäglichen Thema befasst, nämlich dem Blick aus einem Fenster auf ein Nachbarhaus. Einerseits kann eine solche Reihe an (bereits behandelte) Lehrwerklektionen wie *Wohnen in Deutschland* anknüpfen, sodass die Schüler bereits auf entsprechendes Vorwissen zurückgreifen können.

Andererseits sind Fotos dieser Art aufgrund ihrer Lebensnähe ebenfalls relevant für die Schüler, da es sich bei dem Sujet um etwas handelt, was sie tagtäglich ebenfalls bewusst oder unbewusst erleben. Weiterhin geht von diesen Bildern, die nur einen Ausschnitt aus dem Alltagsleben widerspiegeln, die Herausforderung aus, entsprechende Bilder in einen Zusammenhang zu stellen:

> Eine Fotografie verleiht Augenblicken Dauer, erhellt einen Ausschnitt im Kontinuum der Geschehnisse und verdichtet diesen. Die Aufnahme ist damit eine authentische, aber auch ausschnitthafte Dokumentation und subjektiver Ausdruck eines erlebten Moments. Diese Tatsache macht Fotografien interpretations- und kommentarbedürftig (Roth, 2013, S. 11).

Da sich die Schüler in einer vorhergehenden Stunde ausführlich mit dem Gemälde *Am Fenster* des norwegischen Malers Hans Olaf Heyerdahl aus einer Unterrichtsreihe der Deutschen Welle befasst hatten, war ihnen das Thema nicht ganz unbekannt.[1] Auf diesem Bild ist eine junge Frau zu sehen, die gedankenverloren bei der Lektüre eines Buches aus dem Fenster sieht und irgendetwas außerhalb des angedeuteten Raumes ihre Aufmerksamkeit findet, was dem Betrachter verborgen bleibt.

Weiterhin hatte die Gruppe bereits mehrfach an kleineren Projekten zu Kunstwerken in einem Kölner Museum teilgenommen, innerhalb welcher sie sich ausführlicher mit unterschiedlichen Kunstwerken und Formen der Versprachlichung ihrer persönlichen Eindrücke befasst hatten, sodass der Unterrichtsversuch auch in dieser Hinsicht direkte Anknüpfungspunkte bot.

Bemerkungen zur Gruppenbildung

Die freie Gruppenbildung in Klassen mit Migrationshintergrund ist mitunter nicht einfach, da die unterschiedliche Herkunft und Religionszugehörigkeit in solchen Gruppen zu Spannungen führen kann und da Vorbehalte gegenüber Mitschülern existieren können. Äußerst schwierig kann die Überlassung der Gruppenzusammensetzung an die Schüler auch wie bei diesem Unterrichtsversuch sein, der von dem Verfasser dieses Berichts in einer ihm bis dahin völlig fremden Lerngruppe durchgeführt wurde. Von daher waren Ressentiments in dieser Hinsicht nicht bekannt. In solchen Fällen empfiehlt sich die Steuerung der Gruppenzusammensetzung,

1 Das Bild kann unter dem Link http://www.dw.com/downloads/30327309/14-heyerdahl-arbeitsblatt-kopie.pdf abgerufen werden.

Buttons des Goethe-Instituts

wenn möglich auf spielerische Art. Für die Wahl der Gruppen wurden daher Buttons des Goethe-Instituts mit unterschiedlichen Wörtern genutzt, die von den Teilnehmern im Losverfahren aus einem Beutel gezogen wurden.

Anschließend fanden sich die Gruppenmitglieder in den jeweiligen Arbeitsgruppen durch Präsentation des gemeinsamen Wortes oder Begriffes.

Der Unterrichtsverlauf

Präsentation von Einzelfotos

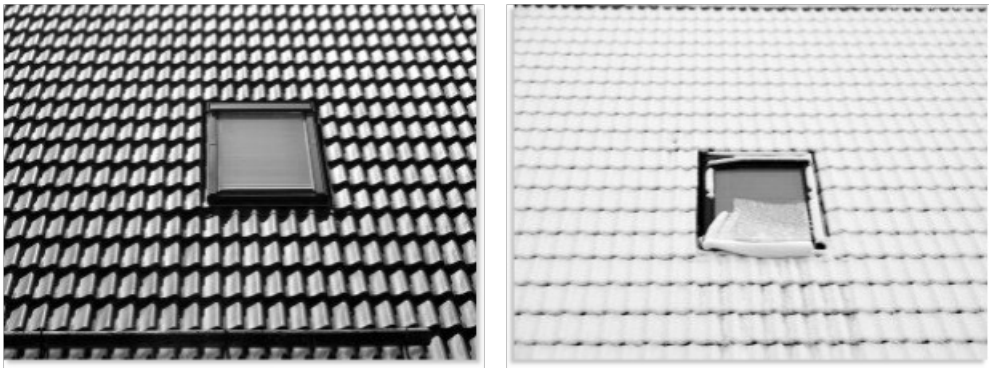
Im Anschluss an die Gruppenfindung wurden den vier Arbeitsgruppen unterschiedliche Fotos zur Verfügung gestellt, die alle den gleichen Ausblick aus einem Dachfenster auf ein Nachbarhaus zeigten, aber zu unterschiedlichen Jahreszeiten aufgenommen worden waren.

Gleichzeitig wurde den Arbeitsgruppen folgende Folie einer die Arbeit begleitenden Powerpoint-Präsentation gezeigt:

Wie aus der Gestaltung dieser Folie zu erkennen ist, sollten die Schüler einerseits feststellen, zu welcher Jahreszeit das der Gruppe vorliegende Foto aufgenommen wurde, wer es wohl aus welchen Gründen von wo angefertigt hatte und zu welcher Tageszeit es entstanden war.

Hier wurde davon ausgegangen, dass es den Schülern trotz der Tatsache, dass es sich um ein relativ anonymes Bild handelt, gelingen würde, mit Hilfe ihres Vorwissens und ihrer Lebenserfahrung einen Zusammenhang herzustellen, auch wenn Informationen dazu nicht vorliegen und die Hilfestellung relativ spärlich ausfällt:

> Man entdeckt ein Bild, es weckt die Neugier, man findet es berührend oder einfach nur interessant, und ausgerechnet zu diesem Bild gibt es noch keine Geschichte, keine Information, nichts, das weiterhelfen könnte (Voss, 2013, S. 45).



Blick aus dem Fenster zu unterschiedlichen Jahreszeiten

Nach anfänglichen Schwierigkeiten, dem Bild weitere Informationen zu entlocken und nach intensiven Beratungsgesprächen des Verfassers entwickelten die Gruppen eigene Ideen zu den jeweiligen Bildern. Die Bestimmung der Jahreszeiten war nicht allen Arbeitsgruppen eindeutig möglich, das Winterbild konnte jedoch aufgrund seiner Eindeutigkeit dieser Jahreszeit zugeordnet werden. Bei der Bestimmung der Tageszeiten einigten sich alle Gruppen auf mittags bis nachmittags, wobei hervorgehoben wurde, dass das Bild während der Arbeitszeit einer Person aufgenommen worden war.

Bei der Deutung der Person, von deren Wohnung aus das Foto aufgenommen worden war, gab es stärkeren Diskussionsbedarf. Einige der Schüler äußerten die Ansicht, dass das Bild von einem Künstler aufgenommen wurde, der den Blick aus seinem Atelier dokumentieren würde. Eine weitere Gruppe schloss sich dem an, indem sie es einem Maler zuordnete, der in dem Haus arbeiten würde. Hier wurden die besseren Lichtverhältnisse oben im Haus als Grund angegeben.

Eine weitere Schülergruppe vertrat die Ansicht, dass das Foto von einem Ingenieurbüro aus geschossen wurde. Offensichtlich hatte die Schüler die Kargheit des dargestellten (sommerlichen) Ausblicks zu dieser Interpretation angeregt.

Die letzte Gruppe vertrat die Ansicht, dass das Bild von einem Nachbarn aufgenommen wurde, der auf die Kommunikation mit einem Freund oder einer Freundin aus dem Fenster warten würde.

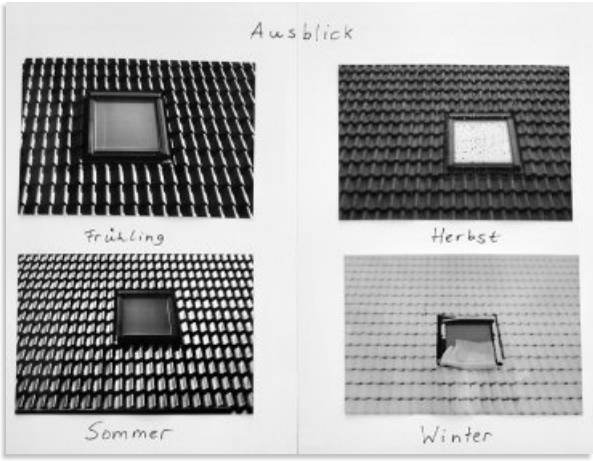
Der Einsatz der Fenster-Collage

Die Beschäftigung mit den Einzelbildern diente vor allem dazu, die Schüler behutsam anzuleiten, einem scheinbar nichtssagenden Bild zusätzliche Informationen zu entlocken, indem sie dazu ermutigt werden, eigene kreative Interpretationen zu erarbeiten und diese gemeinsam abzustimmen. Dabei wurde ihnen indirekt verdeutlicht, dass keine Ideallösung in diesem Zusammenhang existiert, sondern sie selbst entdeckend und entwickelnd tätig sein müssen:

> Wieso soll man es abwerten, wenn jemand praktische oder künstlerische Talente an sich entdeckt? Unsere Schulen vernachlässigen das aber. Sie sind einseitig auf das Kognitive und die meist nur kurzfristige Wissensakkumulation orientiert, das Ästhetische, das Technische, das Soziale kommt zu kurz (Füller, 2013, S. 3).

Das gemeinsame Aushandeln von Bedeutung und die Verbalisierung und Präsentation durch die Schüler ermutigt diese, sich auch intensiver mit einer Thematik zu befassen.

Im Anschluss an die Betrachtung der Einzelbilder wurde den Arbeitsgruppen die Collage mit allen vier Bildern ausgehändigt.



Ausblick aus einem Fenster zu vier unterschiedlichen Jahreszeiten

Gleichzeitig erhielten sie den Auftrag, nach der ersten Sichtung dieser Collage einen Zusammenhang zwischen den Bildern herzustellen bzw. eine kurze Handlung dazu zu entwerfen und das Ergebnis, auf das man sich geeinigt hatte, gemeinsam im Plenum vorzustellen. Dabei wurde davon ausgegangen, dass es allen Gruppen gelingen würde, ihre bei der Sichtung der Einzelfotos entwickelten ersten Ideen zu konkretisieren, da sie durch die Collage neue Impulse in dieser Hinsicht erhalten hatten:

> Kein Kunstwerk ist nur Form oder Farbe, zu ihm gehören Geschichten, sie können glanzvoll oder übertrieben oder auch nüchtern sein (Voss, 2013, S. 45).

Bei der anschließenden mündlichen Präsentation trugen die Schüler ihre Ergebnisse gemeinsam vor.

Eine Gruppe hatte herausgearbeitet, dass die Bilder aus der Wohnung einer alten gehbehinderten Frau durch die vier Jahreszeiten aufgenommen worden war. Sie verbrachte ihre Zeit meistens am Fenster, weil sie auf den Winter wartete, denn im Winter kehrte ihre Tochter, die die gemeinsame Wohnung im Frühjahr verlassen hatte, wieder zurück.

Offensichtlich hatte die von den Fotos ausgehende Monotonie die vier Schüler(innen) zu dieser Interpretation angeregt.

Eine andere Gruppe hatte offensichtlich die eigene Situation der Mitglieder im Blick, denn sie entschieden sich für die folgende Version:

> In dem Haus gibt es eine Frau oder ein Mann. Er/sie wartet auf etwas und will, dass die Jahreszeit schnell vorbei geht, weil er/sie elternlos ist. Sie/er guckt aus dem Fenster und wartet, bis vielleicht ihre oder seine Eltern wiederkommen.

Nach Auskunft der Schüler hatte die offensichtliche Trostlosigkeit der Fotografien sie zu dieser kurzen Beschreibung animiert.

Bedenkt man, dass die Jugendlichen erst seit relativ kurzer Zeit Deutsch lernen, so sind die Ergebnisse durchaus positiv zu bewerten.

Möglichkeiten der Weiterarbeit

Leider hatte der Verfasser dieses Beitrags lediglich eine Unterrichtsstunde zur Verfügung. Daher wurde die Arbeit in der Stunde auf die erwähnten Schritte beschränkt. Aber zweifellos bieten sich hier alternative Möglichkeiten der Weiterarbeit an, die kurz beschrieben werden sollen.

Zum einen können die Arbeitsergebnisse in den jeweiligen Gruppen dafür genutzt werden,

Die Arbeit am Projekt „Ausblick" macht offensichtlich Freude

die Schüler aufzufordern (Hausaufgabe?), ihre Ergebnisse in einem zusammenhängenden Text zu verschriftlichen und dabei weitere Ergänzungen einzuarbeiten, die ihnen bei der Anfertigung einfallen.

Andererseits können die Schüler gebeten werden, eigene Fotos von einem Blick aus ihrem eigenen Fenster in dem Raum, in dem sie zur Zeit wohnen, anzufertigen und ihre Ideen und Gedanken dabei zu Papier zu bringen.

Komplexe Schreibaufgaben dieser verlangen von den Schülern, neu erworbenes Wissen zu konstruieren und dieses in zusammenhängender, logischer und verständlicher Weise darzustellen, was zur Sicherung und Festigung des Erlernten führt, die Lerner aber auch dazu anleitet, sich Kenntnisse auf dem nächst höheren Level anzueignen und somit ihr Wissen zu erweitern. Dies beginnt z. B. damit, dass sie unbekannte Wörter und Strukturen, die sie für ihren Text benötigen, nachschlagen und anwenden und sich diese induktiv aneignen.

Fazit

Der Unterrichtsversuch hat gezeigt, dass es durchaus möglich ist, Lerner mit limitierten

fremdsprachlichen Kenntnissen mit Illustrationen zu konfrontieren, die sie – ohne gängelnde Anbindung an ein Lehrbuch – zu eigenständigen Interpretationsversuchen anleiten und die ihnen die gemeinschaftliche Aushandlung von Bedeutung (Negotiation of Meaning) ermöglichen. Wichtig ist, dass die Bilder einen Bezug zu der (außerschulischen) Realität der Schüler herstellen, sodass sie relevant für die Jugendlichen sind, die sich durch diese „betroffen" fühlen müssen. Nur so wird es für sie möglich sein, sich einen persönlichen Zugang zu der sie umgebenden kulturellen Umwelt zu verschaffen:

> Die Grundstruktur des Verstehens besagt, dass wir uns in andere versetzen und eine Innenperspektive einnehmen, sodass wir die Welt mit ihren Augen zu sehen versuchen. Die Innenperspektive reicht jedoch nicht aus. Wir müssen auch eine Außenperspektive einnehmen und die Welt mit unseren eigenen Augen sehen, um auf das, was sie uns zu sagen haben, antworten zu können. Es handelt sich um einen dialogischen Prozess, bei dem wir von unserem Selbst- und Weltverständnis nicht einfach absehen können (Bredella, 2010, S. XXIV).

Dass Fotos ein geeignetes Medium sind, dieses Fremdverstehen zu fördern, hat der Unterrichtsversuch zweifellos gezeigt. ◂◂

Literatur

Beacco, Jean-Claude/Fleming, Mike/Gouillier, Francis/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut: A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training – The Language Dimension In All Subjects, Council of Europe, Strasbourg, 2016.

Bredella, Lothar: Das Verstehen der Anderen – kulturwissenschaftliche und Literaturdidaktische Studien, Narr-Verlag, Tübingen, 2010.

Füller, Christian: Gespräch mit Julian Nida-Rümelin, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Ausgabe vom 1. September 2013, Frankfurt/Main, 2013, Politik, S. 3

Roth, Tuya: Das Auge der Geschichte, Fotografie im Haus der Geschichte in Bonn, in: Museumsmagazin, Bonn, 2013. S. 7–11.

Soest, Antonius: Lernen heißt, aus seinem eigenen Schatten zu treten – Kritische Meditation über die Schule, ibidem-Verlag, Stuttgart, 2016.

Voss, Julia: Erzählte Kunst – Warum zu Bildern Geschichten gehören, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Ausgabe v. 19. Mai 2013, Frankfurt/Main, 2013, S. 45.

Wicke, Rainer-E.: Die Entwicklung von Lehr- und Lern- sowie Diagnosematerialien für CLILiG, in: Haataja, Kim/Wicke, Rainer-E. Hsg.): Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG). Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung, Erich-Schmidt-Verlag, Berlin, 2018, S. 59–65.

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

„Entscheidungsfreiheit – 100 Jahre Frauenwahlrecht in Polen, Deutschland und Österreich“

Ein Projekt der DSD-Schulen im Großraum Krakau/Polen

Sabine Maya Schlattner

„Liebe Hedwig! Wie danken Ihnen dafür, dass Sie eine sehr gute, treue und verantwortliche polnische Königin sind. Für Ihren Beitrag zur Entwicklung der polnischen Sprache und für die Vereinigung Polens und Litauens. Für die Krakauer Akademie und für die Möglichkeit der intellektuellen Entwicklung. Vielen Dank für Ihr gutes Herz und Ihre Hilfe für Bedürftige. Ohne Sie wäre die Welt anders. Sie sind ein wichtiger Mensch. Viele herzliche Grüße, das polnische Bildungswesen. Krakau, am 08. Februar 2018“
(11. Klasse, 2. Lyzeum, Krakau)

ODER

„Liebe Nannerl, wir danken Ihnen dafür, dass Sie eine große Motivation für Ihre Familie sind. Vielen Dank für Ihr Talent, das nicht recht geschätzt wird. Für alle Ihre Tagebücher, Briefe und Erinnerungen, die heute eine wertvolle Quelle der Mozart-Forschung sind. Ohne Sie wäre die Welt anders. Sie sind ein wichtiger Mensch. Viele herzliche Grüße, Musikliebhaberinnen und Musikliebhaber, Krakau, am 07. Februar 2018“
(11. Klasse, 2. Lyzeum, Krakau)

Diese Briefe, so wie viele andere Beiträge des Projekts **„Entscheidungsfreiheit – 100 Jahre Frauenwahlrecht in Polen, Deutschland und Österreich“** fassen die Quintessenz der Rolle der Frauen über Jahrhunderte zusammen. Was ist die Frau und was ist ihre Rolle – das steckt hinter dem – zugegeben trockenen – Titel des Projekts. Was zur Folge hatte, dass auch viele Lehrer erst einmal die Hände über dem Kopf zusammenschlugen und meinten ihre Schüler damit zu überfordern.

Doch wie kam es überhaupt dazu?

Es ist schon Tradition, dass jedes Jahr im Nürnberger Haus am 8. März eine Ausstellung zu/über/mit Frauen stattfindet – z. B. „Gastronomki/Hausfrauen“, „Emsigkeit“, etc. 2018 war also komplett dem Frauenwahlrecht gewidmet und trug den kurzen Titel „Decydentki/Entscheiderinnen“. Das Nürnberger Haus wiederum gibt es seit 1996 in Krakau, als Pendant zum Krakauer Turm in Nürnberg und beide Einrichtungen haben Modellcharakter und verstehen sich als kleine Kulturzentren und Kontaktbörsen, die Deutsche und Polen miteinander ins Gespräch bringen. Geleitet wird es von Renata Kopyto.

Wie so oft, entstehen gute Ideen zufällig im Gespräch und so kam es auch zu dieser Zusammenarbeit. Das heißt, dass ich mich sofort dafür begeisterte und unsere Schulen dieses Thema vorgeschrieben bekamen, als Frau Kopyto mir irgendwann im Herbst 2017 davon erzählte.

Nun ist es so, dass seit vielen Jahren alle DSD-Schulen aus Krakau und Umgebung ein Projekt zu einem von uns vorgegebenen Thema realisieren müssen und diese Projekte dann von einer Jury (auch schon traditionell – Germanistikstudenten von der Jagiellonen Universität Krakau) bewertet werden. Als Belohnung gibt es einen Wanderpokal, der dann bis zum nächsten Gewinner die jeweilige Schule schmücken darf!

Die diesjährige Kooperation mit dem Nürnberger Haus erreichte nun eine neue Qualitätsebene: Nicht nur die Kooperation an sich und zwei Seiten im Ausstellungskatalog sowie eine Präsenz auf der Facebookseite des Nürnberger Hauses https://www.facebook.com/domnorymberski/und auch auf der Facebookseite des Deutschen Generalkonsulats https://www.facebook.com/NiemieckiKonsulatGeneralnyKrakow/, sondern die eingereichten Arbeiten insgesamt, übertrafen all unsere Erwartungen.

Die DSD Klassen von Krakau und Umgebung bis hin nach Przemysl an der ukrainischen Grenze verwandelten sich zu regelrechten kleinen Werkstätten. Es wurde geplant, entworfen, geschrieben, gezeichnet, gebastelt, geleimt und geklebt, getanzt und Theater gespielt. Und das

alles mit viel Fantasie – zum ersten Mal wimmelte es nicht nur von Power Point Präsentationen, sondern es gab u. a. ein 3D-Modell, auf dem die Frau durch die Jahrhunderte die Karriereleiter erklimmt, ein Buch mit einer sehr persönlichen Geschichte der Schüler über ihre Mütter und somit über die Rolle der Frau allgemein, Plakate z. T. in überdimensionalen Maßen, es wurden Filme gedreht, Theaterstücke aufgeführt und auf DVD festgehalten, natürlich durften die PPPs nicht fehlen, Kostümbälle wurden organisiert und gefilmt, eine Zeitung wurde kreiert und ein Comic mit einer modernen Großmutter entworfen – und bei allen stand wirklich die Frau im Mittelpunkt mit ihren Freuden und ihren Leiden, Stärken und Schwächen.

„Meine Mutter heißt Monika und sie ist 41 Jahre alt. Sie ist berufstätig. Sie arbeitet als Beamtin von 7 Uhr bis 15 Uhr. Nach der Arbeit kocht sie das Mittag und wir spielen zusammen mit unseren Haustieren. Meine Mutter hat Gartenarbeit und Jura studiert. Meine Eltern sind geschieden und wir leben ohne den Vater. Manchmal muss meine Mutter in der Arbeit länger bleiben, aber das ist wirklich selten. Am Wochenende räumt meine Mutter das Haus auf. Natürlich helfe ich ihr bei Haushaltspflichten. Ich verstehe mich gut mit meiner Mutter. Sie ist lustig, freundlich, hilfsbereit und nett. Manchmal ist sie aber sehr müde und schlecht gelaunt. Natürlich liebe ich meine Mutter sehr." (7. Klasse, Gymnasium Nr. 7 Krakau)

ODER

„Aber Oma, Nawojka war eine Frau und hat studiert – und das war im XV. Jahrhundert."

„Aber Maja – Nawojka musste sich als Mann verkleiden."

„Oma – was durften die Frauen früher machen?"

„Früher war das nicht immer so wie jetzt. Die Frauen hatten wenige Rechte. Edi, du willst Jura studieren, aber bis 1924 durften Frauen nicht als Richter arbeiten. Die Wahlrechte haben die Frauen erst seit 1918. (…) Und erst seit 1928 durften auch Frauen an den Olympischen Spielen in Amsterdam teilnehmen." Auszug aus einem Comic (7. Klasse, Gymnasium Nr. 23, Krakau)

Leider kann es nur einen Gewinner geben. Und dieser ist:

Gymnasien

Gymnasium Nr. 7 Krakau, Buch und Plakat zu der Rolle der Frau/weibliche und männliche Eigenschaften, Schwierigkeit Karriere und Familie unter einen Hut zu bringen

Lyzeen

Lyzeum Nr. 2 Przemysl, bildhafte Darstellung (Kurzfilm) der Rolle der Frau von der Steinzeit bis in die Moderne

Teilgenommen haben:

- **Gymnasien Krakau**: 1, 5, 7, 11, 16, 23, 39, 46
- **Gymnasien Umgebung**: Chrzanów, Kielce (7,9), Kozmice Wielkie, Nowiny, Olkusz (4), Przeginia, Przemysl (1,3,4,5), Trzebinia (3), Wegrzce Wielkie, Wieliczka
- **Lyzeen Krakau**: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8
- **Lyzeen Umgebung**: Chrzanów (1), Kielce (6), Przemysl (2) ◂◂

Zur Autorin

Sabine Maya Schlattner ist ZfA Koordinatorin Jugend debattiert international.

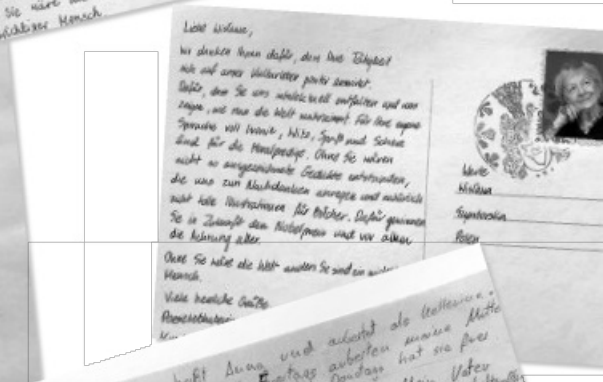
- Geboren in Rumänien/Siebenbürgen
- Studium der Germanistik und Anglistik in Bukarest
- 1990 nach der Wende Auswanderung
- Berufliche Experimente und Erfahrungen im Theater -, Film-, und PR-Bereich
- Seit 2005 verbeamtet an dem Städtischen Lion-Feuchtwanger-Gymnasium, München
- Seit 2011 Fachschaftsberaterin Krakau/Polen

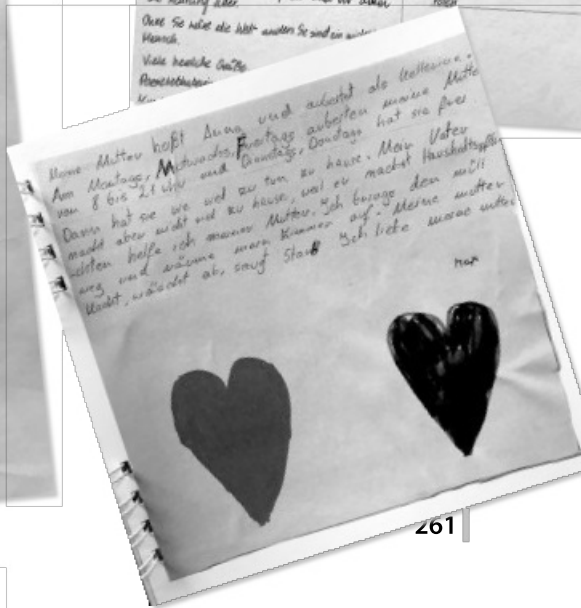
2
1
3
WIR KRIEGEN, WAS WIR WOLLEN!!!

Rolle der Frau
AMILIE
KARRIER
kochen
aufräumen
Telefonate erledigen
einkaufen
Dienstreisen machen

NAWOJKA
Aber Maja, Nawojka musste sich als Mann verkleiden!
Edi
Oma, was durften die Frauen früher machen?
Früher war nicht immer so, wie jetzt. Die Frauen hatten wenige Rechte.
Edi, du willst Jura studieren, aber bis 1924 durften Frauen nicht als Richter arbeiten. Die Wahlrechte haben die Frauen seit 1918.
Maja, du treibst Sport.
Ja, drei mal in der Woche habe ich Training in der Schwimmhalle. Und warum fragst du?
Erst seit 1928 durften auch Frauen an den Olympischen Spielen in Amsterdam teilnehmen.

Liebe Maria,
Wir danken Ihnen dafür, dass Sie Polonium und Radium entdeckt haben, das die ganze Chemiewelt verändert hat. Ohne Sie wäre das Radium-Institut in Warschau nicht entstanden. Dank für Ihr Nobelpreisträgerinsein ist dafür, dass Sie Ihre Kenntnisse anderen teilen.
Werte
Maria Skłodowska-Curie
Polen


Liebe Wislawa,
Werte
Wislawa
Polen


Meine Mutter heißt Anna und arbeitet als Kellerin.
Am Montags, Mittwochs, Freitags arbeiten meine Mutter von 8 bis 21 Uhr und Dienstags, Donnerstags hat sie frei.
Dann hat sie wie viel zu tun zu hause. Mein Vater macht aber nicht viel zu hause, weil er macht Haushaltsgeräte. Selten helfe ich meiner Mutter. Ich bringe den müll weg und räume mein Kummer auf. Meine mutter kocht, wäscht ab, saugt Staub. Ich liebe meine mutter
max

Wenn das Demokratieverständnis zum ersten Mal unter die Haut geht – EYE Jugendevent 2018 in Straßburg

Tanja Unterberg-Ogalla Rodríguez

Dass die riesigen bunten Kissen vor dem Europaparlamentsgebäude in Straßburg, die zum Chillen unter einem Schattendach einluden, mit dem in Europa herrschendem Demokratieverständnis zu tun haben könnten, ging den Schülern/innen der Internationalen Klasse der Sek. II vom Goethe Gymnasium in Bochum erst im Nachhinein auf. Nach einem langen Anstehen zur Kontrolle unserer Daten – denn Sicherheit wird natürlich heutzutage immer und überall großgeschrieben – nutzten wir die Zeit vor dem endgültigen Besuch der Seminare, um noch einmal im Schatten vor dem Parlamentsgebäude durchzuatmen. Schnell kamen wir, Frau Reyhan Tugrul, die Schüler/innen und ich miteinander und mit anderen Jugendlichen aus Europa ins Gespräch, wobei das architektonisch interessante Parlamentsgebäude, die unglaublich vielen jungen Leute aus allen europäischen Mitgliedsstaaten und die Anzahl der Sprachen, die man an diesem Morgen bereits in der Straßenbahn zu dem Parlamentsgebäude gehört hatte, nur drei der unzähligen Themen waren, die wir in der kurzen Zeit auf der sattgrünen Wiese ansprachen. Wir hatten schnell „Hunger" auf die Seminare, denn wir hatten uns ja bereits zuhause für das Festmahl eingetragen:

- Auf der Suche nach Gleichheit: Ein fairer Anteil in Zeiten der Globalisierung
- Sag Nein zu ausbeuterischer Arbeit
- Jung und obdachlos: Wie kann die EU Jugendobdachlosigkeit verhindern und ausmerzen?
- Die brennende Frage: Soll Europa beim Klimaschutz vorangehen?

Die Internationale Klasse des Goethe Gymnasium vor dem Parlamentsgebäude

In dem verwirrenden Labyrinth des Parlamentsgebäudes fanden wir dann dennoch aufgrund der guten Beschilderung der Räume und auch durch die Hilfe der professionellen Wegbegleiter in Manageranzügen schnell heraus, wo man welchen „EU Krimi" mitansehen bzw. mitgestalten durfte. Dass spanische junge Leute sich direkt und lautstark bei einem EU Parlamentsabgeordneten darüber beklagten, dass die vielen Praktika, die man in Spanien und in ganz Europa den jungen Leuten über Monate ohne Vergütung und mit nur einer sehr geringen Hoffnung auf Einstellung anböte, unfair seien, machte unsere demokratieungewohnten Schüler aus Syrien, Saudi-Arabien und der Ukraine

Simultaneität ist ein Kernelement des Europaparlamentes

fast fassungslos. In den heiligen Hallen, in denen normalerweise EU Politiker und auch andere Politiker jeder Couleur und aus allen Ländern dieser Welt ein- und ausgehen, durften sie jetzt an einem der Schaltpulte mit Mikrofon und Übersetzungskopfhörer sitzen und sich direkt mit einem Wortbeitrag einbringen.

Aber leider hat das kein Schüler von uns gewagt, Herr Dennis Radtke, der Europaparlamentsabgeordnete, der uns zu der Teilnahme an dem Jugendevent eingeladen hatte, schenkte den jungen Leuten vom Goethe Gymnasium am Freitagnachmittag ein Augenzwinkern und meinte optimistisch: „Im nächsten Jahr seid ihr sicher wieder dabei und nehmt selbst das Mikrofon für eine Wortmeldung in die Hand, da es uns sehr interessiert, was ein junger Flüchtling über das, was hier in Europa passiert, denkt."

Ganz und gar siegessicher sahen sich unsere Schüler/innen in Straßburg noch nicht und sie vertrauten Herrn Radtke so einiges an, was sie bewegt, ihre Abschlüsse aus dem Ausland würden noch teilweise und nicht immer ausreichend anerkannt, ihre Eltern fänden trotz hoher beruflicher Qualifikation in ihrem Land (manche der Väter der jungen Flüchtlinge sind Ärzte, Ingenieure oder Architekten) hier in Deutschland keine Anstellung, die schulischen Anforderungen an einem Gymnasium seien unglaublich hoch und man fühle sich zuweilen in der neuen Heimat auch anderen Alltagsherausforderungen nicht recht gewachsen, weil alles zu viel auf einmal sei und auch der Krieg noch im Kopf und im Herzen herumrumore.

Herr Radtke spendete nicht nur Trost, sondern bot ganz handfest Hilfe bei der Anerkennung der Qualifikationen der Eltern und der Schüler/innen an. Ein stark an politischen Themenstellungen interessierter Schüler aus der Klasse darf bei ihm in zwei Wochen ein Praktikum anfangen – ob ein Europaparlamentsabgeordneter wie Dennis Radtke weiß, wie viel Hoffnung und Kraft er weckt, wenn er sich ganz ohne Arroganz und Allüren auf Augenhöhe den jungen Leuten gesprächstechnisch annähert und Mitgefühl und Interesse daran zeigt, auch diesen jungen Leuten eine möglichst glückliche Integration in der neuen Heimat Deutschland und Europa zu ermöglichen? Wir Lehrerinnen haben die Sprachlosigkeit der Schüler ob dieses Engagements erlebt.

Die Internationale Klasse mit ihren Lehrerinnen Tanja Unterberg-Ogalla Rodríguez, Reyhan Tugrul zusammen mit Herrn Dennis Radtke, dem EU-Parlamentsabgeordneten

Alle Schüler/innen der Internationalen Klasse Sek. II zeigten sich von der gesamten Reise nach Straßburg tief beeindruckt. Auf der Rückfahrt von Straßburg nach Bochum hatte man das Gefühl, als sei ihnen das Demokratieverständnis unter die Haut gegangen. Man wolle Teil dieser europäischen Gemeinschaft sein, es sei toll, so viele junge Leute aus unterschiedlichen Ländern im Gespräch miteinander zu sehen, man habe Frieden beim Sitzen auf den riesigen bunten Kissen gefühlt, die alle mit der gleichen Selbstverständlichkeit unter ihren Hintern geschoben hätten. (Die jugendsprachliche Ausdrucksweise ist zu entschuldigen, aber wir wollen ja bei der Wahrheit bleiben und ein wenig die Atmosphäre unter dem Schattendach auf der Wiese auf dem Vorplatz zum Parlamentsgebäude wiedergeben).

Wir DaF/DaZ-Lehrerinnen vom Goethe Gymnasium sahen während und nach dem Besuch der unterschiedlichen Veranstaltungen in Straßburg viel Nachdenklichkeit in den Gesichtern der jungen Leute. Ein Schüler fasste seine Gedanken so zusammen: „In meinem Heimatland sieht man die Nachbarländer grundsätz-

Vor dem Straßburger Münster

lich als Konkurrenten, die es in einem Wettbewerb oder gar Krieg zu schlagen gilt, da es darum geht, klüger, kämpferischer und schneller zu sein. Hier in Europa scheint es um Gemeinschaft zu gehen, um ein friedliches Miteinander und Gedankengefechte durch Diskussionen."

Ich denke, dass wir in Europa alle hoffen, dass es so bleibt und nie wieder Hass einen Platz in Europa finden wird, da ein Jugendevent wie das EYE Event 2018 in Straßburg uns lehrt, dass alle Menschen das Recht haben sollten, ihre Meinung frei zu äußern, unabhängig von der Herkunft, der Hautfarbe oder von anderen Faktoren, die einen

Köpfe zusammenstecken fördert das Miteinander

Menschen ausmachen können. Der Konjunktiv ist hier wichtig, denn das Europa der Zukunft ist voller Möglichkeiten, es schließt auch junge Flüchtlinge, die sich fern von Europa auf den Weg gemacht haben, nicht aus. ◂◂

Fortbildung für Fortbildner

Das Multiplikatorenprogramm des Goethe-Instituts Warschau

Justyna Ciecharowska, Patrycja Tajer, Rainer E. Wicke

Teilnehmerorientierte Gestaltung von Fortbildungsangeboten

Das vor einiger Zeit erschienene Heft 3/2015 von *Deutsche Lehrer im Ausland* mit dem Schwerpunkt „Fortbildung" hebt deutlich hervor, dass Lehrerfortbildung niemals statisch sein darf, indem Seminare, Lehrgänge und Workshops sich organisatorisch und inhaltlich schablonenhaft über Jahre hinweg an Modellen orientieren, die – einmal eingeführt – den Charakter des Unantastbaren annehmen (Wicke: 2015, S. 99). Diese Forderung lässt sich auch auf den Bereich der Fortbildung für Fortbilder übertragen, denn wer sich intensiv mit dieser auseinandersetzt, stellt schnell fest, dass auch in diesem Bereich gern und oft Schablonen und Konserven eingesetzt werden, mit deren Hilfe Veranstaltungen sich routinemäßig abspulen lassen. Häufig handelt es sich hier um Belehrungsseminare, in denen wenig Gelegenheit zur Ei-

generprobung bleibt. Bedenkt man jedoch, wie viele Neuerungen – ein Beispiel ist die digitale Weiterentwicklung im schulischen und im Fortbildungsbereich – Einfluss auf diese Fortbildungsarbeit haben, so wird schnell deutlich, dass die Schulung von Experten und MultiplikatorInnen immer wieder innovative Änderungen nach sich zieht, um der jeweiligen Entwicklung gerecht zu werden. Weiterhin kann hier angeführt werden, dass jede Gruppe von Fortbildern mit Recht den Anspruch erheben darf, dass den Beteiligten eine so gut wie möglich auf sie zugeschnittene Veranstaltung unter Berücksichtigung ihrer besonderen regionalen Arbeitsverhältnisse angeboten wird (vgl.: Legutke; Schocker v. Ditfurt: 2003, S. 3/Schmäling et al., 2018, S. 152). Auch die Fortbildung für Fortbilder muss nach diesen Prinzipien konzipiert und durchgeführt werden:

> „Effektive teilnehmerorientierte Fortbildung muss die Lehrer nach dem immer wieder zitierten Spruch da abholen, wo sie stehen und vor allen Dingen ihre Selbststeuerungsfähigkeiten fördern" (Martinek/Hoffmann, 2014, S. 223).

Dies ist auch bei dem Einsatz externer Referenten in den erwähnten Seminaren für Multiplikatoren in einem Projekt und Experten des DaF-Unterrichts zu berücksichtigen, indem keine Patentrezepte für die Gestaltung eigener Fortbildungsveranstaltungen präsentiert, sondern Angebote für die Planung eigener Veranstaltungen gemacht werden, aus denen unterschiedliche Möglichkeiten ausgewählt werden können.

Deutsch Lehren Lernen (DLL)

Für die dynamische Ausrichtung der Seminare und Workshops spricht auch die Tatsache, dass mit den neu entwickelten Materialien zur Lehrerfortbildung, von denen hier die Reihe *Deutsch Lehren Lernen (DLL)* des Goethe-Instituts genannt werden soll, die Fortbildung auf den neusten Stand von Wissenschaft und Fachdidaktik gebracht wurde, den es zu berücksichtigen gilt:

> „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 Fortbildnerinnen und Fortbildnern des Goethe-Instituts mit multiplikatorischem Auftrag vorangetrieben" (Mohr: 2015, S. 127).

Durch den Einsatz der Materialien kann ein deutlicher Zuwachs der (Fortbildungs-)Kompetenzen der Lehrer und Fortbilder in den einzelnen Ländern und Regionen registriert werden, den Multiplikatorenseminare durch die oben erwähnte adressatengerechte Konzeption berücksichtigen und ihre Angebote ständig aktualisieren müssen.

Wie diese Maximen berücksichtigt werden können, demonstrieren die folgenden Beschreibungen von zwei Seminaren des Goethe-Instituts Warschau, die für Teilnehmer in unterschiedlichen Fortbildungszusammenhängen durchgeführt wurden.

Das erste Seminar wurde für eine Gruppe von Multiplikatoren durchgeführt, die im Rahmen des Projektes *Erlebnisreise mit Deutsch* eigene Fortbildungsveranstaltungen durchführen, in denen die in diesem Projekt entwickelten Materialien eine wichtige Rolle spielen. Dies muss nicht bedeuten, dass die in dieser Veranstaltung ausgebildeten Lehrkräfte zukünftig nicht auch weitere Fortbildungsverantwortung übernehmen können, nachdem sie erste Kompetenzen im Hinblick auf die Fortbildung von Fortbildern erworben haben.

Bei dem zweiten Seminar dagegen handelt es sich um eine offenere Veranstaltung, da die Teilnehmer – Experten im Bereich DaF – mehr oder weniger allgemein auf eine Fortbildungstätigkeit zur Verbesserung der Qualität des fremdsprachigen Deutschunterrichts vorbereitet wurden.

Beschreibung der Seminare im Einzelnen

A) Fortbildung für Fortbilder im Rahmen des Projektes ***Erlebnisreise mit Deutsch***

Erlebnisreise mit Deutsch ist ein Projekt des Goethe-Instituts, welches in Zusammenarbeit mit dem Verlag LektorKlett durchgeführt wird. Es richtet sich an die neuen achtjährigen Grundschulen.[1]

Sprachspiele, Fotos, Plakate und Arbeitsblätter mit Arbeitsideen – alles zum Thema Reisen, alles in einer Box, alles, um eine spannende Deutschstunde zu gestalten oder für Deutsch zu werben.

Im Rahmen des Projekts werden Schulen die Möglichkeit haben, eins von 1000 Paketen mit didaktischen Materialien, wie Sprachspiele, Fotos und etc., zu bekommen. Die Pakete können entweder im Deutschunterricht, für Werbung für das Unterrichtsfach Deutsch oder zum Beispiel bei einem Tag der offenen Tür in der Schule eingesetzt werden.

Im Rahmen des Projektes werden darüber hinaus noch Workshops für multiplikatorisch tätige Lehrkräfte angeboten, in denen sie mit methodischen Hinweisen und didaktischen Vorschlägen zum Einsatz des Materials im Unterricht vertraut gemacht werden. Die Workshops haben zum Ziel, ein hohes Niveau der beruflichen Qualifikationen der Lehrkräfte zu sichern und die Qualität des Deutschunterrichts an polnischen Schulen durch die Vermittlung von kreativen Ansätzen zu verbessern.

Im Rahmen des Projektes ist ein neues Multiplikatorennetzwerk entstanden. Die Fortbilder wurden unter in der Praxis tätigen Lehrerinnen und Lehrern gesucht. Sie sollten in ihrem Umfeld aktiv sein, an Fortbildungen teilgenommen haben und an ihrer Schule mit kreativen Methoden arbeiten. Großer Wert wurde darauf gelegt, dass sie offen für Ideen und Innovationen bleiben, damit sie die Ansätze zur motivierenden Arbeit mit Schülerinnen und Schülern implementieren können.

Insgesamt wurden 14 Personen – Lehrerinnen und Lehrer – ausgewählt, die im Weiteren an drei Zentralschulungen am Goethe-Institut in Warschau teilgenommen haben. Während der ersten Schulung haben sie sich mit dem Projekt und seinen Bestandteilen vertraut gemacht. Im nächsten Schritt haben sie eigene Ideen zum Einsatz des Materials im DaF-Unterricht entwickelt, sie ausprobiert und in Form von einer Methodensammlung zusammengestellt. So sind Richtlinien entstanden, an die sie sich später bei der Planung eigener Workshops orientieren sollen.

Die dritte Schulung wurde von einem deutschen Referenten, Rainer E. Wicke, geleitet.

Planung eigener Fortbildungsveranstaltungen

In dieser Schulung haben die künftigen MultiplikatorInnen erfahren, wie man einen guten Workshop bzw. Fortbildung gestalten sollte. Darüber hinaus haben sie eigene Vorschläge zu den von ihnen künftig geleiteten Fortbildungen formuliert und sie bewertet. Sie haben auch gelernt, wie man die eigenen Veranstaltungen evaluieren kann und worauf man dabei achten sollte.

Die Zentralschulungen dauerten jeweils acht bis zehn Unterrichtseinheiten (UE) (eine UE entspricht 45 Minuten) je nach Bedarf und Thema.

So gründlich geschult und vorbereitet, konnten sie mit den eigenen selbstständig geführten

1 Informationen zu dem Projekt sind unter https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/eng/erd.html abrufbar.

Vorbereitung der Präsentation der Ergebnisse

Fortbildungen für die Lehrkräfte, die an dem Projekt *Erlebnisreise mit Deutsch* teilgenommen haben, starten.

Es wurden insgesamt 22 Fortbildungen jeweils für mindestens eine Gruppe von fünf Personen geplant und durchgeführt. Jeder Workshop dauert vier UE und wird völlig selbstständig von den beteiligten Multiplikatoren geplant, vorbereitet und durchgeführt.

Dabei orientieren sich die Fortbilder an den Richtlinien, die bei der Zentralschulung festgelegt wurden. Jede(r) Teilnehmer(in) wurde zumindest einmal von den Organisatoren der Fortbildung anhospitiert. Nach dem Workshop gibt es immer ein Feedbackgespräch. Nach der ersten Runde von Workshops in den Regionen ist ein zentrales Evaluationstreffen für alle MultiplikatorInnen am Goethe-Institut in Warschau geplant.

Die ausgewählten Lehrkräfte zeichnen sich durch Wissen und Erfahrung im Bereich DaF-Methodik und -Didaktik aus. Sie sind kompetent in der Durchführung von zielgruppenorientierten Workshops, dabei auch teamfähig und flexibel. Sie sind im Stande selbstständig konzeptionell zu arbeiten und sind bereit sich weiterzubilden. Darüber hinaus verfügen sie über ein gutes Netzwerk in ihren Regionen, das sie gern für Werbung und Planung ihrer Workshops ausgenutzt haben.

Im letzten Jahr haben 22 Workshops zum Thema *Wie kann ich meine Schüler für Deutsch mit einer Erlebnisreise begeistern* in 20 Städten stattgefunden, insgesamt wurden 357 Teilnehmer erreicht.

Maßnahmen zur Schulung von Experten für einen modernen und zeitgemäßen DaF-Unterricht

Bei dem Projekt *Deutschlehrerfortbildung* (DELFORT) handelt es sich um ein polenweites Programm zur Fortbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern, das in Kooperation zwischen Ośrodek Rozwoju Edukacji/dem Zentralinstitut für Lehrerfortbildung und dem Goethe-Institut seit 2001 durchgeführt wird.[2] Es hat zum Ziel, ein hohes Niveau der beruflichen Qualifikationen der Lehrerschaft zu sichern, und die Qualität des Deutschunterrichts an polnischen Schulen zu verbessern und innovative Ansätze zur motivierenden Arbeit mit Schülerinnen und Schülern zu implementieren.

Das DELFORT-Expertennetzwerk besteht aus zwei Komponenten:

DELFORT
Expertennetzwerk

Bei zentralen DELFORT-Veranstaltungen handelt es sich um Seminare für die auszubildenden Experten für Fortbildung, die von deutschen Referenten geleitet werden. So fand erst kürzlich ein Seminar zum Thema *Fortbildung für Fortbilder* in diesem Zusammenhang statt, das von

2 Informationen zu DELFORT sind unter www.goethe.de/delfort/polen abrufbar.

Arbeit an Stationen

Gruppenarbeit mit Einsatz von Laptop und Methodensammlung

Patrycja Taher gemeinsam mit Rainer E. Wicke durchgeführt wurde (Wicke: 2017).

Die regionalen DELFORT-Seminare sind dagegen in spezifischen Regionen ausgerichtete Workshops für Deutschlehrende in Polen im Sekundarbereich, die von inländischen Experten geleitet werden.

In den letzten vier Jahren befassten sich die Fortbildungsmaßnahmen mit unterschiedlichen Themen, zu denen unter anderem die Besonderheiten der Unterrichtssprache Deutsch, Grammatik, Landeskunde, der Einsatz von Filmen, Lernen durch Lehren, die Durchführung von Praxiserkundungsprojekten, die Gestaltung von Lernmöglichkeiten, aber auch Sprechen und Schreiben, Sprachspiele, Musik, Partizipation im DaF-Unterricht und Projektarbeit gehörten. Hier wird deutlich, dass sich die Organisatorinnen der Expertenfortbildung bemüht haben, den TeilnehmerInnen möglichst viele Kompetenzen im Bereich der Fortbildungsdidaktik zu vermitteln, denn das Programm 2017 stellte thematisch erneut sehr hohe Ansprüche an diese. Hier ging es um die Verwendung von eigenen Geräten zur Gestaltung des DaF-Unterrichts im Sinne von *Bring your own device (BYOD),* um das integrierte Lernen im Sprach- und Sachfachunterricht (CLIL), den Einsatz von Graphic Novels und um das besondere Lernverhalten von Jugendlichen.

Die Ziele des Programms lassen sich wie folgt definieren:

- Etablierung einer Gruppe von Fortbildnern aus allen Bereichen der Bildungsarbeit DaF, die sich als Experten weiterentwickeln, gegenseitig austauschen und informieren, und den Kooperationspartnern in ihrem spezifischen Bereich als DELFORT-Experten zur Verfügung stehen.
- Festigung und Entwicklung eines polenweiten Systems zur Fortbildung von DeutschlehrerInnen, indem von ausgebildeten DELFORT-Experten regelmäßige Schulungen für DeutschlehrerInnen auf regionaler Basis organisiert und durchgeführt werden. Schwerpunkte bilden dabei u. a. die neusten Tendenzen im Bereich der DaF-Methodik und -Didaktik, der moderne Fremdsprachenunterricht im reformierten Schulwesen mit besonderer Berücksichtigung von lerneraktivierenden Methoden, interkultureller Bildung und dem Einsatz von digitalen Medien im Unterricht.
- Fortführung eines regionalen, auf enger Zusammenarbeit mit Berufsfortbildungsstellen und anderen Partnern beruhenden Systems der Fortbildung von Deutschlehrer/innen aller Schultypen.
- Langfristige Verbesserung der Qualität des Deutschunterrichts an allen Schultypen.

- Bereitstellung eines Netzwerks zur professionellen Zusammenarbeit der DELFORT-Experten.

Die Zielgruppe für diese Expertenausbildung sind DaF-Lehrer. Dabei werden in erster Linie die Kolleginnen an Grundschulen in den Klassen 5–8, an Schulen der Sekundarstufe II und an Berufsschulen mit deutschem Unterricht berücksichtigt.

Im Rahmen des DELFORT-Programmes arbeitet das Goethe-Institut mit 14 ausgebildeten Expertinnen und Experten zusammen. Die Aufgaben als Experten sind folgende:

- Teilnahme an zentralen Fortbildungen mit externen deutschen Referenten (4x im Jahr). Die zentralen Fortbildungen umfassen einen Stundenumfang von je 16 Unterrichtseinheiten (UE) zu je 45 Minuten;

Präsentation der Ergebnisse

- Selbstständige Planung, Vorbereitung und Durchführung eines vierstündigen stationären Workshops für eine mindestens zehnköpfige Gruppe von Lehrern aus der Region in Übereinstimmung mit dem Programm, das bei der zentralen Schulung festgelegt wurde. Jeder Experte ist verpflichtet, mind. vier vierstündige Workshops in der Region vorzubereiten und durchzuführen;
- Konzeptionelle Gestaltung von regionalen, mehrstündigen Workshops und inhaltliche Planung.

Die Experten zeichnen sich durch Wissen und Erfahrung im Bereich DaF-Methodik und -Didaktik aus. Darüber hinaus verfügen sie über die entsprechende Kompetenz in der Durchführung von zielgruppenorientierten Workshops ebenso wie über eine angemessene organisatorische Kompetenz und Flexibilität. Wichtig ist vor allen Dingen ihre Teamfähigkeit.

Es wird erwartet, dass ihre Tätigkeit geprägt ist von einem hohen Grad von selbstständigem konzeptionellem Arbeiten.

Ihre Bereitschaft zur eigenen Weiterbildung wird vorausgesetzt, ebenso dass diese Expertinnen zur kommunikativen und netzwerkorientierten Zusammenarbeit bereit sind.

In den letzten 4 Jahren haben 291 entsprechende Workshops in 193 Städten Polens stattgefunden. Insgesamt wurden 4586 Teilnehmer erreicht.

Fazit

Die beiden Beispiele zur Fortbildung der Fortbilder zeigen deutlich auf, dass sich die Orientierung an und in der Praxis der beteiligten Lehrkräfte, die zu MultipliktorInnen und Expertinnen für den DaF-Unterricht ausgebildet werden, bewährt. Statt sich an zentrale Vorgaben zu halten, Direktiven aus der bundesdeutschen Zentrale zu geben, ist es den Verantwortlichen des Goethe-Instituts wichtig, wie bereits oben erwähnt, sich an den jeweiligen Bedürfnissen vor Ort und in der Region zu orientieren und für die Arbeit zusätzliche Anreize zu schaffen, bereits vorhandene (Fortbildungs-)Expertise auszubauen:

> „Aber Lehrkräfte müssen ihre Professionalität, ihr typisches Lehrerwissen, ihre pädagogischen Kompetenzen und ihre spezielle Expertise stetig weiterentwickeln. So werden sie zu besseren Experten" (Klinger: 2013, S. 184).

Ein(e) einheimische(r) Multiplikator(in) oder Expert(in)e, der oder die mit den Bedingungen des fremdsprachlichen Deutschunterrichts

in der Region bestens vertraut ist, kann fortbildungsmäßig viel mehr erreichen, als ein Referent, der von außen kommt und mit der jeweiligen Situation nicht vertraut ist. Von daher kann davon ausgegangen werden, dass sich ein solcher Ansatz, wie er durch das Goethe-Institut Polen gefördert wird, bestens bewährt.

Beide Modelle, die Ausbildung von Multiplikatoren zur Arbeit mit bestimmten Projektmaterialien und die Förderung von fortgeschrittenen Experten, die nach Bedarf Veranstaltungen zur Verbesserung des DaF-Unterrichts anbieten, bedürfen einer langfristigen Planung und Vorbereitung, wie sie hier erfolgte. Auch die logistische Begleitung und Unterstützung im Sinne der *Fortbildung für Fortbilder* muss in diesem Sinne gewährleistet sein, wenn aktuelle Angebote präsentiert und inhaltlich sinnvoll gestaltet werden sollen. Wichtig ist, dass der Praxisbezug in diesen Workshops deutlich wird und somit die teilnehmenden einheimischen Lehrerinnen und Lehrer zum Nachvollzug aufgefordert werden. ◂◂

Literatur

Klinger, Udo: Kooperative Unterrichtsentwicklung – Mit Fachgruppen auf dem Weg zum Schulcurriculum, Klett-Kallmeyer-Verlag, Seelze, 2013.

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.

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

Mohr, Imke: Blended learning in der Lehrerfortbildung am Beispiel von Deutsch Lehren Lernen, in: VDLiA (Hrsg.): Deutsche Lehrer im Ausland: Schwerpunktheft zum Thema *Fortbildung an Deutschen Auslandsschulen*, Aschendorff Verlag, Münster, Mai 2015, S. 127–130.

Salomo, Dorothé/Mohr, Imke: DaF für Jugendliche, in: Goethe-Institut (Hrsg.): Deutsch Lehren Lernen (dll), Band 10, Klett-Langenscheidt-Verlag, München, 2016.

Schmäling, Benjamin/Guckelsberger, Susanne/Roelcke, Thorsten/Kraft, Andrea: Integrierter Sachfachunterricht in der akademischen Deutschlehrerausbildung weltweit: Das Projekt DaF-Studienmodule und der CLIL-Ansatz, in: Hattaja, Kim/Wicke, Rainer E. (Hrsg.): Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG), Erich-Schmidt-Verlag, Berlin, 2018, S. 149–163.

Wicke, Rainer-E.: Einleitung zum Schwerpunkt, in: VDLiA (Hrsg.): Deutsche Lehrer im Ausland, Heft 3/2015: Lehrerfortbildung, Aschendorff Verlag, Münster, 2015, S. 99.

Wicke, Rainer-E.: Lehrerfortbildung leicht gemacht – ein Leitfaden für Fortbilder/innen, Goethe-Institut Sarajevo, Nachdruck durch das GI Warschau, 2017.

Eine freundliche Entgegnung für Frau Heike Lawin (DLiA 2/2018)

Rainer Dollase

Normalerweise ist man ja sauer bis empört, wenn KritikerInnen sich auf eigene Artikel zu Wort melden – auch wenn man Kritik für gut hält. In diesem Fall aber – bin ich nicht betroffen. Frau Lawin schreibt schöne Sachen – aber nicht über meine Ausführungen bzw. meinen Artikel. Sie muss ganz was anderes im Sinn gehabt haben, über das sie sich empört – mein Artikel kann es nicht sein.

Die DDR und ihre Zeitkultur war nicht das Thema meines Artikels. In den alten Bundesländern wird gerade die G8- Regelung (klar – als jemand, der in der alten DDR öfter zu wissenschaftlichen Kongressen eingeladen wurde, war mir schon bekannt, dass es dort keine Gymnasien gab – G8 steht für Studienzugangsberechtigung ein Jahr früher als in der alten BRD – ts, ts) benutzt, um Argumente **für** G8 zu finden. Die DDR Regelung gilt im Westen also als Vorbild. „Die schaffen das doch auch …" so der Tenor.

Ich selbst finde z. B. den Unterricht in Sachsen – ich habe dort Vorträge bei Lehrerverbänden gehalten – immer noch so gut, dass ich Kompliment an Kompliment reihe, bevor ich anfange. Also Vorbild DDR oder heute besser „neue Bundesländer" – ich gehöre entschieden zu den Menschen, die hier keine negativen Vorurteile über DDR Zeitstruktur und Schulsystem hegen.

Es ist schön, wenn Heike Lawin über ihre persönlichen Erfahrungen und die ihrer Töchter redet. Evidenzbasierung heißt nichts weniger und nichts mehr als – wir untersuchen etwas bei vielen Menschen, an großen repräsentativen Stichproben. Einzelfall-Erfahrungen bleiben immer gültig. Man darf Durchschnittsaussagen nicht auf den Einzelfall übertragen und Einzelfallaussagen nicht auf die Mehrheit – Anfangsstoff in der Statistikveranstaltung.

Frau Lawin schreibt am Ende: „Und ich verwahre mich mit Entschiedenheit gegen den Vorwurf, ich würde mich hier ‚mit Stammtischweisheiten … über Bedenken der Wissenschaft' hinwegsetzen" – wo hab ich das getan? Ich kannte Frau Lawin gar nicht. Das scheint so eine Vorratskritik auf Verdacht zu sein, ich könnte so argumentieren …

Worum es mir eigentlich geht – das bleibt in der Entgegnung völlig unklar. Große Elterngruppen haben sich nach Einführung von G8 in den alten Bundesländern engagiert, um G9 wieder einzuführen – NRW, Bayern, Hessen, Niedersachsen kehren zum alten System zurück und vielleicht noch weitere …

Die wissenschaftliche Frage lautet doch jetzt: Warum dieser Wunsch nach G9 entsteht? Darauf habe ich mit einer Reihe von Argumenten aus meinen Untersuchungen (N = ca. 55 tausend Befragte) geantwortet – u. a. mit der immer größeren Arbeitszeitflexibilisierung, der Nachmittagskultur etc. Meine These ist doch: Ändert die Zeitstruktur nicht – auch nicht in den G8 Ländern – es sei denn, alle wollen G9. ◂◂

Vom Ferganatal zum Kaukasus

Eine pädagogische Odyssee oder DaF-Reiten mit Karl May

Martin Fluch

„Was ist ein Freund?
Eine einzige Seele, die in zwei Körpern wohnt."
Aristoteles

Nicht mehr viele Wochen sind es, es sind noch Tage, die man als gezählt bezeichnen könnte, bis meine Zeit als Lehrer in Georgien beendet sein wird. Und mehr als fünf Jahre werde ich dann hier im Kaukasus, am Schwarzen Meer, in Batumi tätig gewesen sein.

Nun, am Ende dieses Einsatzes als Programmlehrer, erreicht mich eine Nachricht aus einem wichtigen Lebensabschnitt meiner bunten, pädagogischen Vergangenheit. Eine Nachricht aus dem Ferganatal.

Ich sitze gerade an der Korrektur der 5. Ausgabe unserer Schülerzeitung, ‚Der Euronaut' (Vitamin de berichtete über dieses Projekt!), da flattert eine E-Mail aus Fergana in mein elektronisches Postfach, setzt sich vor mich und lächelt mich an. Usbekistan, Fergana, Schule Nr. 10, dort, wo ich vor einigen Jahren gearbeitet und mit einem Kollegen und einer Gruppe von Schülern und Schülerinnen die Schülerzeitung ‚TschinarenBlatt' (Vitamin de berichtete!) gegründet hatte. Ein Kreis scheint sich zu schließen.

Der Euronat Redaktionsarbeit

Jusuf, mein guter, alter Freund Jusuf, der nun wieder nach längerer Pause in der Schule Nr. 10 arbeitet, hat – so schreibt er in einer langen Mail – die damals von uns gegründete Schülerzeitung ‚TschinarenBlatt' reaktiviert. Das ‚TschinarenBlatt', ja; so wie ‚Der Euronaut' die erste deutschsprachige Schülerzeitung des Kaukasus ist, gegründet in der in Batumi, am Schwarzen Meer, wo meine Tage man als gezählt bezeichnen könnte, war und ist das ‚TschinarenBlatt' die erste und einzige deutschsprachige Schülerzeitung in Zentralasien.

Ich verschiebe die Korrekturen, denn die buntesten Bilder stürmen durch meinen Kopf, schönsten Erinnerungen und unvergessliche Momente tauchen wieder auf.

Die Schule Nr. 10 in Fergana war, als ich nach meiner Umsetzung aus Osch/Kirgisistan im Herbst 2010 hier ankam, im Aufbau als DSD-I-Schule. Es war schwer zu sagen, wie es sich hier mit dem DSD entwickeln, wohin die Reise dieser kleinen Schule gehen würde. Doch schon kurze Zeit nach meiner Ankunft war mir klar, dass dies eine Schule mit Potential ist. Nicht alleine wegen des aktiven und kreativen Leiters der Deutschabteilung und der ein und anderen motivierten Junglehrerin, sondern auch wegen der unglaublich motivierten Schüler und Schülerinnen.

Es ist in Usbekistan aufgrund des Schulsystems so, dass die Schüler nach Beendigung der 10. Klasse die Schule verlassen, auf ein Lyzeum oder College gehen und somit an den Schulen lediglich die DSD-I-Prüfung durchgeführt werden kann. Auch andere Dinge sind wegen des jugendlichen Alters der Schüler nicht durch-

Als Baumwollpflücker in Usbekistan

Tschinarenblatt Redaktionsarbeit

führbar. Aber das was gemacht werden kann, kann gemacht werden. Und wie!

Die Schule Nr. 10 in Fergana feierte schon ein Jahre nach meiner Ankunft die ersten DSD-I-Diplome. Alle angemeldeten Schüler hatten die Prüfung mit Bravour bestanden. Und mit dieser Gruppe konnten wir, mein mittlerweile zu einem guten Freund gewordene Kollege Jusuf, zwei andere junge und ausgezeichnete Lehrerinnen und natürlich die motivierten Schüler, das ‚TschinarenBlatt' gründen. Nicht nach der Prüfung, wenn die intensive Vorbereitung für SK, LV, HV und MK getätigt waren, wenn wieder Zeit für Anderes, für Kreatives ist (würden viele zwangsläufig sagen), nein, vor und während der DSD-Vorbereitung. Das kreative Schreiben, die dabei angewandte Schreibgrammatik waren Bestandteil der Vorbereitung. So viel Zeit haben die Schüler freiwillig und motiviert beim Schreiben und Entwickeln ihrer Artikel an den Tag gelegt, dass sie gar nicht merkten, welche Fortschritte sie in dem Modul SK gemacht hatten.

Nun doch etwas wehmütig schweift in diesem Moment mein Blick vom Schwarzen Meer zurück ins Tal des Alfraganus. Ins Ferganatal, wo sich zwischen einem usbekischen Winnetou und einem schwäbischen Old Shatterhand eine einzigartige Freundschaft entwickelt hatte. Dabei wäre ich doch immer gern der Indianer gewesen. Doch die Rollen scheinen hier ja eindeutig verteilt, Winnetou bleibt in seinen Jagdgründen und Old Shatterhand streift weiter durch die Welt, mal in der Südsee, im Balkan oder mit Hadschi Halef Omar durch die Wüste bis zum Schwarzen Meer. Bis er dann wieder seinen indianisch-usbekischen Freund trifft. Im Ferganatal, dort unter der alten Weide an der Biegung des kleinen Flusses, der sich zwischen zwei rotbraunen Hügeln durchmäandert …

Doch bitte, zurück von Karl, zurück in den Mai, denn es sind nicht mehr viele Wochen, sind nur noch wenige Tage. Tage, die man als gezählt bezeichnen könnte, bis meine Zeit als Lehrer in Georgien beendet sein wird. Zurück also an meinen Schreibtisch, wo mich die Mail meines Freundes Jusuf aus Fergana erreicht hatte.

Und dann kam, so erinnere ich mich weiter, im letzten Jahr meines Einsatzes in Fergana, das abendfüllende Theaterstück ‚Im Tal des Alfraganus' (Vitamin de berichtete!). Was soll ich dazu schreiben? Wie kann ich das erklären? Außenstehende könnten sich in dieses Mammutprojekt wahrscheinlich nur hineinversetzen, wenn ich einen großen Extra-Artikel dazu schreiben würde (Vielleicht wird bald der VDLiA berichten?!).

Ein Theaterstück in drei Akten, 7 Aufzügen, die sich um eine zentrale Szene spiegeln. Und Lieder! Ins Deutsche übersetzte und den Text des Stückes angepasste Versionen von berühm-

Mit Nigora, Ikboloy und Jusuf bei der Baumwollernte

ten Liedern der Gruppe Yalla. Faruh Sakirov, Sänger, Texter und Komponist dieser zur Sowjetzeit und auch heute noch in ganz Zentralasien sehr berühmten und beliebten Gruppe, wurde darüber von mir persönlich unterrichtet und er erhielt die in einem Studio von uns aufgenommenen Lieder! Dieses musikalische Theaterstück war ein riesiger Erfolg, der auch in der Deutschen Botschaft in Taschkent nicht ungehört blieb!

Doch nicht nur diese pädagogischen Erfolge – diese sogar weniger – waren es, die diese Auslandsstation im Ferganatal für mich so besonders machte. Auch nicht alleine Jussuf, mein Indianer! Es war die ganz einfach die Begegnung mit den Menschen hier, die Wärme im Kollegium, die mir begegnete. Dieses Kollegium hatte, im Gegensatz zu vielen Schulen in postsowjetischen Ländern, einen prozentual sehr hohen Anteil an männlichen Lehrkräften (was nicht unbedingt die Wärme ausmachte, versteht mich jetzt bitte nicht falsch!). Aber es war eben so, dass wir uns – wir Männer! – alle sechs bis sieben Wochen trafen und einen wunderbaren After-School-Plov organisierten. Mit allem, was dazu gehört. Und das waren nicht nur Plov und Salat. Männer allein am Kasan.

Dort, im Kreis meiner usbekischen Kollegen um die Plovschalen sitzend, lächelte ich oft in Erinnerung all meiner Weg, die mich bis hierher ins ferne Ferganatal geführt hatten (klingt doch jetzt wirklich wie bei Karl May!).

Im Herbst 97 kam ich zum ersten Mal als Programmlehrer ins Ausland – ich glaube mich richtig zu erinnern – und war im Süden der Ukraine, in Odessa-Ismail geschlagene acht Jahre lang im Einsatz. Zuerst nur an der Humanistischen Universität, dann auch bald an einer Schule, die zu einer DSD-Schule aufgebaut werden sollte. In dieser Zeit lernte ich die Bücher Tschingiz Aitmatovs kennen, erfuhr vom Pamir Gebirge und den zentralasiatischen Nomaden in ihren Jurten. Und diese literarische

Unterwegs in Batumi

Unterwegs in Kirgisistan

Welt bewegte mich so sehr, dass ich beschloss, als Lehrer nach Zentralasien weiterzuziehen; ich entwickelte mich mehr und mehr zu einem Nomaden. Schlussendlich kam ich so nach Kirgisistan. Nach Usbekistan in das Ferganatal. Nach Georgien, in den Kaukasus, ans Schwarze Meer, wo ich jetzt, hier sitzend, die Tage als gezählt betrachten kann …

Und ich sitze, die Tage sind also gezählt, an der noch nicht beendeten Korrektur unserer Schülerzeitung ‚Der Euronaut' (Vitamin de berichtetet über dieses Projekt!), da flattert eine E-Mail aus Fergana in mein elektronisches Postfach, setzt sich vor mich und lächelt mich an. Die buntesten Bilder stürmen durch meinen Kopf, die schönsten Erinnerungen und unvergessliche Momente tauchen wieder auf. Die Ukraine, Kirgisistan, Usbekistan und nicht mehr viele Wochen als Lehrer in Georgien. Dann werden auch hier im Kaukasus, am Schwarzen Meer, in Batumi, in Georgien mehr als fünf Jahre Lehrertätigkeit beendet sein. Mehr als zwanzig Jahre als BPLK im Einsatz in der Welt.

So sitze ich hier. ‚Der Euronaut' vor mir, das, ‚TschinarenBlatt' im Kopf!

Engelbart Onnen und der rotierende Berg – Deutsch eine Fremdsprache?

Hartmut Lieske

Könnte der geschätzte selige Engelbart Onnen lesen, was aus seiner Horazreminiszenz in der Geburtsanzeige für die ZfA nach 50 Jahren geworden ist, so würde er sich wahrscheinlich im Grabe umdrehen und in schallendes Gelächter ausbrechen. Was für eine Vorstellung, dass ein Berg rotiert = kreist! Gewiss: Der Duden vermerkt, „kreißen" sei veraltet, aber – davon konnte ich mich überzeugen – das Autokorrektur-Programm kennt das Wort dennoch, sodass diesem der Fauxpas nicht angelastet werden kann. Und Frau Bosert? Sie ist frei vom Verdacht auf eigenmächtige Konjektur. Also bleibt nur der Schluss, ein übereifriger Korrektor oder – um Gendergerechtigkeit walten zu lassen! – eine übereifrige Korrektorin habe ohne jegliches skrupulöse Bedenken das ihm oder ihr unbekannte Verb durch „kreist" ersetzt, ungeachtet des absurden Bildes eines Berges, der kraft seiner Rotation eine „graue Maus … in die Welt setzt." Das lässt nicht nur erkennen, wie wenig von horazischem Sprichwortschatz heute noch als Bildungsgut lebendig ist, sondern auch argwöhnen, dass ohne viel Federlesens der Rotstift angesetzt wird, statt der Bedeutung eines ungeläufigen oder aus der Mode gekommenen Worts nachzuforschen. Ich beklage also das Verschlimmbessern und vermute zugleich den Vorwurf der Besserwisserei. Den ließe ich bei der Beanstandung von Tippfehlern, wie sie uns allen immer wieder unterlaufen, gelten, während ich bei solch offensichtlichem Mangel an Sprachgespür nicht umhinkomme zu protestieren.

„Deutsch als Fremdsprache" ist auch in unserer Verbandszeitschrift ein stets wiederkehrendes Thema. Das in mir seit langem schlummernde Begehren, mich zu „Deutsch eine Fremdsprache" zu äußern, habe ich hiermit vorerst befriedigt, kann es mir aber trotzdem nicht verkneifen, zum Schluss auf den schlimmsten sprachlichen Schnitzer, der mir in der Verbandszeitschrift – bezeichnenderweise zum Aspekt DaF – begegnet ist, aufmerksam zu machen. In Heft 3 des 60. Jahrgangs findet sich im Aufsatz von Eike Thürmann auf Seite 260 f. (in grauem Kasten) das Beispiel einer Übung zur Ergänzung von Modalverben. Sage und schreibe wird dabei – ohne jeglichen Protest, ohne jede Entrüstung! – der als Hilfe für die geforderte Satzergänzung [„ _____ du auch mitkommen?"] angegebene komplett falsche Infinitiv „möchten" statt des allein richtigen „mögen" geduldet. Auweia!

Shopping

Hans-Martin Dederding

„Was macht denn deine Frau?“, frage ich einen alten Kollegen, seit kurzem aktiver Auslandslehrer. Die Antwort, mit einem verschämten Lächeln: „Shopping.“ Shopping? Nun ja, Einkaufen, das war auch bei uns ein unabdingbarer Teil des Haushaltsmanagements. Aber Shopping hätten wir das nicht genannt im Kasachstan der 1990er-Jahre, eher „Abenteuer im frühpostsowjetischen Wirtschaftsraum“.

Die klassische Frage hieß damals nämlich nicht „Was kaufe ich mir denn heute Schönes?“, sondern z. B. „Wo gibt es Käse?“, oder ganz elementar: „Wo gibt es was? Und wenn überhaupt, wann?“ Nur von wenigen Waren konnte man das mit großer Sicherheit sagen. Äpfel und Birnen, die gab es in Almaty fast immer (d. h. von September bis März) und fast an jeder Straßenecke. Wäre ja auch gelacht in einer Stadt, die zu Sowjetzeiten „Apfel-Vater“ (Alma-Ata) hieß. Auf den Märkten konnte man auch mit den Großen Drei immer rechnen: mit roten Rüben, gelben Rüben und Weißkohl, nicht selten auch mit Kartoffeln und Zwiebeln. Und auf dem zentralen Markt gab es eigentlich auch immer Fleisch, wobei freilich meist schon ein flüchtiger Blick auf die Auslagen genügte, um eventuelle Kaufgelüste zumindest westlicher Besucher auf ein Minimum zusammenschnurren zu lassen („ein halb Pfund Leber für die Katze …“, Atem anhalten und raus!). Das war’s denn auch. Für den restlichen Bedarf galt die goldene Regel spätsowjetischen Warenhandels: „Manchmal gibt es irgendwo etwas!“.

Der Kiosk – das Rückgrat der sich entwickelnden Marktwirktschaft

Wie gut, wenn man da auf Erfahrungen aus seiner Zeit als Junger Pionier zurückgreifen konnte! „Allzeit bereit!“ – das war die Losung, und angewandt auf die gravierende Lage bedeutete dies: Niemand verlässt die Wohnung ohne seinen Eimer! So sah man sie denn, den Offizier neben der Hausfrau, den Elektriker neben der Ärztin, den Professor neben der Arbeiterin, alle bewaffnet mit roten, grünen oder blauen Plastikeimern, die es irgendwo einmal zu kaufen gegeben hatte. Weh dem, der keinen abbekommen hatte. Wie sollte der das Beerenobst nach Hause transportieren, dass da überraschender Weise an der Straßenecke verkauft wurde? Was tun mit dem Salzfisch aus dem Fass, das die Gewerkschaftsvorsitzende des Lehrerbildungsinstitutes irgendwoher organisiert hatte und das nun der Institutsbibliothek einen würzigen Geruch verlieh? Der Fisch musste abtransportiert werden; im ortsüblichen Handtäschchen der Mitarbeiterinnen aber war dies nur schwer möglich und Plastiktüten vom Typ Soyuz-Apollo oder andere, die gehören schon einer späteren Epoche an.

Bei alledem waren die Eimer beileibe kein reines Transportmittel. Der Eimer ersetzte andernorts übliche Maßangaben wie Gramm, Pfund oder Kilo. Waagen nämlich hatten die Obstverkäuferinnen am Straßenrand fast nie, und wenn, dann war das Vertrauen der Kunden in das Fassungsvermögen des mitgebrachten Eimers immer noch höher als in die Zuverlässigkeit der aus der Schürzentasche der Verkäuferinnen hervorgezauberten Waagen, und dies völlig zu Recht, denn ein kasachstanisches Kilo beträgt im Höchstfall 800 Gramm. Außerdem war es sowieso besser, man kaufte gleich eimerweise. Denn wer konnte schon wissen, wann oder ob es mal wieder Beerenobst, Salzfisch oder gar Zwetschgen geben würde.

Freilich vermochte auch der Besitz eines oder gar zweier Eimer nicht alle Probleme zu

Markthalle außen

Markthalle innen

lösen. Da war zum Beispiel die leidige Milchfrage. Auch wenn potentielle Käufer(innen) erfasst hatten, dass Milch – wie andere Flüssigkeiten auch – mit Hilfe kleiner gelber Tankwagen vertrieben wurde, die zu bestimmten Zeiten an gewissen Orten positioniert waren, so waren sie damit doch der Hauptfrage noch um keinen Schritt näher gerückt, nämlich ***wann*** die kleinen gelben Tankwagen an den bestimmten Orten positioniert wurden. Geht man von der gemeinen europäischen Milchkuh aus, so kann man annehmen, dass diese ihre Milch täglich zweimal abgibt. Einmal morgens und einmal abends. Wenn man die Milch direkt vom Bauernhof bezieht, so weiß man, dass man seine Milchkanne zu ganz bestimmter Zeit am Morgen oder Abend abholen kann. Kasachstanische Milchkühe haben offensichtlich kein so geregeltes Leben. Sie geben ihre Milch manchmal früh morgens, manchmal am späten Vormittag, am Nachmittag, am Abend, in der Nacht oder häufig auch gar nicht. Wie sollte es da zu geregelter Milchversorgung kommen? Die Lösung des Problems? Das Engagement einer Rentnerin, die sich geraume Zeit vor dem wahrscheinlichsten Ankunftstermin am wahrscheinlichsten Ort in die Schlange vor dem noch nicht vorhandenen Tankwagen postiert, um ja nicht zu kurz zu kommen, wenn der Tankwagen denn wirklich erscheinen sollte.

So lässt sich alles regeln. Irgendwann kommt aber dann doch der Zeitpunkt, wo es um mehr geht als um die Befriedigung elementarster kulinarischer Bedürfnisse. Wenn der Kauf von Rasiercreme ansteht, von Zahnpasta oder Toilettenpapier – an den Erwerb der seit Einzug in die neue Wohnung fehlenden Klobrille wollen wir ja gar nicht denken. Zumindest die Kleinigkeiten muss es doch irgendwo geben. So schweift der Blick bei den Streifzügen durch die noch fremde Stadt, zur einen oder anderen Häuserfront, hinter der sich möglicherweise etwas erwerben ließe. Sehr schnell wird klar, dass die versteckten Zimmer mit der Kennzeichnung „HAH!“ entgegen der vielversprechenden Aufschrift keine Fundgruben etwa nach der Art von „Uschis Second-Hand-Shop“ sind, sondern Verkaufsstellen für Brot und Backzutaten. Die Geschäfte mit der deutlichen Aufschrift AZYKTÜLIK beschränken sich dagegen auf den Verkauf ungewaschenen Gemüses (die Großen Drei, vgl. oben) und helfen auch nicht weiter. Gesucht wird ein Supermarkt oder wenn schon, eine Art Tante-Natascha-Laden.

Da gab es doch diese durchaus repräsentativen Fensterfronten, große Scheiben, doppelflügelige Glastüren mit regem Publikumsverkehr. Ob dahinter was zu finden war? Schaufensterauslagen – keine; nur dezent geraffte, staubgraue Gardinen, die den Blick ins Innere des Gebäu-

des verdeckten. Dahinter musste etwas sein! War auch was: Das erste der so geheimnisvoll verhüllten Ladenlokale erwies sich als Zahnklinik, das zweite war das Institut für Strategische Studien, in dessen Eingangshalle zwar auch einige Papierwaren und in irgendjemandes Handgepäck aus Polen importierte Süßigkeiten verkauft wurden, aber nicht die gesuchte Zahnpasta. Aber das dritte, den beiden ersten wie ein Ei dem anderen gleichende, das war richtig, oder besser, wäre richtig gewesen, denn gerade legte die Verkäuferin den Riegel vor: Prijom towarow! Warenannahme! Zur besten Verkaufszeit.

Immerhin. Warenannahme. Das klang verheißungsvoll. Ein zweiter Versuch schien angezeigt. Der scheiterte an eben derselben Stelle: Sanitarnyj djenj! Reinigungstag! Und auch der dritte war nicht übermäßig erfolgreich: Rastschot! Abrechnung. Aufkommende Furcht: Hoffentlich waren die eingetroffenen Waren noch nicht alle ausverkauft und abgerechnet! Endlich, beim vierten Mal, waren die Türen geöffnet, oder vielmehr bloß eine, und nach der ersten Tür noch eine, schräg gegenüber, auf dass der Zutritt ins Warenparadies ja nicht geradewegs und zu bequem vonstattengehe. Und es zeigte sich, dass die Befürchtungen, die Waren könnten ausverkauft sein, völlig übertrieben waren. Die Waren waren noch alle da, die meisten jedenfalls: links vom Eingang, vier mannshohe Metallgestelle mit Zweiliterglässern grün eingelegter Tomaten, geöffnet zur Gardinenseite hin. Nach zwei leeren Metallgestellen, zu öffnen nach der Ladenseite, aber verschlossen, fünf Metallgestelle mit Zweiliterglässern bräunlicher Flüssigkeit, laut Etikett Apfelsaft. Gegenüber zwei Tiefkühltheken mit je einer emaillierten Schüssel: vier Räucherfische und Fleisch eines Tieres unbekannter Herkunft. Dahinter, auf einem Regal zwei Flaschen Öl (Polen, Türkei), drei Dosen gezuckerte Kondensmilch (Russland) und einige direkt importierte Kaugummis. Drei gelangweilte Verkäuferinnen, eine Kassiererin.

Gibt es noch Milch?

Es half alles nichts, irgendwo musste die Zahnpasta herkommen. So wurden die umliegenden Supermärkte der Reihe nach durchkämmt, und es zeigte sich, dass das Warenangebot durchaus verschieden war: Wo im einen Geschäft die grünen Tomaten standen, fanden sich im anderen Graupen, statt Apfelsaft gab es Gurken, statt Öl (Polen, Türkei) gab es Sirup (Israel), nur die Auslagen in den Tiefkühltheken waren in der Regel gleich. Also die Hoffnung nicht aufgeben, irgendwo wird sich ja auch Zahnpasta finden lassen, genauso wie sich ja auch die Rasiercreme schließlich gefunden hatte, schrankweise plötzlich – im Spezialgeschäft für die moderne Braut. Und wie immer, hartnäckiges Suchen führt schließlich zum Erfolg. Nein, nicht etwa, dass es plötzlich schrankweise Zahnpasta gegeben hätte, das nun mal nicht, aber Käse, und Käse war mindestens genauso selten wie Zahnpasta. Also war die Suche erfolgreich.

Der Käsekauf freilich war etwas schwieriger. Wie das? Wollte etwa die Verkäuferin den Käse nicht herausrücken, weil sie das seltene Stück Freunden und Verwandten zugedacht hatte? Nein, die unter der Hand zu vermittelnden Stücke waren schon längst abgezweigt. Schwierig war der Käsekauf einfach deswegen, weil jeder Kauf in einem sowjetisch geprägten Supermarkt nicht ganz einfach war, worüber die folgende Szene Aufschluss gibt:

Eintritt Kundin und reiht sich in die Schlange an der Theke ein. Die Schlange rückt nur langsam voran, weil laufend andere Kunden außer der Reihe bedient werden, und das, obwohl sie ersichtlich keine Kriegsveteranen sind, die ein

Recht darauf hätten. Schließlich verbleibt die Kundin allein vor der Theke, aber die Verkäuferin hat Besseres zu tun, als sie zu bedienen; sie schneidet Wurst, rechnet irgendetwas und unterhält sich mit der Kollegin. Endlich wendet sie sich der Kundin zu „Ich höre!" sagt sie. „Käse, 100 Gramm", sagt die Kundin. „100 Gramm???" sagt die Verkäuferin. „Naja, 200 Gramm, oder geben sie mir 500." – „Kassenzettel", sagt die Verkäuferin. Da merkt die Kundin, dass hier sowjetische Einkaufstraditionen hochgehalten werden, das heißt: Erst an der Theke den Preis erfragen, dann an der Kasse einen Bon holen, dann zurück zur Theke und die Ware abholen. Die Kundin fragt, was 500 Gramm Käse kosten, und wendet sich der Kasse zu. Dort trifft sie ihre Bekannten aus der Thekenschlange wieder. Sie stellt sich hinten an. Irgendwann ist es so weit. Mit dem Bon kehrt sie zur Theke zurück. Dort hat sich eine neue Schlange gebildet. Irgendwann ist sie dran und überreicht den Bon. Die Verkäuferin zieht ein Messer und schneidet ein Stück Käse ab, das sie für 500 Gramm hält. Es sind 540 Gramm. Mit dem Rechenbrett rechnet die Verkäuferin aus, was nachzuzahlen ist. O Schreck, nochmal zur Kasse, noch einen Bon holen. Gott sei Dank, man hat ein Herz für die Kunden. „Die Kundin zahlt noch 50 Tenge nach", ruft die Verkäuferin durch den Laden. Das tut sie, an der Kasse. Nur noch eine Schlange ist zu bewältigen.

Welch Fortschritt ist da das Universal-Selbstbedienungsgeschäft an der Seidenstraße! Das Angebot der Lebensmittelabteilung unterscheidet sich zwar nicht wesentlich von dem ganz gewöhnlicher Supermärkte, aber der Service, der ist gut. Weitestgehend Selbstbedienung, Bezahlung am Ausgang. Zwar ist meist nur eine der drei Kassen besetzt, aber die reichlich. Da ist das Mädchen, das die zu zahlende Summe errechnet (mit dem Rechenbrett, weil wieder gerade mal der Strom ausgefallen ist), dann ein zweites Mädchen, das das Geld entgegennimmt, und ein drittes, das das Rückgeld auszahlt, meist in Form von Streichhölzern (zum jeweiligen Kurs, z. B. 1 Tenge = 5 Streichhölzer), denn Kleingeld ist Mangelware. Schließlich, die verantwortliche Kassiererin, die den Kassenbon abnimmt, wenn die Registrierkasse wider Erwarten doch einmal funktioniert. Und ganz zum Schluss, die Frau, die einem die am Ausgang deponierte Einkaufstasche wieder aushändigt, denn die eigene Tasche in einen Selbstbedienungsladen mitnehmen lassen? So viel Vertrauen sollte man in die Kunden nun auch wieder nicht haben.

Kein Vergnügen, das Einkaufen. Vielleicht war es nicht nur die unsichere Versorgungslage, sondern auch der Einkaufsstress, der uns zum Großeinkauf trieb: Käse – im Rad, Öl – zwölf Flaschen in der Kiste, Zucker – im Sack (der dann in kleinere Tüten umgepackt unter der Wohnzimmercouch eingelagert wurde). Es gab sogar Leute, die ganz auf den Einkauf verzichteten, wenn die Art der Ware dies erlaubte und der Preis es nahelegte. Da war z. B. das Toilettenpapier, das gab es erstens fast nie, und wenn, dann zu exorbitanten Preisen. 500 Blatt z. B. für 50 Tenge (DM 1,90/ca. 1 Euro nach offiziellem Umtauschkurs). Was lag da näher als die Direktverwertung der neu eingeführten Währung. 1 Tenge hat 100 Tyin, in Ein-Tyin-Scheinen machten 50 Tenge 5000 Blatt, einfach konkurrenzlos günstig. Da hatte das einfache Toilettenpapier keine Chance mehr, trotz seiner anerkanntermaßen unvergleichlich größeren Griffig- und Saugfähigkeit.

Ach ja, die Zahnpasta ist immer noch nicht gekauft. Ein heißer Tipp, das Zentrale-Universal-Geschäft, das Kaufhaus im Zentrum der Stadt. Ein stattliches Gebäude, silbrig glitzernde Kunststoff-Vorhänge, selbstverständlich keine Auslagen, aber Türen, die sich alle öffnen lassen. Treppen mit Teppichboden, der Chic verflossener Jahre und viele Abteilungen, alle deutlich markiert in russischer und kasachischer Sprache. Die Haushaltsabteilung zum Beispiel: emaillierte Blechschüsseln, Glasvitrinen mit Tee-Service, einem Bügeleisen, zwei Vasen gutbürgerlich, einem Tischdeckchen mit nationalen, sprich kasachischen Ornamenten, eine Barbie-Ersatz-Puppe in kasachischer Nationaltracht und ein Wasserkocher. Das war wahrscheinlich nicht die richtige Abteilung für Zahnpasta. Vielleicht die Abteilung für Hygiene-Artikel? Zweiter Stock: Hygiene-Abteilung. Eine Theke mit verschiedenen Putzmitteln, einige Waschpulver, daneben eine Vitrine mit Tee-Service, einem Bügeleisen, zwei auf einem

Tischdeckchen geschmackvoll drapierten Vasen gutbürgerlich, einer Barbie-Ersatz-Puppe in Nationaltracht und einem Wasserkocher. „Nein, Zahnpasta haben wir nicht, versuchen sie's mal in der Abteilung für den Herrn!" Dort auch keine Zahnpasta, aber immerhin einige Kämme, Rasierwasser und daneben eine Vitrine mit, na mit was wohl.

Nun hilft nur noch der Gang zum Markt, dort, wo die Waren aller Koffertouristen zusammenfließen und neue Eigentümer suchen, da muss es doch auch Zahnpasta geben. Gab es nicht, aber eine Idee. Nach welchem Prinzip wurden denn die Waren hier angeboten? Gab es überhaupt eins, außer dem puren Zufall? Salz, Seife, Speiseöl? Schuhe, Schwämme, Schulhefte? Bücher, Bratfisch, Büstenhalter? War das nicht eindeutig? Ob einsichtig oder nicht, die Suchrichtung war vorgegeben. Und richtig: Wo gab es Zahnpasta? Am Zeitungskiosk! – Und auf der Post, weil da die Zeitungsabonnements bezogen werden können.

So war das in frühpostsowjetischer Zeit, einer Zeit, in der der Erwerb der lange vermissten Klobrille in einer Provinzstadt 1200 km nördlich der Hauptstadt größere Glücksgefühle hervorrufen konnte als anderswo der Kauf einer gesamten Wohnungseinrichtung.

Gegen Ende unserer Zeit in Kasachstan verbesserte sich die Lage, zumindest in den größeren Städten. Die neu entstehenden türkischen Supermärkte machten das Einkaufen leichter. Irgendwie aber hatte auch die alte Zeit ihren Charme, diese völlige Unbelecktheit von den harten Gesetzen der internationalen Marktwirtschaft, die Zeit noch vor dem Eintreffen der ersten Kiwi, die ob ihrer Seltenheit von einem Sicherheitsmann mit Maschinenpistole bewacht wurde. Als die kasachstanische Aeroflot im Jahr 1992 den Flugverkehr mit Hannover, dem ersten Flugziel im Westen, aufnahm, mussten die Maschinen in Aktau am Kaspischen Meer zwischenlanden, um aufzutanken. Wie üblich, wurden die Passagiere dabei ins Flughafengebäude gebeten, wo sie etwa eine Stunde zu warten hatten. Einige Leute aus der Umgebung des Flughafens erkannten die Gunst dieser Stunde und boten den Reisenden kleine Souvenirs an: Post-

Bier nur am Büdchen

Lorry-Outlet

Marktstand

karten aus Aktau, kasachische Tonflöten, alte Schallplatten und Ähnliches. Mit Zunahme des Reiseverkehrs wurden sie immer routinierter: Sie stellten kleine Zettelchen auf mit Zahlen von 1 bis 25, die die Preise der dargebotenen Gegenstände anzeigen sollten. Auf die Frage eines der Reisenden, ob Dollar oder Mark gemeint seien, antwortete ein Verkäufer „Ach, ganz wie Sie wollen." Diese Zeiten waren mit Anbruch des dritten Jahrtausends vorbei. ◂◂

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.

REZENSIONEN

Deutsch lehren und lernen

▶ S. 283

Rainer E. Wicke
Ein interessanter Projektbericht

▶ S. 284

Rainer E. Wicke
Ein guter Werkzeugkasten für die FüDaF-Praxis

MINT-liches

▶ S. 285

Jens Drummer
Mathe – ganz easy!

▶ S. 286

Jens Drummer
Können Wissenschaftler an Gott glauben?

▶ S. 286

Detlef Thiel
Das Band der Evolution noch einmal ausrollen?

Digitales

▶ S. 288

Jens Drummer
Unterrichten Sie schon digital?

▶ S. 288

Jens Drummer
Nicht zu glauben: Das Internet wird abgeschaltet!

▶ S. 289

Jens Drummer
Braucht es den Menschen bald nicht mehr?

Ferne Welten – ferne Zeiten?

▶ S. 290

Jens Drummer
Gezeichnete Nachrichten

▶ S. 291

Manfred Egenhoff
Was verbirgt sich hinter dem Horizont?

▶ S. 292

Detlef Thiel
Was sagen uns Zähne und Knochen über die Urbanisierung des Menschen?

▶ S. 293

Susanne Frank
Eine untergehende Welt

▶ S. 294

Ludwig Petry
Gegen Vergessen und Verdrängen

▶ S. 296

Ludwig Petry
Malerei als Rebellion

▶ S. 297

Detlef Thiel
Homo ludens: Schach oder Krieg?

▶ S. 298

Susanne Frank
Ein vergessener Krieg

Von näheren Nachbarn

▶ S. 299

Vivien Cockshott
Deutsch-französische Freundschaft: Stimmt die Chemie noch?

▶ S. 299

Stephan Schneider
Vive la France!

▶ S. 300

Peter H. Stoldt
Hoch aktuell!

▶ S. 302

Claus Frank
Stammtischgeplauder?

Islam und kein Ende

▶ S. 303

Manfred Egenhoff
Islam als Integrationshindernis

▶ S. 304

Hans-Martin Dederding
Kompendium der erweiterten Denkungsart

Arbeit, Faulheit, Leistung

▶ S. 305

Hans-Martin Dederding
Kein Handbuch für Faule

▶ S. 306

Susanne Frank
Gesellschaft leisten!

Mitglieder schreiben

▶ S. 307

Hannelore Breyer-Rheinberger
Anleitung zum Abenteuerurlaub

Deutsch lehren und lernen

Ein interessanter Projektbericht

Rainer E. Wicke

Petravić, Ana/Šenjug Golub, Ana/Gehrmann, Siegfried (Hrsg.): Deutsch von Anfang an – Frühes Deutschlernen als Chance, Perspektiven aus Südosteuropa. Projektbericht Goethe-Institut Istanbul

Waxmann-Verlag, Münster 2018, 197 S., ISBN 978-3-8309-3754-8, € 29,90

Die Publikation fasst die Ergebnisse des Projektes Deutsch von Anfang an zusammen, das vom Goethe-Institut Istanbul koordiniert wurde. DaF-Expert(inn)en aus den sechs Ländern Bosnien und Herzegowina, Griechenland, Kroatien, Mazedonien, Serbien und der Türkei beschreiben hier den Ist-Zustand des frühen Deutschunterrichts in ihren Bildungszusammenhängen. Dabei gehen sie ausführlicher ebenso auf bildungspolitische und systemische Rahmenbedingungen ein wie auf vorhandene curriculare Vorgaben, zur Verfügung stehende Lehr- und Lernmaterialien, Formen der Evaluation, Lehreraus- und -fortbildung und Ansätze zur Verbindung von Forschung und Praxis.

Bei genauerer Lektüre wird deutlich, dass sich übereinstimmend zeigt, dass die universitäre Lehrerausbildung in allen diesen Ländern wenige bis keine speziellen Module zur DaF-Ausbildung für den frühen Fremdsprachenunterricht anbietet und somit viele der in der Primarstufe unterrichtenden Lehrer(innen) schon bei Aufnahme ihrer Tätigkeit auf der Suche nach entsprechenden Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen sind, die jedoch relativ selten von staatlichen Institutionen angeboten werden. Dies gilt auch für die curriculare Situation, denn entsprechende Curricula für die Vorschule sind nur teilweise vorhanden. Für die Primarstufe existieren solche Vorgaben in den meisten Ländern, weisen jedoch Schwächen auf. Hier – das geht aus allen diesen Projektberichten hervor – besteht ein immenser Bedarf. Zwar wird immer wieder auf die *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenunterricht* hingewiesen, die bereits 1996 vom Goethe-Institut gemeinsam mit ausländischen Experten erstellt und inzwischen aktualisiert wurden[1], jedoch können diese keineswegs ein nationales Curriculum ersetzen. Wenn immer wieder in den Berichten betont wird, dass es auch an Vorgaben für Kindergarten und Vorschule fehlt, so erstaunt, dass in diesen Zusammenhängen der von Goethe-Institut und Zentralstelle für das Auslandsschulwesen erstellte *Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschule* einschließlich der dazu erstellten Handreichungen, beide können gerade hier Hilfestellung leisten, offensichtlich keine Verwendung in dem Projekt gefunden haben.[2]

Ähnlichkeiten sind auch bei der Beschreibung der Übergänge von Kindergarten und Vorschule in die Grundschule und von dort aus in die weiterführenden Sekundarschulen festzustellen. Es fehlt die Sukzession in der Planung, sodass in einigen Zusammenhängen die Gefahr besteht, dass nicht an bereits vorhandene – in der vorhergehenden Bildungsinstitution erworbenen Kenntnisse – angeknüpft, sondern immer wieder neu mit dem fremdsprachigen Deutschunterricht begonnen wird.

Lehr- und Lernmaterialien sind in der Regel vorhanden, jedoch weisen die in den deutschsprachigen Ländern Europas entwickelten Lehrwerke Defizite auf, da sie für den weltweiten Markt und nicht für spezielle Zusammenhänge in einem bestimmten Land oder einer Region konzipiert wurden. Manche der dort abgehandelten Themen sind nicht schülerrelevant in diesen Ländern. Bemängelt wird auch, dass literarische Texte eher selten in diesen Lehrwerken zu finden sind und wenn dies der Fall ist, dass diese ungenügend didaktisiert wurden.

Lehrerfortbildungsveranstaltungen werden selten oder nie angeboten, hier wird übereinstimmend in allen Berichten das Goethe-Institut als verlässlicher Partner erwähnt, der entsprechende Maßnahmen für die Primarstufe anbietet, Sprachenportfolioarbeit betreibt und mit dem Band *DaF für Kinder* aus der Reihe *Deutsch lehren lernen (DLL)*[3] als Grundlage das Projekt *Deutsch von Anfang an* initiiert hat.

Hier wird deutlich, dass das Goethe-Institut den Bedarf in der Region (der eigentlich weltweit existieren dürfte) erkannt hat und nicht gezögert hat, Maßnahmen zu ergreifen, die die in der Praxis tätigen Lehrerinnen und Lehrer bei der Arbeit im frühen Deutschunterricht unterstützt und weiterqualifiziert, was sicherlich im Sinne der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik sein dürfte. Die spielerische Erlernung der deutschen Sprache in Kindergarten und Vorschule ist ebenso wichtig wie die Fortsetzung des fremdsprachigen Deutschunterrichts in der Primarstufe und die systematische Weiterführung in der Sekundarstufe. Und dafür benötigt man eben einheimische Expert(inn)en, die ihre Kolleg(inn)en aufgrund ihrer Sachkenntnis kompetent beraten können. Somit hat das gelungene Projekt Pilotcharakter, die

Nachahmung in anderen Zusammenhängen kann nur empfohlen werden. ◂◂

1 Widlok, Beate/Petravić, Ana/Org, Helg/Romcea, Rodika: Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung, Goethe-Institut, München, 2010.
2 Goethe-Institut (Hrsg.): Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschule, Goethe-Institut, München 2013. Goethe-Institut (Hrsg.): Handreichungen zum Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschule, Goethe-Institut, München 2014.
3 Lindquist Mog, Angelika/Widlok, Beate: DaF für Kinder (= DLL, Bd. 8), Klett-Sprachen, Stuttgart 2016.

Ein guter Werkzeugkasten für die FüDaF-Praxis

Rainer E. Wicke

Roll, Heike/Baur, Rupprecht S./Okonska, Dorota/Schäfer, Andrea: Sprache durch Kunst – Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht
Waxmann-Verlag, Münster 2017, 172 Seiten, ISBN 978-3-8309-3627-5, € 24, 90; E-Book (pdf) € 21,99

Die Publikation ist in einem durch die Mercator-Stiftung unterstützten Projekt entstanden, das von der Universität Duisburg-Essen mit angehenden Lehrer(inne)n für den fremdsprachigen Deutschunterricht durchgeführt wurde. Dieses Modell der Kooperation der Universität mit Schule und Museum ist ein Unikat, das zur Nachahmung in anderen Zusammenhängen auffordern sollte. Bei den vorliegenden Materialien handelt es sich um unterrichtspraktische Vorschläge im Sinne eines hilfreichen Werkzeugkastens, der – um es vorweg zu nehmen – die Diskussion im Bereich der Methodik/Didaktik des fächerübergreifenden DaF-Unterrichts (FüDaF) Kunst ein ganzes Stück voranbringt. Das Repertoire an nützlichen Aufgabentypologien, die bisher zur Arbeit mit Kunst vorliegen, wird mit Hilfe dieser Vorschläge beträchtlich erweitert.

Wie kleinschrittig, vielseitig, aber auch akribisch und präzise in dem Projekt *Sprache durch Kunst* gearbeitet wurde, wird schon im Inhaltsverzeichnis des Bandes deutlich. Ausgangspunkt ist das Kapitel *Museum & Kunst*; am Anfang der Arbeit wird zunächst ein Museumsbesuch vorgeschlagen, bei dem die Schülerinnen und Schüler zur Arbeit an Kunstwerken und zur Informationserschließung zu diesen sensibilisiert werden. Wie in allen folgenden Kapiteln ist auch dem ersten eine kommentierende farbige Illustration zugeordnet, in der das jeweilige Thema passend umgesetzt wird. Analog zu den restlichen Kapiteln ist das erste in verschiedene Bereiche untergliedert, die den schnellen Überblick erleichtern. Zunächst wird auf die Aktivitäten im Museum, dann auf die auf den Besuch dort folgenden in der Schule eingegangen. Im weiteren Verlauf wird der jeweilige (Fach-)Wortschatz ebenso erläutert, wie die erwarteten sprachlichen Fertigkeiten und (kreativen) Kompetenzen. Weiterhin wird jeweils eine Auswahl an Aufgaben und Übungen zu dem jeweiligen Thema angeboten, aus denen ausgewählt werden kann.

In den Folgekapiteln stehen *Porträt & Darstellung, Skulptur & Körpersprache, Rolle & Spiel,* aber auch *Dialoge, Kultur & Zeichen, Fläche & Raum* im Mittelpunkt der Arbeit. *Bildgedichte, Farbe & Wahrnehmung, Expression, Skulptur & Transformation* schließen sich daran an. *Linie & Bewegung, Abstraktion & Ausdruck, Museum & Architektur* stehen am Ende der Reihe.

Die dreiseitige Bibliographie am Ende (S. 161–163) ist auf dem neuesten Stand und bietet einen guten Überblick über den derzeitigen Publikationsstand zum Thema.

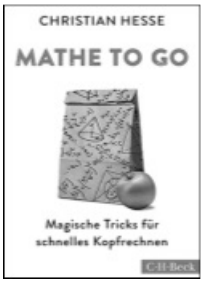
Die Länge einer Rezension erlaubt nur eine exemplarische Vorstellung des Verfahrens der Autoren, hier am Kapitel ‚Porträt'.

Schon bei der Wortschatzerklärung von *Porträt* und *Selbstporträt* wird erkenntlich, wie wichtig den Verfasser(inne)n die unkomplizierte Aneignung fachsprachlicher Begriffe ist; diese werden in einer adressatengerechten einfachen Sprache kommentiert, sodass die Lerner(innen) keine Verständnisprobleme haben dürften. Bei der Arbeit mit Porträts können zunächst zwei alternative Verfahren gewählt werden. Die Schüler können sich entscheiden, ob sie anhand eines ein Porträt kommentierenden Textes versuchen, dies selbst zeichnerisch kreativ zu fixieren oder ob sie eine Porträtpostkarte verwenden, die sie selbst schriftlich kommentieren. Hier wird offensichtlich, dass die Initiator(inne)n des Projektes großen Wert auf ein differenzierendes Aufgabenangebot legen, um möglichst allen Schüler(inne)n Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Dies wird auch durch die umfangreichen Vorschläge zur Verwendung verschiedener Kunstwerke in diesem Zusammenhang deutlich. Auch darin liegt ein Vorteil der Publikation, dass sie automatisch zur weiteren Gestaltung ermuntert. Die folgenden Aufgaben, in denen der Bezug zu den Kunstwerken direkt hergestellt wird, lassen erkennen, dass es den Autor(inn)en wichtig ist, dass die Betrachter ihre Eindrücke und Interpretationsversu-

che in der Interaktion mit dem jeweiligen Bild aktiv umsetzen.

Bei *Sprache durch Kunst* handelt es sich um ein sehr praxisbezogenes Buch, das die lehrbuchergänzende Arbeit im FüDaF erheblich erleichtert, aber auch Möglichkeiten des projektorientierten Arbeitens anbietet. Die einfache Sprache, in der die Aufgaben vorgestellt werden, erleichtert ausländischen Lehrer(inne)n den Nachvollzug. Nahezu alle Vorschläge sind so gehalten, dass sie sich sofort und unkompliziert im eigenen Unterricht umsetzen lassen. Einzige Ausnahme ist wohl die Arbeit mit Ovids *Metamorphosen* im Kapitel *Skulptur und Transformation,* die – angesichts des relativ komplexen Textes – sicherlich nur für fremdsprachige Deutschlerner mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen und literarischen Interessen geeignet ist. Hinweise, welche Themen und Texte aufgrund der Erfahrung der Auto(inn)en für welche Alters- und Adressatengruppe mehr oder weniger geeignet sind, hätten Lehrenden bei der Auswahl von Einheiten noch eine zusätzliche Orientierung geben können. Diese Anmerkung sollte den Wert der Publikation insgesamt jedoch nicht schmälern. Die Lektüre des Buches zeigt, dass die Arbeit mit Kunst motiviert und Lehrenden und Lernenden Spaß machen kann. Die Anschaffung lohnt sich. ◂◂

MINT-liches



Mathe – ganz easy!

Jens Drummer

Hesse, Christian: Mathe to Go. Magische Tricks für schnelles Kopfrechnen
C.H. Beck Paperback, München 2017, 189 S., IBSN 978-3-406-71385-9, € 12, 00

Da liegt es also vor mir, ein kleines Büchlein, welches verspricht, die Kunst des Denkens durch Rechentricks überflüssig zu machen. Nun, zuerst hat sich bei mir, als gestandenem Mathematiklehrer, ob der Aussage, dass man das Denken in der Mathematik vernachlässigen kann, schon etwas Widerstand geregt. Aber ich habe mich auf das Abenteuer, das Buch zu lesen, eingelassen und – soviel kann ich jetzt schon sagen – ich habe es nicht bereut!

Was erwartet den Leser? Vom einfachen Multiplizieren von bis zu vierstelligen Zahlen über das Teilen beliebiger Zahlen durch bis zu zweistellige Divisoren (für Nicht-Mathematiker unter uns: das sind die Zahlen hinter dem Divisionszeichen) führt der Autor uns, mit einem Zwischenstopp zum einfachen Überprüfen von Ergebnissen hin zur Berechnung von Wurzeln (alles natürlich ohne Taschenrechner!). Am Ende gibt es noch einen Abstecher zum Logarithmus. Den krönenden Abschluss bildet eine Rechenfolge zum Ermitteln des Wochentages jedes beliebigen Datums.

Das Buch ist auf eine eigene, unterhaltsame Art geschrieben. Manchmal merkt man dem Autor die Leichtigkeit und das Lebensgefühl in Kalifornien, wo das Buch entstand, deutlich an. So springt Hesse an manchen Stellen von einem Thema zu einem ganz anderen, ohne dass ein Grund für mich erkennbar war. Dies ist auch eines der wenigen Mankos, welches mich manchmal beim Lesen störte.

So schweift der Autor mitten im Berechnen der Multiplikation zu einer Sendung von „Wetten, dass …" ab. Er beschreibt, wie eine Schulklasse es geschafft hat, die 13. Wurzel aus einer beliebigen Zahl zu ziehen. Leider wird die eigentliche Lösung in diesem Fall nicht verraten, was schon schade ist.

Dies kann natürlich anderen Lesern gerade gut gefallen, da er durch diese Ausflüge in andere Bereiche mal wieder abgelenkt wird und das Gehirn durch diesen Trick aufgefrischt wird.

Die meisten Rechenkunststücke sind gut erklärt und zu verstehen, wenn man die Grundlagen der Mathematik verinnerlicht hat. Leser, die mit der Mathematik nicht vertraut sind, müssen sich mit der Erkenntnis begnügen, dass es halt wirklich so funktioniert, dass „Warum" erschließt sich erst bei näherem Hinsehen und ist – meine Erachtens – auch nicht Sinn das Buches, hierzu sollte man sich ein Mathematiklehrbuch kaufen, bei dessen Lektüre der Unterhaltungswert allerdings deutlich geringer sein wird.

Jeder Teilbereich wird mit sehr einfachen und sofort einleuchtenden Aufgaben und Tricks begonnen, dass es sicher jedem leicht fällt, diese anzuwenden. Aus manchen Abschnitten lassen sich sehr gut Inhalte für eine Vertretungsstunde bzw. schöne und überraschende Einstiegsaufgaben ableiten. Nach und nach werden die Zusammenhänge dann komplexer, wobei man von Hesse schön strukturiert beim Lesen mitgenommen wird.

Wenigstens eine Kostprobe, wie man zum Beispiel das Alter einer Person „erraten" kann, möchte ich vorstellen. Lassen Sie eine beliebige dreistellige Zahl aufschreiben. Dann soll die Person aus dieser Zahl, durch einfaches Vertauschen der Ziffern eine zweite

Zahl notieren und die Differenz dieser beiden Zahlen bilden. Bitten Sie die Person, zu dieser Differenz ihr Lebensalter zu addieren und Ihnen das Ergebnis zu nennen. Sofort können Sie das Alter dieser Person sagen. Wie das genau geht, ist auf Seite 125 sehr anschaulich erklärt – naja, lesen sollen Sie das Buch schon selbst … ◂◂

Können Wissenschaftler an Gott glauben?

Jens Drummer

Fischer, Ernst Peter: Gott und der Urknall. Religion und Wissenschaft im Wechselspiel der Geschichte
Herder, Freiburg/Basel/Wien 2017, 320 S., IBSN 978-3-451-32986-9, € 24,99, E-Book (epub) € 16,99

„Menschen suchen immer das Eine, und sie finden es, wenn sie das Andere nicht vergessen, das dazugehört und zu ihm hinführt." Das ist die These, welche in das Werk von Ernst Peter Fischer einleitet. Es schließt mit den Worten: „… wer dabei erkennt, dass die dabei entstehenden Werke zur Verzauberung der Welt beitragen, weil sie ein ‚heilig öffentliches Geheimnis' enthalten … der wird seine Bindung an die Welt nicht verlieren und also eine Religion haben. … Das Eine mit dem oder der Anderen. Kann es etwas Schöneres geben?"

Dieser Rahmen beschreibt wunderbar den Gratweg, welchen der Autor im gesamten Buch abschreitet. Mal wankt er nach links (zur Wissenschaft) mal nach rechts (zur Religion). Dabei skizziert er in acht stilistisch hervorragend geschriebenen Kapiteln die Schwierigkeiten, welche Wissenschaftler mit der Religion sowie Glaubensmächtige mit der Wissenschaft haben, und dass doch die einen die anderen brauchen und respektieren können.

Dem Leser wird von der Antike bis zur Gegenwart mit zahlreichen, gut dargestellten und exzellent recherchierten Fakten dargeboten, wie schmal der Korridor zwischen Glauben und dem Erkennen, dass es vielleicht doch keinen Schöpfer geben kann, ist. So wird unter anderem Albertus Magnus auf die Bühne gehoben, der über die Harmonie von Wissenschaft (Philosophie) und Glauben (Religion) nachgedacht hat. Auch Dante mit seiner „Göttlichen Komödie" wird herangezogen. Anhand unterschiedlichster Wissenschaftspersönlichkeiten (ich erspare mir hier die Aufzählung, dies würde den Rahmen dieser Rezension sprengen), aber auch Glaubensgrößen verdeutlicht er die Leistung, welche unsere Menschheit vollbracht hat. Dabei spart der Autor nicht mit Argumenten für die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse, welche unter anderem schon in den Klosterschulen gelehrt wurden. Andrerseits scheut sich Fischer nicht, auf Luther (auch im Jahr 1 nach dem Lutherjahr muss man diesen Reformator unbedingt noch erwähnen) als großen Bremser und Leugner von wissenschaftlichen Erkenntnissen einzugehen.

Während des Lesens erlebt man eine Achterbahnfahrt der Gefühle sowie der Erkenntnisse. Geschickt vermittelt der Fischer an vielen Stellen Fakten über Religion sowie die Entwicklung der Wissenschaften, die mir teilweise neu waren und mich staunen ließen. Dies – das behaupte ich jetzt einmal frech – wird sicher den meisten so gehen, da der Autor von der Mathematik über die Physik und Biologie bis hin zur Astronomie historische Tatsachen genauso beschreibt wie zum Christen- und Judentum sowie dem Islam. Beispielsweise war es mir nicht bewusst, dass 1543 als das Gründungsjahr der modernen Wissenschaften eingehen sollte, weil in diesem Jahr nicht nur Kopernikus das heliozentrische Weltbild beschrieb, sondern auch Andreas Versalius zum ersten Mal in der Geschichte zuverlässige Schautafeln des Inneren unseres Körpers vorlegte. Die Lektüre lohnt sich schon allein, um sein Wissen auf anderen als dem eigenen Fachgebiet zu erweitern.

Ich hoffe, einen groben Eindruck von dem Buch vermittelt und ein wenig neugierig gemacht zu haben. Vielleicht steht das Buch ja auch bald in Ihrem Bücherregal. ◂◂

Das Band der Evolution noch einmal ausrollen?

Detlef Thiel

Losos, B. Jonathan: Glücksfall Mensch. Ist Evolution vorhersagbar?
Verlag W. Kohlhammer, München 2017, 381 S., ISBN 978-3-446-25842-6, € 26,00, E-Book (epub) € 22,99

Wer gedacht hätte, schon vieles über Evolution, die Anpassung der Tiere an ihre Umwelt, die natürliche

und sexuelle Selektion zu wissen, der wird in diesem Buch auf unterhaltsame und intelligente Weise eines Besseren belehrt. Die entscheidende Botschaft des Buches ist die, dass Evolution nicht etwa die Langatmigkeit eines Faultieres hat und nur in Äonen von Jahren abläuft, sodass wir Menschen sie bisher kaum bemerkten, sondern dass Evolution direkt vor unseren Augen abläuft, teils in großer Geschwindigkeit: Bei entsprechendem Selektionsdruck braucht es nicht mal zwei Generationen, um deutliche Veränderungen hervorzubringen, die auch weitergegeben werden.

Versucht man zu verstehen, wie Evolution konkret abläuft, wie Lebewesen sich durch ihr Verhalten an sich immer wieder verändernde Lebensbedingungen anpassen, so findet man immer wieder ähnliche Muster, ähnliche Strategien. Losos kann zeigen, dass bei geographisch weit entfernten Arten und selbst bei Arten, deren Lebensgeschichte 10 Mio. Jahre auseinanderliegen, immer wieder die gleichen Muster auftreten, die individuell bzw. artgerecht zum Tragen kommen. Dieses Leitprinzip der Evolution nennt er Konvergenz bzw. konvergente Evolution.

Darüber hinaus stellt Losos dar, wie die heutige *experimentelle* Evolution Ergebnisse zunächst im Labor, in der jüngeren Vergangenheit aber auch in der freien Natur so arrangiert hat, dass bereits revolutionäre Erkenntnisse gewonnen wurden und wohl auch weiter zu erwarten sind. Losos' Buch gibt einen wunderbaren Überblick über die wichtigsten Stationen (S. 73 – 320) dieser neuen experimentellen Evolution, bei denen selbst Darwin in Begeisterungsrufe ausbrechen würde. Ein Höhepunkt dabei sind dabei sicherlich die Einsichten von Dolph Schluter, dem Pionier der „experimentellen Erforschung von Stichlingsevolution" (S. 217), dessen Forschung Losos vorstellt und auswertet.

Darwin ist und bleibt der unbestrittene Archeget der Idee der Evolution, aber der Gedanke, Evolution durch Selektionsdruck artifiziell und späterhin in der Natur experimentell zu initiieren, ist doch der jüngeren Forschungsgeschichte zuzurechnen. Losos' Leitfrage lautet: Könnte man das Band der Evolution noch einmal einrollen und es dann wieder vor unseren Augen abrollen, käme es dann auch zur Entstehung des Menschen? Diese Frage begleitet die Leserinnen und Leser das ganze Buch hindurch, verschiedene Versuche der Beantwortung werden diskutiert, am Ende ergebnisoffen, da doch allzu spekulativ. Die oder der Ungeduldige, die/der diese Frage sogleich beantwortet wissen möchte, sieht sich mit einer Reihe von Versuchen und Experimenten der letzten 50 Jahre konfrontiert, die immer wieder neue Facetten dieser Leitfrage aufrollen und einen Beitrag zur Beantwortung beisteuern.

Am Ende greift Losos seine Ausgangsfrage auf und spekuliert darüber, ob der Mensch ein Zufallsprodukt ist oder ob er sozusagen mit Notwendigkeit auf den Plan der Erde getreten ist. Er diskutiert dabei unterschiedlichste Meinungen und geht sogar weiter ins Universum hinaus und zwar mit der Frage: Wie könnte das Leben auf anderen Planeten sein, wenn es z. B. nicht auf Kohlenstoff basiert, sondern auf Stickstoff oder anderen Grundelementen beruht. Er gibt hier eine ganz klare Antwort, die sich auf die Ergebnisse seines Buches stützen kann: Die Evolution würde sich aufgrund der Konvergenz ähnlicher Muster und Strategien bedienen. Dennoch räumt er ein, die Hominiden als bisher einzig selbstreflexives Wesen, müssten dabei nicht *unbedingt* hervortreten. Dafür gab es in der Weltgeschichte zu viele Zufälle, die die Evolution immer wieder neue Wege haben einschlagen lassen, die aber bei einem zweiten Versuch nicht auftreten müssten, wie z. B. die Vernichtung der Saurier auf der Erde, die den Säugetieren die Möglichkeit gab, vor ca. 65 Mio. deren Nische zu besetzen und eine Entwicklung voranzubringen, die in den Hominiden ihren einstweiligen Höhepunkt findet. Wären nicht auch echsenartige Intelligenzen möglich? Losos lässt diese Frage – für einen empirisch und experimentell agierenden Wissenschaftler zu Recht – offen, da sie rein spekulativ ist, und folglich eher ein Thema für Autoren von Fantasy- und Science Fiction-Literatur.

Das Buch ist eine hervorragende Ergänzung für den bisher sich fast nur mit Darwin und seinen Folgen beschäftigenden Biologieunterricht, da man Evolution nun endlich an Experimenten, die man Schülerinnen und Schülern sicherlich gut vermitteln kann, verfolgen und damit verifizieren kann. Wer das Buch zu Ende liest, findet sogar neue Anregungen für einen Science-Fiction-Roman, einen, der mit fundiertem Basiswissen über außerirdisches Leben aufwartet. ◂◂

Digitales

Unterrichten Sie schon digital?

Jens Drummer

Hartmann, Simon/Purz, Dirk: Unterrichten in der digitalen Welt
Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2018, 166 S., IBSN 978-3-525-70246-8, € 20,00, E-Book (pdf) € 15,99

Dass Computer, Tablets und Smartphones zunehmend Einzug in das Klassenzimmer vieler Schulen halten, ist unstrittig. Doch was wird mit den neuen technischen Hilfsmitteln im Unterricht gemacht? Die Autoren versuchen, in die Vielzahl der Angebote zum digitalen Lernen etwas Ordnung und Struktur zu bringen, damit die Lehrkraft das jeweils geeignete Werkzeug für den eigenen Unterricht wählen kann.

Ausgehend von einem Überblick über „[d]as Web 2.0 und der Schulunterricht" geht es bald zu den „Grundlagen des Lehrens und Lernens in der digitalen Welt". Anschließend wird noch auf die „digitalen Grundlagen für Lehrer" und „… für Schüler" in jeweils einem separaten Abschnitt eingegangen. Es folgen Einblicke in „[d]as multimediale Paradigma" und in die „Medienkompetenz als Teil gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit". Den Abschluss bildet das Kapitel „Praxiszugänge/Methoden/Tools: Beispiele aus dem Unterricht".

Da diese vielen Themen, welche jeweils für sich genommen schon sehr umfassend sind, inklusive Literaturverzeichnis auf ganzen 166 Seiten dargestellt sind, können die Autoren alle Themen nur oberflächlich anreißen. Für alle, die einen kurzen Überblick zum Einsatz digitaler Medien erhalten möchten, bildet das Büchlein einen guten Einstieg. Wer tiefergreifende Informationen sucht, wird enttäuscht sein. Schade ist, dass manchen eher theoretischen Themenbereichen wie z. B. der Lehrerprofessionalität in der Wissensgesellschaft deutlich mehr Raum gegeben wird (7 Seiten) als den eher schulnahen Themen wie z. B. dem offenen und selbstständigen Lernen (1 Seite). Zwar ist es insbesondere in den ersten Kapiteln des Buches den beiden Autoren (der eine – Theologe und Pfarrer – schaut mit der Brille des Wissenschaftlers, der andere – Lehrer für Deutsch und Englisch – reichert alles mit den Erfahrungen aus dem Klassenzimmer an) gut gelungen, einen angenehm lesbaren Mix aus Theorie und Praxis zu Papier zu bringen. Gegen Ende des Buches aber wird es eher theoretisch, bevor auf (zu) wenigen Seiten ein kurzer Überblick über praktikable Programme und Webanwendungen zusammengestellt ist. Auch waren die Autoren an manchen Stellen mit den Zitaten etwas sehr großzügig. So zieht Gabi Reinmann in ihrem Blog zu einer Kritik an MOOCs (dies sind Onlinekurse für mehrere tausend Lerner) zu Beginn einen Vergleich mit dem Konnektivismus. Die Autoren geben wortwörtlich die Kritik an den MOOCs als Kritik am Konnektivismus wieder – war dies aus Versehen (vgl. https://gabi-reinmann.de/?p=3119)?

Mein Fazit für dies Büchlein: Für den Einstieg in die Materie ist es sicher empfehlenswert, für erfahrenere Lehrkräfte bietet es aus meiner Sicht zu wenig Neues und – das sei aus der Sicht eines Mathematikers und Naturwissenschaftlers gesagt – die Beispiele erscheinen zu speziell auf den sprachlichen Unterricht bezogen. ◂◂

Nicht zu glauben: Das Internet wird abgeschaltet!

Jens Drummer

Silberstein, Schlecky: Das Internet muss weg. Eine Abrechnung
Knaus, München 2018, 271 S., ISBN 978-3-8135-0794-2, € 16,00

Hat Sie der Titel neugierig gemacht? Wenn ja, habe ich das geschafft, was Fake News Autoren tagtäglich machen: einen reißerischen Titel, der zum Anklicken lockt und die Autoren richtig Geld verdienen lässt und das sogar ganz legal. Aber kommen wir erst einmal zum Buch von Silberstein, der uns einen Einblick in die Welt von Facebook auf der einen und Google auf der anderen Seite gibt.

Als Lehrer, der immer viel mit dem Internet und digitalen Medien gearbeitet hat, war der Titel des Buches schon eine gewisse Provokation, die mich neugierig gemacht hat. Insbesondere, wenn ein Blogger wie Silberstein, der vom Internet lebt, dies fordert. Warum tut er dies?

Ausgehend von der Erklärung, wie im Internet mit einfachen Artikeln richtig Geld verdient wird (Getting Started. Das müssen Sie wissen) klärt Silberstein den Leser auf, wie abgeschottet man in den sozialen Netzwerken ist („Das Desinformationszeitalter lädt ein" und „Das Internet verändert alles und jeden"). Und alles aufgrund der ausgeklügelten Algorithmen, die entscheiden, was wer wann sieht und liest. Dies zeigt er unter anderem an der Erfahrung, die er mit seiner Mutter gemacht hat. Als diese ihn irgendwann einmal fragte, wie sie zu einer bestimmten Straße in Berlin kommen könnte, und er feststellte, dass in dieser Straße eine Pegida-Demo stattfand. Seine Mutter war in eine Filter-Bubble gerutscht, die nur noch Informationen aus dieser Szene durchließ. Gleichzeitig postete seine Mutter immer mehr Artikel gegen Merkel & Co. – nur um noch einige Likes zu bekommen und mit dem entsprechenden Dopamin-Ausstoß belohnt zu werden.

Silberstein klärt auf, wie Google und Facebook versuchen, uns Nutzer auf ihren jeweiligen Seiten zu halten, um unsere Daten abzuschöpfen, die heutzutage Gold wert sind.

Am Schluss des Buches folgt ein Ausblick in die Zukunft – dieser Teil wirkt eher wie aufgesetzt und ist leider nicht ganz so gut erzählt wie die Artikel vorher. Eher unpassend finde ich an dieser Stelle die vielen Winks mit den Zaunpfählen und die moralischen Appelle an den Leser. Dieser sollte sich, nach dem Studium der ersten Kapitel problemlos selber eine Meinung und ein eigenes Handlungsmuster geben können, da bedarf es nicht der eindringlichen Darstellung, dass man im „kostenfreien" Internet immer mit den Daten bezahlt.

Insofern: Viel Spaß beim Lesen und vielleicht kündigen Sie schon mal Ihren Internetzugang – nein, warten Sie bitte ab! Eins wird jedoch sicher sein: Sie werden nach der Lektüre kontrollierter die Dienste im Internet nutzen und achtsamer mit Ihren Daten umgehen.

Braucht es den Menschen bald nicht mehr?

Jens Drummer

Lenzen, Manuela: Künstliche Intelligenz. Was sie kann & was uns erwartet
C. H. Beck, München 2018, 272 S., IBSN 978-3-406-71869-4, € 16,95, E-Book (epub/pdf) € 13,99

Künstliche Intelligenz (kurz KI) wird unser Leben mehr und mehr bestimmen. Deshalb und auch weil meine Tochter seit nunmehr zwei Jahren in den Niederlanden AI (also artificial intelligence) studiert, habe ich ich mich sofort auf das kleine Büchlein von Manuela Lenzen gestürzt – man muss ja wissen, was die eigenen Kinder so in Zukunft machen.

Lenzen ist sich des Anspruchs, ein Buch sowohl für Anfänger auf diesem Gebiet wie auch Experten spannend zu gestalten, durchaus bewusst. So empfiehlt sie den Experten, gleich zum zweiten Teil des Buches zu gehen, in dem es darum geht, was uns in der Zukunft erwarten wird. Ich bin dem Ratschlag nicht gefolgt und habe das Buch von Anfang bis Ende gelesen und ich kann sagen, dass die Autorin die Erwartung erfüllt hat, zum einen zu erklären, was man unter KI versteht, zum anderen, was uns dadurch in den nächsten Jahren erwarten wird.

Der erste Teil behandelt Fragen wie: was KI ist; wie Maschinen denken; warum Maschinen Spiele spielen usw. – Es wird über Roboter gesprochen, über Maschinen als Künstler sowie über rechtliche Schwierigkeiten, die wir Menschen beim Einsatz solcher Maschinen haben. Das Buch macht aber auch vor den Basics der Informatik – der Turing-Maschine und dem von-Neumann-Rechner – nicht halt.

Der zweite Teil ist ein Ausblick in die (nicht so ferne) Zukunft. Hier behandelt die Autorin u. a. folgende Themen: die Veränderung der Wissenschaft durch KI; die Algorithmisierung der sozialen Welt (wer sich an den Facebook-Skandal erinnert, findet hier einige Erklärungen); die Umwälzung der Arbeitswelt; KI und das Militär; KI für eine menschlichere Welt. Es wird dargestellt, dass wir erst am Anfang der Forschung zur Künstlichen Intelligenz stehen. Vieles, was als „KI"-System bezeichnet wird, ist eher für das Lösen von sehr speziellen Problemen geschaffen. So kann ein Navigationsgerät ‚nur' den schnellsten bzw. kürzesten Weg von A nach B berechnen, Bilderkennung kann ‚nur' Bilder über die Mustererkennung

identifizieren. Andere „smarte“ Systeme sind überhaupt nicht intelligent, das Smart Home z. B. wird über vordefinierte Programme gesteuert. Wäre das System wirklich intelligent, bräuchte ich dem Haus nicht mehr Bescheid zu geben, dass ich komme – das System würde es selber merken und aufgrund vielfältiger Daten wissen, ob ich alleine oder in Begleitung komme, ob ich etwas essen möchte und ob dafür auch noch eingekauft werden muss.

Relativ breit wird auf das Abschöpfen unserer Daten eingegangen. So erfuhr ein amerikanischer Vaters von der Schwangerschaft seiner Tochter nur, weil die Software eines Supermarktes aufgrund der getätigten Einkäufe und den Erfahrungen mit anderen Kund(inn)en der Meinung war, die Kundin sei schwanger und ihr entsprechende Werbeinformationen für Windeln zusandte.

Andererseits bieten neuronale Netze Ärzten schon jetzt Vorteile bei der Auswertung von Aufnahmen der Computertomografie. Diese Netze können durch eine Vielzahl Referenzbilder, welche von Ärzten annotiert wurden, lernen, auf welche Veränderungen bei der Auswertung der Bilder zu achten ist, um einen Tumoransatz zu erkennen – dies konnten gut trainierte neuronale Netze deutlich sicherer als Ärzte, zumal eine Aufnahme aus etwa 900 Schichten besteht. KI erkennt kleinste Änderungen von Pixeln, die wir Menschen noch gar nicht wahrnehmen können.

Nicht zu vernachlässigen sind ethische Überlegungen im Zusammenhang mit der Künstlichen Intelligenz. Die im Buch geführte Diskussion dazu – insbesondere zu künstlichen neuronalen Netzen (diese stecken hinter KI) – ist spannend, aber nicht wertend, der Leser kann sich selber seine Meinung bilden. Im Buch werden Denkanstöße gegeben, exzellent durch Literaturquellen gestützt.

Wer zu viel Angst vor künftigen Roboter-Armeen hat, findet im Buch viel Beruhigendes. So werden die Fantasien einiger Science-Fiction-Autoren auf den Boden der Realität gestellt. Roboter werden sich nicht von selbst gegen Menschen wenden (außer das Militär programmiert diese so), da ein Roboter keinen Überlebenswillen hat. Beängstigend ist freilich, dass die Zunahme von Robotern beim Militär die Schwelle, einen Krieg zu beginnen, senkt. Wir sind derzeit noch meilenweit davon entfernt, dass sich künstliche neuronale Netze selber programmieren können – dies wurde an einfachen Beispielen zwar schon getestet, aber nur auf einer sehr banalen Ebene.

Insgesamt ist es der Autorin sehr gut gelungen, das Thema leserfreundlich zu präsentieren. Jedes Kapitel besteht aus mehreren überschaubaren und gut abgesteckten Teilbereichen. Damit ist es auch problemlos möglich, die Kapitel nicht in der eigentlichen Reihenfolge zu lesen bzw. auch einmal ein Kapitel zu überspringen. Auch hier gilt der letzte Satz des Buches – gerichtet an ihre Freunde: „Jungs, lasst euch das Denken nicht abnehmen, schon gar nicht von einer Maschine!“ ◂◂

Ferne Welten – ferne Zeiten?

Gezeichnete Nachrichten

Jens Drummer

Deutsches Historisches Museum (Hrsg.): Gier nach neuen Bildern. Flugblatt, Bilderbogen, Comicstrip
Konrad Theiss Verlag, Darmstadt 2017, 255 S., IBSN 978-3-8062-3638-5, € 29,95

„Bilder sind allgegenwärtig und vor allem im Nachrichtengeschäft unverzichtbar.“ Was für uns heute das Fernsehen mit seinen Filmen und Reportagen darstellt, war vor hundert Jahren bis zurück in das 14. Jahrhundert das gezeichnete Bild. Das Deutsche Historische Museum (DHM) in Berlin hat unter u. a. 500 Bilderbogen in der Graphischen Sammlung, welche historische Ereignisse aus dem 19. Jahrhundert dokumentieren. Hinzu kommen weitere sogenannte „Ereignisgraphiken“ aus dem 16. bis 18. Jahrhundert, die schon sehr nahe an den Qualitätsstandard der Bilderbogen herankommen. Aus diesen und weiteren Exemplaren wurde eine Ausstellung konzipiert, welche bis April 2018 im DHM zu sehen war.

Der Katalog zu dieser Ausstellung führt auf knapp 40 Seiten in die Historie von Bildern zur Verbreitung von Nachrichten bis zum 19. Jahrhundert ein. Im Anschluss werden die einzelnen Werke mit jeweils einem Abdruck des Bildes ausführlich beschrieben und die historischen Ereignisse der entsprechenden Zeit eingeordnet. Hierbei wurden vier Schwerpunkte gewählt: Nachrichtenübermittlung und Bilderhandel, Sensationelle Neuigkeiten, Propaganda und politische Satire sowie Bildung und humorvolle Unterhaltung.

Die Autoren zeigen dem Leser nicht nur die Hintergründe der Bildnachrichten, sie erläutern teilwei-

se auch die – in den Bildern – genutzten Texte. Beim Lesen des Kataloges findet man immer wieder interessante Details, welche die Kuratoren der Ausstellung herausgepickt haben. Hier soll aus jedem der vier Schwerpunkte wenigstens ein Beispiel gebracht werden.

Der Handel mit gedruckten Bildern war seinerzeit ein einträgliches Geschäft. Anders als heute mussten Werbeblätter von Händlern gekauft werden. Vielleicht sicherte dies auch gute Qualität? Das Bild „Les Musards de la Rue du Coq à Paris" wurde vom Engländer Thomas Tegg 1810 in Anlehnung an ein Pariser Original gezeichnet. Dieses wurde ursprünglich als Werbung für den Laden „Marinet Marchand's Destampes" gezeichnet und fand sogar im Weimarer Magazin „London und Paris" Erwähnung. Dabei hat Tegg es sogar noch getoppt und in das Bild eine Anzeige für seinen eigenen Laden in London eingefügt. Dieses Bild ist aus meiner Sicht ein schöner Aufhänger, um im Unterricht das Urheberrecht zu thematisieren, da Teggs Blatt keinen Hinweis auf die Originalvorlage enthält – ein Nachahmen war zu dieser Zeit noch gang und gäbe.

Das Hochwasser in Köln am 28. Februar 1784 ist das Motiv eines Bildes aus dem Bereich der sensationellen Neuigkeiten. Dieses Bild zeigt in großer Detailgenauigkeit Ereignisse rund um das Hochwasser. Menschen, die vor dem Ertrinken gerettet werden, Pferde, die versuchen, den Fluten zu entkommen, aber auch die Gaffer, die einfach mal sehen wollen, was so passiert – dieses Bild könnte auch die heutige Zeit gut beschreiben und eignet sich sicher für eine Diskussion mit Schülern zu unterschiedlichsten Themen.

Den größten Raum widmen Ausstellung und Publikation dem Schwerpunkt „Propaganda und politische Satire". Hier wird z. B. eine Serie von Bildern Lukas Cranach d. Ä. zu Texten von Martin Luther gezeigt, welche Kritik an der Einberufung des Konzils zu Trient durch den Papst übt. An diesen Bildern wird die Schärfe deutlich, welche die politische Satire auch heute noch souverän nutzt. Auf einem der Bilder sieht man, wie der Papst statt eines Fußkusses von den Bauern unter höhnischem Grinsen nur die entblößten Hintern zur Ansicht bekommt. In diesem Ausstellungsbereich finden sich Bilder, die sich kritisch mit verschiedenen Kriegen auseinandersetzen, aber auch einige Titelbilder der Zeitschrift Charlie Hebdo, welche nach den Anschlägen am 7. Januar 2015 um die Welt gingen. Aktuellstes Bild ist hier sicher die Titelseite des Spiegels zur Wahl von Trump im Februar 2017.

Abgerundet wird die Ausstellung mit Bildern zur Bildung und humorvollen Unterhaltung, wie z. B. Wimmelbilder, Bildergeschichten wie Max und Moritz, Fix und Foxi sowie Hannes Hegens „Digedags" als Gegenpol zur „Micky Maus".

Summa summarum kann man sagen, dass der Katalog – auch wenn man die Ausstellung selber nicht sehen konnte – einen umfassenden Einblick in die Welt der Bilder und mit Sicherheit auch eine gute Basis an Ideen für den eigenen Unterricht liefert. ◂◂

Was verbirgt sich hinter dem Horizont?

Manfred Egenhoff

Fischer, Ernst Peter: Hinter dem Horizont. Eine Geschichte der Weltbilder
Rowohlt Berlin Verlag, Berlin 2017, 383 S., ISBN 978-3-87134-182-3, € 22,95

„Hinter dem Horizont" – wer kann sich der Faszination dieses Titels entziehen?! Sicherlich kein Auslandslehrer; denn die haben immer schon über die Grenzen des eigenen Landes hinausgewollt, um hinter den Horizont des Gewohnten zu schauen. Und so bestellte der Rezensent denn das Buch aus dem Angebot des Büchertischs, natürlich auch in der Erwartung, darin beispielsweise Columbus zu begegnen, der mit seiner Fahrt über den Horizont und den Blick dahinter das mittelalterliche Weltbild revolutionierte.

Und so war es denn auch: Nach einer kurzen Einleitung und einem ersten Kapitel über „Einblicke" in „eine Welt und viele Bilder", sowie einem zweiten („Durch das Fenster der Wissenschaft"), in dem Ernst Peter Fischer „Von Uhren und Wolken, Atomen und Genen" – so der Untertitel – handelt und damit schon den gesamten Bereich möglicher Horizonte unserer Welt und des Lebens in den Blick nimmt, den er dann in einzelnen Kapiteln weiter ausführt, kommt der Autor im dritten Kapitel zu der erwarteten Horizontüberschreitung auf dem Meer: „Erste Erfahrungen der Erde" überschreibt er es und setzt als Untertitel: „Weltwissen durch Reisen über das Meer und darüber hinaus". Wie sich das Bild von der Welt verändert, lässt sich an Weltkarten von der Erde ablesen – bis hin zu der berühmten Aufnahme des blauen Planeten aus dem Weltraum vom Jahr 1972. Dieses wie auch die übrigen Kapitel sind schwarzweiß bebildert, sodass das, was beschrieben wird, oft auch plastisch vor Augen steht. Das vierte Kapitel greift noch einmal zurück auf die Änderung des Weltbilds in der Antike und bereitet vor auf neue

Grenz- und Horizontüberschreitungen, nämlich die „Einblicke in die Tiefe der Zellen und die Weite des Universums", die der Untertitel des fünften Kapitels verspricht.

Es ist faszinierend, wie man als Leser auf eine Zeitreise mitgenommen wird – nicht nur durch die Geschichte unserer Welt, sondern dann auch in die Geschichte der Erforschung des Makro- wie des Mikrokosmos. Und der Rezensent muss staunend bekennen, dass er vieles erfuhr, was er bislang nicht wusste – und dies alles in flüssig lesbarer Sprache verständlich vorgetragen. Etliche Kapitel oder Abschnitte des Buches sind sicher auch für Schüler eine spannende und zugleich lehrreiche Lektüre, die Schulfächern wie Geographie und Geschichte, Physik und Chemie in Schüleraugen zu einem neuen und unvermuteten Glanz verhelfen kann.

Im sechsten Kapitel („Im Kosmos der Kulturen") macht der Autor von Ost nach West „Eine Reise um den Globus" (so der Untertitel) und stellt dabei die unterschiedlichen Weltbilder der alten Kulturen der Erde vor – auch dies ein ansprechendes Kapitel, das Schülern die Unterschiedlichkeit fremder Kulturen plastisch vor Augen führen kann.

Im siebten Kapitel folgt „Die Entdeckung der Tiefenzeit und die Dynamik der Evolution" im langen 19. Jahrhundert. Hier werden Horizonte im Bereich der Chemie und der Physik überschritten und – neue tun sich auf. „Das Weltbild des 20. Jahrhunderts haben Maschinen errechnet und graphisch ausgeführt", konstatiert der Autor auf S. 289 und kommt dann im vorletzten Kapitel, ausgehend von Darwins revolutionärem und geistige Horizonte sprengendem Werk, auf den Menschen zu sprechen: „Das Licht, das auf den Menschen fällt. Sein niederer Ursprung und seine besonderen Rechte". Da geht es dann auch um die grundlegende Frage „Was ist der Mensch?", die der Autor nach ihrer religiösen, philosophischen und wissenschaftlichen Dimension zu beantworten sucht. „Vom Homo sapiens bis Homo ludens" heißt ein Abschnitt und „Der Mensch als Maschine" der nächste. Interessant sind auch die Ausführungen über den Menschen als „Doppelwesen", d. h. als Individuum und als Gemeinschaftswesen. An der Horizontüberschreitung für das Einzelwesen arbeitet die Gentechnik, für die Zukunft des Menschen als sozialem Wesen setzt sich der Autor – derzeit wieder hochaktuell – mit Karl Marx und den Folgen auseinander und kommt hier aufgrund der falschen Anthropologie der sozialistischen Utopien zu einem negativen Ergebnis.

Horizonte überall in der Geschichte der Welt und der Wissenschaft, des Menschen und des Lebens – nur in der Gegenwart macht der Autor eine „Welt ohne Horizont" aus, wie er das Schlusskapitel betitelt, und er konstatiert: „Heute finden sich die meisten Zeitgenossen kaum noch einer Realität gegenüber. Sie sehen fern und nicht nah, und werden dabei in eine Medienwelt eingebettet, in der es zuletzt wirklich keinen Horizont mehr gibt" (S. 334). Und in der Anmerkung zu dieser Stelle sagt er: „Die Medien lösen die Welt ab und die Bilder auf." Doch trotz der Welt ohne Horizont schließt das Buch – in Anlehnung an Rilke – hoffnungsfroh: „Das Leben und die Suche nach dem Horizont kommen an kein Ende. Das Spiel der Möglichkeiten geht weiter. Sein Ausgang bleibt in jeder Hinsicht offen. Es findet sich immer wieder Platz hinter dem Horizont. Sein Zauber bleibt und hält die Menschen in Atem" (S. 344). Gut 30 Seiten Anmerkungen, Literaturhinweise und Register beschließen das Buch. ◂◂

Was sagen uns Zähne und Knochen über die Urbanisierung des Menschen?

Detlef Thiel

Hassett, Brenna: Warum wir sesshaft wurden und uns seither bekriegen, wenn wir nicht gerade an tödlichen Krankheiten sterben
Theiss, Darmstadt 2018, 335 S., ISBN 978-3-8062-3717-7, € 24,95.

Brenna Hassett ist Bioarchäologin, ein immer wichtiger werdender Nebenzweig der Archäologie, der sich hauptsächlich damit beschäftigt, aus den Überresten von Menschen der Vorzeit und deren menschlichen Hinterlassenschaften wie Skeletten, einzelnen Knochen und vor allem Zähnen oder Abfällen Rückschlüsse über die Lebensbedingungen von Menschen zu ziehen, die viele Generationen vor uns lebten und stritten, kochten und aßen, aber auch hungerten, an Krankheiten litten und letztlich starben. Das Buch gibt einen eindrücklichen Einblick in dieses bisher vernachlässigte Arbeitsfeld, das zum Teil revolutionäre Erkenntnisse in sich birgt, viele altgewohnte und liebgewonnene Gedanken über Bord werfen lehrt und unsere Fantasie bezüglich der Vorgeschichte des Menschen anregt.

Hassett setzt in ihrer – manchmal etwas flapsig formulierten – Analyse den intelligenten hominiden Sammler und Jäger voraus und fragt, warum wir sesshaft wurden; warum wir zur Landwirtschaft übergingen; warum wir begannen, Städte zu bauen; welche tödlichen Krankheiten und sonstigen Misslichkeiten

wir uns damit einfingen; aber auch: welche Potentiale das Leben in immer größer werdenden Städten mit sich brachte?

Das Wort Revolution, das sich im 15. Jh. auf den Umlauf der Himmelskörper bezog, dann auf politische Umschwünge, wird inzwischen ziemlich inflationär gebraucht. Hasselts Verwendung des Wortes Revolution hat aber seine Berechtigung, denn die von ihr eingehend beschriebenen *steten* Entwicklungen der Menschheit haben tatsächlich, in der Rückschau komprimiert betrachtet, einen alles umwälzenden Charakter. In dem Buch geht es um drei Basis-Revolutionen: zunächst den Übergang von den Sammlern und Jägern (Kap. 1) zu den sesshaft gewordenen Landwirten, den sie eingehend anhand der veränderten Zähne und Knochen aufgrund radikal veränderter Nahrungssuche und Nahrungsaufnahme belegen kann; zum zweiten die Domestizierung von einst wild lebenden Tieren (Kap. 2), die zu Lebensbegleitern wurden. Zum dritten aber um die immer breitere Nutzung von Tierprodukten eben dieser domestizierten Tiere. Dadurch veränderte sich unsere Ernährung, ja unsere ganze Lebensweise schlagartig.

Damit nicht genug bespricht sie über einige Kapitel hinweg eindrücklich den schleichenden Übergang in eine immer urbaner werdende Welt, in der immer mehr Menschen ihr Glück in den Städten suchten. Dabei macht sie die Entstehung und Ausbreitung von Städten verantwortlich für die immer stärker zunehmende Ungleichheit unter den Menschen (Kap. 5). „Die Ungleichheit ist der Killer" (S. 315), sagt sie fast schon anklagend am Ende ihres Buches, da Ungleichheit und die dadurch festgeschriebene Armut für viele der Negativentwicklungen wie die Ausbreitung von Krankheiten verantwortlich gemacht werden kann.

Ein großer Teil des Buches widmet sich deshalb auch den epidemischen Krankheiten (Kap. 10 ff.), die sich der Mensch aufgrund dieser drei Umwälzungen einfing. Auch Krankheiten und Bakterienbefall sieht sie als Folgen der Sesshaftwerdung, u. a. etwa der Lagerung von Getreide. Das eine ist scheinbar nicht ohne das andere zu haben. Sie bespricht in diesem Zusammenhang eingehend die schlimmsten Zivilisationskrankheiten wie die Cholera, Pocken, Syphilis und natürlich die Pest. Das Neue an ihrem Buch ist, dass sie eine neue Art von Beweisen vor dem Leser ausbreitet und diese auch erklärt und deutet: Skelette, Knochen und vor allem Zähne sind die Zeitzeugen dieser Umwälzungen im menschlichen Gesellschaftsgefüge über die Jahrtausende betrachtet. Auch die Frage, ob der Mensch schon immer gewalttätig war oder es erst durch die Urbanisierung wurde (Kap. 8 – 9), beantwortet sie, aber eben dahingehend, dass der Mensch zwar schon immer dem Menschen ein Wolf gewesen sei (*homo homini lupus!*), aber die Urbanisierung den Boden für eine immer größere Ungleichheit bereitet habe, was wiederum der Zunahme der Gewalttätigkeit unter den Menschen sehr förderlich war.

Ganz nebenbei aber versteht sich das Buch auch als ein gelungener Seitenhieb gegen eine allzu fantasievolle, romantisierende Verklärung der Ernährung unserer Vorfahren in der „Steinzeit", der sogenannten Paläo-Ernährung. Hier sind die Spuren, die in den Zähnen hinterlassen wurden, so aussagekräftig für sie wie die Jahresringe eines Baumes. Hassett bringt also in ihrem Buch Skelettreste und Knochen zum Sprechen, Zähne schweigen nicht mehr über das von ihnen einst Zermalmte und zerschlagene Schädel geben Auskunft über die Gewaltneigungen des Menschen.

Am Ende ist aber das Buch eher versöhnlich, zeigt Hassett doch, dass die Entwicklung der Menschheit hin zu Städten ein großer, unumkehrbarer Schritt der Menschheit war, d. h. einem naiven Zurück zur Natur im Sinne eines Rousseau erteilt sie eine Absage. Städte ließen eben nicht nur das Gewaltpotential ansteigen, sondern boten auch schier unbegrenzte Möglichkeiten einer friedlichen Nutzung von wirtschaftlichen und sozialen Potentialen. Man muss also nur dieser ausgewiesenen Bioarchäologin, die die Vergangenheit so transparent vor uns ausbreitet, zuhören, um für die Zukunft zu lernen. ◂◂

Eine untergehende Welt

Susanne Frank

Schlögel, Karl: Das sowjetische Jahrhundert
C. H. Beck Verlag, München 4. durchgesehene Auflage 2017, 912 S., ISBN 978-3-406-71511-2, € 38,–. E-Book (epub/pdf) € 31,99

Sich diesem Opus, das sich vornahm, eine Epoche zu beschreiben, als Rezensentin zu stellen, erfordert die Entschlossenheit, die dem Sprung ins eiskalte Wasser vorausgeht. Vor dem Sprung folge ich einem dringenden inneren Wunsch und legte das Buch auf die Küchenwaage: es wiegt 1,4 kg.

Doch jetzt – wie weiter?

Die Sowjetunion und Russland haben auch mich (geb. 1957, d. h. neun Jahre jünger als Karl Schlögel) schon als Jugendliche in Bann gezogen. Ich lernte Russisch im SWR-Telekolleg und schrieb die Na-

men meiner KlassenkameradInnen auf Kyrillisch an die Tafel. Meine erste Begegnung mit einem Russen fand im Zug kurz vor Dresden statt, als mein Großvater und ich 1976 zu Verwandten fuhren. Der russische Soldat, wohl angeheitert, wollte meinem Opa helfen, den Koffer zu tragen. Mein Opa klammerte sich erschrocken, aber verbissen an diesen und machte körpersprachlich sehr deutlich, dass sein Gehstock auch als Waffe dienen könnte. Bei den Verwandten lachte man dann herzlich über diesen Vorfall und erzählte einiges über „die Freunde" in Anführungsstrichen.

Später studierte ich Russisch. Als Leonid Breschnew im November 1982 starb, lernte und lebte ich gerade am Puschkin-Institut in Moskau. Von 1993 – 99 war ich Programmlehrkraft „an der postimperialen Peripherie der ehemaligen Sowjetunion" (Schlögel, S. 25), nämlich in Kasachstan. Diese sechs Jahre in der (noch) ganz anderen Welt empfand ich als eine größtmögliche Bereicherung, fast als Verdopplung meiner Existenz.

Daher kenne ich das System der Selbstversorgung durch Gemüsegarten und *Datscha* (Kapitel: Räume der Freiheit). Ich kenne sowohl die Plattenbauten, wie auch *das sowjetische Treppenhaus* (Kapitel: Binnenräume). Ich erinnere mich an das *Packpapier* (Kapitel: Das Leben der Dinge) und ich bin Fan der sowjetischen Eisenbahn (Kapitel: Auf den Magistralen des Imperiums: Zeitreise ins russische 20. Jahrhundert).

Doch dass das russische Parfüm *„Krasnaja Moskwa"* (Kapitel: Das Leben der Dinge) mit Chanel in Verbindung steht, erfuhr ich erst von Karl Schlögel. Und noch so viel anderes mehr erfuhr ich: Ich las von den gigantischen Bau- und Industrialisierungsprojekten von 1929 wie dem Wasserkraftwerk *Dnjeproges* und dem „größte[n] Stahlwerk der Welt, [dem] Magnitogorsker Metallurgische[n] Kombinat" (S. 119) (Kapitel: Chaussee der Enthusiasten). Von den Ingenieuren und den Arbeitern, von der realen industriellen und der ideellen politischen Wirkung. Ich las vom *Kurort für den neuen Menschen*, von den *Erholungsheimen für die Werktätigen* (Kapitel: Räume der Freiheit). Ich erfuhr, dass im Jahr 1922 zwei Dampfer die Stadt Petrograd verließen, die Passagiere waren Wissenschaftler und Intellektuelle. „Verbannung statt Erschießung" war Lenins Beschluss (Kapitel: Splitter des Imperiums). Es geht um das beengte Leben in der *Kommunalka* und um die Wohnungsbauoffensive unter Chruschtschow (Kapitel: Binnenräume). Die Kapitel Kältepol Kolyma und Solowki – Laboratorium der Extreme: Die Klosterinsel als Konzentrationslager fassen die Grauen der sowjetischen Lagerwelt in Worte. In vielen Zusammenhängen lesen wir von der künstlerischen Avantgarde der 20er Jahre, aber auch vom Kleinbürger und vom Bauern, der zum Arbeiter gemacht wurde, schließlich vom sogenannten Neuen Russen und den Oligarchen.

Schlögel hat sich eine Herkulesaufgabe gegeben: Er schildert ein riesengroßes Land und eine sich unter Zwang visionär wandelnde Gesellschaft während einer äußerst turbulenten Zeitspanne. Dabei beschreibt er das Kleine und Alltägliche wie auch das Große und Historische. Karl Schlögel geht mit unglaublichem Fleiß, großer Sorgfalt und profunder Kenntnis ans Werk.

Warum macht er das? Er macht es aus dem gleichen Grund, aus dem Archäologen Zeugnisse vergangener Kulturen ausbuddeln, Kulturwissenschaftler Museen schaffen und Menschen diese Museen besuchen.

Umwerfend dabei ist, dass er schön und klar, so exakt und dennoch leidenschaftlich schreibt! Jedes Kapitel ist ein – wenn auch manchmal traurigmachender – Genuss. Ich halte das Werk mit größter Bewunderung und staunender Ehrfurcht in Händen. Und natürlich auch mit Muskelkraft, denn es ist schwer (!!), aber nicht zu schwer angesichts der Gewichtigkeit seines Inhalts. ◂◂

Gegen Vergessen und Verdrängen

Ludwig Petry

Föhrding, Hans-Peter/Verfürth, Heinz: Als die Juden nach Deutschland flohen. Ein vergessenes Kapitel der Nachkriegsgeschichte
Verlag Kiepenheuer & Witsch, Köln 2017, 347 S.,
ISBN 978-3-462-04866-7, € 24,–

Für viele Deutsche ist die „Zeit nach 45" als Zeit der Trümmerbeseitigung, des Wiederaufbaus und der Westintegration im Bewusstsein. Dabei gerät leicht in Vergessenheit, was diese Zeit für die in Deutschland „untergetauchten", aus den KZs befreiten und aus Osteuropa nach Deutschland geflohenen Juden bedeutete.

Wo lebten diese verschieden Gruppen der Juden und wie? Was sind „Displaced Persons" (DP) und DP-Camps? Gab es Kontakte der Deutschen zu den „Opfern"? Welche Perspektiven gab es für die DPs angesichts der internationalen Politik? Welche Visionen hatten sie selbst? Welche Rolle spielten die „hei-

matlosen" Juden auf der Suche nach einer eigenen „Heimstätte" außerhalb Europas und bei der Vorbereitung der Staatsgründung Israels?

Für die Beantwortung dieser Fragen haben die beiden Journalisten H. P. Föhrding und H. Verfürth die vorhandene, nicht immer leicht zugängliche historische Literatur zusammengetragen und ausgewertet, selbst gründlich recherchiert und Zeitzeugen eine Stimme gegeben. Das Ergebnis ist ein sehr differenziertes Buch mit eigenem Quellenwert. Viele Einzelschicksale mit unterschiedlichen Vorgeschichten und unterschiedlichen Visionen werden zu einem Puzzle zusammengefügt.

Ein Einzelschicksal, das von DP Lea Waks, zieht sich wie ein roter Faden durch die facettenreiche Berichterstattung. Die Autoren interviewen die „stolze Jüdin" an ihrem letzten Wohnsitz in Berlin-Schöneberg: Geboren in Łódź, wo sie das Ghetto überlebte, 1946 geflohen nach Deutschland (in das „Land der Täter"), „Displaced Person" (DP) in der amerikanischen Zone, schon in Frankreich gescheiterter Versuch, nach Palästina auszureisen, Mutter von zwei Söhnen (der eine: Moishe, ab 1980 gesellschaftlich und politisch aktiv in Berlin, gestorben 2009, der andere: Ruwen, Historiker und Politologe in Tel Aviv), sie selbst bis zu ihrem Tod 2015 aktive Zeitzeugin in Berlin. Das Leben einer „Ostjüdin" zwischen Verfolgung, Flucht, Bangen, Verzweiflung, Rückschlägen, Aufstehen, Kämpfen, immer wieder selbst Mut fassen und anderen Mut machen.

Im Zentrum der Betrachtung steht auch allgemein das Schicksal der DPs, insbesondere der aus Polen und anderen Ländern Osteuropas nach Westdeutschland, mehrheitlich in die amerikanische Besatzungszone, geflohenen 300 000 Juden. In Deutschland treffen sie auf Juden, die die KZs überlebt haben und von den Siegermächten befreit worden waren. Was wissen wir über das Zusammenleben und die Konflikte in den DP-Camps? Verhinderten alte Ressentiments einen Neuanfang in den Beziehungen der Deutschen zu den Opfern der Shoa? Wurden die Besatzungsmächte ihrer Verantwortung für die DP-Camps gerecht? Wie verlief die Anwerbung in den Camps für eine Ausreise in das britische Mandatsgebiet Palästina und ab 1948 in den neu gegründeten Staat Israel? Auf diese Fragen gibt das Buch Antworten, gut belegt durch Quellen.

Die wohl wichtigste Quelle ist die vom US-Präsidenten Truman im Juni 1945 in Auftrag gegebene Untersuchung über die Lage in den Camps in Deutschland und in Österreich (https://de.m.wikipedia.org/wiki/Harrison-Report). Drei Monate nach Kriegsende herrschten dort zum Teil verheerende Zustände. Harrison, anerkannter Fachmann in Immigrationsfragen aus der Roosevelt-Administration, berichtet umgehend und konkret. Sein Urteil fällt zum Teil sehr scharf aus: Er müsse sich fragen, „ob die deutsche Bevölkerung nicht annimmt, dass wir die Nazi-Politik fortführen oder zumindest stillschweigend billigen" (Zitat aus dem Report). Truman weist General Eisenhower umgehend an, insbesondere die Versorgung der Campbewohner mit Lebensmitteln, Medikamenten und mit Winterkleidung sicherzustellen. Bei der (nachkriegsbedingten) Wohnungs-Requirierung für Flüchtlinge, Vertriebene und Holocaust -Überlebende müssten die Juden Vorrang haben. Truman setzte sich bei der britischen Regierung für die Erleichterung der jüdischen Einwanderung ins Mandatsgebiet Palästina ein. Die Immigration von ca. 200 000 DPs in die USA wurde unabhängig von bestehenden Quoten allerdings erst 1948 möglich.

Das wissenschaftliche Buch liest sich wie eine gute Reportage. Über die im Buch selbst gegebenen Informationen hinaus erlauben die Hinweise auf Webseiten im umfangreichen Anmerkungsapparat dem Leser Vertiefungen und eigene Recherchen. Personen- und Sachregister erleichtern das Nachschlagen und Verknüpfen. Eine zusätzliche historische Zeitleiste hätte die Einordnung der Einzelschicksale erleichtert. Die Erstellung einer solchen könnte z. B. eine Hausarbeit oder ein Referatsthema im wissenschaftspropädeutischen Unterricht der Oberstufe sein.

Wer im Anschluss an die Lektüre mehr über die Sehnsucht europäischer Juden nach einer eigenen „Heimstätte" erfahren möchte, sei auf den Roman „Exodus" von Leon Uris aus dem Jahr 1958 verwiesen, kein historisches Werk, aber eine spannende Lektüre und hilfreiche Orientierung für das Verständnis der Zeit vor und kurz nach der Gründung des Staates Israel. Für den Aspekt „kulturelles und soziales Herkunftsmilieu der Ostjuden" seien die Reportagen und Essays von Joseph Roth aus den 30er Jahren empfohlen: „Ich zeichne das Gesicht der Zeit".

Weiter lesen:

Leon Uris: Exodus, Heyne TB, München 1998, ISBN 978-3-453-13834-6, € 10,99

Joseph Roth: „Ich zeichne das Gedicht der Zeit", Wallstein-Verlag, Göttingen 2010, ISBN 978-3-8353-0585-4, € 39,90

Malerei als Rebellion

Ludwig Petry

Dutli, Ralph: Soutines letzte Fahrt
Wallstein-Verlag, Göttingen [5]2013, 272 S., ISBN 978-3-8353-1208-1, € 19,90

Biographie, philosophische Erörterung in Romanform, Drehbuch, Protokoll von Wahnvorstellungen und Träumen oder Kunstwerk sui generis? Es ist schwer zu entscheiden, wie Ralph Dutlis Text zu fassen ist, in dessen Zentrum der jüdische Maler Chaim Soutine steht.

Biographischer Rahmen: Soutine, geboren 1893 nahe Minsk, verlässt seine Heimat, zieht nach Wilna und schließlich, 1913, nach Paris. Der Erfolg als Maler bleibt aus. Die „Hungerjahre" werden nur kurzfristig unterbrochen, als der amerikanische Arzt und Unternehmer Albert C. Barnes zahlreiche Bilder von ihm kauft. Ein Magengeschwür macht Soutine sterbenskrank. Nur Morphium scheint zu helfen. Während des zweiten Weltkriegs droht ihm wie allen deutschen Juden in Frankreich die Inhaftierung. Die „letzte Fahrt" zur unaufschiebbaren Notoperation, getarnt in einem „Leichenwagen" dauert 24 Stunden. In sie projiziert der Autor das Leben seines Protagonisten hinein mit zahlreichen Rückblenden auf dessen Leben und das Zeitgeschehen, mit Erinnerungen, Träumen und Wahnvorstellungen des Malers und Fiktionen des Autors. Soutine stirbt am 9. August 1943. Ort und Termin der Beerdigung müssen vor den Besatzern geheim gehalten werden. An seinem Grab stehen fünf Personen, darunter Marie-Berthe Aurenche, seine letzte Lebensgefährtin, Ex-Frau von Max Ernst sowie Pablo Picasso und Jean Cocteau.

Inszenierung des Autors: Der Autor inszeniert den Lebenskampf des Malers wie auf einer Bühne mit zahlreichen Bezügen zum Kunst- und Zeitgeschehen. Soutine quält sich durchs Leben. Durch Barnes, auch dieser ein „Besessener" auf der „Suche nach der farbigen Ewigkeit" wird Amerika früher aufmerksam auf den Künstler-Rebell als Europa. Ab 1940 erlebt Soutine die Allgegenwart der deutschen Besatzer, der „Zyklopen mit umgehängten Maschinenpistolen". Er überlegt, in die USA auszuwandern, ist doch ein „Teil von ihm" schon dort. Aber er bleibt und leidet weiter.

Schmerz und Rebellion als treibende Kräfte: Gegen sein Magengeschwür hilft ihm die „himmlisch weiße" Milch. Mit der „Allesfarbe" Weiß lässt sich aber nicht der Schmerz der Kreatur ausdrücken. Dazu wählt Soutine die ganze Palette der Rottöne und die Farben der gekreuzigten Kreatur. Der Schmerz steht im Zentrum des Lebens und Schaffens des Ausnahmekünstlers. Den eigenen, körperlichen kann er wenigstens vorübergehend mit Morphium ausschalten. Den Schmerz der Kreatur und in der Welt kann er aber nur mit Farbe und Pinsel aus sich herauspressen. Der schreibende Autor und der schweigende Maler philosophieren über den Schmerz: „Ohne das Schmerzimperium gäbe es keine Diktatur". Ohne Schmerzempfinden der Menschen wäre die Gestapo hilflos. „Die Zangen, mit denen in den Kellern die Fingernägel ausgerissen werden", wären „nur sinnlose Instrumente". Künstler und Autor hadern mit Gott. Der Maler rebelliert gegen jede Form von Schmerz. Er malt den Schrei, den Tod und den Hunger. Und wenn ihm das nicht gelingt, zerstört er sein Werk. Der „Unglücksmaler" wird zum „Mörder seiner Bilder". Sucht er hinter dem zerstörten Bild das „absolute Bild, das sich nicht mehr zerstören lässt"?

Ist Soutine „heilbar"? Die Inszenierung des Autors spitzt sich zu in der „letzten Fahrt" zur Notoperation ins „weiße Paradies" der Klinik. Ob es wirklich zu einer OP kommt, bleibt offen. Entscheidend sind die befreienden Worte des Arztes: „Sie sind geheilt. Sie haben kein Magengeschwür mehr. Sie können hier bleiben. Unter einer Voraussetzung: Sie dürfen nie mehr malen!"

Die Klinik wird vom Paradies zum Gefängnis. In einem der Räume belauscht der Künstler Personen, die er in seinem Leben gemalt hatte: Den Konditorjungen mit dem übergroßen roten rechten Ohr (s. Bucheinband), den Kochlehrling, den Metzgerjungen, den Chorknaben, den Messdiener, „die kleinen Mädchen mit den verkrüppelten Spielpuppen" u. a. Sie scheinen sich zu beraten. Wollen sie ihren Schöpfer vom Malverbot abbringen? Beim weiteren Rundgang durch die Klinik entdeckt der vom Schmerz „geheilte" Maler alle seine Bilder, die er vernichtet hat. Bei wem soll er sich über den „Frevel der Wiederherstellung" beschweren? Und als er im Heizungskeller Leinwände, Farben und Pinsel findet, wächst die Versuchung, wieder zu malen. Aber um welchen Preis? Soll er die so lange ersehnte „Schmerzlosigkeit" wieder aufs Spiel setzen? Vor seinem inneren Auge erscheinen die schrecklichen Bilder verfolgter Menschen. Dieser Schmerz der Kreatur holt ihn zurück ins Leben. Er braucht den Schmerz, um weiterzuleben. „Schmerzlosigkeit" ist kein erstrebenswertes Ziel mehr.

Ralph Dutli gelingt ein kraftvolles literarisches Portrait des immer noch unterschätzten Malers Soutine, das durchaus zur wiederholten Lektüre einlädt. Seine darin enthaltenen Fiktionen sind Deutungsangebote für das Verstehen des Malers und seines

Schaffens und zugleich philosophische Reflexionen. Mir hat es sehr geholfen, bei der Lektüre immer wieder auf Bilder von Soutine zu schauen. Das Internet macht es möglich: https://www.wikiart.org/en/chaim-soutine. ◂◂

Homo ludens: Schach oder Krieg?

Detlef Thiel

Magnus, Ariel: Die Schachspieler von Buenos Aires
Verlag Kiepenheuer & Witsch, Köln 2017, 334 S.,
ISBN 978-3-462-05005-9, € 22,00

Wer schon immer eine Fortsetzung von Zweigs Schachnovelle gesucht hat, der ist hier an der richtigen Stelle und wird vom Roman des jungen Deutsch-Argentiniers Ariel Magnus sicherlich nicht enttäuscht werden. Es wird stets aufs Zweigs Meisterwerk Bezug genommen – und dennoch gibt es einen völlig neuen Kontext.

Zu Beginn des Romans wird berichtet, wie dem jungen Ariel Magnus die alten Tagebücher seines verstorbenen Großvaters, Heinz Magnus, in die Hände fallen. In diesen ist die Rede von der Flucht auf einem Schiff von Deutschland nach Argentinien im August/September 1939. Bei dieser etwas langatmigen Legitimierung mit Rekurs auf angebliche Quellen fühlt man sich an Borges erinnert, der in vielen seiner Erzählungen lange Erklärungen der Herkunft der fiktiven Textgrundlage gibt. Die Rahmenhandlung dieses Romans ist die 1939 in Buenos Aires stattfindende „Schacholympiade", an welcher der Großvater des Erzählers, Heinz Magnus, selbst teilgenommen hat. Über dessen Erlebnisse erfahren wir vom Ich-Erzähler, seinem Enkel, Ariel.

Der Leser erfährt in einem *ersten Erzählzweig* retrospektiv, dass Ariels Großvater gern studiert hätte, aber die Zeitumstände es nicht zugelassen hätten. Durch die Liebe zur Schriftstellerei und zu Zweig wird nun ein enger Kontakt zum Enkel, dem Schriftsteller Ariel Magnus, aufgebaut, der ja gerade dabei ist, die Aufzeichnungen seines Großvaters schriftstellerisch zu verarbeiten und ihm damit auch ein Stück weit auch ein Denkmal setzt.

Ein *weiterer Erzählzweig* besteht nun darin, dass sich sein Großvater auf der Reise von Deutschland nach Argentinien in die deutsche Schachmeisterin Sonja Graf verliebt habe. Sie entpuppt sich in gleicher Weise wie er als leidenschaftliche Schachspielerin und Teilnehmerin an der Olympiade. Sonja Graf wiederum bleibt nach der Olympiade in Argentinien und schreibt zwei Bücher über diese Zeit und die damalige Olympiade, zwei Bücher, die der Autor ebenfalls als Quelle benutzt. Da Sonja Graf eine Fiktion ist, sind es auch diese Bücher. Der Roman verbindet so auf raffinierte, aber manchmal schwer zu durchschauende Weise, historische Ereignisse und verknüpft diese mit biographischen Details. Deshalb muss sich der Leser auf einen ständigen Wechsel der Perspektive und der Zeitebene einlassen.

Immer wird der Leser außerdem in einem *dritten Erzählzweig* an den Themenkreis der Agonalität herangeführt, ein Grundmotiv des ganzen Romans. Während der Schacholympiade treffen nämlich verschiedene Charaktere, Frauen und Männer, aus der ganzen Welt zusammen, um sich im Schach zu messen, währenddessen in Europa der Zweite Weltkrieg ausbricht. Meisterlich versteht es nun der Autor, diese Ereignisse und Gefühlslagen zusammenzubinden und die Folgen des Ausbruchs des Krieges im Zusammenhang mit dem Verlauf des Schachturniers auszuloten. Ist es möglich, dass die deutsche Delegation gegen die jüdische spielt? Oder gegen die polnische? Es wird sogar der Eindruck erweckt, als habe sich das drohende Weltkriegsgeschehen hier auf das Schachspielfeld und die Olympiade verlagert und der Krieg werde zunächst *hier* ausgetragen, so als könnte man stellvertretend Schach spielen statt Krieg führen zu müssen.

Diese *drei Erzählzweige* muss man sich nun auf fast jeder Seite des Buches miteinander verschränkt, sich wechselseitig erhellend und ergänzend vorstellen. Man gewinnt beim Lesen zunehmend den Eindruck, dass Ariel Magnus den ganzen Roman wie ein Schachspiel konstruiert hat: hier mal eine erzählerische Rochade, ein überraschender Zug mit dem Läufer oder Springer oder ein erfolgreich verhindertes „Schachmatt". Wie beim Schach wird der Leser hin und wieder zu dem Gedanken verführt, es gäbe ein stetes Rein und Raus, eine Überraschung oder ein langes Verharren bei einem wichtigen Zug. Immer liegt aber eine Spannung in der Luft. Insofern ist der Roman auch spielerisch zu verstehen: ein Spiel mit den Ereignissen, den Zeitebenen, Erzählperspektiven und schließlich mit dem kompetenten Leser. Der Homo ludens von Huizinga zeigt sich hier von einer besonders illustren Seite. In dichterischer Freiheit wird auf diese Weise vor dem Hintergrund einer Flucht aus Nazideutschland eine einzigartige Liebesgeschichte konstruiert, die Zug um Zug realistische, menschliche Züge annimmt. Ist sie zum Scheitern verurteilt? Gibt es am Ende ein Remi oder ein Schachmatt?

Der Roman kann durchaus in höheren Klassen als Lektüre eingesetzt werden, wenn man im Rahmen des Deutschunterrichts gern mit Zeitebenen arbeitet und ihre Verschachtelung untereinander präsentieren möchte bzw. wenn man Einblick in die Arbeit mit verschiedenen Erzählperspektiven geben will. Hier wäre vielleicht ein Vergleich mit Peter Stamms Roman „Agnes" angebracht. Auch hier verändert bekanntlich der Schreibprozess selbst im Laufe des Romans die (freilich fiktive) Realität der Hauptfiguren. Aber auch, wenn man im Rahmen des Geschichtsunterrichts Südamerika, Argentinien oder den Beginn des Zweiten Weltkrieges nochmal aus einer ganz anderen Perspektive in den Blick nimmt, lohnt sich dieses Buch als Lektüre. ◂◂

Ein vergessener Krieg

Susanne Frank

Zhadan, Serhij: Internat
Suhrkamp Verlag, Berlin 2018, 301 S., ISBN 978-3-518-42805-4, € 22,00

Drei Tage lang begleiten wir den Ukrainischlehrer Pawlo Iwanowytsch, genannt Pascha, auf seinem Weg vom Heimatdorf in die Stadt und wieder zurück. Er holt seinen 14-jährigen Neffen Sascha aus dem städtischen Internat ab. Gemeinsam kehren sie ins Dorf zurück.

Es ist Januar in der Ostukraine. Es ist Krieg.

Ist Ihnen liebe Leserinnen und Leser, präsent, dass es im Osten der Ukraine seit dem Frühjahr 2014 zwei selbsternannte Volksrepubliken gibt: die Volksrepubliken Lugansk und Donezk? Im Juli 2017 hat man den Staat Kleinrussland ausgerufen.

Ach ja, da war doch mal etwas …

Serhij Zhadans Roman beschreibt in eindringlichen Bildern das vom Bürgerkrieg zerstörte Land und die auf der Flucht oder im Versteck verstörten Menschen, meist Frauen, Kinder und Alte. Die Männer sind Soldaten. Pascha, der mit sich selbst unzufriedene, manchmal bitter selbstironische Anti-Held, ein Lehrer, ist durch seine verkrüppelte Hand kampfunfähig. Er wird in den drei Tagen seines Wegs durch sein umkämpftes Heimatland gezwungen, die Wirklichkeit anzuerkennen und schließlich Position zu beziehen.

Sein Weg fängt scheinbar alltäglich an. Pascha nimmt einen Linienbus. Doch dieser wird an einer Straßensperre von Soldaten für einen Verletztentransport requiriert. Wie weiter? Pascha wird von Peter angesprochen. Peter ist ausländischer Reporter, Kriegsberichterstatter. Durch Peters Vermittlung gelangt Pascha zum Motel „Paradise", dem Hauptquartier der Soldaten. Peter verschwindet und Pascha wird als Verdächtiger in einen Raum verbracht. Im Durcheinander kann er fliehen und nimmt ein Taxi zum Bahnhof. Der Bahnhof ist voller verängstigter Frauen, Kinder und alter Menschen. Am Abend fährt ein Panzer vor. Die Flagge ist unbekannt. Pascha entkommt und bewegt sich weiter Richtung Stadt und Internat.

An Ende des dritten Tages treffen Pascha und sein Neffe wieder auf Peter, der ihnen eine Mitfahrgelegenheit anbietet. Pascha nimmt das Angebot zwar an, lehnt Peter aber offen ab, was Sascha verwundert. Warum? Pascha sagt: „Er interessiert sich wirklich für niemanden. Auch für uns nicht. Er fährt weg, wir bleiben. Das war's." (S. 299)

Der Roman ist mit wunderbarer Klarheit aufgebaut. Ein Prolog, drei Kapitel, die überschrieben sind mit Erster Tag, Zweiter Tag und Dritter Tag. Die lineare Erzählweise wird durch Rückblenden unterbrochen. Die personale Erzählperspektive aus Sicht von Pascha verändert sich zum Ende des Romans in die Ich-Perspektive des Jungen.

Der Roman erzählt von der menschlichen Existenz im Krieg, egal, wo und wann. Sie bedeutet Tod und Todesangst. Gleichzeitig weist er auf die konkrete und aktuelle Situation in der Ukraine. Eine Situation, die bei uns – obwohl so nah – in Vergessenheit geriet. ◂◂

Von näheren Nachbarn

Deutsch-französische Freundschaft: Stimmt die Chemie noch?

Vivien Cockshott

Gestier, Markus/Mikulcic, Katrin (Hrsg.): Beziehungsstatus: kompliziert. Dreißig Blicke auf die deutsch-französischen Beziehungen
Conte, St. Ingbert 2017, 453 S., ISBN 978-3-95602-119-0, € 22,90

Vor rund 55 Jahren unterzeichneten Konrad Adenauer und Charles de Gaulle den Elysée-Vertrag und beschlossen damit feierlich die Freundschaft ihrer beiden Nationen. Ihre Nachfolger, Merkel und Macron, gaben im Frühjahr 2018 bekannt, den altehrwürdigen Freundschaftsvertrag neu aufsetzen zu wollen. Im Angesicht der Veränderungen in den beiden Ländern und ihrem internationalen Umfeld sollen die Zielsetzungen für die zukünftigen Beziehungen nun angepasst und das Bündnis abermals bekräftigt werden. Gestier und Mikulcic griffen dieser öffentlichen Bekundung des Zusammenhalts vor und veröffentlichten bereits 2017 ein Plädoyer für die Partnerschaft. In dem Band berichten Persönlichkeiten aus den unterschiedlichsten Bereichen von ihrer Sicht auf das deutsch-französische Verhältnis.

In einer Reihe von dreißig persönlichen Aufsätzen geben Personen aus Politik, Wirtschaft, Kunst, Sport, Literatur, Religion und Journalismus einen Einblick darin, wie und wo die binationale Freundschaft in diesen Sphären heute gelebt wird, wie sie historisch erwuchs und wie sie künftig noch stärker werden soll. Teils in autobiografischer oder künstlerischer Form, teils als quasi-wissenschaftliche Essays decken die Beiträge eine große Bandbreite an Themen ab. So erzählt einer der Autoren von seiner Kindheit in Lothringen vor und nach dem Krieg, eine andere Autorin betrachtet Institutionen wie die deutsch-französische Hochschule, die heute die binationalen Beziehungen stärken. Unter den Autoren sind ebenso bekannte Persönlichkeiten wie Jean-Claude Juncker wie auch eher unbekannte Namen zu finden. Im Sammelband wird betont, dass sich das Bündnis durch seine Vielfältigkeit auszeichnet. Nicht nur auf der politischen oder wirtschaftlichen Ebene, sondern besonders auf der zwischenmenschlichen Ebene gründen die heutigen Beziehungen. Eine kritische Beleuchtung der heutigen Partnerschaft findet im Buch nicht statt. Etwaige Uneinigkeiten im Verhältnis werden erwähnt, um die Notwendigkeit einer weiteren Annäherung der Länder zu demonstrieren. Die These scheint zu sein: Die Chemie zwischen Deutschland und Frankreich wird immer stimmen, solange sie die gemeinsame Vergangenheit und die zukünftigen Ziele nicht aus den Augen verlieren.

Den Autoren gelingt gemeinsam eine hoffnungsvolle und engagierte Bekundung ihres Glaubens an die Standfestigkeit der deutsch-französischen Freundschaft und ihren Wert für die Bürger Europas. Die Themenfülle des Buchs wird ergänzt durch die stilistische Vielfalt. So mischen sich auch künstlerische Beiträge wie Karikaturen unter die Aufsätze. Dies trägt zur Unterhaltsamkeit und guten Lesbarkeit des Bandes bei. Das Buch ist zweisprachig verfasst, Übersetzungen der französischen Beiträge sind im hinteren Teil zu finden. Es zeichnet sich weiter durch ein ansprechendes Design und merkbar hohe Produktionsqualität aus. Neben Frankophilen eignet sich dieses Werk für Leserinnen und Leser mit einem Interesse an der Geschichte und der Gegenwart des deutsch-französischen Zusammenlebens. ◂◂

Vive la France!

Stephan Schneider

Mannheimer, Olga: Blau-Weiß-Rot. Frankreich erzählt
dtv premium, München 2017, 352 S., ISBN 978-3-423-26152-4, € 16,90, E-Book € 14,99

Die Herausgeberin, zudem Verfasserin und Übersetzerin einiger Beiträge wohnt in München, liebt Frankreich und beweist mit dieser literarischen Anthologie als studierte Romanistin umfassende Kenntnisse unseres westlichen Nachbarn „mit Erzählungen, Zeichnungen, Chansons, Karikaturen, Aphorismen, Essays" (Zitat von der vierten Umschlagseite) von mehr als 40 Autoren – bekannten und unbekannten, klassischen und zeitgenössischen.

Und das ist für mich das Problem: Wie rezensiert man eine Anthologie? Pickt man sich dem eigenen

Geschmack folgend drei bis vier Beiträge zur Besprechung heraus? Orientiert man sich an bekannten (klassischen) Autoren oder an zeitgenössischen? Gibt man Lesetipps, evtl. versehen mit einem Ranking?

Vor einem vergleichbaren Problem stand natürlich auch Olga Mannheimer. Ich denke, dieser Sammlung kleiner Mosaiksteinchen von französischem „esprit" lag die Intention zugrunde, Nicht-Romanisten, aber Frankophilen die Andersartigkeit, Besonderheit und das Liebenswerte „der" Franzosen näherzubringen.

Zum Thema Politik: Der Revolutionsruf der Franzosen „Liberté, égalité, fraternité" (steht auch nach mehr als 200 Jahren auf jeder in Frankreich geprägten Euromünze) wird mit dem Appell von Ségolène Royal (S. 80) an heutige Politiker ergänzt: „Le peuple s'intéresse à la politique quand la politique s'intéresse à lui." Über Grundsätzliches hinaus geht es in der Sammlung politischer Beiträge breit gefächert um die Aufarbeitung der deutschen Besatzung, der Kollaboration, des französischen Antisemitismus, den Front National, die aktuelle Auseinandersetzung mit dem dschihadistischen Terrorismus u. a. nach dem Anschlag im Januar 2015 auf die Redaktionsräume von „Charlie Hebdo".

Zum Thema klassische Literatur: Hier holt die Herausgeberin weit aus, sodass für jeden Leser bestimmt etwas dabei ist, was ihn anspricht. Romanisten finden alte Bekannte wie Montesquieu, Victor Hugo, Balzac, Baudelaire, Marcel Proust; Historiker lesen Zitate von Henri IV. oder Louis XIII. Dank der guten Übersetzungen – die Übersetzer werden stets namentlich aufgeführt – verlieren die Originaltexte kaum an beabsichtigten Aussagen und Nuancen. Eingestreute Originalzitate lockern die Anthologie auf, bedürfen aber guter Französischkenntnisse – oder heutzutage einer ordentlichen Übersetzungshilfe aus dem Internet. Eine Kostprobe der (großen) stilistischen Unterschiede zwischen deutscher und französischer Sprache bekommt man in der Gegenüberstellung (Originalsprache-Übersetzung) des Essays „Equilibre" von Paul Valéry auf einer Doppelseite (S. 122 f.).

Auch Kostproben zeitgenössischer Literatur werden dem Leser nicht vorenthalten. Daran erkennt man den Sprachwandel bei unseren Nachbarn (z. B. Magyd Cherfi, Die Kraft der Feder, S. 270 ff.), wo junge Menschen aus den früheren französischen Kolonien – wir würden sagen: mit Migrationshintergrund – versuchen, ihre Lebenswirklichkeit literarisch zu verarbeiten.

Zum Thema Paris – Provinz: Lesen Sie z. B. Denise Bombardier „Brief einer Quebecerin an die Franzosen, die sich für den Nabel der Welt halten" (S. 179 – 189), um sich über ein typisch französisches Phänomen zu informieren, das man in anderen Ländern, so auch in Deutschland nicht kennt.

Fazit: Natürlich kann man diese Anthologie nicht wie einen spannenden Roman oder einen chronologisch aufgebauten Reisebericht lesen. Dafür kann man sie getrost – wie es mir passiert ist – einige Wochen beiseitelegen und ohne Probleme irgendwo die Lektüre wieder aufnehmen. Ein Buch, von dem man lange etwas hat. ◂◂

Hoch aktuell!

Peter H. Stoldt

Hahn, Hans Henning/Traba, Robert (Hrsg.):
20 Deutsch-Polnische Erinnerungsorte
unter Mitarbeit von Maciej Górny, Kornelia Konczal und Sabine Bamberger-Stemmann, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 2018, 503 S., ISBN 978-3-506-78716-3, € 29,90

Das Buch versammelt 20 der mehr als 100 deutsch-polnischen Erinnerungsorte der zwischen 2012 und 2015 auf Deutsch und Polnisch erschienenen fünfbändigen Publikationsreihe „Deutsch-Polnische Erinnerungsorte" des Verlages. Das Gesamtwerk ist in Rezensionen 2016 zu Recht als „grandiose Pionierleistung" gepriesen worden. Die oft gemeinsam erarbeiteten Artikel deutscher und polnischer Autoren stellen materielle und immaterielle „Erinnerungsorte" der Nachbarländer vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert vor, als erstes Werk, „das die Erinnerungskulturen zweier Nachbarländer mit ihren Überschneidungen, Verflechtungen und Asymmetrien darstellen will" (S. 9). In der Einleitung stellen die Herausgeber fest, dass das kollektive Gedächtnis „ein Artefakt" ist, „das der alltägliche Diskurs tagtäglich neu konstruiert" (S. 10). Grundlage sind Arbeiten von Theoretikern aus den 30er und 40er Jahren in Frankreich und Polen wie auch die Entwicklung des Begriffs „Erinnerungsort" in den letzten 20 Jahren, den die Herausgeber als Metapher mit materiellen und immateriellen Inhalten auffassen. Untersucht werden „unterschiedliche, *gemeinsame, geteilte* und *parallele* deutsch-polnische Erinnerungsorte". *Paralleler Erinnerungsort* als Begriff wurde speziell für das Projekt entwickelt: Er bezieht sich auf völlig unterschiedliche historische Phänomene, die funktional

Parallelen aufweisen. Grundsätzlich handelt es sich bei den „Erinnerungsorten" um Themen aus dem Mittelalter bis hin ins 20. Jahrhundert, die Symbole nationaler und kultureller Identitätsstiftung der beiden Länder sind. Die Aufstellung der Artikelthemen veranschaulicht die getroffene Auswahl.

Geteilte/gemeinsame „Erinnerungsorte": Adler; der Akt von Gnesen; Preussen; Schlacht bei Tannenberg; Annaberg; Galizien; Otto von Bismarck; Rosa Luxemburg; Polenfeldzug (1939); Holocaust; Warschauer Aufstand (1944); Verlorene Heimat/Wiedergewonnene Gebiete.

Parallele „Erinnerungsorte": Nationalhymnen; Rhein und Weichsel; polnischer Osten (Kresy) und deutscher Osten; Goethe und Mickiewicz; Paulskirchenverfassung 1848/49 und Verfassung vom 3. Mai 1791; Versailles, Jalta und Potsdam; Brief der (polnischen) Bischöfe und Brandts Kniefall; Das Wunder von Bern 1954 und Wembley 1973.

Wie kann ich als Rezensent Neugier wecken auf 20 dichte Artikel deutsch-polnischer Erinnerungskultur? Ich versuche es mit einigen Beispielen, die mein besonderes Interesse fanden:

PREUSSEN: Peter Oliver Löw – stellvertretender Direktor in wissenschaftlichen Fragen am Deutschen Polen-Institut – beschreibt den Aufstieg Preußens von den Anfängen im 15. Jahrhundert (der westliche Teil des ehemaligen Ordensstaates unterwirft sich als *Preußen Königlichen Anteils* der polnischen Krone, der Rest begibt sich als *Preußen Herzoglichen Anteils* unter polnische Lehenshoheit) über die Königskrönung des Kurfürsten in Königsberg 1701 und seinen Anteil an den polnischen Teilungen bis in sein Aufgehen im Deutschen Reich 1871 und schließlich seiner Auflösung 1947 durch den Alliierten Kontrollrat. Die Darstellung besticht durch die Herstellung von Zusammenhängen, durch quellengestützte Zitate, Bewertungen und brillante Formulierungen. Die genauere Analyse des gemeinsamen Erinnerungsortes teilt sich in die Zeit bis 1945 und danach; die deutsche Vereinigung von 1989 mit ihren Veränderungen auch in den Erinnerungen an die *Metapher Preußen* bilden den Ausblick des lesenswerten Aufsatzes.

HOLOCAUST: In Magdalena Marszaleks Aufsatz über die „vielfach miteinander verflochtenen und zugleich unvergleichbaren, widerstreitenden Momente" des trilateralen Holocaustgedächtnisses (jüdisch, deutsch, polnisch) (S. 226) entziehen sich die Vielschichtigkeit der Themen, die Abgewogenheit der Bewertungen und die Prägnanz der Formulierungen einer kurzen Rezension. Nur dies eine Zitat: „Der Schlüssel zur Normalität [liegt] nicht im Vergessen, sondern in der Integration des schmerzhaften Wissens in das jeweilige historische Selbstverständnis" (S. 233). Auch nicht im kürzlich verabschiedeten gesetzlichen Verbot des Sejm, öffentlich über mögliche Verstrickungen polnischer Mitbürger nachzudenken, das anzufügen kann ich mir nicht verkneifen.

KRESY (Polnischer Osten) UND DEUTSCHER OSTEN: Als Beispiel für Parallele Erinnerungsorte soll der gewichtige Beitrag zu den polnischen Kresy mit Wilna und Lemberg als Zentralorten und dem „Deutschen Osten" dienen: inhaltliche und funktionelle Vergleichbarkeiten einerseits, „Ungleichzeitigkeit der Rezeption" andererseits (S. 368). Die Geschichte der *Ersten Rzeczpopolita* vom 10. Jh. bis zur Teilung im 18. spielte eine wichtige Rolle für die Entstehung des polnischen Nationalbewusstseins im 19. Jh. „Der Deutsche Osten" – dessen Geschichte in anderem Zusammenhang des Buches behandelt wird – „ist ähnlich wie die Kresy Produkt des 19. Jhs., also einer späten Erinnerungsstiftung". Die Verluste der jeweiligen Ostgebiete mit „beispiellosen Bevölkerungstransfers" in beiden Staaten führte zu verschiedenartigen Erinnerungsbedürfnissen: idealisiert in Polen, sentimental, literarisch, teilweise auch nationalistisch-revisionistisch wie z. T. im nationalkatholischen regierungsnahen *Radio Maryja,* extrem und vergangenheitsbezogen die Politik der deutschen Vertriebenenorganisationen, zumindest bis 1990. Dieser Aufsatz allein rechtfertigt die Schöpfung der Kategorie Parallele Erinnerungsorte.

VERLORENE HEIMAT/WIEDERGEWONNENE GEBIETE: Mit zum Aufklärendsten im Buch gehört dieser von Traba und Zytyniec beschriebene Erinnerungsort. Ausgehend von der Verwendung des Begriffes „Wiedergewonnene Gebiete" durch Nazideutschland in den ersten Kriegsjahren und der in Jalta und Potsdam Polen zugesprochene „Wiedergewinn" der ostdeutschen Grenzgebiete analysieren die Autoren „Verlust" und „Wiedergewinn" von der Nachkriegszeit bis in unsere Gegenwart; unter Einschluss der Vertriebenenpolitik, der Staatsideologie der DDR und auch literarischer Narrative (Grass und Lenz). Bereichernde Lektüre!

Der Verlag wirbt damit, dass der Sammelband mit den 20 ausgewählten Artikeln als „wertvoller Begleiter bei der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit" dienen soll; m. E. allerdings wohl wirklich nur dann, wenn die schulische oder außerschulische Institution das Gesamtwerk der fünf Bände in ihren Regalen versammelt hat. ◂◂

Weiter lesen:

218. Polen-Analysen des Deutschen Polen-Institutes: kostenloser Download über http://www.laender-analysen.de/polen

Stammtisch-geplauder?

Claus Frank

Saviano, Roberto/di Lorenzo, Giovanni: Erklär mir Italien! Wie kann man ein Land lieben, das einen zur Verzweiflung treibt?
Kiepenheuer & Witsch, Köln 2017, 265 S., ISBN 978-3-462-04971-8, € 20,00

Giovanni di Lorenzo, DIE ZEIT-Chefredakteur, führt mit Roberto Saviano, Publizist mit Camorra-/Mafia-Schwerpunkt, fünfzehn Gespräche über Italien. Die angenehm zu lesende Unterhaltung plätschert dahin, amüsiert nimmt man u. a. zur Kenntnis, dass Mozzarella in Süditalien nicht im Kühlschrank aufbewahrt wird. Leider bleiben Savianos Erklärungen manchmal oberflächlich, undifferenziert und schablonenhaft:

In Italien werden so wenige Kinder geboren, weil man sich die Kinder und die eigene Wohnung nicht leisten kann und doch bleibt die Sehnsucht nach eigenen Kindern immer bestehen (vgl. S. 34). Ob diese Erklärung gleichermaßen im ländlichen Raum wie in Rom oder Mailand gilt, sei zumindest mit einem Fragezeichen versehen. Wenn ich in dem Land unterwegs bin, begegnen mir auffällig oft junge Paare, die sich zwei, drei Hunde leisten, natürlich Rasse und oft groß. Vor dem Hintergrund erscheint mir Savianos Erklärung nicht ganz überzeugend.

Im August und Oktober 2016 erschütterten zwei große und einige kleine Erdbeben Mittelitalien. Hunderte von Menschen starben, mehrere Ortschaften wurden regelrecht ausradiert, andere stark beschädigt. Di Lorenzo fragt, warum von den zerstörten Ortschaften kaum welche wiederaufgebaut werden (vg. S. 228). Saviano antwortet, dass sie schon wiederaufgebaut würden, aber unglaublich langsam, sozusagen in einer ständigen Pattsituation zwischen Klientelismus und Bürokratie. Weil ich das Buch während eines Aufenthalts in den stark betroffenen südlichen Marken (so heißt die Region zwischen Toskana/Umbrien im Westen und Adria im Osten) gelesen habe, hat mich dieser Punkt besonders berührt. Die Epizentren der Erdbeben lagen im Gebirge (bis 2400 m), der Winter 2016/17 war außergewöhnlich lang und hart, auch im vergangenen Winter fiel im März noch viel Schnee. In diesen Zeiten waren Baumaßnahmen nur eingeschränkt möglich.

Im Mai 2018 sah ich in vielen betroffenen Orten Siedlungen mit Behelfshäusern, die einen ordentlichen Eindruck machten. Hunderte, wenn nicht tausende von Gebäuden wurden seit dem Erdbeben provisorisch stabilisiert, damit sie nicht beim nächsten Grollen der Erde zusammenstürzen. Man sollte sich vielleicht auch Gedanken darüber machen, was Wiederaufbau bedeuten kann. Die Mauern der alten Häuser in den von weitem so romantischen Dörfern waren oft Doppelmauern von Feldsteinen, dazwischen Erde und Bruchsteine. Versichert gegen Erdbebenschäden waren die wenigsten Häuser, ihre Raumaufteilung und -größe entsprach nicht mehr heutigen Vorstellungen. Manche Gebäude waren bewohnt, andere wurden nur in den Ferien benutzt, wieder andere standen leer und verfielen und weitere waren schon Ruinen. Einige Häuser haben einen Besitzer, andere gehören Erbengemeinschaften, deren Mitglieder über das ganze Land und evtl. sogar im Ausland zerstreut sind. Bei einigen Häusern dürften die Besitzverhältnisse unklar sein. Die Landflucht in den Gebieten war schon vor den Erdbeben groß und hat sich danach noch einmal verstärkt. Was und wie soll überhaupt wiederaufgebaut werden? Wer zahlt? Wer bestimmt? Die Antwort eines Italien-Erklärers hätte zumindest einige der genannten Punkte enthalten müssen. Als verzweifelter Liebhaber des Landes hätte ich angemerkt, dass in Italien ständig die Erde bebt und es doch einen Masterplan geben müsse.

Nach den ersten 25 Seiten kreisen die Gespräche auf den folgenden 100 Seiten durchgehend und bis zum Schluss des Buches immer wieder um Mafia & Co., vor allem im südlichen Italien, und Savianos Biographie. So erfährt man, dass bei Wahlen Stimmen en bloc an Parteien verkauft werden: Der Wähler bekommt vor dem Wahllokal vom Paten einen ausgefüllten Stimmzettel, den er in die Urne wirft. Wenn er dem Mafiosi dann seinen offiziellen leeren präsentiert, bezahlt dieser mit einem Tankgutschein, 50 € o. ä.

Die Kritik an dem Buch, dass es dieses Thema zu stark in den Vordergrund stellt, ist nachvollziehbar. Allerdings sollte man sich ins Gedächtnis rufen, dass der mehrmalige und langjährige Ministerpräsident Giulio Andreotti angeklagt war, Mitglied einer mafiösen Vereinigung gewesen zu sein und nur deswegen freigesprochen wurde, weil die Vorwürfe verjährt waren. Auch Berlusconi wurden engere Verbindungen zum organisierten Verbrechen nachgesagt.

Ein angenehm zu lesendes Buch, das aber nicht hält, was es verspricht. Die Stärke liegt auf dem Themenbereich Mafia & Co. Obwohl di Lorenzo versucht, mit seinen Fragen die Unterhaltung zu steuern, kommt mir das Buch etwas unsystematisch und manchmal oberflächlich vor. ◂◂

Islam und kein Ende

Islam als Integrationshindernis

Manfred Egenhoff

Wagner, Joachim: Die Macht der Moschee. Scheitert die Integration am Islam?
Herder Verlag, Freiburg im Breisgau 2018, 351 S., ISBN 978-3-451-38149-2, € 24,00

Das Thema ist ein Dauerbrenner, solange die Probleme der Zuwanderung aus dem Orient und Afrika sowie der Integration der Flüchtlinge in die deutsche Gesellschaft nicht gelöst sind. Das jüngste Buch von Joachim Wagner bietet wenig hoffnungsvolle Perspektiven.

Der Autor beginnt seine Darstellung der bundesdeutschen Integrationssituation mit einem Paukenschlag: der Aktion der damaligen Neuköllner Bezirksbürgermeisterin Franziska Giffey, inzwischen Bundesfamilienministerin, gegen „Zwangsheirat und arrangierte Ehe" und für „selbstbestimmte Partnerwahl aller jungen Menschen" im Oktober 2015; auf ihren Brief an Imame und Moscheevereine mit einer Einladung zur Unterzeichnung einer Erklärung gegen Zwangsheirat bekam sie von zwei Dritteln der Angeschriebenen keine Antwort.

Ereignisse wie dieses und eigene Nachforschungen des Autors, besonders Gespräche mit Lehrern und Schulleitern von Schulen in Berlin, Hamburg und im Ruhrgebiet, geben dem Buch Authentizität und verleihen den Schlüssen, die der Autor zieht, Glaubwürdigkeit. Das Literaturverzeichnis ist umfangreich und die Anmerkungen füllen neun klein und eng bedruckte Seiten.

Wagner geht davon aus, dass neben der sozialen die kulturelle Integration besonders wichtig ist. Die Schulen – ein deutlicher Schwerpunkt des Buches – sind für ihn „neben der Familie die wichtigste Integrationsagentur" (S. 15); das umfangreichste Kapitel heißt denn auch „Integrationsagentur und Konfliktfeld: die Schule" (S. 97–161), aber auch in den übrigen Kapiteln ist immer wieder von den Problemen der Schule die Rede.

Zuvor macht der Autor grundsätzliche Bemerkungen zum Islam, definiert z. B. den Islam „vom Anspruch her" als „eine Religion, die die Staats- und Gesellschaftsordnung bestimmen will … auch in der Diaspora" (S. 13). Er zeigt, wie „der Islam […] das Leben im Alltag [prägt]" (S. 17 ff.), wie die Re-Islamisierung und die islamische Missionierungsarbeit in Deutschland kulturelle Integration be-, ja verhindern, kulturelle und religiöse Integrationshindernisse jedoch in der deutschen Gesellschaft und Politik tabuisiert werden.

Wagner ist immer konkret, zitiert Einzelfälle – die aber zuhauf! – und scheut nicht das klare Wort, etwa S. 69: „Auch wenn es keiner mehr aus Gründen politischer Korrektheit ausspricht: Assimilation fördert soziale und kulturelle Integration."

Er spricht relevante Aspekte sehr pointiert an: „Muslim wird man durch Geburt und bleibt es bis zum Ende des Lebens. […] Wer vom Glauben abfällt, begeht eine Todsünde. Die Apostasie wird im Islam mit dem Tode bestraft. Religion und Glauben sind nicht wie im Westen privat, sondern eine öffentliche Angelegenheit" (S. 85). Dies stehe im eklatanten Widerspruch zum Religionsverständnis des Grundgesetzes; doch: „Der Gedanke, dass der Islam eine Zwangsgemeinschaft ist, kommt in der deutschen Debatte um Religionsfreiheit kaum vor" (S. 85).

Der „eingeschränkte[n] Anerkennung von Demokratie und Rechtsstaat" ist ein eigenes Kapitel gewidmet, in dem es u. a. um islamische Paralleljustiz geht. U. a. finden sich da Bemerkungen wie: „Vielweiberei gehört inzwischen wieder zur Lebenswirklichkeit muslimischer Migranten in Deutschland […] Und wirtschaftlich brauchen die Männer nicht mehr für Zweitfrauen zu sorgen, weil der deutsche Sozialstaat Vielehen häufig finanziert. Jobcenter übernehmen bei nur religiös geschlossenen Ehen den Unterhalt für die offiziell alleinstehenden Zweitfrauen und ihre Kinder über Hartz IV" (S. 172).

Selbstverständlich werden auch Antisemitismus und Homophobie thematisiert sowie die islamische Kleiderordnung. Eigene Kapitel gibt es auch zu Toleranz, zu muslimischen Verbänden und Moscheevereinen sowie der Deutschen Islamkonferenz als „verpasste[r] Chance".

Die „enttäuschte[n] Fortschritte" bei der „soziale[n] Integration von Muslimen", insbesondere der Türken, werden ausführlich dargestellt, gefolgt von einem Kapitel zu der Frage „Flüchtlinge: Bedrohung oder Bereicherung?"

Am Schluss seines Buches zieht der Autor ein „Fazit". Darin findet sich die folgende Passage: „Über die Hälfte der Muslime ist hinter den Erwartungen zurückgeblieben. Sie leben hier teilweise wie in der Heimat. Auch wenn die Integration weiterhin das offizielle Ziel unsere Migrationspolitik ist, haben sich im Alltag vier Modelle des Zusammenlebens entwickelt: Assimilation, Integration, Miteinander und friedliches Nebeneinander" (S. 301). In seinem abschlie-

ßenden „Ausblick" macht Wagner konkrete Vorschläge zur Bewältigung der derzeit problematischen Situation; seine acht Forderungen beginnen mit „eine[r] Obergrenze für Zuwanderung" und schließen mit „nationale[n] Grenzkontrollen, solange die EU-Außengrenzen nicht gesichert sind" (S. 308). Der allerletzte Abschnitt befasst sich schließlich mit der „Wertevermittlung als gesellschaftliche[r] Aufgabe".

Das Buch ist mit flammender Feder geschrieben, daher auch gut lesbar, und es ist informativ, gerade auch durch die vielen Äußerungen von Einzelpersonen, insbesondere aus dem Schulbereich, die der Autor zitiert. ◂◂

Kompendium der erweiterten Denkungsart

Hans-Martin Dederding

Cavallar, Georg: Islam, Aufklärung und Moderne
W. Kohlhammer, Stuttgart 2017, 226 S., ISBN 978-3-17-033933-0, € 26,00, E-Book (epub/mobi/pdf) € 22,99

Wenn man diejenigen, die publikumswirksam verkünden, der Islam gehöre (nicht) zu Deutschland, fragen würde „Welcher Islam?", kämen sie wahrscheinlich ziemlich in die Bredouille. Differenzieren ist nämlich nicht so ihr Ding. Sollte es aber sein. Das legt das Buch des an der Universität Wien lehrenden Historikers Georg Cavallar nahe.

Ausgangspunkt seiner Darlegungen ist die sog. „Unvereinbarkeitsthese", d. h. die Behauptung „der" Islam sei unvereinbar mit Aufklärung und Moderne. Der Autor sieht den Diskurs in der Sache geprägt durch „Verzerrungen" (S. 25), selektive Wahrnehmung, pauschales Denken, u. a. die Tendenz zu monokausalen Erklärungen von Ereignissen und „Essentialismus", d. h. die ahistorische Vorstellung, dass dem Islam ein seit 1400 Jahren unveränderliches Wesen eigen ist. Dies alles nicht nur auf der Seite der „Islamkritiker", sondern häufig auch auf der Seite der Verteidiger des Islam. Dramatisierung auf der einen steht Verharmlosung auf der anderen gegenüber. Wenig differenziertes Denken sieht er dabei nicht nur beim Reden über „den" Islam, auch der Begriff „Aufklärung" sei differenziert zu betrachten, und auf den Begriff „Moderne" will er wegen dessen Unschärfe überhaupt weitgehend verzichten.

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass wesentliche Teile des Buches differenzierten Begriffsklärungen gewidmet sind (Aufklärung, Säkularisierung in Kap. 2; Toleranz in Abschnitt 3.3) wie auch der differenzierten Darstellung der vielfältigen Strömungen des Islam in Geschichte und Gegenwart (Abschnitt 5.3 und Kap. 6) und den vielfältigen „möglichen Ursachen der islamischen Gewalt" (Abschnitt 5.2). Die Differenzierung führt dabei nicht zu einer Relativierung im Sinne von „anything goes". Unterschiedliche Positionen werden klar benannt und oft auch (geistes-)geschichtlich eingeordnet, sodass LeserInnen nach der Lektüre mit größerer Bewusstheit sagen können, warum welche Positionen heute in Europa (nicht) als akzeptabel angesehen werden bzw. welche anzustreben wären.

Cavallar bleibt bei der Analyse nicht stehen. Er versucht, auf der Basis seiner Beschäftigung mit der Aufklärung Maximen für ein verantwortungsvolles Verhalten im gegenwärtigen Diskurs um den Islam zu erarbeiten. Die Grundlage dafür sieht Cavallar in einem „vergessenen Erbe der Aufklärung", der „erweiterten Denkungsart" (Kap 3.), die er am klarsten bei Kant formuliert findet: „Ein Mensch mit erweiterter Denkungsart reflektiert ‚aus einem allgemeinen Standpunkte (den er dadurch nur bestimmen kann, dass er sich in den Standpunkt anderer versetzt) über sein eigenes Urteil'" (Kantzitat nach Cavallar, S. 67; Unterstreichung durch den Rezensenten). Aus diesem Prinzip der erweiterten Denkungsart leitet Cavallar dann konkrete Maximen ab wie die „Bereitschaft zur klaren und präzisen Verwendung von Begriffen und das Vermeiden von Schlagwörtern und Kampfbegriffen", das „Vermeiden von polarem Denken" und von „monokausalen Erklärungen", das „Überwinden von undifferenziertem Denken und von pauschalen Behauptungen" u. a. z. T. spezifischere (S. 173–175).

Cavallar liefert in seinem Buch reichlich Material, das helfen kann, die Maximen zu verwirklichen. Der Autor bezieht in seine Überlegungen nicht nur Literatur aus der und zur europäischen Aufklärung ein, sondern hat auch „Prozesse der Aufklärung bei Muslimen und Muslimas" (Kap. 6) im Blick, er berücksichtigt Erkenntnisse der Islamwissenschaft, (soziologische) Studien zur Moderne, aktuelle Texte von Islamkritikern und -verteidigern sowie Literatur, die solche Auseinandersetzungen analysiert u. a. m. Vieles kann in einem Buch von 226 Seiten (von denen 44 auf Literaturverzeichnis und Anmerkungen entfallen) nur angesprochen sein und ruft nach Vertiefung durch weitere Lektüre. Insgesamt jedoch ist die Argumentation sehr klar, die Darstellung wohlproportioniert.

Es wäre wünschenswert, wenn die eingangs genannten großen Vereinfacher sich einmal zurückziehen und sieben Tage lang jeweils eins der sieben

Kapitel vornehmen würden, um in Ruhe darüber nachzudenken. Wiederholte Lektüre wäre auch nicht verkehrt. Aber, ach, auch Cavallar muss zugeben, „kritisches Bemühen um differenziertes Urteilen erregt nie so wie eine oft billige Polemik" (S. 52). Aufklärung war schon immer ein Minderheitenprojekt, und so entlässt uns der Autor statt eines Fazits mit zwei Szenarien: einem pessimistischen und einem optimistischen. Der Abschnitt „Gründe für Pessimismus" ist länger. ◂◂

Arbeit, Faulheit, Leistung

Kein Handbuch für Faule

Hans-Martin Dederding

Liessmann, Konrad Paul (Hrsg.): Mut zur Faulheit. Die Arbeit und ihr Schicksal
(=Philosophicum Lech Band 21), Paul Zsolnay Verlag, Wien 2018, 270 S., ISBN 978-3-552-05889-7, € 22,00

Die Beschäftigung mit dem Thema Faulheit gehört zum Berufsalltag von Lehrkräften. Spätestens wenn es am Ende des Jahres um das Wohl und Wehe eines Schülers geht, kommt das Thema „(fehlende) Arbeitshaltung" auf den Tisch. Da hätte dann mancher gerne eine Argumentationshilfe, warum Faulheit gar nicht so schlecht ist. Die bietet das hier vorgestellte Buch nicht, trotz des vielversprechenden Titels. Das Thema des Buches erschließt sich eher durch den Untertitel „Die Arbeit und ihr Schicksal". Das Buch versammelt 14 Beiträge des 21. Symposiums des Philosophicums Lech (2017), in denen akademische Philosophen, aber auch Autoren anderer Provenienz sich Gedanken machen zu einer Welt, „in der sich nicht alles um Arbeit dreht" (Cover).

Trotz der in einem Sammelband erwartungsgemäß großen Unterschiedlichkeit der Beiträge eint die zwölf Autoren und zwei Autorinnen doch die Erkenntnis, dass – trotz anderer denkbarer Lebensentwürfe – (Erwerbs-)Arbeit immer noch der bestimmende Faktor ist, über den sich Menschen in unserer Gesellschaft definieren und über den sie definiert werden. Die Vorstellung, dass „Arbeit adelt", wird u. a. auch daran deutlich, dass andere Bereiche des Lebens dadurch aufgewertet werden, dass sie mit Arbeit verknüpft werden (Trauerarbeit, Beziehungsarbeit) oder wie Wolfgang Ullrich in seinem Beitrag „Konsum als Arbeit" zeigt, auch Konsumverhalten in die Nähe von Arbeit gerückt wird.

Dem steht die Erwartung gegenüber, dass in mehr oder weniger naher Zukunft viele Menschen ihre Arbeit verlieren, weil die von ihnen bei der Arbeit ausgeübten Tätigkeiten durch Computer oder Roboter verrichtet werden können. Dadurch stellt sich die Frage nach einer alternativen sinnvollen Lebensgestaltung in besonders dringlicher Weise.

Die Frage nach einer sinnvollen Lebensgestaltung (und im Zusammenhang damit die Stellung von „Arbeit") ist für Philosophen natürlich keine neue Frage und so überrascht es nicht, dass eine ganze Reihe von Beiträgen Bezug nimmt auf philosophische und auch theologische Diskussionen seit der Antike. Es geht ihnen dabei einerseits um den Wert, der der „Arbeit" jeweils beigemessen wird, aber in guter philosophischer Tradition auch erst einmal um die Klärung von Begriffen. Besonders die ersten vier Beiträge (von Konrad Paul Liessmann, Ulric H. J. Körtner, Martin Seel und Nassima Sahraoui) verhelfen dem Leser zu einer differenzierteren Vorstellung der Problematik, indem „Arbeit" in den Zusammenhang menschlicher Tätigkeit(en) allgemein gestellt wird und der Begriff „Faulheit" im Zusammenhang mit und Abgrenzung zu „Muße", „Müßiggang", aber auch „Freizeit" diskutiert wird. Tendenziell ergibt sich eine Relativierung des Wertes der „(Erwerbs-)Arbeit", die Erkenntnis, dass „Faulheit" nicht nur negative Seiten hat, vor allem aber auch, dass die Ausweitung moderner Freizeitbeschäftigungen (pausenlose – möglichst effizient geplante – Zerstreuung, oft auch Arbeit an der eigenen Statussicherung) keine angemessene Lösung ist bei der sinnvollen Gestaltung in Zukunft möglicherweise zusätzlicher zur Verfügung stehender Zeit.

Alternativen zur Arbeitsgesellschaft werden in den Beiträgen von Manfred Koch („Taugenichtse in der modernen Literatur") und Christian Bartmann („Hygge") vorgestellt. Sophie Loidolt behandelt Hannah Arendts System menschlicher Tätigkeitsbereiche und ihre Kritik an Verfallsformen der *vita activa* und fragt, ob es jenseits des von Arendt präferierten interaktiven Handelns (als *homo politicus*) noch andere Möglichkeiten gibt, aus dem unendlichen Arbeitskreislauf des arbeitenden Menschen (*homo laborans*) auszubrechen (Loidolts Antwort: Ja, aber dies erfordert Mut zu Widerstand und Verweigerung – und eine gewisse finanzielle Unabhängigkeit!).

Nicht um Alternativen, sondern um eine andere (Arbeits-)Welt geht es in den Beiträgen von Stephan Lessenich und Wolfgang Mazal. Während Lessenich darstellt, wie in sich unter dem Einfluss kultureller Faktoren (Stichwort: Hedonismus, Selbstverwirkli-

chung) in den letzten 50 Jahren das Bild, wie Arbeit präsentiert wird, verändert hat und die Offenheit der weiteren Entwicklung betont, macht Mazal – als Jurist – ganz konkrete Vorschläge, wie sich die Arbeitswelt – auch kurzfristig – ändern sollte: Abbau des Bergs von Überstunden (besonders Hochqualifizierter), Strukturierung der Arbeitswelt so, dass auch weniger Qualifizierte ihren Platz darin finden können, Aufwertung der Familienarbeit u. a.

Alles in allem gibt der vorgestellte Sammelband vielfältige Anregungen, wobei mir die im engeren Sinne philosophischen Beiträge – dem Charakter des Symposiums entsprechend – am gewichtigsten erscheinen, zu wiederholter und auch zu weiterer Lektüre anregen wie etwa Martin Seels Buch über Tugenden und Laster. Eins sollte allerdings gesagt sein: Ein Buch für (Denk-)Faule ist die Publikation nicht. Die Lektüre der meisten Beiträge erfordert konzentriertes Mitdenken beim Nachvollziehen der Gedanken – und Muße beim Überdenken. ◂◂

Weiter lesen:

www. philosophicum.com
Martin Seel: 111 Tugenden – 111 Laster. Eine philosophische Revue, S. Fischer Verlag, Frankfurt/M. 2009

Gesellschaft leisten!

Susanne Frank

Verheyen, Nina: Die Erfindung der Leistung
Hanser Verlag, Berlin 2018, 256 S., ISBN 978-3-446 25687–3, € 23,00

Der Titel ist mir suspekt. Er impliziert eine Zeit vor Leistung und reiht sich – verkaufstechnisch geschickt? – in die Reihe von Filmen und Buchtiteln, die heißen: Die Erfindung der Wahrheit … der Liebe … des Lebens. Doch das Buch erweist sich als gut recherchiert, gut aufgebaut, exakt und keineswegs trocken geschrieben. Bei der Danksagung am Ende des Buches stellt es sich heraus: Wir halten das populärwissenschaftliche Nebenprodukt der Habilitationsschrift der Autorin Nina Verheyen, Historikerin, geb. 1975, in Händen.

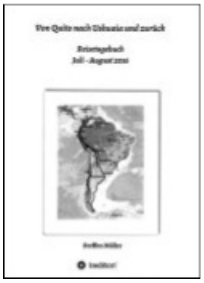
In Kapitel 1, der Einleitung, verortet sie Leistung sehr schwungvoll und sprachlich virtuos im gegenwärtigen Spannungsfeld zwischen Leistungslust und Leistungskritik, entlarvt den Betrug hinter dem Versprechen, dass Leistung belohnt wird und stellt dann dar, dass *individuelle* Leistung insofern eine „Erfindung" ist, als Leistung zum einen immer im sozialen Kontext geschaffen wird und zum anderen vom zuständigen gesellschaftlichen Umfeld als Leistung gesehen und anerkannt werden muss. Die Schülerin, die durch die Unterstützung der Familie und ihres gesamten Umfelds ihre Talente in Leistung umgießen kann, mag als Beispiel für den ersten Aspekt dienen, ihr vergebliches Klagen vor der gestrengen Lehrerin „Daheim konnte ich die Aufgaben aber!" verdeutlicht den anderen.

In den Kapiteln 2 bis 7 beschreibt die Autorin sehr eindrücklich anhand von Beispielen aus Literatur und Gesellschaft die Entwicklung des Leistungsdenkens vom 19. Jahrhundert bis zur Jetztzeit. Es liegt auf der Hand, dass unser Berufsstand, Lehrer, unser Arbeitsort Schule und vor allem unsere Art, Leistungen mit Noten zu bewerten und sie zu Berechtigungen für weiteres Fortkommen zu machen, dabei genau und kritisch betrachtet wird.

Frau Verheyen sieht die negativen Seiten des Leistungsphänomens, doch sie zieht Leistung als „Ordnungskategorie unseres Lebens" (S. 16) einer ständischen Ordnung vor. Wer würde ihr da widersprechen wollen? Außerdem hat sie einen Vorschlag, wie wir alle auf die Leistungsgesellschaft positiven Einfluß nehmen können. Diesen Vorschlag arbeitet sie in den zwei letzten Seiten ihres Buches aus. Als Wissenschaftlerin fällt ihr das Prophetisch-Beschwörende nicht leicht, das merkt man. Die durchaus bedenkenswerte *Message* wiegt leicht im Vergleich zum überwältigenden Berg von historischem Material und ist vielleicht – wie auch der Titel – eher eine Marketingidee.

Zweifellos lohnt sich gerade für uns LehrerInnen die Auseinandersetzung mit Leistung und Anerkennung von Leistung. Ich würde das Buch gerne KollegInnen, denen Noten und ihre Kommastellen über alles gehen, überreichen. Die Lektüre könnte ihre rigide Konsequenz, auf die sie so stolz sind, zum Schmelzen bringen. ◂◂

Mitglieder schreiben



Anleitung zum Abenteuerurlaub

Hannelore Breyer-Rheinberger

Steffen Möller: Von Quito nach Ushuaia und zurück. Reisetagebuch Juli – August 2016
tredition GmbH, Hamburg 2016, 92 S., ISBN 978-3-7345-5907-5, € 15,00

Steffen Möller nutzte seine Vermittlung an die DS Quito/Ecuador zu einer ausgedehnten Lateinamerikareise. Ich habe mich auf den schmalen Reisebericht gestürzt, weil wir während unserer Lehrtätigkeit in Quito und Santiago de Chile diese Reise selbst unternommen haben, wenn auch in mehreren Etappen während diverser Ferienreisen.

Für Abenteurer wird schon in der Einleitung deutlich: Abenteuerurlaub heißt nicht, sich in den fahrbaren Untersatz zu setzen und ab geht die Fahrt – nein, es bedarf einiges an Planung. Hier bietet das Buch viele nützliche Hinweise für nicht so Abenteuer-Erfahrene.

Sehr hilfreich ist die ausführliche Packliste, mit dieser zur Hand braucht man nur noch den ganz individuellen Bedarf zu ergänzen.

Die Reise ist in Tagebuchform Tag für Tag festgehalten, vom jeweiligen Etappenziel zum nächsten, incl. Kilometerangaben und Übernachtungsmöglichkeiten. Die Reiseroute verdeutlicht all die Probleme, die es bei Grenzübertritten zu meistern gilt, die man im vereinten Europa schon längst überwunden und vergessen hat und die hoffentlich nicht wiederkommen.

Die Schilderung von zeitaufwendiger Suche nach Ersatzteilen für den fahrbaren Untersatz und notwendigen Reparaturen ist anschaulich und aufschlussreich für den verwöhnten Europareisenden und entlockt dem Lateinamerika-Bummler ein verständiges Kopfnicken.

Erstaunt hat mich, dass Kollege Möller den Sachverstand von Kollegen vor Ort offensichtlich kaum genutzt hat. Wozu gibt es überall in Lateinamerika *Colegios Alemanes* mit zumeist hilfsbereiten und ortskundigen Kollegen?

Vor Fahrtantritt hatten die vier Reisenden eine Liste mit anzupeilenden Zielen erstellt. Der Aufenthalt in den einzelnen Orten gestaltete sich recht kurz, der langen Strecke geschuldet. Entsprechend kurz fällt auch die Beschreibung der Sehenswürdigen und Reiseerlebnisse aus, da hätte ich mir Ausführlicheres erhofft, sodass man entweder ausgiebig in Erinnerungen schwelgen kann oder noch mehr Anhaltspunkte für die Planung einer vergleichbaren Reise erhält. Ab und zu wagt der Autor geglückt über Eindrücke und Emotionen zu schreiben und man wünscht sich beim Lesen mehr davon. Vielleicht lässt sich bei einem Nachdruck da noch einiges ergänzen. Wunderbar sind die begleitenden und ergänzenden Fotos, die sehr individuell und abseits von den üblichen Touristenfotos ausgewählt wurden.

Zusammenfassend: ein gut zu lesender Reisebericht, geeignet zur Reisevorbereitung für Südamerika! ◂◂

Gesehen in einem Schaufenster:
Karl Marx und der Osterhase philosophieren darüber, wer die Welt richtig interpretiert.

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**

Sie finden das **Beitrittsformular** auf unserer Homepage:

www.vdlia.de

Wichtige Informationen zum Datenschutz und zur Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten

Ab dem 25. Mai 2018 gelten europaweit die Vorschriften und Maßgaben nach der neuen Datenschutz-Grundverordnung sowie das neue Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) vom 30. Juni 2017. Der Vorstand des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland nahm auch vorher schon den Schutz Ihrer persönlichen Daten sehr ernst. Gerne informieren wir Sie über die Art und Weise, wie Ihre personenbezogenen Daten in unserem Verband verarbeitet werden.

Ihre uns von Ihnen überlassenen Daten dienen einzig und allein dem Zweck unseres Verbandes. Unser Schatzmeister, Wolfgang Tiffert (tiffert@vdlia.de) ist für die Verwaltung der Daten zuständig. Elektronisch gespeichert werden von ihm Name, Anschrift, E-Mail-Adresse, Telefonnummern, Mitgliedsnummer, Geburtsdatum, Bankverbindung, Eintrittsdatum in den Verband, Jahr und Ort einer Auslandstätigkeit, Lehrerkategorie (ADLK/BPLK/OLK).

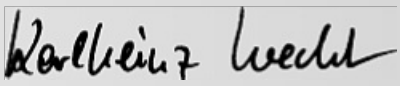
Die Rechtmäßigkeit für die Verarbeitung Ihrer Daten ergibt sich durch Ihre Einwilligung (gem. § 4a BDSG bzw. Art. 6 DS-GVO Abs. 1 lit. a).

Sie haben jederzeit das Recht auf Auskunft über die bei uns von Ihnen gespeicherten personenbezogenen Daten. Auch werden wir Ihre Daten auf Ihren Wunsch berichtigen, falls sich Fehler bei der Speicherung finden sollten. Auf Ihren Wunsch hin löschen wir selbstverständlich auch alle Ihre personenbezogenen Daten, sofern wir keine gesetzlichen Aufbewahrungspflichten einhalten müssen. Für diese Fälle werden wir Ihre Daten für eine weitere Verarbeitung einschränken, sodass sie nicht mehr verwendet werden können.

Weiterhin haben Sie ein Widerspruchsrecht gegen die weitere Verarbeitung Ihrer Daten und das Recht, Ihre Daten in elektronischer Form zu erhalten.

Alle Kontaktdaten und weitere Informationen zum Datenschutz finden Sie auch auf unserer Internetseite: www.vdlia.de.

Mit freundlichen Grüßen



Nr. 4 | 65. Jahrgang · Dezember 2018

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLiA

Schwerpunkt:
Das Handbuch des Europarates „The Language Dimension in All Subjects“

Martin Fluch ist wieder in Deutschland

Ein bemerkenswerter Blick vom Auslandsschulberg

65. Jahrgang – Dezmber 2018

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e. V.

Chefredakteur:
Dr. Thomas LOTHER
Weinbergstraße 29, D–01156 Dresden
Tel. +49(0)351 4521025
lother@vdlia.de

Büchertisch:
Dr. Hans-Martin DEDERDING
Zeisigweg 3, D–91056 Erlangen
Tel. +49(0)9131 9411720
dederding@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) 690 913001
Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Petra Landsknecht, Tel. (02 51) 690 913009
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.
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) 690 913001
Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

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

Titelfoto:
Martin Fluch

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

http://www.vdlia.de

Über den Zweck und die Ziele des Verbandes können Sie sich ausführlich über die oben angegebene Internetseite informieren.
Der Vorstand des VDLiA für die Wahlperiode 2017–2019 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)177 6605 133
chahin-doerflinger@vdlia.de

Jens ERNER, Referent für Verbandspräsentation
Esserstr. 18, D–50354 Hürth
Tel. +49(0)163 6322191
erner@vdlia.de

Juliane KÖHLER, Referentin für Internetauftritt und Öffentlichkeitsarbeit
Wallensteinstr. 61, D–30459 Hannover
Tel. +49(0)511 16260370, +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)9161 8755063
ulmer@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

Diese Zeitschrift verzichtet bewusst auf die parallele Nennung weiblicher und männlicher Bezeichnungen (z. B. „Lehrerin/Lehrer“), um die Lesbarkeit und den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen. Die Verwendung der männlichen Form umfasst wertneutral folglich Vertreter beiderlei Geschlechts.

Ich stimme der Speicherung, Verarbeitung und Nutzung meiner personenbezogenen Daten zu, soweit es für Verbandszwecke erforderlich ist. (Siehe Datenschutzerklärung auf www.vdlia.de)

ISSN 0724–5343

INHALT 4/2018

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 310
Gespräch des Vorstandes des VDLiA mit Frau Bauni, Vorsitzende des BLASchA ▪ *Karlheinz Wecht* 311

VERBAND

Aus dem Rechts- und Sozialreferat ▪ *Fatima Chahin-Dörflinger* 313
Wichtige Hinweise zur 34. Hauptversammlung in Trier, 2019 314
In eigener Sache 316
Ehrung der Jubilare 2018 316
An die zurückkehrenden Auslandslehrerinnen und -lehrer 317
Persönliche Nachrichten 318
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 318

SCHWERPUNKT

Einführung in das Schwerpunktthema ▪ *Rainer E. Wicke* 320
Das Handbuch des Europarats zur Rolle der Sprache in allen Fächern – eine Chance zur (Neu-)Besinnung in Schule und Unterricht ▪ *Rainer E. Wicke* 320
Anforderungen für die Materialentwicklung nach den Prinzipien des Handbuchs zur Rolle der Sprache in allen Fächern ▪ *Rainer E. Wicke* 333
Von der Alltagssprache zur Bildungssprache ▪ *Josef Leisen* 335
Scaffolding: „Gerüste" für eine sprachverantwortliche Unterrichtskultur ▪ *Eike Thürmann* 345
Die Rolle des Handbuchs „The Language Dimension in All Subjects" in der Lehrerausbildung an der HEP Lausanne ▪ *Ingo Thonhauser* 353
Gesamtsprachencurriculum ▪ *Britta Hufeisen* 354
Wertschätzung von Herkunftssprachen in Sprachkursen der Deutschen Welle ▪ *Shirin Kasraeian* 357
Die sprachliche Dimension in allen Schulfächern – oder: eine jede Lernsituation ist auch eine potenzielle (Fremd-)Sprachenlernsituation ▪ *Kim Haataja* 359

AMERIKA

Wie kam es, dass Steffen Möller gleich zweimal an derselben Schule tätig war? ▪ *Hans-Jürgen Peleikis* 365
Von Norddeutschland ins Ausland, um zweimal an derselben Schule tätig zu sein ▪ *Steffen Möller* 366

ASIEN

Erste Eindrücke vom neuen Schulstandort oder: Schulstandort zwischen zwei Welten ▪ *Matthias Wolf* 372

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Geographiewettbewerb DIERCKE Wissen 2018 ▪ *Tilman Krause* 375

VERSCHIEDENES

Die Lehrerin ▪ *Elke Kanold* 378
Der Auslandsschulberg ist in Wirklichkeit ein reißender Fluss ▪ *Tanja Unterberg-Ogalla Rodríguez* 380

FEUILLETON

Die Phantasie an die Macht ▪ *Ulrich Wickert* 384
Skaten bis die Knochen knacken Eine Rückübersiedlung mit Muskelkraft ▪ *Martin Fluch* 387

REZENSIONEN 393

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
nach einem gefühlt unendlich langen, wunderschönen Sommer mit allerdings großer Dürre haben der Herbst und der bevorstehende Winter den Blick schon wieder auf Weihnachten und den Jahreswechsel gerichtet. Was erwartet uns im kommenden Jahr, wo sollen Schwerpunkte der Arbeit gesetzt werden, wohin steuert das Auslandsschulwesen und wie soll sich der VDLiA dazu stellen? In den letzten Vorstandssitzungen haben wir die vordringlichen Aufgaben benannt. Neben der Beratung und Betreuung unserer Mitglieder stehen vor allem drei Punkte auf unserer Agenda:

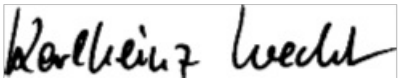
1. Die Lösung des Kindergeldproblems
2. Die Übernahme des Versorgungszuschlages für verbeamtete/fest angestellte Ortslehrkräfte
3. Die Vorbereitung der Hauptversammlung im Sommer 2019

Die ungleiche Behandlung der Zahlung von Kindergeld an ADLK in den Bundesländern gehört inzwischen zu den meisten Klagen, die uns erreichen. Dabei scheint alles möglich zu sein. Vom anstandslosen Überweisen des Kindergeldes bis hin zu hohen Rückzahlungsforderungen und Klageverfahren reicht das Spektrum. Um diesen Missstand zu beenden, sehen wir nur die Möglichkeit einer Ergänzung des Bundeskindergeldgesetzes. Dafür werden wir uns bei den entsprechenden Stellen und im Bundestag einsetzen.

Auch im Herbst 2018 ist die Übernahme des Versorgungszuschlages für verbeamtete/fest angestellte Ortslehrkräfte an den deutschen Auslandsschulen immer noch nicht umgesetzt. Dafür fehlt uns jegliches Verständnis. Entsprechend nachdrücklich wollen wir weiter für die Übernahme des Versorgungszuschlages für OLK eintreten.

In der Vorbereitung für die nächste Hauptversammlung haben wir inzwischen mit dem Motto „#bildungpraegt“ die inhaltliche Schwerpunktsetzung abgeschlossen. In Trier werden wir uns deshalb vom 31.07. bis 02.08.2019 mit der prägenden Wirkung der pädagogischen Arbeit an den Auslandschulen beschäftigen. Weitere Informationen hierzu finden Sie auch auf unserer Internetseite www.vdlia.de.

Herzliche Grüße, ein schönes Weihnachtsfest und
ein gutes erfolgreiches Neues Jahr 2019, Ihr



Gespräch des Vorstandes des VDLiA mit Frau Bauni, Vorsitzende des BLASchA

am 5. Oktober 2018 um 15:00 Uhr in Wiesbaden

Der Vorstand des VDLiA unterhält seit vielen Jahren gute Beziehungen zum BLASchA und sieht den Bund-Länderausschuss als einen der wichtigsten Partner bei allen Fragen des Auslandsschulwesens. Anlässlich einer Vorstandssitzung in Wiesbaden haben wir deshalb die BLASchA Vertreter von Rheinland-Pfalz (Frau Bauni) und Hessen (Herr Knieling) zu einem Gespräch in unserem Tagungshotel eingeladen. Leider war Herr Knieling wegen einer dienstlichen Auslandsreise verhindert und konnte deshalb an dem Gespräch nicht teilnehmen. Der Vorstand des VDLiA war vertreten durch Alfred Doster, Dr. Hans-Jürgen Peleikis, Wolfgang Tiffert und Karlheinz Wecht. Ein umfangreicher Fragenkatalog, den wir Frau Bauni im Vorfeld zukommen ließen, erleichterte den schnellen Einstieg in unser Gespräch, das hier kurz zusammengefasst werden soll.

BLASchA-Vorsitz

Den Vorsitz im BLASchA haben jährlich abwechselnd der Ländervorsitzende (zur Zeit Frau Bauni) und der Leiter der Schulabteilung im AA (zur Zeit Herr Kemmerling) inne.

Königsteiner Schlüssel

Der Königsteiner Schlüssel beruht auf einer Absprache der Bundesländer zur Verteilung von Lasten und Aufgaben. Bezüglich der Anzahl von Freistellungen von Lehrkräften gibt es keine Festlegung.

Beurlaubung von Lehrkräften für den Auslandsschuldienst

Es gibt kein Recht bzw. keinen Anspruch auf Freistellung für den Auslandsschuldienst. Absprachen unter den Bundesländern, zukünftig keine Beamten mehr für einen Einsatz als OLK im Ausland freizustellen, gibt es nicht.

Jedes Bundesland regelt die maximale Beurlaubungszeit in eigener Regie.

Zurückkehrende Lehrkräfte sind aufgefordert, sich selbstständig um eine möglichst einvernehmliche Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst zu kümmern. Frau Bauni empfiehlt, sich spätestens ein Jahr zuvor bei der zuständigen Landesschulbehörde zu melden. Informierende Gespräche mit den LSBs bei Heimaturlauben sind ebenfalls angeraten. Um Einsatzwünsche zurückkehrender Lehrkräfte besser berücksichtigen zu können, erwägt Frau Bauni auf Empfehlung des VDLiA einen Fragebogen zu entwickeln, der zeitig an die betreffenden Kolleginnen und Kollegen verschickt werden könnte.

Kindergeld

Die Zahlung von Kindergeld im Auslandsschuldienst führt immer wieder zu größeren Problemen, da die Familienkassen diese Frage sehr unterschiedlich handhaben. Frau Bauni empfiehlt, trotz der Informationen bei den Vorbereitungslehrgängen sich direkt bei der persönlich zuständigen Familienkasse über mögliche Kindergeldzahlungen zu informieren. Der VDLiA fordert eine bundeseinheitliche Regelung im Bundeskindergeldgesetz und wird deshalb erneut bei den zuständigen Bundestagsausschüssen vorstellig werden.

Praktika an den Deutschen Auslandsschulen/ Studienstandort Deutschland

Praktika an den DAS sind möglich, Bewerber sollen sich direkt an die Schulen wenden. Frau Bauni erinnert an das Programm „Kulturweit", das sehr gefragt sei.

Bei Fragen zu Stipendien, zu Werbung der Hochschulen oder zu der Visa-Erteilung für Abgänger der DAS hat der BLASchA keine Einwirkungsmöglichkeit.

Fortbildung

Das Fortbildungsbudget ist leider gedeckelt und lässt zurzeit keine Ausweitung zu. Der BLASchA fordert, dass der Schwerpunkt vor allem auf abschlussbezogenen Fächer liegen soll. Dazu würden die Länder auch Referenten zur Verfügung stellen. Der VDLiA bemängelt, dass nach den

Vorbereitungslehrgängen die Kolleginnen und Kollegen vor Ort kaum eine weitere Betreuung erfahren und mit Ihren Aufgaben zumeist allein gelassen werden.

Frau Bauni erläutert in diesem Zusammenhang die Funktionen der KMK-Beauftragten, die schwerpunktmäßig bei allen Fragen der Prüfungen, der Prüfungsordnungen, der Personalfindung in Deutschland und bei Einzelfallenscheidungen zuständig sind.

Abituraufgaben

Klagen einzelner Mitglieder des VDLiA über die nach ihrer Meinung zu hohen sprachlichen Anforderungen der Abituraufgaben (besonders in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern) beantwortet Frau Bauni mit dem Hinweis auf die Aufgabenerstellung. Zu hohe sprachliche Hürden beim Lösen der Aufgaben sollte es nicht geben, da die Aufgaben von aktiven ADLK eingereicht werden. Ein stärkerer Austausch unter den Kollegen vor Ort könnte das Problem minimieren.

Anders sieht der Fall bei den Aufgaben der „zentralen Klassenarbeiten" in Klasse 10 aus: Hier werden die Aufgaben zentral für alle Schulen in Deutschland von Fach-Kommissionen erstellt. Sollte es hier zu sprachlichen Überforderungen kommen, fordert sie die Schulen auf, dies direkt an die Kommissionen zu melden.

Aktuelle Ziele des BLASchA

Frau Bauni erklärt, dass es zurzeit keinen Masterplan für den BLASchA gibt. Der Ausschuss ist ein Steuergremium, das AA hat die politische Verantwortung. Eine politische Schwerpunktsetzung ist nicht Aufgabe des BLASchA.

Die Einführung der Deutschen Internationalen Abiturprüfung (DIAP) an allen DAS weltweit ist abgeschlossen. Es gibt nur noch diese Form der Abiturprüfung.

Der Versorgungszuschlag für OLK ist leider immer noch in der Diskussion. Die Länder haben ihren Beitrag zugesagt, das AA ist jetzt am Zuge.

Die Landesprogrammlehrkräfte (LPLK) wurden bei der Anpassung der Zuwendungen im Auslandsschuldienst nicht berücksichtigt. Der BLASchA will das LPLK Programm erhalten und hat deshalb bei der ZfA die finanzielle Unterstützung dieser Lehrerkategorie erbeten.

Auf der Agenda des BLASchA stehen die weitere Implementierung der Inklusion und die Digitalisierung. Außerdem wünscht man sich die Einführung von Teilzeitverträgen und von Elternzeiten im Ausland, will vermehrt Rückkehrerklagen nachgehen und Hilfestellung bei der Besetzung von Stellen an „schwierigen" Standorten anbieten.

Interessierten Pensionären, die gerne noch einmal im Auslandsschuldienst aktiv sein wollen empfiehlt Frau Bauni sich an den Schulleiterfindungsausschuss oder in der ZfA an Frau Schöneburg (BLASchA Vertreterin des Landes Berlin) oder Frau Gröhn (ZfA Bonn) zu wenden. ◂◂

gez. Karlheinz Wecht

Obwohl sich der Chefredakteur beim Fußballspielen die Sehne am kleinen Finger der rechten Hand gerissen hat und er immer noch eine Schiene tragen muss, konnte das letzte Heft dieser Zeitschrift in diesem Jahr planmäßig erscheinen.

Das Rechts- und Sozialreferat berichtet

Fatima Chahin-Dörflinger

Mit diesem kurzen Artikel zum Handbuch für das deutsche Auslandsschulwesen möchten wir den Versuch starten, eine neue Rubrik in der Zeitschrift zu platzieren. In dieser Rubrik sollen Fragen an den Vorstand und das Rechts- und Sozialreferat, die für alle Mitglieder und Lehrpersonen im Auslandsschuldienst interessant sein könnten, und unsere dazu in Erfahrung gebrachten Antworten aufgeführt werden. Es versteht sich von selbst, dass von den Anfragen an den VDLiA keine auf Personen rückführbaren Aussagen und private Informationen weitergegeben oder veröffentlicht werden. Wir wünschen Ihnen erkenntniserweiternde Lektüre und nehmen Anregungen und weiterführende Informationen gerne entgegen.

Das Handbuch für das deutsche Auslandsschulwesen

Das Handbuch für das Auslandsschulwesen war das Nachschlagewerk, welches den Schulleitungen jeweils aktuelle Regelungen, Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Ausführungen zur Regionalen Fortbildung und zum Qualitätsmanagement, Gesetzestexte, Formblätter, Vertragsvorlagen u. Ä. zur Verfügung stellte. Es war den Schulleitungen passwortgeschützt über die Homepage der Zentralstelle zugänglich. Lehrkräfte hatten in der Regel keinen Zugriff. Die Ausführungen im Präteritum zeigen, warum das „Handbuch" in der eben beschriebenen Form eher als antiquarisches Werk angesehen werden kann: Die letzte Auflage dieses Handbuchs, welches mit kurzer Recherche im Internet als pdf-Dokument auffindbar ist, ist über 10 Jahre alt und auf Juni 2008 datiert. Durch das Auslandsschulgesetz, die Neufassung der Richtlinie II, die neue Konzeption des Regionalabiturs (des DIA) sowie die Neuausrichtung des Qualitätsmanagements (AQM und BLI II) und der Fortbildungsformate war die Fortführung des ursprünglichen Handbuchs nicht mehr sinnvoll.

Wo findet man jetzt die ehemals im Handbuch aufgeführten Regelungen? Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) hat ihre Homepage kundenfreundlicher und informativer gestaltet. Die finanziellen Regelungen für im Ausland unterrichtende Lehrkräfte, das Auslandsschulgesetz und Informationen zum Qualitätsmanagement und zu Fortbildungen sind nun schneller über ein Menü in der Kopfzeile aufrufbar. Die nach Adressaten geordneten Vordrucke sind auf der neu gestalteten Homepage der ZfA unter „Services" zu finden, wo bei jeder Rubrik auch ein Ansprechpartner mit Kontaktdaten aufgeführt ist. Die Anzahl der auf der neuen Homepage veröffentlichten Vordrucke ist umfänglich und erfasst mehr Formulare als ehemals das Handbuch von 2008. Ein interner Bereich für Schul- und Verwaltungsleitungen ist immer noch vorhanden, jedoch sind die die Lehrkräfte betreffenden Regelungen, auch aufgrund der digitalen Informationsverbreitung, transparenter verfügbar. Das Handbuch für das Auslandsschulwesen von 2008 hat nur mehr einen historischen Wert. Stöbern Sie mal und informieren Sie sich auf der neuen Homepage der Zentralstelle (www.auslandsschulwesen.de). ◂◂

Zur Autorin

Fatima Chahin-Dörflinger ist Referentin für Rechts- und Sozialfragen.

Wichtige Unterlagen und Termine zur 34. HV des VDLiA in Trier vom 31. Juli bis 2. August 2019

Anträge an die Hauptversammlung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Sie ersparen dem Vorstand viel Schreib- und Formulierungsarbeit in der sowieso knappen Zeit während der Hauptversammlung, wenn Sie Ihre Anträge bis spätestens zum **15. März 2019** in schriftlicher Form (am besten als Mail) einreichen.

Beispiel:

ANTRAGSTELLER/IN:	Horst Mustermann (Verbandsmitglied)
oder:	Regionalgruppe Iberische Halbinsel
oder:	Ortsgruppe Rom
BETREFF:	z. B. Mietkostenpauschale
TEXT:	Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Dienststellen (genaue Angabe der/des Adressaten) dafür ein, dass …
BEGRÜNDUNG:	[Tipp: In der Kürze liegt die Würze!]
Ort/Datum:	Unterschrift

Schicken sie bitte Ihre Anträge bis zum 15. März 2019 an den Geschäftsführer des Verbandes:

Alfred Doster, Heudorferstr. 3, D-72768 Reutlingen
bzw. an: doster@vdlia.de

Wahlen zum Vorstand

Bitte nutzen Sie auch Ihr Recht als Verbandsmitglied und machen Sie von der Möglichkeit Gebrauch, Kandidat(inn)en für den Vorstand (Vorsitzende/r, Geschäftsführer/in, Schatzmeister/in) vorzuschlagen. Sie haben Zeit bis zum **15. März 2019**. Zu Ihrer Information ist hier § 6 unserer Wahl- und Geschäftsordnung abgedruckt.

Bei der 34. Hauptversammlung werden laut Satzung der Vorsitzende, der Schatzmeister und der Geschäftsführer neu gewählt.

Laut Satzung und Wahl- und Geschäftsordnung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland muss im letzten vor der Hauptversammlung erscheinenden Heft 02/2019 eine Kandidatenliste für die Vorstandswahlen veröffentlicht werden, aufgrund derer eine Briefwahl erfolgen kann.

Kandidatenvorschläge für die Wahlämter des VDLiA müssen daher bis zum **15. März 2019** beim Geschäftsführer eingegangen sein, damit sie in die Kandidatenliste aufgenommen werden können.

Schicken sie bitte Ihre Vorschläge zur Wahl des neuen Vorstandes bis zum 15. März 2019 an den Geschäftsführer des Verbandes:

Alfred Doster, Heudorferstr. 3, D-72768 Reutlingen
bzw. an: doster@vdlia.de

Zu Ihrer Information ist § 6 „Wahl des Vorstandes" unserer Wahl- und Geschäftsordnung abgedruckt.

§ 6 Wahl des Vorstandes

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

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 unseren Geschäftsführer:

Alfred Doster, Heudorferstr. 3, D-72768 Reutlingen

oder bringen Sie sie einfach mit, wenn Sie an der 34. HV 2019 in Trier teilnehmen!

In eigener Sache

Interviews mit langjährigen Mitgliedern des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland

Mit der Verleihung der silbernen und goldenen VDLiA-Ehrennadel an Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf der 33. HV Lüneburg im Sommer 2017 hat mein Vorgänger im Amt der Schriftleitung, Stephan Schneider, ein neues Format entwickelt und unsere langjährigen Mitglieder ermuntert, doch über Ihre Erfahrungen im Ausland in der Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland" zu berichten.

Tanja Unterberg hat dafür dankenswerterweise einen Fragenkatalog entworfen, denn dieser Rückblick sollte in Form eines schriftlichen Interviews erfolgen.

In der Vorstandssitzung des VDLiA im Oktober 2018 – in Wiesbaden – wurde zudem beschlossen, dass alle Mitglieder, welche eine Ehrennadel in einem Jahr verliehen bekommen, in dem keine Hauptversammlung stattfindet, im Heft 4 eines jeden Jahrganges genannt werden und ebenfalls die Möglichkeit erhalten sollen, ihren Erfahrungsbericht in die Zeitschrift einbringen zu können.

Wie diese Berichte aussehen, können Sie gerne in Heft 3/2017 noch einmal nachlesen.

Vielleicht erkennen Sie bei den teilweise sehr persönlichen Antworten, dass auch Ihr eigener Auslandsschuldienst es wert ist, veröffentlicht zu werden.

Zögern Sie nicht, mich anzuschreiben, unter folgender E-Mail-Adresse lother@vdlia.de, und ich sende Ihnen den Fragenkatalog als Worddatei zu, den Sie dann in Ruhe beantworten können. Schicken Sie mir bitte auch Fotos aus Ihrer aktiven Zeit als Auslandslehrkraft.

Humboldtjahr 2019

Im kommenden Jahr wird des 250. Geburtstages des Forschungsreisenden Alexander von Humboldt gedacht.

Da viele Schulen, insbesondere in Südamerika, den Namen des preußischen Weltenbummlers tragen und sicher Ehrungen und Projekte anlässlich dieses Jubiläums stattfinden werden, halte ich es für angebracht, über dieses Ereignis und über diese faszinierende Person zu reflektieren und zu berichten.

Ich möchte deshalb einen Themenschwerpunkt in Heft 2/2019 zu Alexander von Humboldt anstreben.

Senden Sie mir also bitte Beiträge zu Humboldt, welche Beziehung er zu dem Land hat in dem Sie gerade leben und arbeiten, wie die Tradition an der Schule gepflegt wird und wie das Jubiläum begangen wird.

Einsendeschluss für Heft 2/2019 ist der 15. März 2019.

Herzlichen Dank

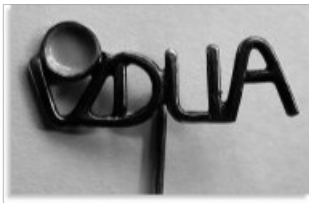
Thomas Lother
Chefredakteur der Zeitschrift
„Deutsche Lehrer im Ausland"

Jubilare im Jahr 2018

Mitglied seit 1978

Jubilare, die am Ende des Jahres 2018 40 Jahre Mitglied im VDLiA waren und deshalb die Goldene Ehrennadel erhalten

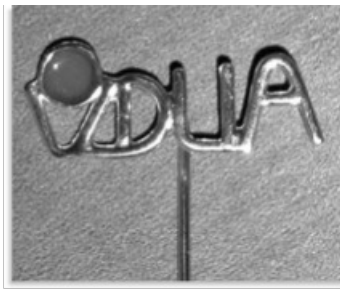
Willi Beck
Manfred Burghardt
Manfred Egenhoff
Michael Kunze
Heidebert Mahnkopf
Dr. Thomas Paeffgen
Dr. Hans-Jürgen Peleikis
Dr. Werner Richter



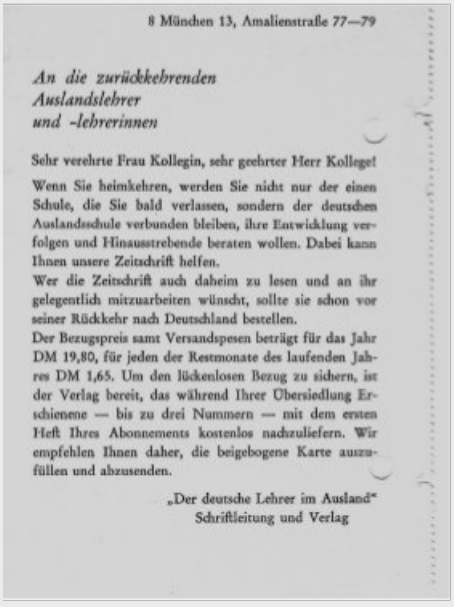
Mitglied seit 1993

Jubilare, die am Ende des Jahres 2018 25 Jahre Mitglied im VDLiA waren und deshalb die Silberne Ehrennadel erhalten

Christoph Abt
Werner Barkowski
Heinrich Beck
Dorle Beyer
Dr. Hans-Martin Dederding
Rainer Devantié
Waltraut Ellerbrock
Eckhard Franke
Krystyna Götz
Carsten Gramann
Hans Joachim Hoinka
Bernhard Kerscher
Edward König
Lothar Rheinberger
Monika Ritter-Beck
Klaus Scherbauer



Um zur Ehre einer Auszeichnung mit solch einer Ehrennadel zu gelangen, sollte man natürlich dem VDLiA auch nach der Zeit im Ausland treu bleiben. Ich möchte also, wie einer meiner Vorgänger im Amte der Schriftleitung, alle Mitglieder und Leser dieser Zeitschrift aufrufen, dem Verband die Treue zu halten. Dadurch erhalten Sie sich die Möglichkeit, über diese Zeitschrift, die vor allem durch die Beiträge von Kolleginnen und Kollegen zustande kommt, auch nach Ihrer Rückkehr nach Deutschland dem Auslandsschulwesen verbunden zu bleiben.



8 München 13, Amalienstraße 77—79

An die zurückkehrenden Auslandslehrer und -lehrerinnen

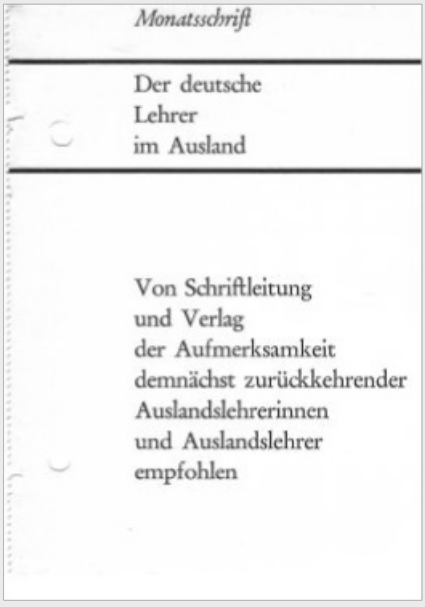
Sehr verehrte Frau Kollegin, sehr geehrter Herr Kollege!

Wenn Sie heimkehren, werden Sie nicht nur der einen Schule, die Sie bald verlassen, sondern der deutschen Auslandsschule verbunden bleiben, ihre Entwicklung verfolgen und Hinausstrebende beraten wollen. Dabei kann Ihnen unsere Zeitschrift helfen.

Wer die Zeitschrift auch daheim zu lesen und an ihr gelegentlich mitzuarbeiten wünscht, sollte sie schon vor seiner Rückkehr nach Deutschland bestellen.

Der Bezugspreis samt Versandspesen beträgt für das Jahr DM 19,80, für jeden der Restmonate des laufenden Jahres DM 1,65. Um den lückenlosen Bezug zu sichern, ist der Verlag bereit, das während Ihrer Übersiedlung Erschienene — bis zu drei Nummern — mit dem ersten Heft Ihres Abonnements kostenlos nachzuliefern. Wir empfehlen Ihnen daher, die beigebogene Karte auszufüllen und abzusenden.

„Der deutsche Lehrer im Ausland"
Schriftleitung und Verlag



Monatsschrift

Der deutsche Lehrer im Ausland

Von Schriftleitung und Verlag der Aufmerksamkeit demnächst zurückkehrender Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer empfohlen

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Torsten Indrich ▪ Klaus-Schmidt-Str. 16, 88212 Ravensburg
Elke Ott ▪ Neffstr. 8, 66123 Saarbrücken
Mario Zecher ▪ Angelsteg 3, 01309 Dresden

Neue Mitglieder (Ausland)

Stefan Alberti ▪ DIS New York
Christiane Braun ▪ Beata Imelda Lima
Leonie Eckert ▪ Goethe Schule B. A.
Raphael Christian Endenich ▪ DS Washington
Kathrin Gillhoff ▪ Gymn. F. X. Saldy
Ruth Goedicke ▪ DIS Johannisburg
Helmut Haas-Meier ▪ DS Den Haag
Susann Illing ▪ Beata Imelda Lima
Andreas Janssen ▪ DS El Salvador
Petra Knarr ▪ Tula, Russland
Patrick Knobloch ▪ DS Jeddah
Lisa Kossen ▪ EIS Manila
Christopher Scholz ▪ DIS Johannesburg
Daniela Schulte ▪ DS Rio
Ralph Seesing ▪ DS Washington
Raika Wiethe ▪ DS Johannesburg
Simone Wind ▪ DS Marbella
Karen Wondratschke ▪ DS Sydney

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Martin Gabel ▪ DIS Manila
Gabriele Odenthal ▪ DIS Johannesburg

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Doris Berg (Petersburg) ▪ Krenkelstr. 34, 01309 Dresden
Viktor Stillmark (DS Warschau) ▪ Sickingenstr. 77, 10553 Berlin
Dagmar Weber (ES Kairo) ▪ Wiedestr. 4a, 22880 Wedel

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Breyer-Rheinberger, Hanne ▪ Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Chahin-Dörflinger, Fatima ▪ Landsknechtstr. 17, 79102 Freiburg
Cockshott, Vivien ▪ Heroldstr. 1, 90408 Nürnberg
Dederding, Dr. Hans-Martin ▪ Zeisigweg 3, 91056 Erlangen
Doster, Alfred ▪ Heudorfer Str. 3, 72768 Reutlingen
Drummer, Dr. Jens ▪ Caspar-David-Friedrich-Str. 61A, 01217 Dresden
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Fecht, Günther ▪ Weinbergstr. 82, 36381 Schlüchtern
Fluch, Martin ▪ Johann-Sebastian-Bach-Str. 18, 69214 Eppelheim
Forster, Dieter ▪ Steinhalde 131, 79117 Freiburg
Frank, Dr. Claus ▪ Schröderstr. 6, 69120 Heidelberg
Frank, Susanne ▪ Wieblinger Weg 31/3, 69123 Heidelberg
Haataja, Prof. Dr. Kim ▪ Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie, Universität Heidelberg, Plöck 55, 69117 Heidelberg
Hufeisen, Prof. Dr. Britta ▪ Technische Universität Darmstadt, Hochschulstr. 1, 64289 Darmstadt
Kanold, Elke ▪ Plattleite 45, 01324 Dresden
Kasraeian, Shirin ▪ Deutsche Welle, Kurt-Schumacher-Str. 3, 53113 Bonn
Krause, Dr. Tilman ▪ Gymnasium Meiendorf, Schierenberg 60, 22145 Hamburg
Leisen, Prof. Dr. Josef ▪ Südallee 44a, 56068 Koblenz
Lother, Dr. Thomas ▪ Weinbergstr. 29, 01156 Dresden
Maile, Silvia ▪ Haid-und-Neu-Str. 4, 76131 Karlsruhe
Rheinberger, Lothar ▪ Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt

Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Thiel, Dr. Detlef ▪ Handschuhsheimer Landstr. 53, 69121 Heidelberg
Thonhauser, Prof. Dr. Ingo ▪ Didactique de l'allemand langue étrangère, Haute école pédagogique du canton de Vaud UER Didactiques des langues et cultures, Avenue de Cour 33, CH-1014 Lausanne, Suisse
Thürmann, Dr. Eike ▪ Wiedbach 68, 45357 Essen
Unterberg-Ogalla Rodriguez, Tanja ▪ Heuversstr. 14, 44793 Bochum
Wawra, Simone ▪ Nordblick 3, 91301 Kersbach
Wecht, Karlheinz ▪ Kreiswaldstr. 21, 64668 Rimbach
Wicke, Dr. Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal
Wolf, Matthias ▪ Talitha Kumi, German Evang. Luth. School, P. O. Box 7, Beit Jala, Palestine

Überweisungen funktionieren nur mehr per 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) und 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!

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Wolfgang Tiffert (tiffert@vdlia.de), bei einem Wohnortwechsel umgehend Folgendes mit:

- **Ihre neue Post-Anschrift**
- **gegebenenfalls Ihre neue Mail-Anschrift**
- **gegebenenfalls Änderungen bei Ihrer Bankverbindung**

Dies gilt auch bei einem Wechsel vom Inland ins Ausland und umgekehrt.

Einführung in das Schwerpunktthema

Rainer E. Wicke

Wie dem Heft zu entnehmen ist, widmet es sich in seinem Schwerpunktthema dem schon seit einiger Zeit als Print- und schon seit 2006 als elektronische Fassung zur Verfügung stehenden Handbuch des Europarates *The Language Dimension in All Subjects – A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training*.

Für eine explizite Diskussion dieser Publikation sprechen mehrere Gründe. Die Entwicklung in der Fremdsprachendidaktik hat in den letzten Jahren immer wieder neue Ansätze in den Mittelpunkt gestellt. Dazu gehören z. B. die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit ebenso wie das sogenannte Content and Language Integrated Learning (CLIL), bei dem es um den Erwerb der Bildungssprache geht. Aber auch das *Scaffolding* hat neue Impulse gesetzt, die es verdienen, ausführlich wahrgenommen zu werden. Darin liegt der besondere Stellenwert des Handbuches, nämlich, dass es die neueren Entwicklungen bündelt und in Empfehlungen integriert, wie eine entsprechende Unterrichtsqualität in allen Fächern erreicht werden kann. Somit stellt die Publikation einen Gesamtzusammenhang her, in dem alle diese Entwicklungen zu sehen sind.

Gleichzeitig lenkt es ebenfalls die Aufmerksamkeit auf die Präsenz der im Klassenzimmer vorhandenen Sprachen und stellt somit die komplexe Situation eines multikulturellen Klassenzimmers und dessen eindeutigen Mehrwert in den Fokus der Diskussion.

Darüber hinaus sind dem Buch wertvolle Hilfestellungen für die dringend notwendige Unterstützung der Lehrkräfte im In- und Ausland durch themengereichte Lehrerfort- und Weiterbildungsveranstaltungen zu entnehmen.

Kurzum: es handelt sich bei dieser Publikation um eine wichtige Hilfestellung, die bei der Planung von Curricula für den schulischen Unterricht im In- und Ausland assistieren, aber auch für die Neugestaltung des Unterrichts selbst zu Rate gezogen werden kann. Interessanterweise ist das Buch, das Empfehlungscharakter für die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union hat und für diesen Zweck eigentlich erarbeitet wurde, auch affin für außereuropäische Länder. So ist aus dem Erziehungsministerium in Edmonton/Alberta, Kanada zu vernehmen, dass es dort bereits als Ratgeber bei der Curriculumentwicklung genutzt wird.

Daher soll dieses Handbuch, das aus nicht nachvollziehbaren Gründen bisher in der Bundesrepublik und auch im Auslandsschulwesen wenig publik geworden ist, auch den Leser(inne)n von *Deutsche Lehrer im Ausland* ausführlicher präsentiert werden, um Anregungen zur Innovation und Neubesinnung des (Fach- und Sprach-)Unterrichts zu geben. ◂◂

Das Handbuch des Europarats zur Rolle der Sprache in allen Fächern

Eine Chance zur (Neu-)Besinnung in Schule und Unterricht[1]

Rainer E. Wicke

In den letzten Jahren hat die Diskussion um das Thema *Sprache in allen Fächern* bzw. um einen *sprachsensiblen Fachunterricht* erheblich zugenommen. Zunächst war es Josef Leisen, der die Entwicklung im Bereich des *Content and Language Integrated Learning in German* (CLILiG), des Sachfachunterrichtes in deutscher Sprache, mit der Erstausgabe seines *Handbuchs des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU)* (Leisen:1994) früh aufgenommen und in den folgenden Jahren durch entsprechende Neuerscheinungen desselben (Leisen:

2013) aufgearbeitet hatte. Begleitend erschien nach und nach eine Reihe von Publikationen, die sich eben diesem Thema parallel dazu widmeten (Vgl. u. a. Ahrenholz: 2010; Benholz et al.: 2010; Goethe-Institut: 2011; Becker-Mrotzek et al.: 2013; Hallet, Königs: 2013; Opinska-Szkielko; Bertelle: 2014; Schlemminger et al.: 2015; Michalak et al.: 2015; Haataja, Wicke: 2015; Schmölzer-Eibinger & Thürmann: 2015) sowie eine Vielzahl von Publikationen aus den beiden Schriftenreihen des Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig".

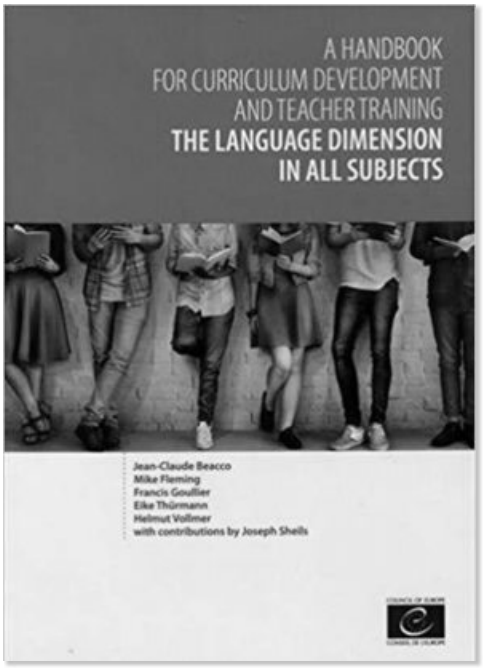
In diesem Zusammenhang darf nicht unerwähnt bleiben, dass es einer Initiative des Goethe-Instituts (GI) zu verdanken ist, dass das Thema Sprache in allen Fächern inzwischen für das frühe Deutschlernen aufgearbeitet wurde (Goethe-Institut: 2011/2). Die Entwicklung im Primarbereich schreitet weiter voran, indem z. B. sukzessiv Hefte für das Sachfachlernen in der Reihe LINGO MACHT MINT veröffentlicht werden (Goethe-Institut: 2017). Die Reihe wird zurzeit fortgesetzt. Auch stehen weitere Publikationen zum Thema Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG) an (Haataja, Wicke: 2018).

Diese Entwicklung steht in Einklang mit einem weltweiten und lerntheoretisch sowie sprachdidaktisch empirisch abgesicherten Perspektivwechsel, mit dem nicht nur die sprachspezialisierten Fächer, sondern Schule insgesamt und damit **alle** Fächer und Lernbereiche in die Verantwortung für nachhaltige und faire Integration sowie für Bildungserfolg und Unterrichtsqualität einbezogen werden. Damit verbunden sind unterrichtspraktische Konsequenzen, die aus der Erkenntnis resultieren, dass sich Schule in formalen Lehr- und Lernsituationen ganz gleich in welcher Sprache einer Varietät bedient, die für viele Schüler ungewohnt und fremd ist, deren Beherrschung jedoch eine Schlüsselfunktion für erfolgreiches Lernen und Schulerfolg hat: Es geht um die schulische **Bildungssprache** in ihrer konzeptuellen Schriftförmigkeit (Gogolin 2009) (im Englischen: *academic literacy*) und um ihre „dialektalen" Ausprägungen in den jeweiligen schulischen Disziplinen.

Nunmehr hat der Europarat die sprachliche Dimension des schulischen Lehrens und Lernens in Form von zwei sich wechselseitig ergänzenden Publikationen für die bildungspolitische und -adminstrative Ebene aufbereitet, die vor allem in der anglophonen Bildungswirklichkeit (z. B. Australien, USA) die schulische Praxis bestimmen. Da ist zum einen die Empfehlung CM/Rec(2014)5 des Ministerrats an die 47 Mitgliedstaaten zur „Bedeutung bildungssprachlicher Kompetenzen für Bildungsgerechtigkeit, Bildungsqualität und Bildungserfolg". Die Mitgliedstaaten werden aufgefordert, für ihre Bildungssysteme entsprechende Maßnahmen zu ergreifen und zwar auf vier Ebenen (Europarat 2016: 119 ff.):

- *Bildungsprogramme und Curricula:* u. a. explizite Ausweisung der sprachlichen Anforderungen auch für sog. Sachfächer, fächerübergreifende Koordinierung der anzustrebenden (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen sowie explizite Ausweisung von Lehr- und Lernstrategien, die der Unterstützung kognitiv-sprachlicher Entwicklung dienen.
- *Lehreraus- und -weiterbildung, Schulentwicklung:* Einrichtung von Kursangeboten für Lehrkräfte **aller** Fächer, die die Funktion von Sprache für den Erwerb fachbezogenen Wissens und Könnens thematisieren und fachübergreifend Kohärenz des unterrichtlichen Handelns sichern. Schulbehörden sollen bezüglich ihrer Rolle sensibilisiert werden, Schulen bei der Entwicklung eigener Gesamtkonzepte für die bildungssprachliche Entwicklung der Lernenden (*whole-school language policy*) zu entwickeln und dabei diejenigen Sprachkompetenzen zu berücksichtigen, über sie bereits verfügen – auch dann wenn diese Sprachen nicht als Unterrichtsfächer angeboten werden.
- *Sprachstandsdiagnostik, Sprachstandsfeststellung:* Entwicklung entsprechender Instrumente und Verfahren, gezielte und individualisierte Vorbereitung auf Leistungsfeststellungen und Prüfungen.
- *Internationale institutionelle Kooperation und unterstützende Rolle des Europarats.*

Obwohl die Mitgliedstaaten diese Aufforderungen einvernehmlich gezeichnet haben, gehen sie doch sehr unterschiedlich mit der praktischen Implementation um, da der Europarat (und auch andere supranationale europäische Institutionen) kein direktives Mandat für den Bildungsbereich haben. Ob die deutschen Bundesländer mit ihren Bildungsadministrationen überhaupt Notiz von diesen Empfehlungen genommen haben, kann hier nicht geklärt werden. Sinnvoll und empfehlenswert wäre es für eine länderübergreifende Harmonisierung von Entwicklungsmaßnahmen allemal.



Unterstützt und fachlich konkretisiert werden die Empfehlungen durch ein Handbuch (*The Language Dimension in All Subjects – A Handbook for Curriculm Development and Teacher Training*), das 2016 vom Europarat veröffentlicht wurde (Beacco et al. 2016) und das die oben vorgestellten Empfehlungen des Ministerrats als Anhang enthält.

Das Handbuch liegt bisher in den Sprachen Englisch und Französisch vor. Aufgrund der Wichtigkeit des Themas wäre eine deutsche Übersetzung ebenfalls angemessen. Die englischsprachige Fassung steht auch als Download zur Verfügung[2]. Erarbeitet wurde das Dokument von einer internationalen Gruppe von Autoren, die langjährig in der Beratung der sprachenpolitischen Projekte des Europarats tätig sind: Jean-Claude Beacco, Mike Fleming, Francis Goullier, Eike Thürmann, Helmut Vollmer sowie Joseph Shiels.

Mit der Veröffentlichung dieser Handreichung ist es dem Europarat gelungen, wichtige Parameter für das Erreichen einer Unterrichtsqualität im Sprach- und Fachunterricht zu setzen, die – bei einer entsprechenden Umsetzung in den Mitgliedstaaten des Europarats und darüber hinaus – für die Chancengleichheit aller Schüler besondere Bedeutung haben. Der Erwerb sachfachlicher und bildungssprachlicher Kenntnisse und Kompetenzen ist unerlässlich für den schulischen Wissens- und Könnenserwerb sowie für die Partizipation der Lerner an gesellschaftlichen Prozessen, die in unserer globalen Welt immer mehr an Bedeutung gewinnen.

Darüber hinaus zeigt die Publikation auf, wie wichtig es ist, Prozesse in der Bildungspolitik einzelner (Mitglieds-)Staaten im Bereich des Sprachunterrichts in allen Fächern zu bündeln und einen Gesamtzusammenhang herzustellen. Somit handelt es sich hier um ein wichtiges Dokument zur Weiterentwicklung der Diskussion um die Rolle der Sprache in allen Fächern,[3] das nicht ignoriert werden darf.

Nun könnte man meinen, dass die Präsenz des Handbuches seit seinem Erscheinen wesentlich zu weiteren Entwicklungsprozessen im Bereich des Lernens in allen Fächern beigetragen hat. Immerhin wird es z. B. auf Konferenzen und Tagungen mitunter lobend erwähnt, so geschehen z. B. bei den IV. Studientagen Deutsch: *Inhaltsorientiertes Fremdsprachenlernen – fach- und sprachintegratives Lernen an Schulen des Goethe-Instituts Zagreb/Kroatien* im März 2018. Eine inhaltliche Kommentierung bzw. veröffentlichte Stellungnahmen zu den einzelnen Aussagen des Handbuches sind bisher jedoch nicht bekannt, daher sollen einige der Kernaussagen der Publikation im Folgenden ausführlicher dargestellt werden – schon allein

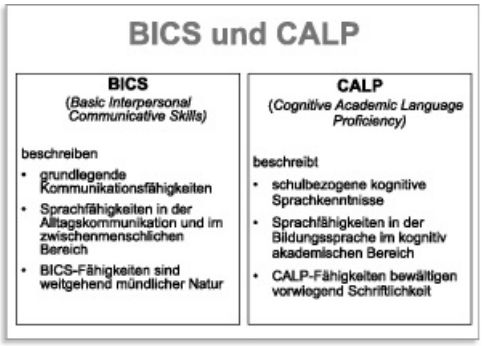
aus dem Grund, derzeitig geltende methodisch-didaktische Prinzipien des Sprach- und Fachunterrichts einerseits zu bestätigen, und andererseits, um diese ggf. entsprechend modifizieren oder adaptieren zu können.

Grundlagen des Handbuches

Das erste der insgesamt zwölf Kapitel des Handbuches widmet sich ausführlich der Diskussion um das Thema des sensiblen Sprachunterrichts in allen Fächern. Deutlich wird hier auf die komplexe Situation des mehrsprachigen und multikulturellen Klassenzimmers hingewiesen, die sich gerade in den letzten Jahren in einigen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union durch den Zuzug von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verstärkt hat. Häufig ist die Schul- und Unterrichtssprache keineswegs mit der Muttersprache der Lerner gleichzusetzen die Konfrontation mit einer fremden Sprache in ihrer bildungssprachlichen Ausprägung ist durchaus die Regel in vielen Klassenzimmern. Daher plädieren die Verfasser für die Erstellung besonderer Curricula, mit deren Hilfe der Unterricht so intensiv wie möglich aus der Perspektive der Lerner geplant werden kann. Zwar wird von Sachfachlehrern nicht erwartet, dass sie gleichzeitig als Sprachlehrer fungieren, dennoch können sie sich der Aufgabe nicht entziehen, Möglichkeiten des Spracherwerbs in ihren eigenen Fächern systematisch zu berücksichtigen. Der Erwerb einer fachbasierten Diskursfähigkeit im schriftlichen und mündlichen Bereich – basierend auf der entsprechenden Aneignung bildungssprachlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten – ist das Ziel eines Unterrichts, der im Sinne der Chancengleichheit auch nichtmuttersprachlichen Schülern entsprechende Förderung bietet. Darüber hinaus plädieren die Autoren eindeutig für die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im Unterricht. Das Vorhandensein unterschiedlicher (Familien-)Sprachen wird von ihnen als Chance gesehen, die unbedingt genutzt werden sollte.

Die Rolle der Sprache bei Erwerb und Anwendung von Kenntnissen

Im zweiten Kapitel thematisieren die Autoren die wechselseitigen Abhängigkeiten von Kog-



nition und Sprache und heben deutlich hervor, dass eine (Erst-, Zweit-, Fremd-)Sprache nicht ausschließlich als Mittel zur Kommunikation im Alltag gesehen werden darf – ihre Beherrschung spielt besonders bei der Entdeckung, Aushandlung und Aneignung neuen Wissens eine wesentliche Rolle (epistische Funktion von Sprache). Weiterhin wird in dem Kapitel der Frage nachgegangen, welche Art von Sprache die Lernenden konkret für den Erwerb neuen Wissens oder die Re-Strukturierungen vorhandenen Wissens brauchen. Zunächst wird das Konstrukt „Bildungssprache“ ausgehend von Cummins' (1979) *cognitive academic language proficiency* (CALP)

mit ihren wesentlichen charakteristischen Merkmalen der Schriftförmigkeit und ihren Funktionen erläutert. Diese Merkmale treten im Sprachgebrauch aller Fächer auf, allerdings werden die Schüler von diesen Gebrauchsmustern in Reinform in den Fächern nicht konfrontiert, sondern diese sind jeweils eingebunden in spezifische Texthandlungen, Textsorten und Formen des fachspezifischen Sprachgebrauchs, die sich in den disziplinären Diskursgemeinschaften traditionell herausgebildet haben. Die Spracharbeit im Fachunterricht – so wird argumentiert – strebt demnach fachunterrichtliche Literalität (*subject literacy*) als Kompetenz und Bildungsziel an. Somit wird deutlich, dass Unterricht bildungssprachliche Kompetenz nicht von fachbezogenen Inhalten isoliert und instruierend vermittelt, sondern dass die Lernenden diese in Summe über die aktive Auseinandersetzung mit disziplinären Textsorten und Gebrauchsmustern erwerben und durch neue Un-

terrichtsverfahren, Methoden und Aufgabenstellungen Gelegenheit zur Aushandlung von Bedeutung (*negotiation of meaning*) in der dominanten Schul- oder Fremdsprache erhalten.

Unterrichtliche Kommunikation, bildungssprachliche Ausdrucksformen und der Erwerb fachspezifischer Kenntnisse

In den Kapiteln drei und vier werden die funktionalen Beziehungen zwischen unterrichtlichen Handlungsformen (z. B. Lehrervortrag, abfragende Lehrer-Schüler-Interaktion, fragendentwickelnder Unterricht, Schüler-Schüler Interaktion) in unterschiedlichen Handlungsfeldern [z. B. [Sach-]Texterschließung, schriftliche Textproduktion, mündliche Ergebnispräsentation, Referate) hergestellt, indem geprüft wird, welche Formen der Realisierung sowohl für den Erwerb fachinhaltlichen Wissens als auch bildungssprachlicher Kompetenzen ergiebig sind. Es versteht sich von selbst, dass die Autoren einen dominant lehrerzentrierten Unterricht kritisch sehen. Sie plädieren dafür, dass den Schülern z. B. Gelegenheit zu fachinhaltlichen Diskussionen untereinander gegeben wird, die vom Lehrer im Sinne eines Moderators und (Sprach-) Helfers initiiert und begleitet werden. Durch die intensive Auseinandersetzung mit einem Thema, das von mehreren Seiten gemeinsam durchleuchtet wird, wird ermöglicht, dass sprachliche und fachliche Inhalte nicht einfach nur memorisiert, sondern wirklich verstanden und angeeignet werden. Der gemeinsame Aufbau von (Fach-)Wissen steht hier im Mittelpunkt des Unterrichts im Sinne einer schülerorientierten Problemlösung. Für das Lernen werden nicht nur entsprechende Lehrbücher, sondern auch authentische – und für die Schüler relevante – Materialien benötigt, die den Schülern neben inhaltlichen Impulsen auch sprachliche Modelle an die Hand geben.

Der Erwerb fachinhaltlicher Kenntnisse und bildungssprachlich relevanter Ausdrucksformen in ihrer disiplinären Ausprägung bedingt sich wechselseitig und vollzieht sich in einem graduellen Prozess, innerhalb dessen die Schüler Gelegenheit erhalten, sich – ausgehend von einfachen Sprachkenntnissen zur Bewältigung kommunikativer Situationen – ausführlicher mit wissensbasierten Ausdrucksformen und Möglichkeiten des Erwerbs derselben zu befassen. So wird es notwendig sein, den Schülern dabei zu helfen, sich objektivierte Ausdrucksformen anzueignen. Die Reflexion dieser Ausdrucksformen setzt nicht bei lexiko-grammatischen Formen, Regeln und Systemen an, sondern bei den wesentlichen diskursbestimmenden Faktoren: Textsorten (Genres) und grundlegende kognitiv-sprachliche Funktionen (z. B. Definieren, Beschreiben, Erklären, Argumentieren). Die Autoren weisen in den beiden Kapiteln schlüssig nach, dass der Anteil der Schriftlichkeit am lehrenden und lernenden Sprachhandeln von entscheidender Bedeutung für den nachhaltigen Lernerfolg und damit vor allem auch für die bildungssprachliche Entwicklung der Schüler ist. Dabei ist die Kluft zwischen der umgangssprachlich geprägten informell-mündlichen und der konzeptuell schriftlichen Sprachverwendung (Koch/Oesterreicher 1994) mit den Schülern reflektierend mit Mitteln des Scaffolding zu überwinden.

Beispiele schülerrelevanter Materialien für den fächerübergreifenden DaF-Unterricht

Hinweise auf den Einbezug der Außenwelt in das Klassenzimmer bzw. die Verlagerung des Unterrichts in die fremd- oder zielsprachige Welt fehlen leider in diesen beiden Kapiteln. Dies ist insofern bedauerlich, da gerade die Berücksichtigung der Lebens- und Umwelt der Schüler wesentlich dazu beiträgt, dem Unterrichtsgeschehen im Fach mehr Authentizität zu verleihen und Brücken zwischen Alltags- und Bildungssprache zu schlagen.

Sprachenvielfalt, fachunterrichtliche Literalität und Bildungserfolg

Dass weltweit in den meisten Klassenzimmern Sprachenvielfalt angetroffen wird und dass viele Schüler mit mehr als einer Sprache aufwachsen, ist unbestritten. Inwieweit die Unterrichtspraxis die biographische Mehrsprachigkeit der Lernenden berücksichtigt und solche Sprachen, die nicht im Fächerkanon vertreten sind, aktiv fördert bzw. wenigstens wertschätzt, ist jedoch weitgehend abhängig von dem sozialen Status der jeweiligen Sprache, der Einstellung der Schule zur sprachlichen und kulturellen Pluralität, den herrschenden grundlegenden pädagogischen Prinzipien sowie der Sprachenpolitik der Bildungsadministrationen. Für den Europarat ist jedoch die aktive pädagogische Berücksichtigung biographischer Mehrsprachigkeit ein zentrales bildungs- und gesellschaftspolitisches Anliegen. Sie ist zum einen generell wichtig für den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft, zum anderen resultieren daraus auch Impulse für die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen, insbesondere wenn es um Schüler geht, die aus bildungsfernen Familien stammen bzw. nicht in der dominanten Schulsprache aufwachsen.

In dem Kapitel werden generelle Strategien und Konzepte zur schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen vorgestellt und kritisch geprüft, ob und wie sie die Mehrsprachigkeit der Lernenden und den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen unterstützen und damit nachhaltig den Bildungserfolg sowohl in sprachlich heterogenen Regelklassen als auch in gesonderten Fördergruppen sicherstellen. Die Position des Europarats besteht darin, Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität nicht als unverbundene Addition mehrerer Sprachen bzw. Kulturen zu verstehen, sondern als umfassende und komplexe Kompetenzen, die die Interaktion von Sprachen bzw. Kulturen in Lernprozessen und somit den Transfer von Erkenntnissen und Einsichten zwischen verfügbaren Sprachen bzw. Kulturen ermöglichen. Bildungssprachliche Kompetenzen sind ein wesentlicher Teil dieser umfassenden Kompetenzen. Die Autoren zitieren in diesem Zusammenhang den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen: „… he or she does not keep these languages and cultures in strictly separate mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact." (Council of Europe 2001: 4) Unterrichtliche Strategien, die Mehrsprachigkeit als Kompetenz unterstützen und sich auf inhaltsbasiertes Sprachenlernen stützen sind – so argumentieren die Autoren – Voraussetzung dafür, dass in sprachheterogenen Regelklassen oder Fördermaßnahmen fachbezogene curriculare Anforderungen nicht abgesenkt werden müssen (*dumbing down the curriculum*), sondern auf mittlere und längere Sicht von allen Schülern bewältigt werden können.

Die Dokumentation und Wertschätzung auch außerschulisch erworbener Sprachkenntnisse nimmt ebenfalls einen wichtigen Stellenwert ein, deshalb wird in diesem Kapitel auf die Sinnhaftigkeit des Einsatzes von Sprachenportfolios hingewiesen, bei deren Bearbeitung den Schülern ihr jeweiliger Lernstand bewusst wird.

Darüber hinaus wird die Erstellung eines sogenannten Gesamtsprachencurriculums favorisiert, mit dessen Hilfe die isolierte Arbeit in einer Sprache und die Integration von Sachfachlernen im Sinne von CLILiG durch eine synergetische Kooperation zwischen allen (Sprach-)Fächern abgelöst wird.

Die bildungssprachliche Arbeit beginnt in der Primarstufe

Laut Handbuch folgt für viele Kinder auf die Einschulung eine Phase der diskursiven Desorientierung. Ihr sprachliches Handeln in Familie und Freundeskreis war bislang direkt, bediente sich elementarer Mittel und war auf schnelle Bedürfnisbefriedigung gerichtet, also kein Gegenstand der Reflexion. Aufgabe der Primarstufe ist es, den Kindern den „diskursiven Sprung" in eine neue sprachliche Dimension zu erleichtern, dabei kann schon in den ersten Jahren der inhaltsbasierte Spracherwerb eine wesentliche Rolle spielen, indem Themen und Inhalte berücksichtigt werden, die einen propädeutischen Bezug zu bestimmten Fächern und Lernbereichen herstellen.

Dabei erfahren die Kinder, dass Sprache wesentlich mehr ist als ein Kommunikationsmit-

Kindgemäße Sprachförderung durch Anleitung zum eigenen Experimentieren

tel für den Alltag und außerdem die Funktion hat, sich (schulrelevantes) Wissen zu anzueignen und mit anderen auszutauschen. Allerdings – so wird von den Autoren gefordert – wird es notwendig sein, die jeweiligen sprachlichen und fachlichen Ziele für die thematischen Unterrichtsprojekte zu konkretisieren und curricular explizit und transparent festzuschreiben. Bei dem Eintritt in eine weiterführende Schule wird somit die Verunsicherung der Schüler vermieden, wenn diese plötzlich mit Formen des sprachintegrativen Fachunterrichts bzw. generell mit den sprachlichen Anforderungen in den schulischen Disziplinen konfrontiert werden.

Sprache als Fach und die besonderen sprachlichen Anforderungen in den sog. Sachfächern

Das Handbuch richtet in den Kapiteln sieben und acht den Blick auf die Fächerstruktur der Sekundarstufen und thematisiert einerseits die die Rolle des Faches, das die dominante Schulsprache unterrichtet, also Polnisch in Polen, Französisch in Frankreich, Deutsch an Deutschen Auslandsschulen. Andererseits werden die besonderen sprachlichen Anforderungen in den sog. nicht-sprachlichen Fächern (hier passim: Sachfächer) am Beispiel der Lernbereiche Mathematik, Natur- und Gesellschaftswissenschaften erläutert. Vergeblich sucht man allerdings nach einem Kapitel, das die besondere Rolle der Fremdsprachen bzw. den spezifischen Auftrag von Unterrichtsangeboten, für den Zweitsprachenunterricht und den Unterricht in solchen Herkunftssprachen durchleuchtet, die nicht zum curricular festgelegten Fächerkanon gehören.

Was also kann Sprache als Fach zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit als Kompetenz einschließlich bildungssprachlicher Teilkompetenzen beitragen? Die Antwort des Handbuchs fällt komplex aus: Demnach ist dieser Unterricht einerseits „Sachfach" wie andere Fächer auch mit genuin eigenen Inhaltsbereichen, z. B. Reflexion über sprachliche Mittel und sprachliches handeln, Begegnung und Auseinandersetzung mit literarischen Texten, Bereitstellung von Werkzeugen zur Analyse von Diskursen bzw. Texten etc. Über den eigenen Spracherwerb zu reflektieren, ist aktuellen Curricula und Rahmenplänen zu entnehmen, so auch dem Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen (ZfA: 2009, S. 32–33). Das Handbuch greift dieses Thema ebenfalls ausführlich auf, indem die Verfasser aufzeigen, wie wichtig es ist, sich von traditionellen Modellen des Lesens und Schreibens zu verabschieden und einen deutlichen Schwerpunkt auf Bedeutung von Sprache im Kontext zu legen. Dass der Grammatikunterricht nach wie vor notwendig ist, wird ebenfalls in den Ausführungen bestätigt, wobei jedoch die Service-Funktion grammatischer Kenntnisse im Vordergrund steht, indem den Schülern aufgezeigt wird, wie und wozu die Beherrschung von Grammatik notwendig ist.

Andererseits ist von Sprache als Fach zu erwarten, dass es eine fachübergreifend moderative Rolle bei der Unterstützung des inhaltsbasierten Spracherwerbs und damit der bildungssprachlichen Fähigkeiten übernimmt, da die Lehrkräfte über professionelles sprachdidaktisches Wissen verfügen, was von den Lehrkräf-

ten der Sachfächer nicht notwendigerweise zu erwarten ist. Keinesfalls aber sollten diese Lehrkräfte das Gesamtsprachenkonzept einer Schule dominieren und vorschreiben, wie die Lehrkräfte die Spracharbeit in ihren jeweiligen Sachfächern zu gestalten haben. Vielmehr – so schlagen die Autoren vor – kommt ihnen im Prozess der Schul- und Unterrichtsentwicklung eine beratende und wissensbasierte unterstützende Funktion zu (z. B. bei der fächerübergreifenden Harmonisierung der linguistischen Begrifflichkeit, bei dem Einigungsprozess auf unterrichtsrelevante grundlegende Sprachfunktionen und Textsorten, bei der Vorstellung von Texterschließungsstrategien und Scaffolding-Techniken für zusammenhängendes sinnentwickelndes Sprechen und Schreiben etc.). Die Sprachspezialisten regeln nicht die Spracharbeit im Sachfach, sondern sie moderieren die fächerübergreifende Harmonisierung der inhaltsbasierten Spracharbeit, wobei Initiativen und Entscheidungen von den Sachfächern getroffen werden.

Wer sich mit Leisens Ansatz eines sprachsensiblen Fachunterrichts befasst hat, dem wird hier deutlich, dass den Schülern in den formalen Lehr- und Lernsituationen der Sachfächer jeweils eine höchst spezialisierte Sprachverwendung abverlangt wird. Das Handbuch zeigt anhand von Beispielen aus drei unterschiedlichen Lernbereichen, dass sprachbedingte Lernschwierigkeiten nicht nur aus der Dichte fachsprachlicher Begrifflichkeit resultieren, sondern dass auch das fächerübergreifende bildungssprachliche Substrat Lernerfolge erschwert, zumal den Lehrkräften dieses ohne besonderes Training nicht auffällig und damit auch nicht zielgerichtet im Unterricht bearbeitet wird. Daher wird in Kapitel acht des Handbuches verdeutlicht, wie wichtig es ist, dass die Fachlehrer – ausgehend vom sprachlichen Hintergrund der Schüler – den Unterricht so planen, dass der graduelle Erwerb der Bildungssprache (*academic literacy*) für alle Lerner gesichert werden kann. In diesem Zusammenhang fordern die Verfasser der Publikation, dass der (Fach-)Unterricht auf formale und auf rein lexiko-grammatische Instruktion basierende Unterrichtsverfahren verzichtet und verstärkt problemlösende Angebote macht, mit denen die Schüler sich identifizieren können. Dabei ist es wichtig, dass der (Fach-)Unterricht neben den disziplinären Inhalten auch gesellschaftliche Bezüge herstellt, sodass den Lernern verdeutlicht wird, wie notwendig die Verbindung von fachinhaltli-

Möglichkeiten der Methodenvielfalt im Unterricht (Foto: R. E. Wicke)

Immer wieder Gegenstand in der Lehrerfortbildung: Scaffolding (Foto: Agnieska Jusko)

chen und fachrelevanten kognitiv-sprachlichen Fähigkeiten ist.

Erneut wird auf die Dringlichkeit der Unterstützung durch Scaffolding hingewiesen und wenigstens in aller Kürze gezeigt, mit welchen Scaffolding-Techniken die Bewältigung von Lernaufgaben schrittig unterstützt werden kann.

Lehr- und Lernverfahren

Aus den bisherigen Ausführungen ist bereits deutlich geworden, dass in dem vorliegenden Handbuch Schüler keineswegs als passive Empfänger fertigen Wissens eingestuft, sondern dass diese als Partner in einem aktiven aufgabenorientierten Lernprozess betrachtet werden. Die Lerner erhalten nicht nur Gelegenheit zum Aushandeln von Bedeutung und zur Aneignung fachunterrichtlicher Kenntnisse, sondern sie werden dabei auch emotional angesprochen, sodass sie sich mit entsprechenden Lernaufgaben identifizieren.

Gerade im Bereich des Schreibens werden herausfordernde Aufgaben benötigt, die die Schüler dazu motivieren, sich mit Problemen schriftlich auseinanderzusetzen. Die Unterstützung durch die gemeinsame Vorbereitung des jeweiligen Themas wird vorausgesetzt, ebenso wie die Erstellung von Textmodellen durch Lehrer und Schüler, die letztere dazu anleiten, im weiteren Verlauf des Unterrichts eigene Texte erstellen zu können.

Das Problem der Rezeption von schwierigen Fachtexten wurde nicht nur von Leisen, sondern auch von anderen Autoren bereits ausführlich beschrieben. Ohm et al. heben z. B. deutlich hervor, dass die Simplifizierung von komplexen Fachtexten die Gefahr beinhaltet, dass den Schülern *eine fachsprachlich „heile Welt" vorgegaukelt wird, die zwangsläufig irgendwann zerstört wird* (Ohm et al.: 2007, S. 99). Analog zu Ohm et al. betont das Handbuch an dieser Stelle, dass die Schüler durchaus mit komplexen und anspruchsvollen (Fach-)Texten konfrontiert werden dürfen, jedoch gilt es ihnen Unterstützung mit Hilfe von Aufgaben und Übungen bei der Vorbereitung, Begleitung und nach der Lektüre eines solchen Textes im Sinne von Dekodierungshilfen zur Verfügung zu stellen.

Es versteht sich, dass die Verfasser der Publikation ebenfalls dafür plädieren, dass der (Fach-)Unterricht Raum bietet für problemorientierte Sprechanlässe der Schüler, bei denen sie vorhandenes Wissen aktivieren und sich neues aneignen können.

Hinweise zur Curriculumentwicklung

Das besonders wichtige Kapitel zur Entwicklung und Erstellung von Curricula weist ausdrücklich darauf hin, dass es keinen international einheitlichen curricularen Prototyp für die Berücksichtigung der sprachlichen Dimension in allen Fächern und Lernbereichen geben kann. Zu unterschiedlich sind auf internationaler, nationaler, aber auch regionaler und örtlicher Ebene die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden, die Strukturen des Bildungswesens und die curricularen Traditionen. Außerdem – das darf nicht vergessen werden – hat der Europarat kein Mandat für den Eingriff in das Bildungswesen der Mitgliedstaaten.

Das Handbuch weist anhand von Beispielen nach, dass für die vom Ministerrat (s. o.) empfohlene Neufassung von Richtlinien, Lehrplänen und schuleigenen Arbeitsplänen durchaus unterschiedliche Herangehensweisen zum Erfolg führen können. Prinzipiell bieten sich zwei Vorgehensweisen an. Der Top-Down-Weg sieht die Vorgabe eines (von Experten entwickeltes) Konzept zur Berücksichtigung der sprachlichen Dimension in allen Fächer im Sinne eines generischen Referenzrahmens vor, der sprachliche Teilkompetenzen strukturiert, die für alle Fächer Gültigkeit haben. Diese allgemeinen Kompetenzen werden dann von den einzelnen Fächern spezifisch konkretisiert. Dieses Verfahren eignet sich wohl am besten für die nationale Ebene. Der umgekehrte Bottom-Up-Weg beginnt bei den einzelnen Fächern, die zunächst Rechenschaft darüber ablegen, welche sprachlichen Kompetenzen für das jeweilige Fach konstitutiv sind. Darauf folgt eine Phase des Vergleichs der fachspezifischen Kompetenztableaus und die Ermittlung fächerübergreifender Gemeinsamkeiten. Dieses Vorgehen ist wohl eher auf der Ebene der einzelnen Schule angeraten. Das Handbuch geht auf Varianten dieser beiden Strategien ein und verweist auf Fallstudien des

Arbeitsgruppenergebnis zur Gestaltung eines Arbeitsplans (Foto: R. E. Wicke)

Europarats, mit denen die bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzprofile von vier Fächergruppen ermittelt wurden.

Orientierungshilfe für die Erstellung entsprechender Lehrpläne erhalten die Experten und Sprachlehrer zum Beispiel durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), der schon seit einigen Jahren diese Arbeit bestimmt (Europarat: 2001). Für die Fachlehrer, die sich der sprachlichen Dimension ihres unterrichtlichen Handelns vergewissern wollen, existiert bis dato jedoch kein entsprechendes Dokument, das ihnen Hilfestellung bei der fächerübergreifend abgestimmten Entwicklung von Lehrplänen und dergleichen mehr behilflich sein kann. Auch Schüler und ihre Eltern wollen wissen, welche sprachlichen Anforderungen in den Sachfächern gestellt werden und welche sprachlichen Kriterien der Bewertung von Fachleistungen zugrunde liegen.

Hinweise zur Etablierung einer sprach- und fachorientierten Lehrer(fort)bildung

Dass die sprachliche Förderung der Schüler im (fremdsprachigen) Fachunterricht häufig mit Problemen verbunden ist, zeigt sich schon daran, dass nach wie vor Fachlehrer in ihrem Unterricht den Schwerpunkt auf fachliche Inhalte setzen und sprachliche Aspekte – da sie keine Sprachlehrer sind – vernachlässigen. Daher fordern die Verfasser des Handbuches die Etablierung und ggf. Neustrukturierung Der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung, sowohl auf internationaler, nationaler, aber auch regionaler und örtlicher Ebene.

Der Einsatz von externen Experten in solchen Programmen, mit deren Hilfe aufgezeigt werden kann, wie ein sprachsensibler (Fach-)Unterricht institutionalisiert werden kann, wird ausdrücklich befürwortet, da gerade Fachlehrer sich untereinander in dieser Hinsicht nur marginal oder unter einer hohen Arbeitsbelastung weiterbilden können.

Die dringend notwendige Unterstützung solcher fächerübergreifender Fortbildungsmaßnahmen durch örtliche, regionale und nationale Erziehungsbehörden wird ebenfalls ausdrücklich angemahnt. Die Qualität der Lehrerfortbildung ist weitgehend ebenso abhängig von Ressourcen, die von der Bildungsadministration zur Verfügung gestellt werden, wie auch von deren Übernahme von Verantwortung für die Möglichkeit der Weiterqualifizierung der Lehrer. Nur durch die entsprechende Aus- und Weiterbildung kann ein schulischer Erfolg im Bereich des sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts gewährleistet werden. Der Erfolg eines Curriculums lässt sich an folgenden Faktoren messen:

Zum einen ist die Feststellung wichtig, welche Auswirkung der nach dem Curriculum ausgerichteten (Fach-)Unterricht auf die Lernleistung der Schüler hat. Weiterhin gilt es zu prüfen, inwieweit (veränderte) Lehr- und Lernverfahren den erwünschten Erfolg erzielen und sich die (fachliche)Performanz der Schüler dementsprechend verbessert hat.

Von besonderer Wichtigkeit ist die Aussage, dass Prüfungen und Tests sich an dem Curriculum orientieren bzw. auf dessen Zielsetzungen ausgerichtet werden müssen.

Folgerungen für den fremdsprachlichen (Sachfach-)Unterricht

Die Ausführungen des Handbuches zur Rolle der Sprache in allen Fächern bestätigt einerseits die Prinzipien des interkulturellen pragmatisch – kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, geht jedoch auch weit über diese hinaus. Nimmt man die geschilderten Anforderungen an einen zeitgemäßen, schülerzentrierten

(Fach-)Unterricht ernst, so muss die gegenwärtige Praxis des Unterrichts entscheidenden Veränderungen unterzogen werden.

Betrachtet man die unterrichtliche Situation der Lerner mit Migrationshintergrund, so wird schnell deutlich, dass es hier bezüglich der notwendigen Curricula und der jeweiligen Förderung in den einzelnen Bundesländern in Deutschland gravierende Unterschiede gibt. Da die Bildungshoheit bei den Ländern bzw. den dortigen Kultusministerien liegt, gibt es in einigen Ländern bereits entsprechende Richtlinien, in anderen jedoch nicht. Hier fehlen einheitliche Curricula, die unter dem Gesichtspunkt *Sprachlernen in allen Fächern* entsprechend modifiziert bzw. erweitert werden müssten.

Für den Unterricht im Ausland – z. B. an den von der BRD geförderten Schulen ist die Lage etwas anders. Beleuchtet man jedoch den *Rahmenplan Deutsch (*RP) *als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen*, so wird schnell deutlich, dass dieser dem Anspruch des Handbuches nicht genügen kann. Schon bei seiner Publikation 2009 wies der RP bereits Defizite auf – z. B. wurden der sprachsensible Fachunterricht in deutscher Sprache und das aufgaben- und projektorientierte Lernen neben anderen wichtigen Prinzipien eines zeitgemäßen (Fach-)Unterrichts wenn überhaupt nur marginal angesprochen. Von daher bestand schon seit dieser Zeit ein gewisser Überarbeitungsbedarf, der sich – nach den das Handbuch bestimmenden erforderlichen Innovationen – inzwischen erheblich verstärkt hat. Spezielle Ausführungen zur Integration des Sprachlernens in allen Fächern wären hier angebracht. Dabei verdienen Maßnahmen des Scaffolding, die bisher in dem RP ebenfalls keine Erwähnung finden, gerade und besonders im fächerübergreifenden Lernen besondere Berücksichtigung. Es wäre zu prüfen, ob der RP erweitert und ausgebaut werden kann, sodass das sensible Sprachlernen in allen Fächern berücksichtigt wird oder ob ein völlig neues Dokument erstellt werden muss, das sich diesem besonderen Thema widmet.

Ebenfalls deutlich geworden ist, dass sich die Schließung von Lehrerfortbildungsinstitutionen und die Beendigung regionaler Fortbildungsmaßnahmen – häufig zugunsten einer bisher in der schulischen Praxis wenig ergebnisreichen Qualitätsentwicklung – nicht bewährt haben. Die Schließung bzw. Umorientierung einzelner Lehrerfortbildungsinstitute hat dazu beigetragen, dass dringend notwendige Maßnahmen nicht (mehr) angeboten werden. Gerade die Lehrer, die sich plötzlich mit der Unterrichtung von Lernern mit Migrationshintergrund konfrontiert sehen, werden des Öfteren allein gelassen. Im Sinne einer begleitenden Unterstützung müssen diesen Kollegen Ressourcen und Expertise zur Seite gestellt werden, die ihnen bei der Bewältigung ihres Alltages helfen. Es kann auch nicht genügen, Fachmoderatoren zu berufen, die die Schulen und Kollegen bei der Gestaltung des fremdsprachigen (Sachfach-)Unterrichts beraten sollen, wenn diesen Experten keine systemische Unterstützung, Weiterbildung und Versorgung mit Materialien gewährt wird.

Die Situation im Ausland weist durchaus Parallelen auf; dort wurden ebenfalls einschneidende Veränderungen vorgenommen.

Weiterentwicklungen zu Gunsten eines sensiblen Sprachunterrichts in allen Fächern lassen sich im Rahmen der Fortbildung leichter, effektiver und vor allen zielorientierter implementieren, wenn Fortbildungsmaßnahmen und –veranstaltungen in bereits vorhandenen Strukturen angeboten und durchgeführt werden können. Ein Wiederaufbau dürfte schwierig sein, wenn Institute geschlossen oder bestehende Systeme ersatzlos gestrichen wurden. Und gerade die Kollegen im Ausland sind permanent auf Impulse angewiesen, die ihnen dabei helfen, sich entsprechend der stattfindenden neueren Entwicklungen im didaktisch-methodischen Bereich neu zu orientieren und diese Prinzipien im Unterricht umzusetzen. Sicherlich können online-Kurse dabei Hilfe leisten, Präsenzseminare mit Eigenerprobungen im gemeinsamen Unterricht können diese jedoch ebenso wenig ersetzen, wie die Hilfestellung von externen Experten in diesen Veranstaltungen.

Daher ist es äußerst interessant, dass sich die Autoren des Handbuches für den in vielen Zusammenhängen kritisch gesehenen Einsatz externer Experten einsetzen, die die Prinzipien des sensiblen Sprachunterrichts in allen Fächern

mitgestalten. Es kann eben im In- und Ausland nicht genügen, die Kollegien sich lediglich untereinander austauschen zu lassen – es bedarf nach wie vor der Impulse von Außen, um Motivation zur Veränderung von bestehenden Unterrichtsstrukturen zu wecken und zu fördern.

In diesen Fragen des Referenteneinsatzes, aber auch bei der Gestaltung von Lehrerfortbildungsveranstaltungen für Lehrer, die Schüler mit Migrationshintergrund unterrichten, sowie bei der Umarbeitung bestehender Curricula erscheinen synergetische Maßnahmen zwischen einzelnen Bildungsinstitutionen der Länder in der BRD angebracht, hier kann die Kultusministerkonferenz z. B. ihre Arbeit entsprechend ausweiten.

Für die Schulen im Ausland wäre die Kooperation zwischen den Mittlerorganisationen denkbar, denn bei den anfallenden Arbeiten und Umstrukturierungen wäre eine Verzahnung der Institutionen und der gemeinsamen Nutzung von bereits vorhandenen Ressourcen sinnvoll. Man denke hier z. B. nur an bereits vorhandene Materialien zu CLILiG oder an die Gestaltung performanzorientierter Testverfahren, wie sie das GI bereits entwickelt hat (Hennemann et al., 2015, S. 11; vgl. auch Wicke, 2017, S. 57–61). Von den Fortbildungsplanungen und der Materialerstellung, die im Bereich der ZfA bisher abrufbar sind, kann andererseits das GI ebenfalls profitieren.

Weiterhin bietet es sich an, gerade im Bereich des fächerübergreifenden DaF-Unterrichts (FüDaF) auf Materialien der DW zurückzugreifen, die kostenlos von der Website http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/s-2055 heruntergeladen werden können.

In den betroffenen Schulen im In- und Ausland selbst sind ebenfalls Veränderungen notwendig, zum Beispiel bei der Erstellung eines Gesamtsprachencurriculums, wie es von Hufeisen, aber auch von Reich und Krumm gefordert wird (Hufeisen: 2011; Reich; Krumm: 2013, S. 159 ff.). Absprachen zwischen den einzelnen Sprachfächern, sowie zwischen Sprach- und Fachlehrern sind nur dann möglich, wenn sich die Struktur der jeweiligen Schule ändert bzw. stundentafelmäßig Raum und Zeit für die notwendige Koordination und Kooperation zur Verfügung gestellt werden.

Geht man von dem Prinzip der Mehrsprachigkeit aus, wie es in dem Handbuch eindeutig vertreten wird, so wird deutlich, dass an den einzelnen Schulen – ganz gleich ob diese sich im In- oder Ausland befinden – den im Klassenzimmer vorhandenen Sprachen ein entsprechender Stellenwert zugestanden werden muss, der ggf. auch im Unterricht wertgeschätzt wird.

Betrachtet man den rein deutschsprachigen Deutschen Fachunterricht, wie er an vielen Schulen noch erteilt wird, so wird ebenfalls deutlich, dass dieser in den Zeiten der Mehrsprachigkeit ebenfalls nicht mehr zeitgemäß ist, sondern eben der zurzeit vorherrschende Monolingualismus durch die mehrsprachige Gestaltung abgelöst werden müsste.

Fazit

Es wäre vermessen, die Ansicht zu vertreten, dass die hier vorgenommene Exegese des *Handbook for Curriculum Development and Teacher Training – The Language Dimension in all Subjects* den einzelnen Kapiteln in ihrer Gänze vollkommen gerecht wird. Dazu ist dieses viel zu umfassend und aussagekräftig in vielen Details. Aber es kann mit gutem Gewissen behauptet werden, dass wesentliche Kernaussagen berücksichtigt wurden. Gleichzeitig soll die Lektüre des Handbuches Bildungsadministratoren, Schulleitungen, Kollegien und Einzelpersonen empfohlen werden. Selten ist ein Dokument so präzise, sach- und fachgerecht – vor allen Dingen mit nachvollziehbaren Beispielen gestaltet worden, dass die Lektüre – trotz aller Komplexität – dazu motiviert, sich ernsthaft mit potenziellen Veränderungen des Unterrichts zu befassen. ◂◂

Anmerkungen

1 Ich danke Eike Thürmann für die kritische Diskussion und für die Beratung bei der Erstellung dieses Beitrages.
2 Das Handbuch kann unter dem Link https://rm.coe.int/the-language-dimension-in-all-subjects-a-handbook-for-curriculum-devel/16806a55b9 heruntergeladen werden.
3 Schleppegrell spricht in diesem Zusammenhang von *linguistic turn in pedagogy*.

Literatur

Ahrenholz, Bernt (Hsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache, Narr-Verlag, Tübingen, 2010.

Beacco, Jean-Claude; Fleming, Mike; Gouillier, Francis; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut: A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training: The Language Dimension in all subjects, Council of Europe Publishing, Strasbourg Cedex, 2016.

Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vommer, Helmut-Johannes (Hsg.): Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Waxmann-Verlag, Münster, 2013.

Benholz, Claudia; Kniffka, Gabriele; Winters-Ohle (Hsg.): Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte, Waxmann-Verlag, Münster, 2010.

Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Cummins, Jim: Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: Working Papers on Bilingualism 1979, 19, 121–129.

Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Langenscheidt-Verlag, Straßbourg, 2001.

Europarat: Bedeutung bildungssprachlicher Kompetenzen für Bildungsgerechtigkeit, Bildungsqualität und Bildungserfolg https://www.jugendpolitikineuropa.de/beitrag/europarat-veroeffentlicht-neue-broschuere-kompetenzen-fuer-eine-demokratische-kultur.10427/, Straßbourg, 2016.

FörMig: Schriftenreihen. https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/foermig-material.html

Goethe-Institut: CLIL in deutscher Sprache in Italien, ein Leitfaden, Goethe-Institut Mailand, Italien, 2011.

Goethe-Institut: Mit Sinnen experimentieren – Sprache begreifen, München, 2011/2.

Goethe-Institut: LINGO MACHT MINT, Unterrichtsmaterialien für den Sachfachunterricht in deutscher Sprache, Eduversum-Verlag, Wiesbaden, 2017.

Gogolin, Ingrid: „Bildungssprache" – The Importance of Teaching Language in Every School Subject. In: Tajmel/Starl (eds.): Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science. Münster: Waxmann, 2009, 91–102.

Haataja, Kim; Wicke, Rainer-E. (Hsg.): Sprache und Fach-Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch, Hueber-Verlag, München, 2015.

Haataja, Kim; Wicke, Rainer-E. (Hsg.): Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG) Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung, Erich-Schmidt-Verlag, Berlin, 2018.

Hallet, Wolfgang; Königs, Frank-G. (Hsg.): Handbuch Bilingualer Unterricht – Content and Language Integrated Learning, Klett-Kallmeyer-Verlag, Seelze, 2013.

Hennemann, Doris; Karamichali, Ekaterini; Perlmann-Balme, Michaela; Stelter, Claudia: Goethe-Zertifikat A2, Prüfungsziele – Testbeschreibung, Hueber-Verlag, München, 2015.

Hufeisen, Britta: Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell, in: Baur, Rupprecht S.; Hufeisen, Britta (Hsg.): Vieles ist sehr ähnlich, Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2011.

Koch, Peter, Wulf Oesterreicher Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut, Otto Ludwig (Hsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter. 1994, 587–604.

Leisen, Josef: Handbuch des deutschsprachigen Fachunterricht (DFU). Varus-Verlag, Bonn, 1994.

Leisen, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Klett-Verlag, Stuttgart, 2013.

Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie; Goeke, Marius: Sprache im Fachunterricht, Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht, Narr-Franke-Attempto-Verlag, Tübingen, 2015.

Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf, Waxmann-Verlag, Münster, 2007.

Olpinska-Szkieko, Magdalena; Bertelle, Lorette (Hsg.): Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht, Peter Lang-Edition, Tübingen, 2014.
Reich, Hans H.; Krumm, Hans-Jürgen: Sprachbildung und Mehrsprachigkeit, Waxmann-Verlag, Tübingen, 2013.
Schlemminger, Gerald; le Pape Racine, Christine; Geiger-Jaillet: Sachfachunterricht in der Fremdsprache Deutsch oder Französisch, Schneider-Verlag, Hohengehren, Baltmannsweiler, 2015.
Schlepperell, M. J.: The Language of Schooling. A Functional Linguistic Perspective. New York, 2010.
Schmölzer-Eibinger, Sabine; Thürmann, Eike: Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben in allen Fächern, Waxmann-Verlag, Münster, 2015.
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen, Bundesverwaltungsamt, Köln, 2009.
Wicke, Rainer-E.: So gelingt's: 20 lernerzentrierte, handlungs- und produktorientierte Prinzipien des DaZ-/DaF-Unterricht, Hueber-Verlag, München, 2017.

Anforderungen für die Materialentwicklung nach den Prinzipien des Handbuchs zur Rolle der Sprache in allen Fächern

Rainer E. Wicke

Bei genauerer Betrachtung des Handbuchs zur Rolle der Sprache in allen Fächern wird überdeutlich, dass dessen Inhalte implizit eine Veränderung des Sprach- und Fachunterrichts und damit auch der Materialentwicklung nach sich ziehen. Eine radikale Umstellung der bisherigen Lehr- und Lerntradition ist dabei keineswegs notwendig, denn wie aus den folgenden Erläuterungen hervorgeht, bezieht ein nach den Anforderung des Handbuches ausgerichteter Sprachunterricht traditionelle Methoden und Verfahren durchaus mit ein. Er lässt jedoch auch wichtige Erweiterungen und Ergänzungen notwendig werden, die zur Verschiebung und Veränderung bisheriger Formate führen, diese jedoch keineswegs als obsolet ablehnt. Bisher verwendete Lehrwerke, Dossiers oder Online-Angebote lassen sich durchaus adaptieren, indem Lehrwerkautoren, Fachschaften und auch Einzelpersonen die vorhandenen Materialien durch den Einbezug notwendig gewordener Ergänzungen und Zusatzmaterialien aufbereiten. Dies ist insofern wichtig, da davon auszugehen ist, dass sich der Lehrbuchmarkt bzw. die in diesem Bereich tätigen Verlage nur langsam auf die Anforderungen des Handbuches einstellen werden und die Lehrerinnen und Lehrer in den jeweiligen Fachschaften zunächst auf die eigene Adaption bereits vorhandener Materialien im Sinne der Analyse und Aufbereitung angewiesen sein werden.

1. Der Sprachunterricht in allen Fächern lässt didaktisierte Materialien erforderlich werden, die nicht nur im DaF-Unterricht, sondern auch im integrierten Sprach- und Fachlernen im Sachfachunterricht eingesetzt werden können. Dabei empfiehlt es sich in Anfangsklassen im Fachunterricht nach dem Prinzip der Annäherung des Textes an den Leser zu verfahren, indem simplifizierte Texte einbezogen werden. Mit zunehmendem (sprachlichem und fachlichem) Kenntnisstand wird die Annäherung des Lesers an den Text favorisiert, indem dieser mit komplexen Texten konfrontiert wird, in denen die angebotenen Hilfestellungen reduziert werden.

2. Die Materialien berücksichtigen die Lebenswelt der Lernenden, indem sie aufzeigen, dass zu erlernendes Wissen einen Sitz in ihrem Leben hat. Sie werden ausgehend von den Lernenden, ihren Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten konzipiert und angelegt. Der Anwen-

dungscharakter des zu erwerbenden Wissens bzw. der entsprechenden Kenntnisse steht im Vordergrund. Soweit wie möglich werden authentische Materialien aus der Lebenswelt einbezogen.

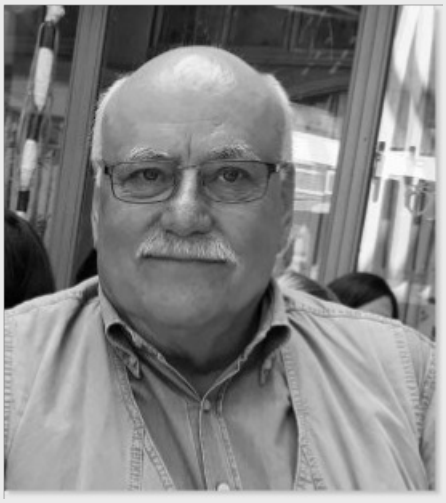
3. Die Materialien orientieren sich an der Servicefunktion der Grammatik. Grammatik wird nicht um ihrer selbst willen im Unterricht behandelt, sondern es wird den Lernenden deutlich aufgezeigt, wozu sie entsprechende Kenntnisse erwerben müssen, die sie sofort (und wiederholt) im Unterricht anwenden, um sprachlich und fachlich angemessen in der Fremdsprache reagieren zu können. Dabei steht – besonders im Fachunterricht –nicht die Korrektheit der Zielsprache im Mittelpunkt, sondern die Fähigkeit, ein Problem (fach-) sprachlich angemessen lösen zu können.

4. Die interaktive und binnendifferenzierende Aufgabenstellung ist ein wesentliches Merkmal dieser neuen Unterrichtsinhalte. Die Materialien finden daher nicht nur in einem lehrerzentrierten Unterricht Verwendung, sondern sie fordern dazu auf, den Lernenden Gelegenheit zum interaktiven Austausch von Informationen und Wissen und zur gemeinsamen Aushandlung von Bedeutung zu geben (Negotiation of Meaning). Dabei orientierten sie sich an Problemen, die die Lernenden selbstständig lösen. Im Rahmen der Binnendifferenzierung werden Materialien mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad/Anforderungsniveau konzipiert.

5. Vorschläge zu explorativem projektorientierten Lernen im Sprach- und Sachfachunterricht sind ein wesentlicher Bestandteil der verwendeten Materialien, um die Lerner graduell und behutsam an Formen des eigenverantwortlichen Lernens heranzuführen.

6. Gerade und besonders im Fachunterricht sind die Unterrichtsvorschläge verstärkt auf Erwerb und Anwendung der fremden Bildungssprachliche ausgerichtet. Motivierende Aufgaben und Problemstellungen helfen den Lernern dabei neues akademisches Wissen zu erwerben. Dabei sind die Unterrichtsvorschläge so konzipiert, dass sie ansatzweise den nächst höheren Level über dem derzeitigen Sprachstand der Schüler berücksichtigen, um die Erweiterung und Ergänzung erworbenen Wissens zu ermöglichen.

Zum Autor



Dr. Rainer E. Wicke ist freiberuflicher Lehrerfortbilder mit den Arbeitsschwerpunkten Unterrichtsbegleitung, -betreuung und -gestaltung, Schüleraktiver handlungs- und projektorientierter DaF-Unterricht, Literatur im DaF-Unterricht, Fächerübergreifender DaF-Unterricht Kunst, Musik, Naturwissenschaften im Sinne des Content and Language Integrated Learning (CLIL), sowie im Bereich Fortbildung für Fortbilder.
Zusammen mit Dr. Kim Haataja war er in einem vom Auswärtigen Amt geförderten Projekt zum integrierten Sachfachlernen in deutscher Sprache (CLILiG) tätig. Er ist als Berater des im Eduversum-Verlag erscheinenden Magazins LINGO MACHT MINT und einer der Herausgeber der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch*. Darüber hinaus ist er Mitglied des Beirates DaF der Deutschen Welle/Bildungsprogramme.

7. Die Förderung und der Erwerb einer fachbasierten Diskursfähigkeit ist ein wichtiger Bestandteil der eingesetzten Materialien. Die Lernenden werden durch den (Sprach-)Unterricht

nicht nur dazu angeleitet, eventuelle Kommunikationssituationen zu bewältigen, vielmehr werden sie zusätzlich dazu befähigt, an fachlichen Diskussionen in der Zielsprache im Sinne einer gesellschaftlichen Teilhabe am interkulturellen Diskurs teilnehmen zu können.

8. Die entsprechenden Dossiers, Lehrwerke oder Online-Angebote orientieren sich an dem Prinzip des Scaffolding, indem den Schüler zeitlich begrenzte sprachliche und fachliche Hilfestellung angeboten wird, die sie zur eigenverantwortlichen Bewältigung eines Problems bzw. dessen Lösung anleitet. Diese Unterstützung wird reduziert, sobald davon ausgegangen werden kann, dass ein bestimmtes Problem von den Lernern selbstständig gelöst werden kann.

9. Der monolinguale Habitus des Sprach- und Fachunterrichts wird mit Hilfe der Materialien aufgebrochen, indem die Herkunftssprachen der Lernenden bzw. die im Klassenzimmer vorhandenen Sprachen im Sinne der Mehrsprachigkeit und einer multikulturellen Erziehung berücksichtigt und gewertschätzt werden. Auch hier gilt das Prinzip der Lernerzentrierung bzw. die Berücksichtigung der Erfahrungswelt der Lernenden.

10. Die Materialien berücksichtigen die vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben, indem entsprechende Arbeitsangebote differenziert und mit methodisch-didaktischer Unterstützung unterbreitet werden.

11. Die Lerner werden auf Tests und Prüfungen mit Hilfe der Lehrmaterialien vorbereitetet, indem die Anforderungen nach den entsprechenden Curricula und Lehrplänen gestaltet werden. Dabei spielt das Prinzip der Performanzorientierung in sprachlicher und fachlicher Hinsicht eine wesentliche Rolle.

12. Formen der Selbstevaluation werden ebenfalls berücksichtigt, um die Lernenden anzuleiten, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen und ihnen die Möglichkeit zu geben, vorhandene Defizite auszugleichen. ◀◀

Von der Alltagssprache zur Bildungssprache

Josef Leisen

1. Am Anfang stehen narrative Situationen

Wie kommen die Schülerinnen und Schüler im Sprachunterricht zum Sprechen und in die Sprache? Nicht über Grammatik, nicht über Vokabellernen, nicht über deduktive Wortschatzeinführung, nicht über lexiko-grammatische Instruktionen, sondern über kontextorientierte, sinnstiftende und narrative Situationen mit denen sich die Schülerinnen und Schüler identifizieren und die zum Erzählen, Berichten, Beschreiben einladen.

Wie kommen die Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht zum Sprechen und in die Sprache? Nicht über Tabellen, nicht über Diagramme, nicht über Formeln, nicht über symbolische Darstellungsformen und nicht über abstrakte Inhalte, sondern über fachlich narrative Situationen, die Schülerinnen und Schüler interessieren und die zum Erzählen, Berichten, Beschreiben einladen. Tabellen, Diagramme, Formeln und alle anderen symbolischen Darstellungsformen sind zwar wichtige Elemente des Fachunterrichts, die zu durchdringen, zu verstehen, zu beschreiben, zu erklären und zu verbalisieren sind, aber ihnen fehlt die narrative und diskursive Seite, um offen, vielseitig, imaginierend, diskursiv ins Sprechen und in den Austausch zu kommen.

Die Frage ist nicht, ob die Lernenden im Sprachunterricht grammatische Formen und Strukturen lernen müssen sondern wann und wie. Die Frage ist nicht, ob die Lernenden im Fachunterricht symbolische Darstellungsformen verbalisieren müssen sondern wann und wie. Im Sprachunterricht wie im Fachunterricht sollten Lernumgebungen mit Handlungssituationen gestaltet werden, die narrative Einstiege ermöglichen und zu einem hohen Sprachumsatz – vorwiegend im Register der Mündlichkeit (Alltagssprache) – führen.

Im fachbezogenen Sprachunterricht ebenso wie im sprachbezogenen Fachunterricht ist eine sprachdidaktische bzw. fachdidaktische und keine linguistische bzw. fachsystematische

Herangehensweise geboten. Bei der linguistischen Herangehensweise sind sprachliche Formen und Strukturen Ausgangspunkt und Ziel des Sprachlernens. Bei der sprachdidaktischen bzw. fachdidaktischen Herangehensweise sind die Sprachhandlungen im Fachunterricht Ausgangspunkt und Ziel des Sprachlernens. Die Sprachhandlungen im Fachunterricht umfassen *erzählen, berichten, beschreiben, begründen, argumentieren*, *verbalisieren*, *modellieren*, *diskutieren, erläutern, protokollieren, lesen, schreiben …* Diese Operatoren fordern von den Lernenden Sprachhandlungen, die allesamt zum Register der Schriftlichkeit, also der Bildungssprache gehören. In diese einzuführen ist Aufgabe jeden Fachunterrichts.

Unter sprachlicher Bildung bzw. Sprachbildung wird im Folgenden das Lernen der Bildungssprache bezeichnet. Bildungssprache kann verstanden werden als „Ausdruck jener sprachlichen bzw. kommunikativen Anforderungen in fachlichen Lernkontexten, hinter denen sich komplexe Herausforderungen in der Verwendung von Sprache als kognitivem Werkzeug verbergen." (Thürmann & Vollmer, 2010, S. 110)

Im sprachsensiblen Fachunterricht erfolgt der Einstieg in die Bildungssprache über Situationen, die zum begleitenden und zum berichtenden Sprechen vorwiegend im Register der Mündlichkeit (Alltagssprache) einladen. Erst im nächsten Schritt erfolgt der Übergang zur Bildungssprache nämlich zum fachsprachlichen Sprechen, Lesen und Schreiben.

2. In sechs Lernschritten von begleitenden und berichtenden Sprachhandlungen zu bildungssprachlichen Sprachhandlungen

Am Beispiel der neolithischen Revolution, des Übergangs von der Altsteinzeit zur Jungsteinzeit wird der Weg vom begleitenden und berichtenden Sprechen zum bildungssprachlichen Sprechen, Lesen und Schreiben in sechs Lernschritten gezeichnet.

Lernschritt 1: Im Lernkontext ankommen – Problemstellung entdecken – Begleitendes Sprechen

Über narrative Bilder, die Geschichten erzählen werden Schülerinnen und Schüler miteinander ins Sprechen gebracht. Jede Partnergruppe erhält Zeichnungen, die das Leben in der Alt- und Jungsteinzeit narrativ illustrieren. (Solche Zeichnungen finden sich in fast allen Geschichtslehrwerken, z. B. Heimat und Welt PLUS [2011], S. 56–58).

Beim entdeckenden Betrachten der Abbildungen finden die Partner erratisch hier etwas und dort etwas, das sie mit einem einzelnen Wort ausdrücken, in Halbsätzen abbrechend formulieren, in der Alltagssprache kommentieren, usw. Die Lernenden begleiten ihr Betrachten (= Handeln) mit Sprache, also handlungsbegleitendes Sprechen.

Beispiel:
Schüler: *Guck hier, der hat ein Fisch.*
Schülerin: *Der hat ne Schleuder.*
Schüler: *Bohh, saukalt!*
Schülerin: *Tun mir echt leid, nix für mich.*

Empfehlungen zum *begleitenden Sprechen:*

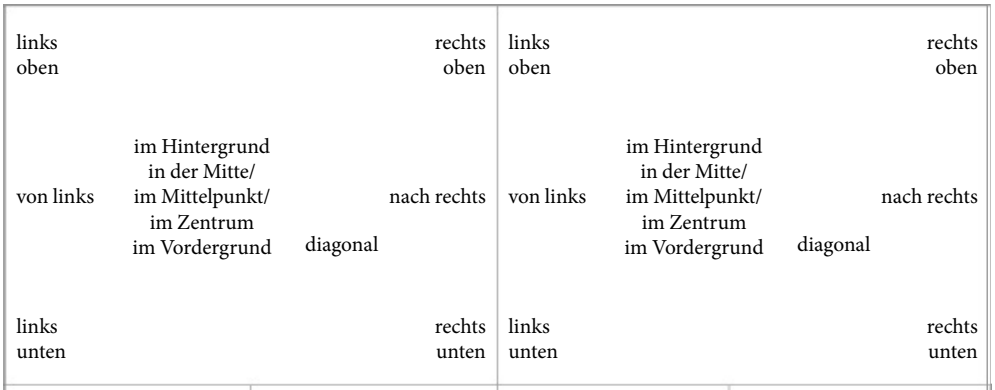
- Keine Interventionen und keine Fehlerkorrektur durch die Lehrkraft, um das Handeln und Denken nicht zu gefährden. Das schließt Hilfen nicht aus, wenn Kinder verstummen.
- Das Sprechen der Kinder diagnostizieren und in der nachfolgenden Sprachförderung nutzen.

Lernschritt 2: Vorstellungen entwickeln – Vorwissen aktivieren – Hypothesen bilden – Berichtendes Sprechen

Nachdem sich die Partner entdeckend in die Abbildungen eingedacht und die Betrachtungen ausgetauscht haben, entwickeln sie in diesem Lernschritt Vorstellungen vom Leben in der Alt- bzw. Jungsteinzeit, aktivieren ihr Vorwissen über die Altsteinzeit, bilden Hypothesen über den Übergang zur Jungsteinzeit. Zur Beschreibung benötigen die Schüler Strukturierungshilfen und Wort- und Verbspeicher.

Aufgabe in Partnerarbeit:

1. Betrachte dein Bild genau und beschreibe es deinem Partner. Nutze die Sprechhilfen.[1]
2. Erzähle deinem Partner möglichst viel über das Leben in der Altsteinzeit bzw. in der Jungsteinzeit.



Wortspeicher	**Verbspeicher**	**Wortspeicher**	**Verbspeicher**
die Steinschleuder, -n	sammeln	die Scheune, -n	an/pflanzen
der Strauch, -“er	pflücken	der Stall, -“e	ernten
die Beere, -n	fischen	der Webstuhl, -“e	bauen
die Wurzel, -n	jagen	der Brunnen, -	an/bauen
das Fell, -e	fangen	die Hacke, -n	spinnen
die Astgabel, -n	erlegen	der Zaun, -“e	wässern
	töten		hacken

Sprechhilfen zur Beschreibung einer Abbildung

3. Überlegt gemeinsam Vermutungen (bildet Hypothesen), was sich beim Übergang veränderte.

Die Schüler nutzen die Sprechhilfen, um ihre Vorstellungen und Hypothesen zu formulieren. Das berichtende Sprechen ist kognitiv und sprachlich anspruchsvoller als das begleitende Sprechen, erfolgt aber weitgehend in der Alltagssprache. Die Sprechsituationen und die Materialien und Medien müssen so gestaltet sein, dass es reichlich viele Sprechanlässe gibt.

Beispiel:
Schüler: In der alten Steinzeit haben die Tiere tot gemacht, Obst gesammelt, hm, hm … Fische gefangen, um was zu essen zu haben. In der jungen Steinzeit (L: Jungsteinzeit) … also in der Jungsteinzeit, äh haben sie schon richtige Häuser gehabt. …

Empfehlungen zum *berichtenden Sprechen:*
- Sprachhilfen geben und Wortschatz „einsagen“, d. h. unauffällig zuflüstern unter der Bedingung, dass der Sprechfluss erhalten bleibt und das Kind erfolgreich weiterspricht.
- Ggf. eine nachträgliche Fehlerkorrektur und Wortschatzerweiterung unter Einbindung der Klasse durchführen.

Lernschritt 3: Material bearbeiten – Lernprodukte erstellen – neues Wissen erwerben – Bildungssprachliches Sprechen, Lesen und Schreiben

Das begleitende und berichtende Sprechen erfolgt weitgehend in der Alltagssprache und ist kognitiv und sprachlich weitgehend niederschwellig. Der Sprung vom begleitenden und berichtenden Sprechen ist für alle Schülerinnen und Schüler gewaltig, weil das bildungssprachliche Sprechen, Lesen und Schreiben kognitiv und sprachlich höherschwellig ist. Es muss abstrahiert, generalisiert, dekontextualisiert, verallgemeinert werden. Die narrative Ebene in der Alltagssprache muss verlassen werden und es muss zunehmend im bildungssprachlichen Register kommuniziert werden.

Dazu erstellen die Schüler eine synoptische Tabelle (= Lernprodukt), welche die Unterschiede zwischen der Alt- und Jungsteinzeit hinsichtlich Lebensform, Wohnsituation, Nahrungsbeschaffung, etc. zeigt. Die Schüler erhalten eine Leertabelle, in welche sie zunächst die Ergebnisse ihrer Bildbetrachtungen eintragen. Die Eintragungen werden sich auf konkrete Bildelemente beziehen, die es im anschließenden Lernschritt unter Lehreranleitung zu abstrahieren, zu generalisieren, zu dekontextualisieren gilt. Um kompetent über Tabellen sprechen zu können erhalten die Schüler Redemittel zu Tabellen.

Aufgabe in Partnerarbeit:
1. Füllt die Tabelle aus.

Leben in	Altsteinzeit	Jungsteinzeit
Was essen sie?		
Wie beschaffen sie die Nahrung?		
Wie wohnen sie?		
Womit arbeiten sie?		
Wie leben sie?		

Redemittel zu Tabellen:
- Die Tabelle vergleicht …
- Die Tabelle besteht aus … Spalten und … Zeilen.
- In der x. Spalte ist … eingetragen.
- In der y. Zeile ist … eingetragen.
- In der Zelle der x. Spalte und der y. Zeile ist … eingetragen.

Lernschritt 4: Lernprodukte diskutieren – Wortschatz erwerben – Bildungssprachliches Sprechen, Lesen und Schreiben

Es folgt nun eine Schlüsselstelle des sprachsensiblen, sprachbildenden Unterrichts, nämlich die sprachliche Überarbeitung und Wortschatzerweiterung. Wie kommen die Sprachlernenden zu abstrakten, verallgemeinerten, dekontextualisierten, situationsunabhängigen, fachspezifischen Begriffen und Sprachverwendungen? Es geht um die Frage der Begriffsbildung und Worteinführung. Hier gilt der Grundsatz: Nicht deduktiv, sondern induktiv, basierend auf dem was die Schüler erkannt und formuliert haben. (Eine deduktive Begriffseinführung bietet sich an, wenn der Begriff im Material vorkommt.)

Beispiel:
In der Altsteinzeit haben die Menschen gegessen, was sie in der Natur gefunden haben, z. B. Äpfel, Obst. Sie haben Fische gefangen und haben Tiere getötet. Jeden Tag mussten sie neu anfangen, sie hatten keinen Kühlschrank und keine richtigen Häuser. Sie mussten jeden Tag neu jagen und sammeln. Sie wohnten in Zelten wie die Indianer, sie mussten ja immer weitergehen. …

Das Beispiel zeigt, dass die Schüler die zentralen Lebensbedingungen der Altsteinzeit erkannt haben, nämlich Jäger und Sammler, nicht sesshaft, keine Vorratshaltung, Jagd mit Peil und Bogen, kein Ackerbau und Viehzucht …, diese aber nicht benennen können. Unverzichtbar ist an dieser Stelle die unterstützende Begriffseinführung durch die Lehrkraft.

Beispiel:
Lehrer: Ihr sagt: „In der Jungsteinzeit essen die Brot, Getreide, Gemüse.“ Wo haben die das denn her?
Schüler: Die haben doch einen Garten und eine Wiese mit einem Zaun und mit Schafen drauf.
Lehrer: Richtig erkannt. Die Menschen in der Jungsteinzeit sind Landwirte, die betreiben Landwirtschaft. Sie betreiben Ackerbau und Viehzucht. Sie müssen nicht jeden Tag neu zur Jagd gehen, sie haben Vorräte, sie betreiben Vorratshaltung.

Auch wenn in dem Beispiel zu viele Begriffe auf einmal eingeführt wurden, soll demonstriert werden, wie durch Anbindung an Erkenntnisse der Schüler überformend und modellierend Begriffe eingeführt werden und in Variationen vom Lehrer genutzt werden, damit diese ins phonetische und prozedurale Gedächtnis

gelangen. Begleitend wird die Lehrkraft eine Schülertabelle mit den Fachbegriffen erweitern.

Mögliche *Schülerantworten* mit *Wortschatzerweiterung* und *sprachlicher Überarbeitung*

Leben in	Altsteinzeit	Jungsteinzeit
Was essen sie? *(Nahrung)*	*Fische, Fleisch, Beeren, Früchte* ***was sie jagen und sammeln***	*Getreide, Brot, Gemüse, Fleisch* ***landwirtschaftliche Produkte***
Wie beschaffen sie die Nahrung? *(Nahrungsbeschaffung)*	*töten Tiere* ***jagen Wildtiere, sammeln Beeren (Jäger und Sammler)***	*pflanzen Getreide an* ***betreiben Ackerbau, Viehzucht, Landwirtschaft***
Wie wohnen sie? *(Wohnsituation)*	*in Zelten* ***wohnen in Höhlen und bauen Zelte, sind nicht sesshaft***	*in richtigen Häusern* ***sind sesshaft und leben in Häusern***
Womit arbeiten sie? *(Gerätschaften)*	*Jagen mit Pfeilen und Speeren* ***Jagd mit Pfeil und Bogen und Speeren***	*Axt, Beil, Messer* ***stellen Werkzeuge aus Steinen und Leder, Wolle … her***
Wie leben sie? *(Zusammenleben)*	*leben alleine* ***einzelne Familien leben in der Wildnis***	*leben in Dörfern* ***arbeiten und leben in Dorfgemeinschaften***

Empfehlungen zum *fachsprachlichen Sprechen und Schreiben und Wortschatzerweiterung:*

- Lerner möglichst ohne Interventionen sprechen lassen. Ggf. fachsprachlich sanft überformen oder modellieren. Entscheidend ist, dass die Kinder im Sprechfluss bleiben.
- Lerntheoretisch ratsam im Sinne der Prävention sind eine Wortschatzvorentlastung oder Abrufhilfen, z. B. Wortkarten, Anlaut vorgeben (= phonologischer Cue), Bedeutungshinweis (= semantischer Cue).
- Eine nachträgliche individuelle Fehlerkorrektur und Wortschatzarbeit durchführen.
- Fachwortschatz, Sprechmuster, Sprach- und Schreibhilfen als Methoden-Werkzeug im Sinne des Scaffolding anbieten (vgl. Leisen, 2013, Band 1, S. 7–77).

Lernschritt 5: Sichern und vernetzen – Wortschatz nutzen – Bildungssprachliches Sprechen, Lesen und Schreiben

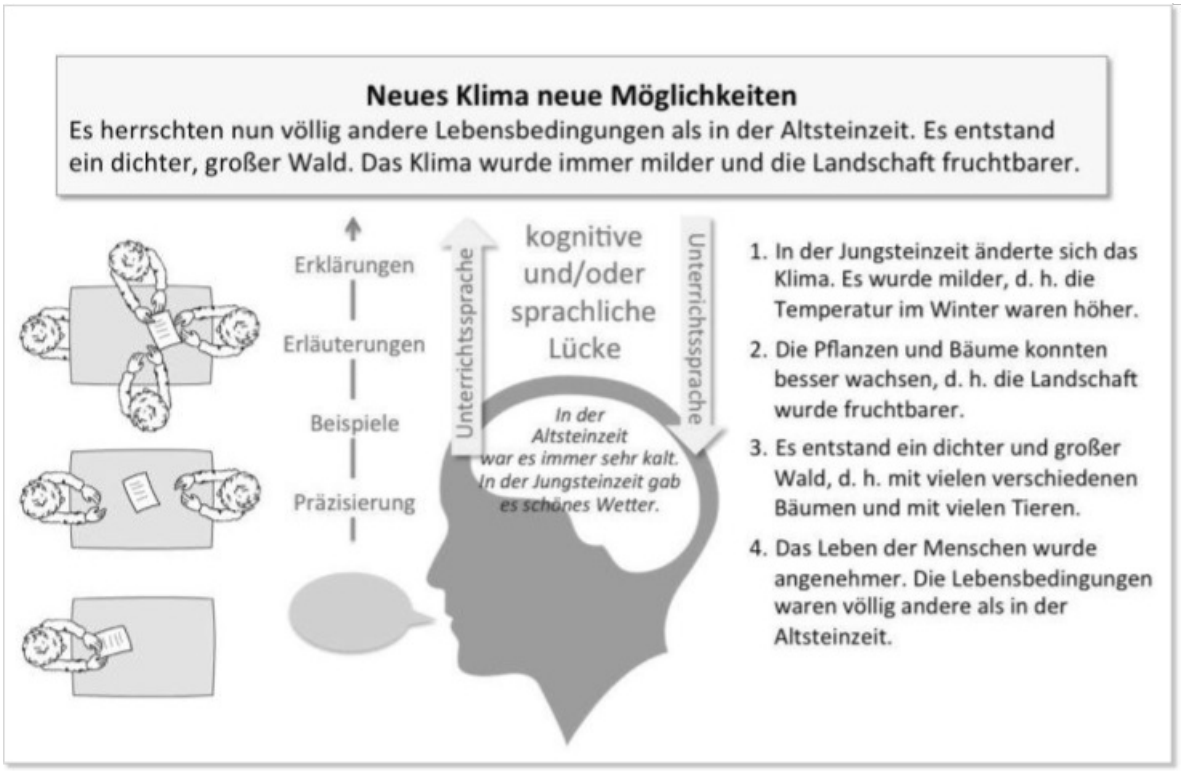
Das neu gelernte Fach- und Sprachwissen muss gesichert und gefestigt werden. Dazu bietet sich der Text im Lehrbuch an. An dem nachfolgenden Auszug wird gezeigt, wie mit kognitiven und sprachlichen Lücken umgegangen werden kann.

Beispiel:
Neues Klima neue Möglichkeiten
Es herrschten nun völlig andere Lebensbedingungen als in der Altsteinzeit. Es entstand ein dichter, großer Wald. Das Klima wurde immer milder und die Landschaft fruchtbarer.
Westermann: Heimat und Welt PLUS 5/6, S. 58

Diese kurze Textpassage zeigt bereits die Merkmale der Bildungssprache, nämlich dekontextualisierte und abstrahierende Fachbegriffe (Klima, statt schönes Wetter; Lebensbedingungen, statt richtige Häuser; Landschaft, statt Wald und Wiese), komplexe Satzstrukturen und semantisch neue Formulierungen „es herrschten andere Lebensbedingungen".

Der Weg von der Alltagssprache zur Bildungssprache, also die Sprachbildung, geht einher mit der Dekontextualisierung, Abstrahierung, Verallgemeinerung. Spracherweiterung ist Denk- und Welterweiterung und die Herausforderung und die Verpflichtung des Fachunterrichts schlechthin. Dadurch entstehen im Unterricht jedoch kognitive und sprachliche Lücken, zwischen dem, was im Schülerkopf als Erkenntnis vorhanden ist und dem, was im Lehrbuch steht. Das wird am Beispiel demonstriert (s. Abb. auf S. 340 oben).

Die kognitive und sprachliche Lücke muss geschlossen werden, andernfalls ist die Lehrbuchpassage eine bloße Abschreibübung. Zum Schließen der Lücke braucht die sogenannte Unterrichtssprache. Die Unterrichtssprache ist viel Alltagssprache, versetzt mit Versatzstücken



der Fachsprache. Die Unterrichtssprache ist „die Sprache des Verstehens" und die Fachsprache ist „die Sprache des Verstandenen".

Zum Schließen der Lücke kann man das, was im „Schülerkopf als Erkenntnis" vorliegt präzisieren, mit Beispielen versehen, erläutern und erklären und zunehmend an den Lehrbuchsatz annähern. Das Methoden-Werkzeug „Ich-Du-Wir" oder „Aushandeln" ist auch dazu dienlich. Der umgekehrte Weg ist auch sinnvoll. Dazu wird die Lehrbuchpassage gegliedert, sprachlich vereinfacht, umschrieben und mit Beispielen erläutert. So nähert sich die Textpassage dem Verstehenshorizont der Schüler an.

Empfehlungen zum *fachsprachlichen Lesen:*

- Leseaufträge zu unterschiedlichen Lesestilen mit Lesestrategien geben.
- Für schwächere Leser Lesehilfen beifügen, z. B. Worterklärungen, Bildkarten.
- Prinzipien der Lesedidaktik berücksichtigen, z. B. Verstehensinseln suchen, nach verschiedenen Lesestile lesen, Leseprodukte erstellen, niederschwellige und höherschwellige Leseaufträge bearbeiten (vgl. Leisen, 2013, Band 2, S. 11 ff.).

Lernschritt 6: Transferieren und festigen – Wortschatz anwenden – Bildungssprachliches Sprechen, Lesen und Schreiben

Im sechsten Lernschritt wird das fachlich und sprachlich Gelernte gefestigt und transferiert. Hierzu bedarf es entsprechender Aufgabenstellungen.

Aufgabe:

1. Schreibt einen Bericht aus der Perspektive eines Kindes aus der Altsteinzeit und der Jungsteinzeit. Benutze die Tabelle.
2. Bereitet einen Vortrag über die neolithische Revolution vor. Deine Tabelle darfst du beim Vortrag verwenden.

Die Schüler suchen sich in der Abbildung ein Kind aus und schreiben einen Tag aus dessen Perspektive. Im Geschichtsunterricht ist das Einnehmen einer Fremdperspektive ein zentrales Element zur Entwicklung von historischem Bewusstsein. Hier können die Schüler entsprechend ihrem Wissen und sprachlichen Können imaginierend, fiktiv variantenreich sprechen.

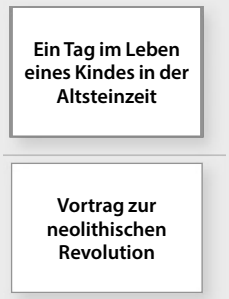
Die Vorbereitung eines Vortrages greift auf die selbst erstellte und im Unterricht sprachlich erweiterte Tabelle zurück und festigt das Gelernte und wendet das Fach- und Sprachwissen an.

3. Fachliches und sprachliches Lernen verknüpfen

Im sprachsensiblen und sprachbildenden Fachunterricht bedingen Fachlernen und Sprachlernen einander. Das Fachlernen braucht die Sprache und der Spracherwerb erfolgt anhand der Fachinhalte. Das eine kann dem anderen nicht voraus sein. Es gibt kein Sprachlernen auf Vorrat für den Fall, dass es gebraucht wird. In Anlehnung an ein Diktum von Immanuel Kant: „ Fachlernen ohne Sprachlernen ist blind, Sprachlernen ohne Fachlernen ist hohl." Es gilt also, fachliches und sprachliches Lernen passend zu verknüpfen.

Am Beispiel des Unterrichts zur neolithischen Revolution wird das skizziert (s. Abb. unten).

Die Frage ist nicht, ob die Lernenden im Fachunterricht symbolische Darstellungsformen (Tabelle, Diagramm, Formel …) verbalisieren müssen, sondern wann und wie. Im Sprachunterricht wie im Fachunterricht sollten Lernumgebungen mit Handlungssituationen gestaltet werden, die narrative Einstiege ermöglichen und zu einem

Begleitendes Sprechen und berichtendes Sprechen in der Alltagssprache	**Bildungssprachliches Sprechen, Lesen und Schreiben wird erworben**	**Bildungssprachliches Sprechen, Lesen und Schreiben wird angewandt**
konkret und narrativ	*synoptisch und abstrakt*	*allgemein*
Lernschritt 1: Im Lernkontext ankommen – Problemstellung entdecken **Lernschritt 2:** Vorstellungen entwickeln – Vorwissen aktivieren – Hypothesen bilden	**Lernschritt 3:** Material bearbeiten – Lernprodukte erstellen – neues Wissen erwerben **Lernschritt 4:** Lernprodukte diskutieren – Wortschatz erwerben	**Lernschritt 5:** Sichern und vernetzen – Wortschatz nutzen **Lernschritt 6:** Transferieren und festigen – Wortschatz anwenden
		
• Schüler entdecken narrative Elemente und beschreiben Abbildungen mit Sprachhilfen.	• Schüler erstellen eine synoptische Tabelle (= Lernprodukt) und erhalten Sprechhilfen. • Begriffseinführung und Wortschatzerweiterung in der Bildungssprache	• Schüler nehmen einen Perspektivwechsel vor. • Schüler halten einen Vortrag über die neolithische Revolution.

hohen Sprachumsatz – vorwiegend im Register der Mündlichkeit (Alltagssprache) – führen und zwingend zur Bildungssprache führen und den Erwerb vorbereiten.

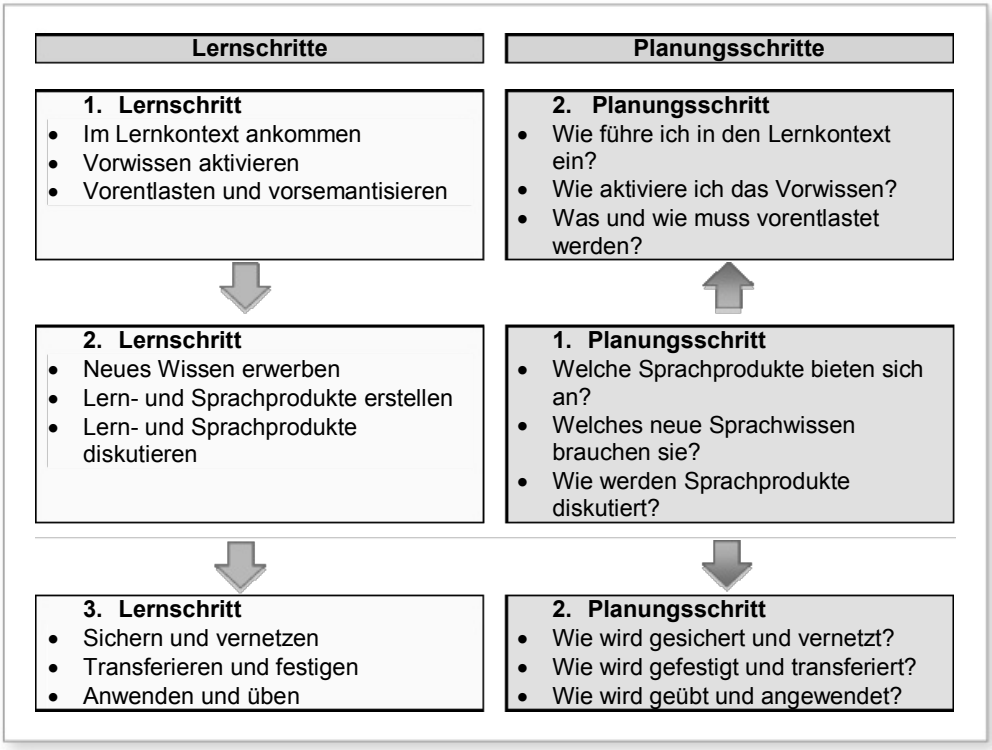
4. Planung des sprachsensiblen Fachunterrichts

Es gibt reichlich viele Schemata zur Unterrichtsplanung in der Literatur. Teilweise sind diese sehr komplex, umfangreich und somit für die alltägliche Unterrichtsvorbereitung nur bedingt geeignet. Im Folgenden wird ein Planungsschema in nur drei Schritten vorgeschlagen.

Der Unterricht ist in nur drei Lernschritte gegliedert. Die drei Planungsschritte der Lehrkraft folgen jedoch einer anderen Reihenfolge als die der Lernschritte. Es empfiehlt sich, mit dem „Herzstück" des Unterrichts, nämlich der Erstellung von Lern- und Sprachprodukten, zu beginnen und anschließend nach vorne und nach hinten zu planen.

Nur wenn man als Lehrkraft weiß, was als Sprachprodukt erstellt werden soll, kann man abschätzen,

- was an Vor- und Sprachwissen gebraucht wird und was vorentlastet oder eingeführt werden muss;
- wie die Sprachprodukte präsentiert, diskutiert, verhandelt werden und wie sie moderiert, rückmeldend bewertet und geübt werden.



Die erste und wichtigste Frage bei der Planung lautet: Welche Sprachprodukte können und sollen erstellt werden? Alles Weitere ergibt sich aus der Antwort auf diese Frage.

Gute Aufgabenstellungen mit Materialien und Methoden-Werkzeugen sind entscheidend für die Lernprozesse. In der folgenden Handreichung wird jeder Lernschritt in zwei Lernschritte aufgespalten, um die Aufgabenteile kleiner und übersichtlicher zu gestalten. Es werden mustergültige Formulierungen zur Auswahl angeboten und erläutert. Die Planung startet mit dem 3. Lernschritt.

Erstellung von Aufgabenstellungen mit Materialien und Methoden-Werkzeugen

Aufgabenstellung	Kommentare
1. Ankommen – Wiederholen – Reaktivieren • Wiederhole … • Lies noch einmal … • Reaktiviere dein Wissen über … • Tauscht euch aus über … • Erkläre wiederholend deinem Partner … • Schreibe deine Ideen und Vorstellungen über … auf • Wiederhole dein Vorwissen … mit dem Erklärvideo/mit …	***3. Vorwissensaktivierung*** • *Wissend, was die Schüler erstellen sollen, erstellen Sie Aufgabenteile, die der Wiederholung von Vorwissen dienen.* • *Aktivieren Sie mit Aufgabenstellungen das Vorwissen und Sprachwissen.* • *Legen Sie fest, was die Schüler vorbereitend wissen und können müssen.*
2. Informieren und Vorbereiten • Informiere dich mit … über … • Fülle vorbereitend die Tabelle aus … • Notiere die Begriffe an … • Ordne die Begriffe in das Bild/… • Informiere dich über … mit dem Erklärvideo/der Webseite/dem Text/…	***2. Vorentlasten*** • *Überlegen Sie Aufgabenteile, zur sprachlichen Vorentlastung und zum Einspeisen neuen Fach-/Sprachwissens.* • *Erstellen Sie Aufgabenteile, zur niederschwelligen Heranführung an die Erstellung der Sprachprodukte.*
3. Lern- und Sprachprodukte erstellen • Erstelle (einen Text, eine Erklärung, eine Erläuterung, eine Beschreibung, eine Tabelle, eine Bildfolge, einen Kommentar, ein Beispiel, eine Mindmap …) • Nutze als Hilfe (die Wortliste, das Wortgeländer, die Bildfolge, die Redemittel …)	***1. Lern- und Sprachprodukte festlegen*** • *Legen Sie erst fest, welches Lern- bzw. Sprachprodukt (Schreibprodukt, Leseprodukt, Sprechprodukt) erstellt werden soll.* • *Entwickeln Sie binnendifferenzierte Unterstützungen mit Methoden-Werkzeugen, damit die Schüler mit Anstrengung erfolgreich Sprachprodukte erstellen.*
4. Lern- und Sprachprodukte diskutieren • Präsentiert euer Lernprodukt (Text, Erklärung, Beschreibung, Tabelle, Bildfolge, Beispiel …) und nutzt … • Vergleicht euer Lernprodukt mit der Partnergruppe und … • Bewertet … und gebt Rückmeldung an … über …	***4. Präsentation und Diskussion festlegen*** • *Überlegen Sie Medien und Methoden zur Präsentation der Produkte.* • *Legen Sie eine Reihenfolge der Präsentationen fest, die den fach- und sprachdidaktischen Mehrwert nutzt.* • *Überlegen Sie Moderations- und Rückmeldestrategien.*
5. Sichern und vernetzen • Erstellt (ein Begriffsnetz/Glossar/Merkliste/…) zu … • Erweitert euer bisheriges … (Glossar/Begriffsnetz/Merkliste/…) mit den neuen Begriffen/dem neuen Wissen • Vergleiche dein … mit …	***5. Sicherungen und Vernetzungen festlegen*** • *Zur Sicherung und Festigung des neuen Sprachwissens überlegen Sie passende Aufgabenteile mit Methoden-Werkzeugen.*
6. Transferieren, anwenden und üben Übt mit … und nutzt die Redemittel/das Strukturdiagramm/die … Erstellt ein ähnliches Beispiel/einen Fall/eine Geschichte/… für … Wendet … und … an auf …	***6. Anwendungen und Übungen festlegen*** *Trennen Sie ggf. Fachübungen von Sprachübungen. Achten Sie darauf, dass der Transfer nah und nicht zu weit ist.*

Exkurs

In den Beispielen liegen Sprachhandlungen vor, die sich sprachpsychologisch und kognitionspsychologisch grundsätzlich voneinander unterscheiden. Die Sprachhandlungen in der linken Tabellenspalte sind weitgehend in der Alltagssprache formuliert, und die in der rechten Tabellenspalte in der Bildungssprache.

Kommunikation im Alltag (begleitendes Sprechen, berichtendes Sprechen)	Kommunikation im Bildungsbereich (fachsprachliches Sprechen, Schreiben, Lesen)
• Sprechsituationen sind vertraut und bekannt • es wird vorwiegend über Persönliches gesprochen • konkrete Erfahrungen werden mitgeteilt • Sprachliche Ungenauigkeiten und Verstöße gegen die Regeln der Sprache verhindern die Kommunikation nicht • die Kommunikation ist fehlertolerant	• Sprechsituationen sind unvertraut und neu • es wird meist über Unpersönliches gesprochen • abstraktes Wissen wird kommuniziert • Sprachliche Ungenauigkeiten und Verstöße gegen die Regeln der Sprache entstellen den Sinn und führen zu fachlichen Fehlern • die Kommunikation ist nicht fehlertolerant

Merkmale der Kommunikation im Alltag und im Bildungsbereich

Beim Wechsel der Sprachhandlungen von der linken zur rechten Tabellenspalte tun sich alle Schülerinnen und Schüler schwer, da sie das Sprachregister von der sogenannten Mündlichkeit in die Schriftlichkeit, von der Alltagssprache in die Bildungssprache wechseln. Die Merkmale der beiden Register zeigt folgende Tabelle.

Merkmale der Alltagssprache (Mündlichkeit)	Merkmale der Bildungssprache (Schriftlichkeit)
• spontaner Sprachgebrauch • situationsgebunden • kontextualisiert • oft emotionsgeladen, subjektiv • einfache Sprachroutinen	• planvoller Sprachgebrauch • situationsungebunden • kontextreduziert • emotionsfrei und objektiv • formgebundene Sprache
• geringer kognitiver Aufwand • oft ausschweifend und unpräzise • manchmal unstrukturiert • wenig komplex • fehlertolerant	• hoher kognitiver Aufwand • prägnant und präzise • strukturiert • meistens komplex • nicht fehlertolerant

Merkmale der Alltags- und Bildungssprache

Anmerkung

1 Vgl.: Unterrichtseinsatz von Pablo Picassos *Guernica* in: Wicke, Rainer-E.; Rottmann, Karin: Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Cornelsen-Verlag, Berlin, 2015, S. 57. Wicke, Rainer-E.: Fächerübergreifender DaF-Unterricht Kunst – Hinweise für die Integration von Sachfachaspekten, in: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Darmstadt, Oktober 2015, S. 82.

Zum Autor

Prof. Josef Leisen, OStD. a. D. war bis 2016 Professor für Didaktik der Physik an der Johannes Gutenberg Universität in Mainz und Leiter desStaatlichen Studienseminars in Koblenz. Aus seiner früheren Tätigkeit als AdLK erwuchs das Thema „Sprachbildender und sprachsensibler DFU“.

Literatur

Heimat und Welt PLUS – Aktuelle Ausgabe für Sekundarschulen in Nordrhein-Westfalen 5/6 (2011). Braunschweig: Westermann.

Leisen, J. (2013). Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett-Sprachen.

Leisen, J. (2017): Handbuch zur Fortbildung im sprachsensiblen Fachunterricht. Stuttgart: Klett-Sprachen.

Thürmann, E.; Vollmer, H. J. (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: B. Ahrenholz (Hrsg.), Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache (S. 107–132). Tübingen: Narr.

Wicke, Rainer-E.; Rottmann, Karin (2015): Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Cornelsen-Verlag, Berlin.

Wicke, Rainer-E.: Fächerübergreifender DaF-Unterricht Kunst – Hinweise für die Integration von Sachfachaspekten. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Darmstadt, Oktober 2015, S. 77–86.

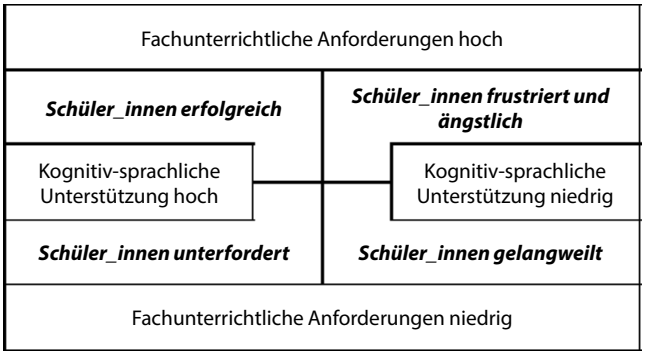
Scaffolding: „Gerüste" für eine sprachverantwortliche Unterrichtskultur[1]

Eike Thürmann

Scaffolding als pädagogisches Prinzip

In der aktuellen pädagogischen Diskussion zur Verbesserung des Schulerfolgs von Lernenden aus bildungsdistanten Lebenskontexten, vor allem von Kindern und Jugendlichen, die nicht in der dominanten Schulsprache aufwachsen, ist „Scaffolding" ein häufig gebrauchtes Wort, das vermittels seiner metaphorischen Bedeutung (Gerüst als temporäre Unterstützung für den Bau z. B. eines Hauses) Problemlösungen verspricht. Zu beobachten ist in dieser Diskussion allerdings eine Tendenz zum Modewort, das sich auf unterschiedlichste und übliche unterrichtliche Praktiken der Hilfestellung für Schülerinnen und Schüler bezieht, die von enger fragend-entwickelnden Unterrichtsführung über Arbeitsblätter und Überprüfungsformen mit halb-offenen und geschlossenen Aufgabenformaten und der Anreichung von Worterklärungen, Wortlisten bzw. Satzbausteinen bis zur Vorlage von umfassenden Instruktionen für Texterschließung und Textproduktion reichen. Viele dieser pädagogisch sicherlich gut gemeinten unterrichtlichen Hilfsangebote führen auf Dauer zu unerwünschten Ergebnissen. Auf diesem Wege werden Selbstständigkeit und Hartnäckigkeit der Schülerinnen und Schüler in den Lernbemühungen und der Konstruktion von Wissen nicht unterstützt, und übliche curriculare Anforderungen werden für unterstützungsbedürftige Zielgruppen abgesenkt (*dumbing down the curriculum*), was schließlich zu Einbußen in der Bildungsqualität resultiert, die für die Lebensbewältigung und berufliche Aus- und Weiterbildung entscheidend ist.

Scaffolding als pädagogisches Prinzip sorgt dagegen für Orientierung im Spannungsfeld zwischen disziplinären Anforderungen und dem Ausmaß an Unterstützung, indem jeweils hohe fachliche Anforderungen mit einem hohen Grad strukturierender kognitiv-sprachlicher Begleitung von Lernprozessen verbunden wird.



Effektives Lernen in der Balance von fachunterrichtlicher Herausforderung und Unterstützung, nach Mariani 1997

Der Kern von Scaffolding als pädagogischem Prinzip lässt sich aus den entwicklungspsychologischen Arbeiten von Vygotsky (1962) und Wood, Bruner & Ross (1976) ableiten:

- Erfolgreiches Lernen vollzieht sich prinzipiell im dialogischen Diskurs zwischen einem Novizen und einem kompetenteren Anderen – sei es Lehrkraft oder Peer, der den Unterstützungsprozess steuert und gestaltet.
- Die das Lernen konstituierenden kognitiven Prozesse bedürfen der sprachlichen Vermittlung. Somit ist Sprache das dominierende kognitive Werkzeug für alle Lehr- und Lernprozesse.
- Erfolgreiches Scaffolding erfolgt in der „Zone der nächsten (proximalen) Entwicklung" (ZPD), also in dem Bereich zwischen dem aktuellen Entwicklungsniveau eines Kindes, bestimmt durch seine Fähigkeit, Probleme selbstständig zu lösen, und der höheren Ebene, die durch die Fähigkeit bestimmt wird, Probleme unter Anleitung Erwachsener oder in der Kompetenzentwicklung fortgeschrittener Peers zu lösen, wobei sich nach Vygotsky pädagogische Aktivitäten stärker an der oberen als an der unteren Grenze der ZPD zu orientieren hätten.
- Die Unterstützung bei der Bewältigung von Lernaufgaben ist schrittig und temporär angelegt. Sobald das Kind in der Lage ist, einen Teil des Problems selbstständig zu lösen, wird das „Lerngerüst" dafür abgebaut.

Das der Entwicklungspsychologie entlehnte pädagogische Prinzip wird inzwischen in nahezu allen Bereichen und Disziplinen der formalen Bildung rezipiert und ist in der praktischen Anwendung unterschiedlichen Prioritäten, Ausdeutungen und Techniken unterworfen. Dennoch zeichnen sich gemeinsame Strukturmerkmale ab:

- Erstellung von Transparenz der zu bewältigenden fachlichen Anforderungen im Dialog mit den Lernenden sowie Weckung von Interesse und Motivation bezüglich der Bearbeitung von Lernaufgaben
- Bewusstmachung des Vorwissens und Vorausschau auf angestrebte Lernergebnisse bzw. Produkte und damit Orientierung bezüglich des weiteren Vorgehens
- Gliederung komplexer Lernaufgaben in mögliche leistbare Bearbeitungsschritte
- Bereitstellung und Reflexion von Modellen für angestrebte Lernergebnisse bzw. Bearbeitungsmethoden
- Bereitstellung und Reflexion von kognitiv-sprachlichen Mitteln für die Problemlösung
- Während des Bearbeitungsprozesses: Frustrations- und Motivationskontrolle – Rückmeldung zu möglichen Differenzen zwischen dem, was bisher erreicht wurde, und dem angestrebten Ergebnis; kontinuierliche Anpassung von Art und Umfang der Hilfen am tatsächlichen Unterstützungsbedarf.

Das Handbuch des Europarats zur sprachlichen Dimension des Lehrens und Lernens in allen schulischen Disziplinen (Council of Europe 2016) liefert den Kontext für eine begriffliche Ausschärfung von Scaffolding, die für Einrichtungen des Deutschen Auslandsschulwesens hoch relevant und nützlich sein kann. Es geht dabei um die Entwicklung eines Gesamtkonzepts Sprachbildung mit Scaffolding als pädagogischem Prinzip, das selbstbestimmtes Lernen unterstützt, die wechselseitige Abhängigkeit kognitiver und sprachlicher Operationen von Lehr- und Lernhandlungen sichtbar werden lässt und didaktisch-methodische Praktiken sowohl sprach- als auch fächerübergreifend harmonisiert. Das Handbuch geht davon aus, dass lebensweltliche sprachliche und kulturelle Pluralität als Ausgangsbedingung und zugleich als Zielstellung für schulisches Lehren und Lernen zu veranschlagen ist, um Inklusion, Bildungsgerechtigkeit und Bildungsqualität zu gewährleisten. Diese Grundannahme gilt in besonderem Maße für das Deutsche Auslandsschulwesen und seinen pädagogischen Auftrag, junge Menschen unter vorrangiger Berücksichtigung der deutschen Sprache und des deutschsprachigen Kulturraums auf eine mehrsprachige und kulturell plurale Wirklichkeit vorzubereiten. Das Handbuch weist zugleich nach, dass Bildungsqualität nachhaltig nur dann für alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen ist, wenn Mehrsprachigkeit als eigenständige Zielkompetenz die weitgehend

übliche Praxis von mehrfach paralleler Einsprachigkeit ersetzt und auch die funktionalen Varietäten in den einzelnen Sprachen (innere Mehrsprachigkeit) berücksichtigt. Vorrangig geht es dabei um die Differenz zwischen Umgangssprache und Bildungssprache als dem schulspezifischen Sprachgebrauch in Situationen des formalen Lehrens und Lernens sowie um die fächerspezifischen „Dialekte" der Bildungssprache. Die Anbahnung von Mehrsprachigkeit als Zielkompetenz ist demnach nicht mehr allein Aufgabe der sprachlichen Fächer, sondern der Schule insgesamt und damit aller Fächer und Lernbereiche. Dieser ehrgeizige Auftrag insbesondere für Einrichtungen des Deutschen Auslandsschulwesens, ein Gesamtkonzept Sprachbildung dem je eigenen sprachlichen und soziokulturellen Kontext und Hintergrund der Lernenden angemessen zu entwickeln, ist m. E. nur zu bewältigen, wenn Scaffolding als pädagogisches Prinzip das Lehr- und Lernhandeln in allen Fächern und Lernbereichen prägt.

Sprachbrille als Metapher für sprachliche Sensibilität im Fachunterricht, nach Prinz-Wittner 2011: 38

Didaktisch-methodische Scaffolding-Strategien

Es gibt ein breites Spektrum von bewährten Methoden und Techniken des Scaffolding und ihrer fach- und lernbereichspezifischen Ausprägungen (naturwissenschaftliche, gesellschaftswissenschaftliche, sprachliche Fächer etc.), die sich aus darstellungsökonomischen Gründen hier nicht alle dokumentieren und kommentieren lassen. Wohl aber lassen sie sich im Sinne von strategischem Lehrerhandeln spezifische Techniken bündeln.

Transparenz und Orientierung sowohl der kognitiven als auch der sprachlichen Anforderungen herstellen

Unterrichtliche Maßnahmen, die sich auf solche Unterstützungsbedarfe beziehen, die in unmittelbarem Zusammenhang zu den zu den curricular vorgegebenen Zielen und Inhalten stehen, werden oft unter der Bezeichnung Makro-Scaffolding bzw. systemisches Scaffolding zusammengefasst und sind wesentlicher Bestandteil einer bifokalen Unterrichtsplanung. Vorausgesetzt wird die Einsicht, dass in allen Fächern Lernaufgaben kognitive Anforderungen immer im Verbund mit sprachlichen Anforderungen stellen. Ein Blick in die aktuellen Kernlehrpläne, Bildungsstandards und Lehrwerke der sog. Sachfächer zeigt jedoch, dass bezüglich der sprachlichen Aspekte des Lernhandelns weite Spielräume eingeräumt oder diese gänzlich ausgeblendet werden. Andererseits existieren lehrerseitig konkrete Erwartungen, was und wie sprachlich von den Lernenden zu leisten sei. Dies macht Sprache zum geheimen Curriculum von Schule und verstellt Bildungserfolge insbesondere für Kinder und Jugendliche aus bildungsdistanten Familien und/oder solchen, die in einer anderen Sprache als der dominanten Schulsprache aufgewachsen, weil sie nicht schon von ihrem sozialen Kontext her mit bildungssprachlichen Verwendungsmustern und Diskursen vertraut sind. Hier bedarf es der expliziten und für Schülerinnen und Schüler verständlichen Konkretisierung der sprachlichen Anforderungen bei der Formulierung von Lernaufgaben. Herstellung von Transparenz und Orientierung für die Lernenden ist vielleicht die wichtigste Scaffolding-Strategie für selbstverantwortliches und selbstgesteuertes Lernhandeln. Voraussetzung ist allerdings, dass Fachlehrkräfte sich selbst eine Sprachbrille aufsetzen und Sensibilität für die besonderen Eigenschaften der Bildungssprache und ihrer Ver-

Fachliche Kompetenzen	Sprachliche Kompetenzen
Am Ende dieser Unterrichtseinheit haben wir gelernt …	
wie das Wasser über die Erde verteilt ist	*wie man Mengenangaben absolut und relativ darstellt und versprachlicht (68,7 % des Wassers kommt in Form von Eis und Schnee vor) – wie man die Aussagen von Säulen- und Tortendiagrammen zusammenfasst*
welche Eigenschaften dem Wasser zugeschrieben werden können	*wie man mehrere beschreibende Äußerungen zusammenhängend formuliert und sprachliche Mittel der Verknüpfung verwendet*

Advance Organizing im Fachunterricht mit doppelter Lernzielangabe

wendung im jeweiligen Fach entwickeln und so die Unterstützungsbedarfe ermitteln können.

Techniken des *Advance Organizing* eignen sich in besonderer Weise für die praktische Umsetzung dieser Strategie. Lernenden wird am Anfang einer Unterrichtsstunde bzw. –reihe ein Überblick vermittelt, mit welchen fachlichen Inhalten und welchen sprachlichen Mitteln, Sprachhandlungsmustern bzw. Textsorten und für welchen Zweck sie sich auseinandersetzen sollen. Sie erhalten somit zu Beginn eines Lernprozesses die Möglichkeit, sowohl an vorhandenes fachinhaltliches als auch sprachliches Wissen anzuknüpfen. Optimal ist eine schriftliche Präsentation durch die Lehrkraft im Verbund mit mündlichen Erläuterungen und einem Klärungsgespräch im Klassenplenum, das folgenden Zwecken dienen kann:

- Klärung von Kompetenzerwartungen (z. B. „Was verstehen wir unter Mengenangaben in absoluter oder relativer Form?)
- Anknüpfung an Vorwissen (z. B. „In welchem Zusammenhang sind wir Mitteln der sprachlichen Verknüpfung schon begegnet?)
- Aktivierung von Schülerinnen und Schüler, die Arbeitsmittel und Arbeitsformen vorschlagen.

Sinnvoll ist die Überprüfung gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern am Ende der Unterrichtseinheit, ob fachinhaltliche und sprachliche Ziele erreicht sind bzw. ob weitere vertiefende Arbeit erforderlich ist.

Vorhandene Sprachlernerfahrungen nutzen und Mehrsprachigkeit als Kompetenz anbahnen

Wenn eine zweite und weitere Sprachen gelernt werden, so werden diese von den Lernenden nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. (Europarat: S. 17). Die Erfahrung, mehrere Sprachen zu lernen, verändert mental das gesamte Sprachsystem – und zwar nicht nur quantitativ im Sinne verfügbarer Inventare von Wissen und Fertigkeiten, sondern vor allem auch qualitativ als grundlegende Fähigkeit, Sprachen zu lernen und diese in vielfältiger Weise zu verwenden. Im Gegensatz dazu steht die vielsprachige Praxis der Fächerschule, die Verantwortung für den Spracherwerb getrennt einzelnen Sprachfächern bzw. Lernbereichen (z. B. Deutsch als Muttersprache, Zweitsprache, erste/zweite Fremdsprache, Unterrichtssprache im Fachunterricht) zuzuweisen. Geeignete Scaffolding-Techniken können dafür die Grundlage schaffen, dass das Lernen mehrerer Sprachen nicht notwendigerweise zu einer Belastung für Schülerinnen und Schüler wird, sondern vielmehr zu einer Ressource, vorausgesetzt Schulen stellen sich der Herausforderung, Möglichkeiten des Transfers von einer zu weiteren Sprachen zu entdecken und unterrichtspraktisch auszugestalten. Eine strikt mehrfach einsprachig geführte Unterrichtspraxis wäre in diesem Sinne kontraproduktiv. Vielmehr sollten Scaffolding-Techniken Schülerinnen und Schüler dazu herausfordern, durch Bezüge zwischen den ihnen vertrauten Sprachen ihre Fähigkeiten zu vertiefen, um

- Gemeinsamkeiten und Differenzen im Sprachgebrauch festzustellen und zu reflektieren
- sprachliche Phänomene und Gebrauchsmuster gezielt zu erfassen, ihre Funktion zu reflektieren und für den eigenen Gebrauch zu übernehmen
- zwischen Sprachen zu wechseln und in Interaktionen zu vermitteln.

Gespräche über Sprache führen

Vor allem im Unterricht der sog. Sachfächer – ganz gleich ob dieser in der Erstsprache der Lernenden oder in einer Zweit- oder Fremdsprache geführt wird – sollten sprachliche Phänomene zum Gegenstand des Unterrichtsgesprächs werden. Dabei geht es um solche sprachlich-textuelle Mittel und Gebrauchsmuster, die fachinhaltlich orientierte Lernprozesse erschweren oder verhindern. Diese Gespräche haben die Funktion, die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zu lenken und zu schärfen. Traditionellerweise geschieht das gemäß den Didaktiken der sog. Sachfächer im Umgang mit fachrelevanten Konzepten und ihren fachsprachlichen Bezeichnungen (z. B. *Kraft* bzw. *Schwerkraft* im Physikunterricht), vor allem wenn Begriffe aus Wörtern bestehen, die auch hochfrequent in der Umgangssprache verwendet werden. Lernbarrieren resultieren aber auch aus wesentlich trivialerem Anlass, wie das folgende Beispiel zeigt:

Beispiel für die Bewusstmachung binnentextlicher Verweisstrukturen, Senatsverwaltung 2014: S. 8/9

Oft ist es der Umgang mit grammatischen Wörtern (Artikel, Pronomina, Präpositionen, Konjunktionen etc.), der eine erfolgreiche Texterschließung oder Textproduktion gefährdet, weil diese die fachinhaltliche Logik herstellen. Zu den sprachlichen Phänomenen, die Gespräche über Sprache sinnvoll erscheinen lasse, gehören auch Wörter und Wörter und Wortfolgen, die in der Bildungssprache häufig und in allen Fächern, in der Umgangssprache aber eher selten verwendet werden, z. B. *absolut*, *relativ*, *Beweis*, *Annahme, vermuten*, *daraus kann gefolgert werden*. Weiterhin können komplexe Wort- und Satzkonstruktionen sowie kohärenzstiftende sprachliche Mittel Anlass für Sprachgespräche sein. Wichtig ist, dass diese Scaffolding-Techniken von der Funktion dieser Phänomene für fachrelevante Aussagen ausgehen und nicht der Erarbeitung eines lexiko-grammatischen Teilsystems dienen. Daher sind seitens der Lehrkräfte dafür auch keine besonderen linguistischen Vorkenntnisse zwingend Voraussetzung.

Sprachliche Mittel zweckgebunden bereitstellen

Die wohl am weitesten verbreitete Technik, sprachliche Mittel zwecks Bewältigung von Lernaufgaben bereitzustellen, betrifft die lexikalische Ebene einschließlich Redemittel und Satzbausteine. Oft werden dafür passgenaue Listen zur Bewältigung von Lernaufgaben angereicht etwa alphabetisch geordnet oder chronologisch nach Auftreten in einem zu bearbeitenden Text. Solche Listen erfüllen nicht die lernpsychologischen Bedingungen des Scaffolding und sind hinsichtlich der Nachhaltigkeit von Lernergebnissen wenig effektiv. Begrenzte Wirksamkeit im Sinne der Hinführung zum selbstgesteuerten Lernen kommen auch Glossaren, Vokabelheften und zweisprachigen Wortgleichungen zu. Vielmehr sollten Scaffolding-Techniken, die der Bereitstellung aufgabenrelevanter sprachlicher Mittel dienen, zwei Bedingungen erfüllen: (a) Lernende aktiv zu involvieren, z. B. durch Erweiterung und Strukturierung vermittels der Arbeit mit Wortfeldern und Wortfamilien, (b) Bezüge zu den spezifischen fachlichen Inhalte herstellen, z. B. durch begriffliche Vertiefung im Sinne des Frayer-Modells:

Mit eigenen Worten:	**Merkmale:**
eine Person oder eine Gruppe regiert allein ein Land	Regierung besteht aus nur einer Person – keine Gewaltenteilung – keine Demokratie keine politische Mitsprache wenig oder keine individuelle Freiheit
Diktatur	
Beispiele:	**Gegenbeispiele:**
Deutschland während des Nationalsozialismus Nordkorea Russland unter Stalin	Deutschland heute Frankreich Schweiz Südkorea

Wortschatzarbeit im Geschichtsunterricht: Frayer-Modell als Scaffold, Thürman et al. 2017: S. 67

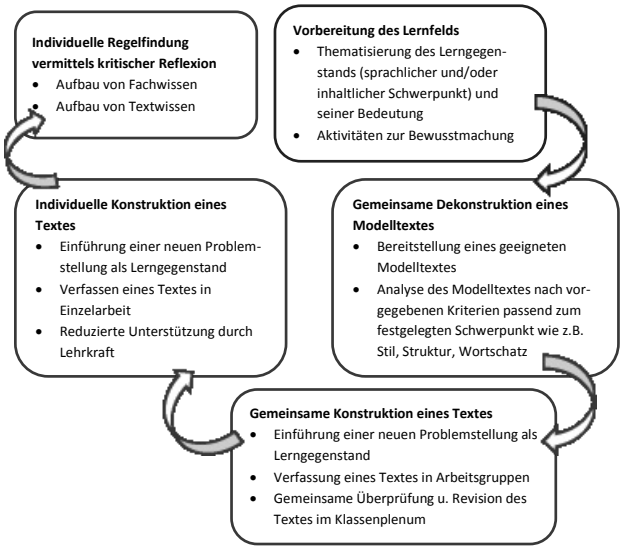
Im pädagogischen Sinne des Scaffolding reicht auch die Zusammenstellung von Redemitteln und Satzbausteinen Unterstützung nicht aus. Auch hier geht es um die Bewusstmachung der Funktionalität solcher sprachlichen Mittel, z. B.

hält einer genaueren Prüfung nicht stand,
allerdings sprechen folgende Fakten dagegen,
im Gegensatz dazu muss festgestellt werden,

damit solche Listen transferfähig werden für andere fachlichen Inhalte und Sprachhandlungen in anderen Fächern. Scaffolds sollten Lernende in die Lage versetzen, solche Satzbausteine und Redemittel einer bestimmten Text(handlungs)prozedur (s. Feilke 2015) zuzuordnen (hier: Erwidern, Kritisieren) und einem Handlungsschema bzw. einer grundlegenden kognitiv-sprachlichen Funktion (hier: Argumentieren).

Mit Modellen Kompetenzentwicklung unterstützen

Zu den wichtigsten Strategien des Scaffolding gehört die Bereitstellung von Modellen, die von den Lernenden nach prägenden sprachlich-textuellen Merkmalen analysiert werden.



Textsortenbasierter Lernzyklus als Scaffold nach Gibbons: 2002, Thürmann, Pertzel & Schütte 2015: S. 40

Solche Modelle – in erster Linie für den Fachunterricht übliche Textsorten (*genres*), aber auch der Sprachgebrauch der Lehrkraft in formalen Situationen des Lehrens und Lernens (z. B. simuliertes lautes Denken der Lehrkraft) – werden dann mit neuen Fachinhalten verknüpft. Mit Unterstützung der Lehrkraft werden als nächster Schritt dazu in Gruppen oder im Klassenplenum analoge Texte erstellt. Abgeschlossen wird dieser Zyklus (*genre-based curriculum cycle*) dadurch, dass die Lernenden einzeln nach dem erarbeiteten Modell eigene Texte formulieren, dazu Rückmeldung erhalten und selbst Regeln für die Textkonstruktion formulieren. Sie verfügen damit in der Regel über transferfähiges Textwissen für den eigenen Gebrauch auch in anderen Sprachen und Fächern.

Zusammenhängendes sinnentwickelndes Sprechen durch Schreiben vorbereiten

Unterricht wird nicht nur an deutschen Schulen dominant mündlich interaktiv geführt. Nach eigenen Recherchen liegt der durchschnittliche Zeitanteil schriftlicher Arbeitsphasen deutlich unter 10 Prozent der Unterrichtszeit. Problematisch wird dieser Sachverhalt vor allem dadurch, dass unterrichtliche Schreibanlässe oft unterhalb der Textebene angesiedelt sind (Stichwortnotizen, einzelne Sätze, Lückentexte etc.). Das Verfassen von zusammenhängend sinnentwickelnden Texten findet in der Praxis meist außerhalb von Unterricht (Hausaufgaben) statt. Bildungssprache – darin sind sich Experten einig – ist konzeptuell schrift(sprach)licher Natur. Wie sollen junge Menschen vor allem auch in den sog. Sachfächern bildungssprachliche Kompetenz erwerben, wenn das Schreiben im Unterricht weitgehend ausgeblendet wird?

Strategien des Lernens durch Schreiben sind m. E. sehr effektives Scaffolding, weil die Schülerinnen und Schüler sowohl im Schreibprozess als auch bei der Redaktion ihrer der Schreibprodukte ihren Sprachgebrauch vor Augen haben, der damit reflektierbar und bearbeitbar wird. Dabei wird die Aufmerksamkeit nicht nur die Fachinhalte, sondern auch auf die sprachliche Form und Textualität gerichtet wird (*focus on meaning + focus on form*). In diesem Sinne dient das Schreiben im Fachunterricht auch der An-

bahnung zusammenhängend sinnentwickelnden Sprechens unter Einbezug bildungssprachlicher Gebrauchsmuster.

Die oben aufgeführten Scaffolding-Strategien sind weitgehend systemischer Art und beziehen sich auf die curricular vorgegebenen Unterrichtsinhalte und –ziele. Sie sind also jeweils für die Unterrichtsplanung der gesamten Lerngruppe relevant. Wofür schwerpunktmäßig Lerngerüste eingeplant werden sollten, ergibt sich jeweils auf der Grundlage von konkreten (komplexen) Lernaufgaben und zwar aus der Gegenüberstellung von bereits vorhandenen und anzustrebenden (Teil-)Kompetenzen. Dabei sind folgende Bereiche des kognitiv-sprachlichen Lernhandelns für die Ermittlung von Unterstützungsbedarfen zu berücksichtigen:

Welche Fachinhalte und Fachmethoden werden im Zusammenhang erarbeitet mit

- welche kommunikativen Handlungsformen (z. B. mündlich-interaktives Aushandeln im Unterrichtsgespräch, Erschließen von Informationen aus Texten, gedanklich (Re-)Strukturierung von Fachkonzepten – monologisches Sprechen und Präsentieren – schriftliche Textproduktion) berücksichtigen
- anhand welcher Darstellungsformen bzw. Zeichensysteme (z. B. gegenständlich, bildlich, sprachlich, symbolisch, numerisch)
- anhand welcher Textsorten
- mit welcher grundlegenden kognitiv-sprachlichen Funktion (z. B. Benennen/Definieren – Beschreiben/Datstellen – Erklären/Erläutern – Erzählen/Berichten – Argumentieren/Positionieren).

Unter Bewusstmachung dieser Bereiche lassen sich dann Entscheidungen treffen, welche sprachlich-textuellen Mittel und Gebrauchsmuster durch Scaffolding schwerpunktmäßig unterstützt werden sollten.

Scaffolding-Techniken für einen sprachsensiblen Fachunterricht

Kognitiv-sprachliche Unterstützungsbedarfe sind jedoch nicht immer durch Planungsprozesse vorhersehbar, stehen auch nicht immer zwingend im Zusammenhang mit angestrebten (Teil-)Kompetenzen und betreffen auch nicht immer die gesamte Lerngruppe. Sie können u. a. verursacht werden durch

- zu schnell getaktete Unterrichtsinteraktion, sodass den Lernenden zu wenig Zeit bleibt für die Konstruktion inhaltlich komplexer Aussagen
- den eigenen wenig reflektierten Sprachgebrauch der Lehrkraft (z. B. zu hoher Redeanteil, keine funktionsgerechte Trennung im Gebrauch der Varietäten (Umgangssprache, Bildungssprache, Fachsprache)
- die Dominanz von Fragestellungen und Impulsen geschlossenen Formats, auf die Schülerinnen und Schüler mit Gesten, einzelnen Wörtern und Satzfragmenten reagieren können
- einen Mangel an schüleraktivierendem korrektivem Feedback
- einen Mangel an Arbeitsphasen, die so angelegt sind, dass die Lernenden in sprachlichen Austausch treten und voneinander lernen können
- Texte und Materialien, die sprachlich nicht von (einzelnen) Lernenden bewältigt werden können.

Die Fähigkeit, anlassbezogene Unterstützungsbedarfe zu erkennen und Ursachen zu identifizieren, ist vor allem bei Lehrkräften für sog. Sachfächer nicht einfach vorauszusetzen, weil die sprachliche Dimension des Lehrens und Lernens in ihrer Ausbildung meist nur in Hinblick auf die jeweilige Fachkonzepte und Begriffe thematisiert wurde bzw. wird. Ein vielversprechender Weg aus diesem Dilemma ist die wechselseitige Kriterien gestützte kollegiale Unterrichtshospitation, wie sie von Thürmann & Vollmer: 2013 vorgeschlagen wird und die einen Katalog von beobachtbaren Kriterien für einen sprachsensiblen Fachunterricht anbieten. Diese unterstützen einerseits die Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis, andererseits sind sie eine verlässliche Basis für kollegiale Unterrichtshospitationen. ◂◂

Anmerkung

1 In Anlehnung an Thürmann et al. 2017. Siehe dort auch weitere konkrete Beispiele für Scaffolding im Unterricht.

Literatur

Council of Europe (2016). A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. The Language Dimension in All Subjects. Strasbourg: CoE.

Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt.

Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Th. und Feilke, H. (Hrsg.). Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Klett – Fillibach. 11–34.

Gibbons, P. (2002). Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth NH: Heinemann.

Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. In: Perspectives, a Journal of TESOL-Italy XXIII, No. 2.

Prinz-Wittner, V. (2011). Verantwortlich sein: Jeder Tätigen eine Sprachbrille! In: Hein, A. und Prinz-Wittner, V. (Hrsg.). Beim Wort genommen. Chancen integrativer Sprachbildung im Ganztag. Münster: Institut für soziale Arbeit e. V. 38–42.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hrsg.) (2014). Durchgängige Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache. Fachbrief Nr. 17. Sprachliche Stolpersteine in Mathematikaufgaben – jedes Wort zählt. Berlin.

Thürmann, E. und Vollmer, H. J. (2013). Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Röhner, Ch. und Hövelbrinks, B. (Hrsg.). Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Weinheim, Basel: Beltz-Juventa. 212–230.

Thürmann. E., Pertzel, E. und Schütte, A. U. (2015). Der schlafende Riese: Versuch eines Weckrufs zum Schreiben im Fachunterricht. In: Schmölzer-Eibinger, S. und Thürmann, E. (Hrsg.). Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann. 17–45.

Thürmann, E., Krabbe, H., Platz, U. und Schumacher, M. (2017). Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer und Lernbereiche. Erfahrungen mit Sprachberatung an Ganz-In-Gymnasien. Münster: Waxmann.

Vygotsky, L. S. (1962). Thought and Language. Cambridge, MA: MIT Press.

Wood, D. J., Bruner, J. S. and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. In: Journal of Child Psychiatry and Psychology, 17(2). 89–100.

Zum Autor

Eike Thürmann, Dr. MR i. R., geb. 11.09.1943, war am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, zuständig für Curriculumentwicklung. Aktuell: Lehraufträge und Mitarbeit an Projekten zur Qualitätsentwicklung von Sprachunterricht an den Universitäten Bochum, Dortmund und Graz. Experte für die language policy unit des Europarats in Straßburg („Languages of Schooling"), Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats der Zentralstelle für das deutsche Auslandschulwesen (ZfA).

Die Rolle des Handbuchs „The Language Dimension in All Subjects“ in der Lehrerausbildung an der HEP Lausanne

Ingo Thonhauser

Die Frage nach der Rolle bildungssprachlicher Kompetenzen im Lehr- und Lernkontext Schule ist seit einiger Zeit Gegenstand bildungspolitischer Debatten und findet zunehmend Eingang in die Ausbildung von Lehrenden. „The language dimension is of utmost importance for all levels of school learning, but it is particularly important for learning in all subjects“, lautet eine zentrale Feststellung des Handbuchs (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann und Vollmer 2015, S. 13).

Wie lässt sich nun eine didaktische Reflexion über die sprachliche Dimension des Lernens in allen Fächern („in all subjects“) in Ausbildungsprogramme integrieren, die *fach*didaktische Schwerpunkte setzen? An der Pädagogischen Hochschule in Lausanne (www.hepl.ch) besteht seit 2012 ein optionales, interdisziplinäres Ausbildungsmodul mit dem Titel „Dimension langagière dans l’enseignement: L’apprentissage passe par le texte (lire, comprendre, traiter)“, das zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern aller Fächer der Sekundarstufe 1 und 2 offensteht und gute Akzeptanz findet (Bartholemy/Thonhauser 2016).

Im Mittelpunkt steht die Auseinandersetzung mit der Rolle von *Bildungssprache* und Textarbeit im Unterricht, wozu methodische Ansätze des *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* kommen. Mit der Publikation des Handbuchs „The Language Dimension in All Subjects“ steht nun seit einigen Jahren ein Grundlagentext zur Verfügung, der zu Beginn des Seminars eine zentrale Rolle spielt. Hier werden zentrale Konzepte wie *langue académique, langue de scolarisation, genre, texte* und *discours* erarbeitet und diskutiert, indem sie zur Analyse von Auszügen aus aktuell in der Westschweiz verwendeten Lehrwerken herangezogen werden.

Didaktisch ist das Modul so angelegt, dass die aktuelle wissenschaftliche Diskussion an Texten nicht nur in französische, sondern auch in englischer Sprache erarbeitet wird, da die Textarbeit in einer fremden Sprache die sprachliche Dimension des Lernens besonders deutlich macht. Man könnte dies als Form des didaktischen Doppeldeckers beschreiben, der eine grösstmögliche Kongruenz zwischen dem Lerngegenstand – der sprachlichen Dimension aller Fächer – und den im Modul durchgeführten Lehr- und Lernaktivitäten, die diese Dimension veranschaulichen und erlebbar machen, gewährleistet.

In der Folge haben die Studierenden die Gelegenheit eigene Erfahrungen im Unterrichtspraktikum in diesem methodisch-didaktischen Rahmen zu situieren und konkrete Unterrichtssequenzen auszuarbeiten. Hier erweist sich die

Zum Autor

Ingo Thonhauser ist Professor für die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule in Lausanne (HEP-VD) und Mitherausgeber der Zeitschriften Fremdsprache Deutsch und Babylonia.

interdisziplinäre Ausrichtung des Moduls als großer Vorteil, da die sprachliche Dimension allen Lernens anhand von Unterrichtsbeispielen diskutiert werden kann, die die Teilnehmenden im Laufe des Semesters erproben und zur Diskussion stellen.

Die Bedeutung der *Schulsprache* und *bildungssprachlicher Kompetenzen* für den Schulerfolg wird hierbei ausdrücklich thematisiert und es werden Wege aufgezeigt, welchen konstruktiven Beitrag Sprach- und Fachlehrerinnen und -lehrer zur Entwicklung dieser Kompetenzen leisten können.

Literatur

Bartholemy, C. & Thonhauser, I. (2016). L'apprentissage passe par le texte. Zur Reflexion der sprachlichen Dimension allen Lernens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung* (1), 5–12.

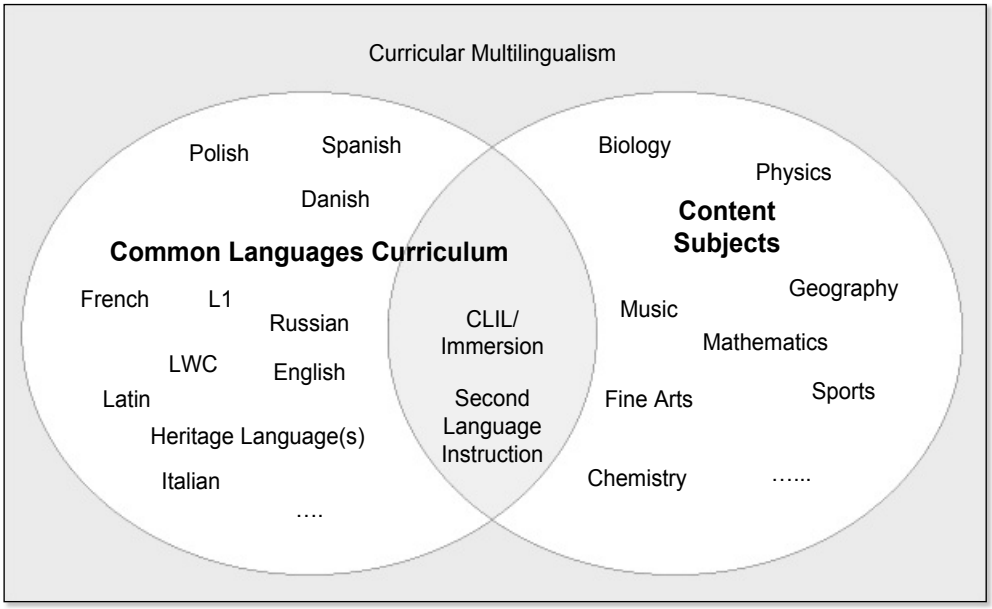
Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2015). *The Language Dimension in All Subjects. A Handbook for Curriculum development and teacher training.* Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Unit. Online unter: https://www.coe.int/web/language-policy/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-language-dimension-in-all-subjects (10.09.2018).

Gesamtsprachencurriculum

Britta Hufeisen

Gesamtsprachencurriculare Ansätze bieten die Möglichkeit der Schulentwicklung in Richtung Globalisierung, Internationalisierung und Mehrsprachigkeit, auf unterrichtsdidaktisch und -methodischer Ebene intensiver auf Sprache und Sprachen einzugehen und die an einer Schule lebensweltlich vorhandenen Sprachen mit einzubeziehen, ganz egal, ob es sich um schulische Fremdsprachen, die Umgebungssprache(n), klassische Fremdsprachen oder auch Herkunftssprachen handelt (vgl. Hufeisen 2011a). Das lässt sich einfach bewerkstelligen und kann durch jede an Mehrsprachigkeitsdidaktik interessierte Lehrkraft durchgeführt werden (vgl. Hufeisen 2011b). Unterrichtsprojekte bieten beispielsweise solche Möglichkeiten dazu, indem die Schülerinnen und Schüler Texte zu Produkten oder Präsentationen in der Mutter- und der Zweit- oder Fremdsprache verfassen.

Auch projektartige Ansätze auf linguistischer Ebene wie europäische Interkomprehension und EuroCom (vgl. z. B. Hufeisen/Marx 2015) – wie lerne ich in kürzester Zeit verschiedene Sprachen einer Sprachenfamilie lesen? – lassen sich relativ unkompliziert auf einzelne Unterrichtsstunden oder auch Unterrichtsreihen herunterbrechen und einsetzen. Gesamtsprachencurriculare Ansätze auf tatsächlich planerischer Schulentwicklungsebene sind umfassender, gehen weit über die Kompetenzen einer einzelnen Lehrkraft hinaus und müssen in Diskurs mit allen Beteiligten – Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulleitung, Schulbehörden, aber auch Eltern – erarbeitet werden. Der Prototyp eines Gesamtsprachencurriculums – PlurCur® – zeichnet sich durch einige charakteristische Merkmale aus. Solchermaßen umorganisiertes Lernen erfolgt sprachenübergreifend, bezieht also alle Sprachen, die an einer Institution vorkommen, mit ein (also z. B. auch die Herkunftssprachen), fächerübergreifend (alle Formen von sprachensensiblem Fachunterricht bis hin zu fächersensiblem Sprachunterricht, der in Projekte eingebettet ist), jahrgangsübergreifend und ist oft projektorientiert, damit auch tatsächlich alle Lernenden und Lerngruppen nach ihrem eigenen Tempo und an den selbstgestellten Aufgaben/Handlungen und in den eigens ausgewählten Sprachen agieren. Die konsequent interkulturell ausgerichtete Arbeit kann über ein neu zu etablierendes Fach umgesetzt werden (vgl. Hufeisen 2011c). Erfolgreiche Projektschulen berichten in Allgäuer-Hackl et al. 2015



von ihren Erfahrungen, weitere Praxisberichte findet man beispielsweise bei Fasse 2016, Henning 2016 und Kordt 2015, eine Debatte zu Problemen bei Schlabach 2017. Eine wichtige Gelingensbedingung ist sicher die positive kollegiale Übereinkunft, hier Weiterentwicklungen durchzuführen. Hier könnte man beispielsweise die Notwendigkeit der gemeinsamen Planung in übergreifenden Fachkonferenzen in den Sprachen und/oder gemeinsamen Konferenzen von Sprach- und Fachlehrerkräften hervorheben.

Diese Projektberichte entstanden im Rahmen des PlurCur®-Projektes beim Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz (URL PlurCur®), in denen Kooperationen zwischen Englisch und Latein beschrieben werden, in denen von erfolgreichen Sprachencafés an Schulen unter Einbezug von Eltern erzählt wird, oder in denen Hinweise dazu gegeben werden, wie man gut mehrere germanische, romanische oder slawische Sprachen in einer Projektwoche lesen lernen kann. Eine erfolgreiche Schule führt regelmäßig eine mehrsprachige Theater-AG und führen Schülerinnen und Schüler so an das Agieren in mehreren Sprachen heran und stellen so heraus, dass sie alle Sprachen wertschätzen, was sich wiederum positiv auf das Selbstverständnis und Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Eine andere erfolgreiche Schule arbeitet mit einer gemeinsam erstellten sprachenübergreifenden Grammatikterminologie, die Bezüge zwischen den Sprachen bewusst macht und verdeutlicht und auf Unterschiede hinweist. Alle Sprachen, alle Klassen, alle Lehrkräfte benutzen die hier festgelegte Nomenklatur. Eine weitere Schule beteiligte sich erfolgreich an einem internationalen Preisausschreiben und reichte einen Werbefilm zur Beförderung der schulischen Mehrsprachigkeit ein, der in kooperativer Arbeit von Schülerinnen und Schülern verschiedener Altersklassen erstellt wurde.

Das Projekt PlurE im Rahmen von Erasmus+ führte die Ideen weiter (URL PlurE) und bezog neue Schulen mit ein. Mittlerweile interessieren sich einzelne Schulen in Europa für die Implementation gesamtsprachencurricularer Arbeit und beziehen das ursprüngliche PlurCur®-Projektteam mit ein, sodass Begleitforschung ermöglicht wird, die Aussagen zu den Gelingensbedingungen machen kann. Als nächstes plant eine Schule in Liechtenstein die Umstellung auf gesamtsprachencurriculare Arbeit; dazu wird dann zu berichten sein. Bereits vor-

ausschauend und auf das gesamtsprachencurriculare Arbeiten vorbereitend stellt sie neue Lehrkräfte ein, die idealerweise eine Fächerkombination aus Sprachen- und Sachfach haben, um flächendeckend diese bilinguale Variante vorhalten zu können. ◂◂

Literatur

Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2015): *Mehrsprachen? – PlurCur! – Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula. Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula.* Baltmannsweiler: Schneider.

Fasse, Gisela (2016): Im Meer der Sprachen. *Fremdsprache Deutsch* 50, 36–41.

Henning, Ute (2016): Gesamtsprachencurriculum. *Fremdsprache Deutsch* 50, 70.

Hufeisen, Britta (2011a): Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht & Hufeisen, Britta (Hrsg.): *„Vieles ist sehr ähnlich" – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 265–282.

Hufeisen, Britta (2011b): Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen – Vorstellung einiger konkreter Beispiele. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40: 2, 106–119.

Hufeisen, Britta (2011c): Drei ausgewählte Merkmale eines Gesamtsprachencurriculums: Interkulturelle Studien, Deutsch als Zweitsprache und Textkompetenz. *Die Neueren Sprachen* 2, 45–55.

Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (2014): *EuroComGerm – Die Sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. 2. vollst. überarb. Aufl. Aachen: Shaker.

Kordt, Birgit (2015): Sprachdetektivische Textarbeit, *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch* 4, 4–9.

Schlabach, Joachim (2017): Probleme in mehrsprachigen Situationen. Zur Grundlegung des Lernziels plurilinguale Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22 (2), 66–79. [Online http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/69, 28.05.2018].

Internet

PlurCur®: https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/PlurCur/tabid/1750/language/en-GB/Default.aspx (04.06.2018).

PlurE: https://danmar-computers.com.pl/en/projekty-archiwum/europejskie/eu2015/plure-erasmus/ (04.06.2018).

Zur Autorin

Britta Hufeisen ist Professorin für Sprachwissenschaft-Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt und leitet dort auch das Sprachenzentrum. Ihre derzeitigen Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachenlernen (speziell des Lernens von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache) und Bildungspolitik (Gesamtsprachencurricula), wozu sie auch die meisten Publikationen verfasst und in deutschen und europäischen Organen veröffentlicht. Sie selbst versucht, ihr spät gelerntes Schwedisch auf dem Laufenden zu halten, indem sie sich durch die Campusromane von Kristina Appelqvist und die Krimis von Helene Tursten liest.

Wertschätzung von Herkunftssprachen in Sprachkursen der Deutschen Welle

Shirin Kasraeian

Hal tatakallamu lughat al-almaniya? – falls Sie kein Arabisch können, versuchen Sie bitte, diesen Satz dreimal laut zu lesen und dann aus dem Gedächtnis nachzusprechen. Ach ja, das geht nur, wenn Sie ein Mann sind. Falls Sie eine Frau sind, müssen Sie sagen: **Hal tatakallamin alughat al-almaniya?** Und klappt's? Etwas schwierig, oder? Willkommen in der Welt des Sprachenlerners, der in ein fremdes Land kommt, dessen Sprache mit seiner eigenen Muttersprache nur wenig zu tun hat. Neue Laute, neue Schrift, und andere logische Verknüpfungen beim Sprechen.

Als ich mit zehn Jahren nach Deutschland kam, konnte ich nicht viel mehr sagen als „Ich heiße Shirin. Ich komme aus dem Iran." Die ersten Monate in der neuen Heimat waren beschwerlich. Im Iran war ich Klassenbeste gewesen und meine selbstverfassten Gedichte wurden im Familienkreis gefeiert. Ich wollte Schriftstellerin werden. In den ersten Monaten in Deutschland fühlte ich mich aber wie ein kleines Kind, wenn ich für die einfachsten Dinge

nicht die richtigen Worte fand. Die abweisenden Reaktionen meiner Mitschüler waren zudem wenig hilfreich. Aber es gab auch Positives: Ich erinnere mich sehr gut daran, dass eine Lehrerin mich fragte, ob mein Name eine Bedeutung habe. Ja, Shirin bedeutet auf Deutsch „süß". „Das klingt sehr schön!", sagte die Lehrerin und ich weiß noch sehr gut, wie sehr ich mich darüber freute, dass jemand positives Interesse an meiner Muttersprache zeigte. Es war eine kleine Geste, aber die Erinnerung an diese kleine Geste ist bis heute geblieben. Ich finde es immer schön, wenn jemand Interesse an meiner Muttersprache zeigt. Sei es, dass derjenige fragt, wie mein Name „richtig" auf Persisch ausgesprochen wird oder was der Unterschied zwischen Farsi und Persisch sei. Es ist eine Art Würdigung der Tatsache, dass ich ein vollwertiger Mensch bin und bereits eine Sprache spreche. Die Wertschätzung für die Muttersprache des Gegenübers ist somit der Schlüssel zur erfolgreichen Annäherung bis hin zur Integration.

Heute arbeite ich bei der Deutschen Welle im Bereich der Sprachvermittlung. Ich freue mich, dass ich mich in die Konzeption und Produktion von Formaten wie „Jojo sucht das Glück" oder „Das Bandtagebuch mit EINSHOCH6" einbringen konnte. Sie zeigen Menschen unterhaltsame Möglichkeiten auf, mit Spaß Deutsch zu lernen. Als es im Jahr 2016 darum ging, ein

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.
Von didaktisch aufbereiteten Nachrichten über eine Telenovela für Deutschlerner bis hin zu den 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.com/deutschlernen verfügbar.

Zur Autorin

Shirin Kasraeian wurde 1976 im Iran geboren und kam mit zehn Jahren nach Deutschland. Nach dem Abitur studierte sie Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Bonn. Seit 2006 ist sie als Redakteurin und Projektleiterin bei den Bildungsprogrammen der DW tätig.

Ausgrenzung hat meiner Meinung nach viel mit dem persönlichen Empfinden des Einzelnen zu tun. Ich finde es z. B. überhaupt nicht verwerflich, nach meiner Herkunft gefragt zu werden und finde es auch nicht schlimm, wenn ich gefragt werde, ob ich lieber im Iran leben würde (nein, würde ich nicht, denn ich lebe schon seit 32 Jahren und gerne hier). Ich frage Menschen, von denen ich vermute, dass sie vielleicht irgendwo anders geboren sein könnten, selbst nach ihrer Herkunft, weil es mich halt einfach interessiert und ich es schön fände, vielleicht etwas über ein Land zu erfahren, das ich nicht so gut kenne. Ich würde mich als Deutsche bezeichnen, auch wenn ich für die iranische Nationalmannschaft mitfiebere. Ich finde es cool, zwei Kulturen anzugehören, zwei Sprachen zu sprechen und switchen zu können, wenn ich das mag. Das macht mich zu einem reichen Menschen. Ich möchte mich nicht entscheiden müssen – und zum Glück hat das auch nie jemand von mir verlangt. Ich mag diese pathetische deutsche Nationalhymne nicht singen (der Text geht nicht!). Ich würde auch nie die iranische Nationalhymne singen (der Text geht auch nicht!). Ich finde überhaupt diesen ganzen Hokuspokus um Nationen und der Liebe zum Vater/Mutterland überflüssig. Ich brauche das nicht. Ich weiß auch nicht, was typisch deutsche Werte sind – ich kenne zu viele unpünktliche, nicht christliche, temperamentvolle, humorvolle, nicht gewissenhaft arbeitende Deutsche (und genauso auch blutleere, humorlose Perser), die den Klischees nicht entsprechen. Ich wüsste auch nicht, was mich zur typischen Perserin macht, außer dass mein Lieblingsgericht ein persisches ist und ich mich bewegen muss, sobald ich orientalische Musik höre. Ich möchte gerne so bleiben, wie ich bin, und mich nicht entscheiden müssen. Eine tolerante, multikulturelle Gesellschaft sollte diese Uneindeutigkeit aushalten und bestenfalls akzeptieren können, denn sie bedeutet kulturellen Reichtum für alle.

neues Format zu entwickeln, mit dem Geflüchtete ohne Sprachkenntnisse und Helfer mehr Verständnis füreinander bekommen, stand für mich fest, dass Sprache ein wichtiges Thema sein würde. Natürlich müssen Geflüchtete so schnell wie möglich die deutsche Sprache lernen, um eine Chance zur Integration zu erhalten, eine Arbeit zu finden und sich einzuleben. Aber die ersten Schritte in der neuen Sprache sind – wie Sie vielleicht eingangs bemerkt haben – sehr schwer. Bei meinen Recherchen traf ich gefrustete Helfer, die sich über die vermeintlich langsamen Fortschritte ihrer Schüler beklagten. Vielen fehlte ein wenig das Einfühlungsvermögen für die große Hürde, die die ersten Schritte in der neuen Sprache bedeuten. Die Serie „Mach dein Herz auf“ (www.dw.com/mdha) enthält daher neben verschiedenen Tipps zu Didaktik, Landeskunde und zum Fremdsprachenunterricht auch einen kleinen

Mini-Sprachkurs, indem der Moderator Benaissa Lamroubal den Zuschauer bittet, einen arabischen Satz nachzusprechen. Natürlich scheitern die allermeisten selbst nach der vierten Wiederholung daran, diese völlig neuartigen Klänge zu reproduzieren, geschweige denn den Sinn zu erfassen. Schnell stellt sich die Erkenntnis ein, wie schwer der Einstieg in die fremde Sprache ist.

Diese Erkenntnis ist nicht neu: Es kommt nicht selten vor, dass Helfer oder Deutschlehrer selbst einige Brocken Arabisch oder Farsi lernen, um den Deutschlernern zu signalisieren, dass auch sie selbst bereit sind, sich der Sprache des anderen zu öffnen. Welche schönere Willkommensgeste gibt es, als jemanden in seiner Muttersprache zu begrüßen oder nach seinem Befinden zu fragen? Indem man zeigt, dass man eigene Grenzen zu überschreiten bereit ist, kann man den anderen dazu einladen, auch seine zu überschreiten.

Ein weiterer Aspekt spielt bei dieser Art des respektvollen Umgangs miteinander eine Rolle. Sprachen haben oft viel mehr gemeinsam als man denkt. Lehnwörter, Internationalismen und eingewanderte Wörter, die beiden Sprachen gemein sind, gibt es fast immer. Indem man auf diese Gemeinsamkeiten hinweist, kann man weitere Anknüpfungspunkte herstellen.

„Hal tatakallamu lughat al-almaniya?" bedeutet übrigens „Sprichst du Deutsch?". ◀◀

Weiterführende Links

Die Deutschkurse der Deutschen Welle im Netz:
- www.dw.com/deutschlernen
- www.dw.com/jojo
- www.dw.com/bandtagebuch
- www.dw.com/mdha

DW Deutsch lernen in den sozialen Medien:
- auf Facebook: https://www.facebook.com/dw.learngerman
- bei YouTube: https://www.youtube.com/user/dwlearngerman
- bei Twitter: https://twitter.com/dw_learngerman
- bei Instagram: https://www.instagram.com/dw_deutschlernen

Die sprachliche Dimension in allen Schulfächern

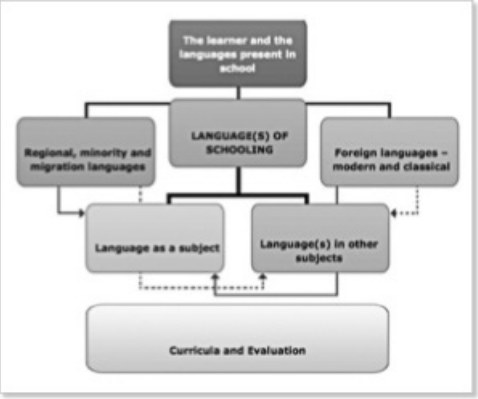
oder: eine jede Lernsituation ist auch eine potenzielle (Fremd-)Sprache*n*lernsituation

Kim Haataja

Einleitung: Vom GER zur LSE-Plattform – Sprache(n) *der, in der* und *für die* Bildung

In der Bemühung, den inzwischen weltweit bekannten und auch vielerorts erfolgreich adaptierten *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)* (z. B. Europarat, 2001) zu erweitern und mehr an die Charakteristika des sprachlich-kulturellen Miteinanders in Zusammenhängen des „wirklichen Lebens" anzupassen, ist in der *language policy division* des Europarates bereits in den ersten Jahren des neuen Jahrtausends unter dem Akronym „*LSE*" die Planung eines „zweiten Referenzrahmens" für *language(s) of school education* – für Sprachen der SchulBildung – angestoßen worden (z. B. Vollmer, 2006). Unter regelmäßiger Konsultation internationaler FachexpertInnen ist die Arbeit über das letzte Jahrzehnt zunächst in Form sogenannter *intergovernmental conferences and policy forums* – (sprach-)bildungspolitischer Entwicklungsforen – vorangetrieben worden, in denen primär bildungspolitische Entscheidungsinstanzen und deren Exekutiven aus den einzelnen Ländern zusammengekommen sind, um die gesamteuropäische Arbeit anhand länder- und kontextspezifischer Einblicke und Beispiele zu unterstützen, zu begleiten und mitzugestalten. Im Laufe der letzten Jahre und parallel zu der teils rasanten sprachlich-kulturellen Pluralisierung der schulischen Lernumgebun-

gen und der Lebensumfelder insgesamt, ist aus diesen zunächst eher (sprachen-)bildungspolitisch profilierten Vorarbeiten gleichsam eine *gemeinsame europäische Informations- und Referenzplattform* für die curriculare Organisation und Gestaltung der schulischen Sprachenbildung hervorgegangen. Für ein breiteres, entsprechend interessiertes (Fach-)Publikum sind diese Entwicklungen u. a. in Form der beiliegenden Graphik bekannt und zugänglich geworden – zunächst vor allem direkt auf der Internetseite der *language policy division*[1], später immer häufiger auch über die Projektprogramme des *europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarates* (ECML)[2] oder aber auch andere ähnlich profilierte Fachveröffentlichungen (z. B.



Informations- und Referenzplattform für plurilinguale und interkulturelle Bildung

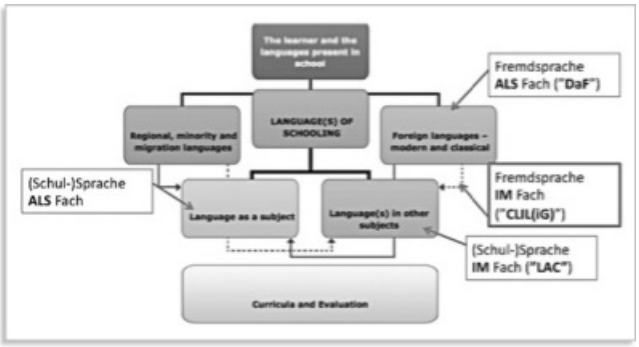
Haataja et al., 2011; Boeckmann et al., 2011). Was zunächst insbesondere zur Illustration der sprachlichen Gesamtverhältnisse in schulischen Lernumgebungen samt der dort immer bedeutsameren *Rolle(n) der Lernenden und der von diesen „mitgebrachten" Sprachen* gedient hat, hat sich durch die stetig wachsende Fülle der z. B. auf der o. g. Internetseite themenspezifisch geordneten Referenzdokumente und vor allem die in diesen vorhandene fach(wissenschaft)liche Untermauerung der unterschiedlichen Rollen der Sprache(n) *der* Bildung, *in der* Bildung und *für die* Bildung zu einer zentralen Richtschnur für die mehr länder- und kontextspezifische Planung schulischer (Sprachen-)Curricula entwickelt. Entsprechend kann man folgern, dass mit der inzwischen auch als Buchpublikation (Europarat, 2016a) zugänglichen ausführlicheren „Dekodierung" dieser Gesamtverhältnisse ein Schlüsseldokument für den aktuellen *Paradigmenwechsel des schulischen (Fremd-) Sprachenunterrichts* hin zur *fächerübergreifend-verbindenden*, wie auch zur *bildungssprachlich-fachspezifischen Sprachenbildung* vorliegt. Ein besonderer Vorteil bzw. auch ein Verdienst der Dokumentation liegt darin, dass dort die keineswegs immer sichtbare Relevanz der sprachbildungspolitischen Strategie- und Entwicklungsarbeit nicht zuletzt für die Fremdsprachendidaktik und die praktische Umsetzung einer entsprechend zeitgemäßen (Fremd-)Sprachenbildung im schulischen Kontext inhaltlich begründet und anhand praxisnaher Beispiele veranschaulicht wird.

Der Stellenwert des Handbuchs für aktuelle Themen der Fremdsprachendidaktik?

Für die Rolle(n) der Sprache(n) in Bildungskontexten bedeutet der oben angesprochene Paradigmen- bzw. Perspektivenwechsel eine deutliche Auffächerung bzw. Diversifizierung. Die Relevanz dieser Entwicklungen für den – inzwischen bereits etwas konventionell klingenden – Teilbereich der „Fremdsprachenbildung" liegt auch klar auf der Hand: Wie bereits in den Initialphasen des *„LSE-Entwicklungsarbeit"* (z. B. Vollmer, 2006) expliziert, so wird sich die Fremdsprachendidaktik spätestens heute der unterschiedlichen Rollen, Funktionen sowie auch der Potenziale der Fremdsprachen als Unterrichtsgegenstände („Fremdsprache **als** Fach") und als Arbeits- und Kommunikationsmedien im Unterricht weiterer, sogenannter nicht-linguistischer Fächer („Fremdsprache **im** Fach") bewusst werden müssen. Diese Aufgabe dürfte jedoch nicht allzu schwer sein: Ähnlich wie die jeweils hauptsächliche *Schulsprache – language of schooling* – in Bildungskontexten durchgängig und über Fächergrenzen hinweg gefördert sowie einmal *als Unterrichtsfach* und ferner *als Medium des Lernens in anderen Fächern* (vgl. *Language Across Curriculum*) positioniert werden kann und auch wird, so lässt sich die grundsätzlich überall vorhandene Mehrdimensiona-

lität der schulischen Lernkontexte selbstverständlich auch für den Fremdsprachenerwerb nutzen. Im Zuge einer immer sprach*en*bewussteren Gestaltung schulischer Curricula – und besonders in den Fußstapfen der übergeordneten europäischen Zielsetzung zur Förderung der *Plurilingualität* und *Interkulturalität* (vgl. Europarat, 2016b) – lassen sich entsprechende Entwicklungen inzwischen immer häufiger auch *top-down*, d. h. von der Bildungsplanung ausgehend beobachten (z. B. OPH, 2014). Allgemein und grenzüberschreitend bekannt ist jedoch, dass die aus der schulischen Praxis erwachsen(d)en *bottom-up*-Initiativen hierzu heute noch weitaus häufiger und auch variantenreicher sind. Der mit Abstand bekannteste Beleg hierfür ist das seit über 20 Jahren stetig wachsende Interesse am Bildungsansatz des integrierten (Fremd-)Sprachen- und (Sach-)Fachlernens (*Content and Language Integrated Learning (CLIL)*) – inzwischen übrigens bei zunehmender Tendenz *auch* in anderen Zielsprachen (ZS) als Englisch und auch außerhalb Europas.

Zumal das integrierte Lernen von (Fremd-) Sprachen und weiteren, nicht-linguistischen Fachinhalten gerade für die Fremdsprachendidaktik alles andere als irrelevant ist, lässt sich hier im Interesse einer forschungsbasierten Unterstützung der CLIL-Umgebungen sowie einer entsprechend fundierten und zeitgerechten Entwicklung der Fremdsprachendidaktik auf den derzeit signifikanten Forschungsbedarf des CLIL hinweisen; auch diese Verhältnisse unterstreichen nämlich die Relevanz und die Aktualität einer *explizit mehrdimensionalen Betrachtung der schulischen (Fremd-)Sprachenbildung*: Während Forschungsmaßnahmen zur (vor allem längerfristigen) *Begleitung und (Weiter-)Entwicklung* der CLIL-Umgebungen heute noch weitgehend fehlen, hat sich die *Wirkungsforschung* als die bisher beliebteste Sparte CLIL-Forschung bis heute vor allem mit der Frage beschäftigt, inwiefern die CLIL-artig gestalteten Lernumgebungen u. U. den Erwerb der jeweiligen ZS vor allem im Verhältnis zu „Nicht-CLIL-Umgebungen" begünstigen. Die Ergebnisse fallen auf den ersten Blick weitgehend – wenn auch nicht ganz ohne Ausnahme – erwartungsgemäß und zugunsten der CLIL-Umgebungen aus. ABER: Nähere Analysen zu den betroffenen Forschungssettings in der letzten Zeit haben ergeben, dass für die CLIL-bezogenen Sprachstandmessungen bisher *ausnahmslos* Instrumentarien eingesetzt worden sind, die für die Dokumentierung *allgemeinsprachlicher* Sprachbeherrschung vorgesehen sind und sich daher *gerade nicht* bzw. nur sehr begrenzt dafür eignen, für die Überprüfung der in CLIL-Umgebungen speziell angestrebten *bildungssprachlichen bzw. auch fachbezogenen Sprachkompetenzen* eingesetzt zu werden (vgl. Dalton-Puffer, 2018: 229). Kurzum: Auch und gerade für die fremdsprachendidaktisch motivierte Erforschung der schulischen Sprachenbildung dienen die diversifizierten Rollen der (Fremd-)Sprachen in Bildungskontexten als überaus wertvolle Wegweiser – nicht zuletzt auch im Hinblick auf das Deutsche als Ziel- bzw. CLIL-Sprache (CLILiG).



Informations- und Referenzplattform für plurilinguale und interkulturelle Bildung – mit besonderem Bezug auf Deutsch als Fremdsprache und „CLIL(iG)"

Ist die Relevanz der hier diskutierten Entwicklungen auch gerade für den CLIL-Ansatz von ganz besonderer Natur, so bleibt sie aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik keineswegs darauf beschränkt. Wesentliche Brückenschläge zeigen sich u. a. auch zu einem weiteren, international aktuellen Entwicklungsthema, welches – analog zu CLIL – ebenfalls transversalen Charakter hat und somit für die curricularen Entwicklungen über Fächergrenzen hinweg von Bedeutung ist: der Einsatz digitaler Lehr-, Lern- und Diagnosemedien. Mit Blick auf unterschiedliche Bildungs-

kontexte und -kulturen hat sich dies unlängst z. B. im Rahmen einer internationalen Fachkonferenz zu „*E-learning novelties in foreign and second language acquisition*“ *(e-Lengua)* bestätigt: Bei Befragungen zum erstrebten und gewünschten *Mehrwert der digitalen Medien für den schulischen Fremdsprachenerwerb und dessen Erforschung* haben sich als übergeordnete Zielsetzungen z. B. *(a)* die *Förderung der Lernerzentriertheit* sowie eine *(b)* möglichst *wirklichkeitsnahe,* idealerweise *fächerübergreifende (!) Sprach**en**sensibilisierung* mittels digitaler Hilfsmittel und Materialien festhalten lassen. Diesen Zielsetzungen sind wiederum z. B. folgende Einzelthemen zugeordnet worden: (zu *a*) Überblick über die individuellen Sprachprofile bzw. Spracherwerbsbiographien der Lernenden, Belege für den lernerspezifischen Umgang mit dem jeweils vorliegenden sprachlichen Gesamtrepertoire in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen, sowie Einblicke in die Wahrnehmung der sprachlichen Realitäten bzw. der Präsenz verschiedener Sprachen im schulischen Kontext durch die Lernenden selbst. Im Hinblick auf die *(b)* Zielsetzung einer medial gestützten zielsprachlichen Sensibilisierung ist wiederum das Potenzial entsprechender Materialien und Medien gerade bezüglich einer möglichst vielseitigen schulischen Zielsprachenverwendung – exakt im Sinne der Unterscheidung zwischen „Fremdsprache *als* und *im* Fach“ sowie auch des *allgemeinsprachlichen* gegenüber *unterrichts- und bildungssprachlichen* Sprachgebrauchs – hervorgehoben worden. Als Fazit lässt sich auch festhalten, dass die heute vorhandenen und stetig wachsenden medialen Möglichkeiten doch dafür geradezu prädestiniert zu sein scheinen, die Diversifizierung der schulischen (Fremd-)Sprachenbildung zu unterstützen und sie im Schulalltag lernergerecht greifbar(er) zu machen.

„LIFE – Languages In and For Education – In Search of the added value of e-solutions.“ Einführungsvortrag zu „E-Lengua-Fremdsprachenkonferenz“, Universität Heidelberg, Juli, 2017

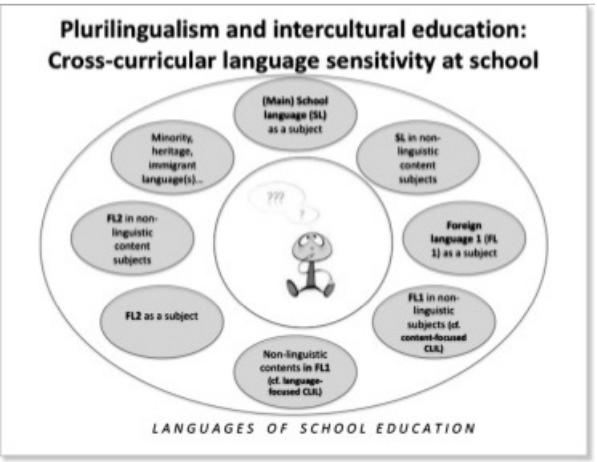
Der Stellenwert des Handbuchs für die schulische Praxis der (Fremd-)Sprachenbildung?

Vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen erscheint die Frage nach dem Stellenwert des Handbuchs für die Unterrichtspraxis beinahe überflüssig, ist doch im Zusammenhang mit der medialen Entwicklung und Unterstützung des (Fremd-)Sprachenlernens bereits explizit auf die Zielsetzung der *Lernerzentriertheit* eingegangen worden. Mehr im Sinne einer Wiederholung lässt sich an dieser Stelle auch nur noch einmal darauf hinweisen, dass die Berücksichtigung bzw. auch eine einführend-sensibilisierende Thematisierung etwa der *(i)* lernerspezifischen Sprach(erwerbs)biographien und *(ii)* des jeweiligen Sprachverhaltens inner- und außerhalb schulischer Kontexte, sowie ferner der *(iii)* individuellen Wahrnehmung der Zielsprachenpräsenz sowohl im Sprach- wie auch (und insbesondere) im evtl. vorhandenen (partiell) fremdsprachigen Fachunterricht (CLIL) nachweislich geeignete Werkzeuge zur Förderung der Sprachbewusstheit (*language awareness*) sowie vor allem der Sprachlernbewusstheit (*language learning awareness*) darstellen. Es versteht sich von selbst, dass sich die Aktualität, die Relevanz und der potenzielle „Neuheitseffekt“ dieser Themen für verschiedene Schulkontexte auch unterschiedlich präsentieren: Während sie z. B. in einigen auch traditionell mehrsprachigen und multikulturellen Lernumgebungen – wie etwa an vielen Deutschen Auslandsschulen (DAS) – u. U. lange kein Novum mehr sind, mögen sie für andere sprachlich-kulturell *bisher* homogenere Bildungssettings vollkom-

Zum Autor

Kim Haataja, ao. Prof. Dr., Studium in Stavanger, Norwegen; Tampere, Finnland und Heidelberg, Deutschland; Promotion zum Dr. phil. (Deutsch als Fremdsprache) in Heidelberg, 2004; von 2002 bis 2010 am Staatlichen Institut für Lehrerfortbildung und Unterrichtsentwicklung in Finnland tätig, seit 2009 Privatdozent für angewandte Sprachwissenschaften an der Universität Tampere, seit 2010 Leitung der Forschungseinheit für Sprachenbildung (*Research and Development Unit for Languages in Education*, RULE) im Fachbereich für Sprach-, Übersetzungs- und Literaturwissenschaften der Universität Tampere. Seit 2016 internationaler Gastprofessor am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie (IDF) der Universität Heidelberg, Deutschland. Arbeitsschwerpunkte: Fachintegriert-immersiver Fremdsprachenerwerb besonders in der Zielsprache Deutsch; Multimodalität des schulischen Fremdsprachenerwerbs und dessen computermediale Dokumentierung; Sprachenbildungspolitik.

men neuartige Themen und Lern(er)aktivitäten bedeuten und daher auch noch viele (evtl. auch mit Skepsis verbundene) Fragen aufwerfen. Gleichzeitig gilt aber auch – und besonders – für den Kontext der DAS, dass doch gerade dort eine auch systematischere Berücksichtigung der multiplen und einander ergänzenden Dimensionen der schulischen Sprachenbildung nicht nur grundsätzlich möglich, sondern auch besonders empfehlenswert ist, stellen die DAS doch ein konkretes Beispiel für institutionelle Lernlandschaften dar, in denen die Förderung der Plurilingualität und Interkulturalität bereits heute als ein aktuelles und reales Bildungsziel gelten und vor allem durch neuartige Forschungs- und Entwicklungswege unterstützt werden kann, die sich gerade aus dem Kontext des Handbuchs ergeben und im Zuge entsprechender curricularer Entwicklungen auch erforderlich machen werden. ◂◂



Dimensionen der schulischen Sprachenbildung – Förderung der Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit

Anmerkungen

1 www.coe.int/lang (12.09.2018)
2 www.ecml.at. Vgl. dort vor allem die Projekte in den Entwicklungsprogrammen „Sprachenlehrende in ihrer Rolle stärken" (2008–2011) *„Lernen durch Sprachen"*

(2012–2015) und *„Languages at the Heart of Learning"* (2016–2019).

Literatur

Boeckmann, K.-B., et al., 2011, Promoting Plurilingualism – Majority Language in Multilingual Settings. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. Graz: ECML.

Dalton-Puffer, C., 2018, Forschung und Entwicklung in CLIL – eine Kartografie. In: Haataja, K. & R.E. Wicke (Hrsg.), 2018, Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG): Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung. Berlin: Erich-Schmidt-Verlag, 225–240.

Europarat (Hrsg.), 2001, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lehren, Lernen, Beurteilen. München: Langenscheidt.

Europarat (Hrsg.), 2016a, The Language Dimension in All Subjects. A Handbook for Curriculum Development and Teacher Education. Strasbourg: Council of Europe.

Europarat (Hrsg.), 2016b, Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurlingual and Intercultural Education. Strasbourg: Council of Europe.

Haataja, K., et al., 2011, Content and Language Integrated Learning through Languages Other Than English – Getting Started! Information brochure/Case example German. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. Graz: ECML.

OPH, 2014, Perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteet *(Zentralamt für Unterrichtswesen, Finnland, Rahmencurriculum für den grundlegenden Unterricht)*. Online: http://www.oph.fi/ops2016/perusteet (12.09.2018).

Vollmer, H., 2006, Towards a Common European Instrument for Language(s) of Schooling. Preliminary Report. Strasbourg: Council of Europe.

Das Lebensmotto des Namensgebers der Deutschen Schule Moskau,
des Arztes und Philantropen Dr. Fredericus Josephus Haass:
Ich wünsche mir, dass wir das Jahr mit dieser Aufforderung ausklingen lassen.

Wie kam es, dass Steffen Möller gleich zweimal an derselben Schule tätig war?

Hans-Jürgen Peleikis

Zweimal im Auslandsschuldienst tätig waren sehr viele deutsche Lehrkräfte. Ein zweiter Einsatz an derselben Auslandsschule war und ist dabei aber die ganz große Ausnahme.

Genau dies aber war bei Steffen Möller der Fall, der als junger Bundesprogrammlehrer und fast zwei Jahrzehnte später als ADLK an der DS Quito tätig war. Der erste Auslandsaufenthalt hatte seine Sehnsucht nach einer weiteren Tätigkeit im Auslandsschuldienst befördert. Dass die Zweitvermittlung nach Quito von seiner Familie als Traumerfüllung wahrgenommen wurde, verwundert nicht, hatte Steffen Möller doch seine ecuadorianische Gattin während seiner Erstvermittlung kennengelernt. Aus einen Privatgespräch mit ihm ist mir besonders haften geblieben, dass Steffen Möller vor dem zweiten Auslandsaufenthalt vor allem euphorisch war, weil er seinem Sohn dessen Großeltern und das südamerikanische Alltagsleben länger als bei einem Urlaub vermitteln konnte. Und natürlich war er sicher, der er viel produktiver sein werde an der DS Quito als bei seinem Ersteinsatz, weil er als sehr erfahrener Kollege mit großem Hintergrundwissen kam.

Die Familie Möller kehrte früher nach Hamburg zurück als ursprünglich geplant. Das ist schade, fast ein wenig tragisch. Die familiäre Sozialisierung verlief so wunderbar wie erhofft. Die Sprach- und Kulturkompetenz von Steffen Möller war weit höher, als sie in der Regel neue Lehrkräfte aus Deutschland anbieten können. Für die Zusammenarbeit mit den Landeslehrkräften war das nach Aussage von Steffen Möller von Beginn an ein großer Vorteil. Für andere Bereiche der Zusammenarbeit zwischen der DS Quito und der zum zweiten Mal hierher vermittelten Lehrkraft lief es nicht so optimal. Sowohl die Entwicklungen der Schule als auch die von Steffen Möller hatten sich anders vollzogen als man es jeweils von der Gegenseite erwartet, ja erhofft hatte.

Ungereimtheiten treten auch sonst immer wieder zwischen Schule und neuer Lehrkraft auf, die erstmalig aufeinandertreffen. Bei einer vorherigen Zusammenarbeit scheinen aber beim zweiten Aufeinandertreffen dieser Partner zusätzliche, besondere Erwartungen, vielleicht auch Sensibilitäten mitzuschwingen. Dies stellt an alle Beteiligten besondere Herausforderungen. Argumente für eine prinzipielle Ablehnung der Zweitvermittlung an dieselbe Auslandsschule lassen

sich meiner Meinung nach aus den Erfahrungen von Steffen Möller und seiner Familie nicht ableiten. Im Gegenteil. Die Erfahrungen der Erstvermittlung und das Motiv der Lehrkraft, nochmals an dieselbe Schule zu wollen, können der Auslandsschule Qualitäten erbringen, die keine zum ersten Mal hierher vermittelte Lehrkraft liefern kann. Beide Seiten müssen es aber schaffen, dieses Potenzial nutzbar zu machen. Ich hoffe, das Interview mit Steffen Möller hilft bei anstehenden Entscheidungen – auch wenn es zu entscheiden gilt, an welcher Schule in Deutschland man nach einer Rückkehr aus dem Ausland tätig sein möchte. ◂◂

Von Norddeutschland ins Ausland, um zweimal an derselben Schule tätig zu sein

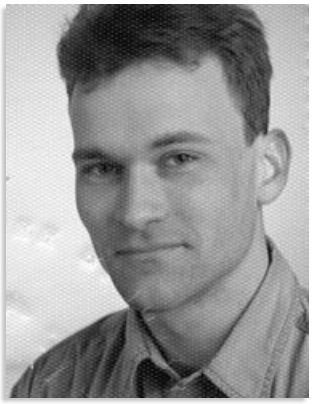
Steffen Möller

Sie sind momentan an einem Hamburger Gymnasium beschäftigt, nachdem Sie zweimal an derselben Auslandsschule tätig waren. Führen Sie bitte aus, an welchen Standorten und zu welcher Zeit Ihre Ausbildung und Ihre Lehrertätigkeit stattfanden.
Mein Lehramtsstudium begann ich 1986 an der Pädagogischen Hochschule Güstrow, die ab 1991 als Außenstelle der Universität Rostock bestand. Im Juli 1992 beendete ich das Studium mit dem 1. Staatsexamen in den Fächern Mathematik, Physik, Informatik und Astronomie. Das zweijährige Referendariat absolvierte ich am Schliemann Gymnasium Schwerin (MV). Meine Erstanstellung war das Ernst – Barlach – Gymnasium Schönberg (MV) im Jahr 1994.

Wie wurden Sie aufmerksam auf die Möglichkeit, dass man als deutscher Lehrer auch im Ausland arbeiten kann? Welche Personen, Berichte oder Ereignisse gab es, die auf das Phänomen „Auslandsschuldienst" hinwiesen?
Bei meiner Erstanstellung im deutschen Schuldienst handelte es sich um einen befristeten Arbeitsvertrag. Man war in den Sommerferien arbeitslos und hoffte auf eine weitere Anstellung. Diese Situation war für mich unbefriedigend und ich suchte nach Alternativen und anderen Optionen, die dieser Job vielleicht zu bieten hat. Und irgendwie stieß ich auf das Auslandsschulwesen.

Lassen Sie uns teilhaben an dem Entwicklungsprozess, der damit endete, dass Sie sich für den Auslandsschuldienst bewarben. Welche fördernden bzw. hemmenden Faktoren gab es dabei?
Eigentlich habe ich nur meine Unterlagen (Zeugnisse, Lebenslauf, usw.) aktualisiert und dann an die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen geschickt.

Gab es für Sie regionale bzw. standörtliche Präferenzen für einen Auslandseinsatz und wenn ja, welche Motive gab es dafür?



Dienstpassfoto von 1996

Präferenzen gab es keine. Es sollte nicht der Osten sein, davon hatte man vor der Wende genug gehört. Was aber sicher ein Vorurteil war.

Was ging Ihnen durch den Kopf, als Sie erfuhren, dass Quito Ihr neuer Arbeitsort werden würde? Welche Informationen hatten Sie vor dieser Entscheidung über die Stadt Quito und das Land Ecuador gehabt?
Wo ist mein Schulatlas? Ich hatte nicht die geringste Ahnung, wo dieses Land lag. Landestypische Informationen lagen mir überhaupt nicht vor. Ich kaufte mir dann eine Landkarte und mehrere Reiseführer.

Welche positiven, vielleicht sogar euphorischen Gefühle und Gedanken gab es, als die Vermittlung nach Quito feststand? Gab es auch Bedenken/Ängste? Welche waren das?
Nach dem Lesen der Reiseführer und dem Betrachten der Landkarte, mischte sich große Neugierde und Aufregung in meine Gedankenwelt. Ich erkannte, es geht in einen ganz besonderen Teil der Erde und das Land Ecuador schien auch etwas Besonderes zu sein. Ängste hatte ich keine. Immerhin hatte ich den Wechsel einer Gesellschaftsordnung miterlebt. Was konnte da noch kommen?

Welche Vorbereitungen gab es privat und von Seiten der Behörde, z. B. von der ZfA? Welche Teile davon haben sich nach der Ausreise als hilfreich erwiesen? Welche Lücken und Defizite blieben?
Von privater Seite hat man sich eigentlich durch die Hinweise aus den Reiseführern vorbereitet. Diese waren natürlich nur für einen mehrwöchigen Urlaub gedacht, aber sie haben trotzdem geholfen.

Während des Bewerbungsprozesses für den Auslandsschuldienst hatte ich einen zweitägigen Aufenthalt in Berlin. Die Gespräche mit anderen Bewerbern haben mir schon einen kleinen Einblick in das Auslandsschulwesen gegeben. Insbesondere beeindruckte mich die Erzählung einer Kollegin, die mehrere Jahre im Nahen Osten unterrichtet hatte.

Gibt es Tipps von Ihrer Seite, welche Aspekte die ZfA bzw. jede Privatrecherche unbedingt ansprechen sollten, damit die Lehrkraft auf Ecuador gut vorbereitet ist?
Die ZfA sollte ein länderspezifisches Netzwerk von ehemaligen Kollegen aufbauen, sodass sich Kollegen vor ihrer Auslandsvermittlung Informationen aus erster Hand besorgen können

Und dann waren Sie in Quito und traten Ihren Dienst an. Lassen Sie uns teilhaben an Ihren ersten Tagen und Wochen in Quito. Was lief viel besser als gedacht, ja befürchtet? Was bereitete größere Schwierigkeiten? Welche Vorinformationen und Vorbereitungen erwiesen sich als sehr hilfreich? Welche Wissens- und Informationslücken hätten in Deutschland geschlossen werden sollen?
Es waren unzählige neue Einrücke, die man in den ersten Wochen verarbeiten musste. Natürlich musste man sich zuerst um die grundlegenden Lebensnotwendigkeiten kümmern. Wo kann ich Strom und Wasser bezahlen? Woher bekomme ich einen Telefon- und Internetanschluss? Wo kann ich einkaufen?

Mein größtes Problem war die Sprache. Das hätte ich früher, schon in Deutschland angehen müssen.

Wie verlief die berufliche Tätigkeit beim ersten Aufenthalt? Welche Hilfestellungen gab es a) von Seiten der Schulleitung, b) von Seiten des Kollegiums, c) durch andere Faktoren/Bedingungen? Wann und durch welche Ereignisse stellte sich bei Ihnen Sicherheit ein, Ihrer Aufgabe gerecht werden zu können? Gab es auch Bereiche, die für Sie bis zum Ende der Lehrtätigkeit in Quito große Herausforderungen blieben?
Ich arbeitete in den Klassenstufen 5 bis 12 und wurde Klassenlehrer einer 10. Klasse. Man wurde von der Schulleitung und den Kollegen in der Arbeit gut unterstützt.

Wie fanden Sie als Privatperson Ihren Zugang zu dieser lateinamerikanischen Großstadt? Wie lief der außerschulische Alltag ab, wie veränderte er sich im Laufe des Aufenthaltes? Welche Wechselbeziehungen gab es zwischen Berufs- und Privatleben? Welche aus Deutschland vertrauten Bedingungen fehlten? Welche ecuadorianischen Gepflogenheiten wurden schnell und gerne übernommen?
In der Freizeit erkundete man natürlich die Großstadt Quito. Zuerst hält man sich an die Informationen des Reiseführers. Durch Kollegen bekommt man durch Gespräche auch ganz schnell wichtige Hinweise, sodass man auch geheime Ecken kennenlernt. Besonders auffällig war die Freundlichkeit der Menschen gegenüber Ausländern. Was mich sehr beeindruckt hat, ist die Gelassenheit und Ruhe der Menschen.

Klassenfoto von 1997

Die Zeit als Lehrkraft in Quito war von Beginn an zeitlich begrenzt. Gab es Versuche von Ihrer Seite oder von Seiten der Schule, diesen Zeitraum zu verlängern oder war klar, dass der Vermittlungszeitraum unverändert bleiben sollte? Gab es Überlegungen, als Ortskraft zu bleiben?
Als Bundesprogrammlehrkraft strebte ich keine Verlängerung an nach dem Vertragsende. Die zwei Jahre waren eine wichtige Erfahrung, aber ich wollte wieder in Deutschland arbeiten, um mehr Berufserfahrung zu sammeln. Die Überlegung, als Ortskraft zu bleiben, gab es zu keinem Moment.

In welcher Weise hat Sie der erste Aufenthalt in Quito geprägt a) als Lehrerpersönlichkeit, b) als Privatperson?
Durch die südamerikanische Mentalität hat man als Lehrer gelernt, auf unvorhergesehene Situationen, auch spontan im Unterricht zu reagieren. In Deutschland hat man dann gelassener reagiert auf Veränderungen. Und zwar sowohl im Schulleben als auch im Alltag.

Hat der Aufenthalt in Ecuador Ihre Motivation für eine weitere Lehrtätigkeit im Ausland befördert? Wenn ja, welche Faktoren/Elemente waren es, die einen weiteren Auslandsaufenthalt attraktiv erscheinen ließen?
Der erste Auslandsaufenthalt war für mich sehr prägend. Nach der Rückkehr war klar, dass dies keine einmalige Angelegenheit gewesen sein sollte. Nach dem ersten Aufenthalt wurde ich Mitglied im VDLiA. Die halbjährlich stattfindenden Regionaltreffen haben das innere Feuer des Auslandes nie erlöschen lassen. Auf der Rückfahrt nach diesen Regionaltreffen fuhr meine Familie immer am Hamburger Flughafen vorbei. Wir fragten uns dann immer: „Wollen wir noch nach Hause oder gleich zum Flughafen?“ Die Gespräche auf den Regionaltreffen waren sehr wichtig für mich und uns, da man sich mit Kollegen und ihren Partnerinnen und Partnern traf, die Ähnliches erlebt haben.

Wie empfanden Sie die Landung im Hamburger Schuldienst? Was machte Ihnen besondere Schwierigkeiten bei der Umstellung? Wie wurde Ihnen dabei geholfen? Was half gegen diese Umstellungsschwierigkeiten?

So sind Deutsche Schulen im Ausland ausgestattet, z. B. in Ecuador.

Meine erste Station im Hamburger Schuldienst war das Kurt-Tucholsky-Aufbaugymnasium. Das Gymnasium zeichnete sich zu dieser Zeit durch einen sehr hohen Ausländeranteil aus. Hier konnte ich gut meine Erfahrungen aus dem Auslandsschuldienst einbringen.

Können Sie umschreiben, welche veränderte Privatperson aus Ecuador zurückgekehrt war? Welche Bedingungen und Angebote in Deutschland hatten an Bedeutung verloren, welche wurden sogar recht negativ gesehen? Welche ecuadorianischen Gegebenheiten vermissten Sie besonders?
Trotz der nur zwei Jahre hat man eine völlig neue Sichtweise auf Alltagsprobleme bekommen. Was früher Probleme waren, sind Kleinigkeiten geworden. Das hilft einem ungemein beim deutsche Berufs- und Alltagsleben. Etwas gewöhnungsbedürftig ist die Spontaneität der Ecuadorianer.

Das Desinteresse der Kollegen und der Schulbehörde hat mich bei der ersten Rückkehr sehr geärgert. Nach der zweiten war man schon interessierter an meinen Erfahrungen. Das Wissen um den Auslandsschuldienst hat sich stark verbreitet.

Wie und in welchem Zeitrahmen lief der Prozess bis zu Ihrem Freistellungsantrag für eine Zweitvermittlung ab?

Zwischen der Erstvermittlung und der Zweitvermittlung lagen ca. 20 Jahre. Krankheit der Eltern und Familienplanung ließen einen früheren Zeitpunkt der Zweitvermittlung nicht zu.

Welche Bedeutung hatte Quito als Motiv für ein erneutes Rausgehen in den auswärtigen Schuldienst? Musste es unbedingt wieder dieser Ort sein oder war auch ein anderer Auslandsstandort gleich attraktiv als neuer Einsatzort?
Ich glaube mit der Erstvermittlung wird ein Feuer für den Auslandsschuldienst entfacht, oder nicht. Während der Erstvermittlung lernte ich meine jetzige Frau kennen. Damit stand Ecuador als Auslandsschulstandort natürlich ganz oben auf der Liste.

Können Sie Ihre Gedanken und Empfindungen umschreiben, als feststand, dass es ein zweites Mal an die DS Quito gehen würde?
Es war, als wenn sich ein Traum erfüllen würde. In familiärer Hinsicht ist dies wahr geworden, in beruflicher Hinsicht leider nicht.

Steffen Möller wieder vor der DS Quito, diesmal 2014

In welchen Bereichen waren die Arbeit an der Schule und auch das Privatleben merklich leichter als beim ersten Aufenthalt in Quito? Welche Erfahrungen vom ersten Aufenthalt waren es, die halfen? Hatten Sie dies so erwartet?
Beim zweiten Mal konnte ich schon die Sprache. Das war ein großer Vorteil.

In welchen Bereichen waren die Arbeit an der Schule und auch das Privatleben schwieriger als erwartet? Warum war dabei der vorherige Aufenthalt nicht hilfreich? Wo schien ein früherer Aufenthalt in Quito nur wenig zu helfen bei der Bewältigung des Alltags bzw. bei der Tätigkeit an der DS Quito und warum war dies so Ihrer Meinung nach? Gab es auch Probleme, die vielleicht darauf zurückzuführen waren, dass Sie früher schon einmal hier gelebt und gearbeitet hatten und damit mit höheren Erwartungen an den Start gingen? Hatten Sie diese Probleme erwartet und wie hatten Sie diese Gefahren einbezogen in Ihre Entscheidung, ein zweites Mal an die DS Quito gehen zu wollen?
Aus meiner Sicht hat der zweite Aufenthalt das Alltagsleben sehr vereinfacht. Man kannte die Sprache, Gewohnheiten und die Gepflogenheiten der einheimischen Bevölkerung. Bei anderen Tätigkeiten an der DS Quito traf das leider nicht zu. Man konnte meinen Erfahrungsschatz nicht adäquat in die DS Quito einbringen. Mit diesem Unvermögen hatte ich nicht gerechnet.

Ist es nach Ihren Erfahrungen ratsam, dass Kolleginnen und Kollegen ein zweites Mal eine Vermittlung an dieselbe Schule anstreben? Was spricht dafür? Was spricht dagegen? Welche Aspekte müssen unbedingt bedacht werden, damit solch eine Wiederholung gut klappt/gut klappen kann? Welche Gefahren können durch eine gute Vorbereitung verringert werden?
Dazu kann man pauschal keine Aussage machen. Im Vorfeld sollte man sich gut über die Entwicklung, die die Schule in der Zwischenzeit gemacht hat, informieren. Wenn das mit der eigenen beruflichen Entwicklung übereinstimmt, dann sollte man den Schritt wagen.

Was haben Sie beim zweiten Aufenthalt im Privatleben und bei der Arbeit prinzipiell anders empfunden als bei der ersten Tätigkeit in Ecuador?
Beim zweiten Mal kannte man noch ecuadorianische Lehrkräfte und man wurde auch erkannt. Das initiierte gleich eine gute Zusammenarbeit mit den Landeslehrkräften.

Angenommen, es wäre möglich. Würden Sie ein drittes Mal an die DS Quito gehen?
Nein, auf keinen Fall!

Würden Sie für den Fall, dass eine Drittvermittlung möglich ist, Lateinamerika und Spanien bevorzugen oder wäre jetzt die Neugier auf einen ganz anderen Kultur- und Sprachraum größer?
Der amerikanische Kontinent sagt mir schon zu. Interessant wäre für mich dann mehr Nordamerika.

Haben Sie nach Ihrer Rückkehr vom zweiten Aufenthalt an der DS Quito angestrebt, auch in Hamburg wieder an die Schule zu kommen, an der Sie vor Ihrer Ausreise unterrichtet haben oder gab es Motive, auf jeden Fall an einer neuen Schule tätig zu werden? Welche Erfahrungen der zwei Vermittlungen an die DS Quito spielten mit bei Ihren Überlegungen?
Die Rückkehr in den heimatlichen Schuldienst sollte man als Rückkehrer langfristig planen. Das fällt einem unter Umständen schwer, kann aber die Rückkehr sehr vereinfachen. Ob man die Schule wechseln sollte, ist wohl individuell verschieden. Vor der Zweitvermittlung nach Quito hatte ich acht intensive Jahre am Hamburger Gymnasium Blankenese. Durch meine Fächerkombination strebte ich dann aber eine MINT – Schule (Schule mit Schwerpunkt bei den Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) an. Durch mehrere Skype – Gespräche mit Schulleitern bot sich mir am hamburgischen Gymnasium Altona ein interessantes und aufregendes Arbeitsfeld.

Trotz riesiger Entfernung:
Besuch der Oma in Quito

So sieht das Klischee aus, in welchem
Ambiente Auslandslehrkräfte unterrichten.

Sehr viele Auslandsdienstlehrkräfte beklagen einen „Rückkehrerblues", der unter anderem dadurch entsteht, dass weder das neue Kollegium noch die Heimatbehörde an den neuen Erfahrungen des Rückkehrers interessiert sind. Wie erging es Ihnen? Nennen Sie positive und negative Beispiele.
Man sollte vor der Rückkehr sich seine neue Schule sorgfältig auswählen. Für mich war zum Beispiel wichtig, ob der zukünftige Schulleiter über Auslandserfahrungen verfügt. Zusätzlich kann man sich auch erkundigen, ob im neuen Kollegium Lehrer mit Auslandsdiensterfahrungen tätig sind. Da sind dann gleich Kollegen, mit denen man sich über ähnliche Erfahrungen austauschen kann.

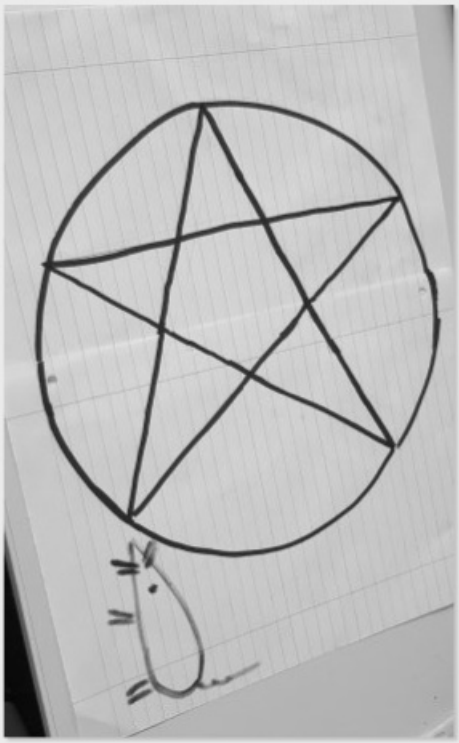
Von Seiten der Schulbehörde und vom Lehrerinstitut Hamburg kam leider kein Interesse für meine Auslandserfahrungen.

Gab es Möglichkeiten, Ihre reichhaltigen ecuadorianischen Erfahrungen im Privat- und Berufsleben einzubringen oder weiterzuführen? Hat Hamburg als merkantile Hafenstadt aus Ihrer Sicht dabei Vorzüge für Rückkehrer gegenüber vielen anderen Standorten in Deutschland? Wie nehmen Sie die Einstellung der deutschen Bevölkerung im Hinblick auf Ecuador wahr, wenn es dazu überhaupt Hinweise gibt?

Hamburg hat als Hanse- und Hafenstadt ein sehr internationales Ambiente. Wir kamen in Hamburg auch sehr schnell mit südamerikanischen Personen und Organisationen in Kontakt. Man traf sich regelmäßig und beging auch nationale Feiertage gemeinsam.

Wenn Sie Ratschläge machen dürften. Was könnten Deutschland von Ecuador, Hamburg von Quito und Hamburger Schulen von der DS Quito gerne übernehmen? Welche Vorteile brächte dies?
In Ecuador wurde ich als Ausländer immer freundlich und unvoreingenommen behandelt.

Meine Schüler haben offensichtlich bei der Besprechung der Szene „Studierzimmer" gut aufgepasst und wollten es gleich in der nächsten Stunde handlungsorientiert anwenden und den Teufel vom Klassenzimmer fernhalten.



Hat nichts genutzt, der teuflische Lehrer hatte einen Stift dabei und verschaffte sich Zutritt zum Studierzimmer.

Matthias Wolf war viele Jahre lang Mitglied im Vorstand des VDLIA, vertrat den VDLIA auf unzähligen Vorbereitungslehrgängen und dürfte deshalb vielen Kolleginnen und Kollegen auch persönlich bekannt sein. Außerdem versorgen seine Kinder, auch nachdem der Papa jetzt im Heiligen Land arbeitet, alle Mitglieder im Ausland mit unserer Zeitschrift. Ohne Familie Wolf würden also viele von Ihnen diese Ausgabe gar nicht in der Hand halten.

Matthias Wolf hat uns diesen ersten Bericht von seinem neuen Aufgabenfeld geschickt und ich bin mir sicher, nicht nur ich bin gespannt auf weitere Artikel von seiner interessanten Arbeit und der spannungsgeladenen Region, in der lebt.

Erste Eindrücke vom neuen Schulstandort

oder: Schulstandort zwischen zwei Welten

Matthias Wolf

Matthias Wolf, leitet seit dem 1.8.2018 die Deutsche Evangelisch-Lutherische Schule „Talitha Kumi“[1] im Westjordanland. Wie viele Auslandslehrer und ihre Familien, lernt man – bestensfalls vor Arbeitsbeginn – das Umfeld der Schule sowie Land und Leute ein wenig kennen.

Nun sind schon drei Wochen vergangen, seit wir mit der Familie hier im Nahen Osten gelandet sind. Schöne und interessante Urlaubsmomente liegen hinter uns. Aber auch Einblicke in mein neues Arbeitsumfeld am Deutschen Evangelisch-Lutherischen Schulzentrum in Beit Jala,

Ehrung von Schülern der 11. Jahrgangsstufe

in direkter Nachbarschaft von Bethlehem gelegen www.talithakumi.ps. Das Schulleiterhaus ist Teil des sehr schönen, parkähnlichen Schulgeländes, welches auf einer Anhöhe von knapp 900 Metern liegt und eine wunderbare Aussicht in die bergige Landschaft Samarias bietet. Beit Jala liegt direkt an der Grenze zu Israel im sog. Westjordanland. Vom Haus aus sieht man aber auch die Grenzanlagen nach Israel hin, die für uns (mit einem deutschen Reisepass) ohne Probleme zu passieren sind, für viele Palästinenser eben aber auch unpassierbar sind, wenn sie keine Genehmigung haben. Es erstaunt dennoch zu sehen, wie viele Palästinenser täglich die Grenze passieren, um in Israel zu arbeiten. Hier findet ein reger Austausch statt – der – wären da nicht die Grenzanlagen – an einen Pendlerverkehr in Großstädte hinein erinnert.

Ihr müsst euch die Situation hier völlig anders als im Gazastreifen (ca. 70 km entfernt von hier) vorstellen, wo die Grenze quasi hermetisch abgeriegelt ist und sich so gut wie kein ziviler Grenzverkehr abspielt.

Ins nahe gelegene Stadtzentrum von Jerusalem, dem Jaffator an der Altstadt, benötigt man von hier mit dem Auto ca. 20 Minuten. Mehrere Male waren wir dort, haben die Altstadt auf einem Mauerrundgang (Rampart's Walk) in zwei Tagen erkundet (sehr empfehlenswert!) sowie auch andere Stätten (Grabeskirche, Klagemauer usw.) besichtigt. Weiter (Urlaubs-)stationen waren das Tote Meer, der See Genezareth sowie der Küstenstreifen von Haifa hinunter bis nach Tel Aviv. Israel – ein Land etwa von der Größe Hessens lässt sich eben schnell durchfahren, jedoch wirken die Kontraste hier viel stärker als bei einer ähnlichen Strecke bei uns. Dies liegt auch an den sehr unterschiedlichen Klima- und Vegetationszonen, die man hier vorfindet. Von angenehmen 29 Grad in Talitha Kumi mit frischem Wind, gelangt man in einer guten halben Stunde ans Tote Meer mit seinem unerträglichen Klima von 45 Grad und der kargen Landschaft der galiläischen Wüste (bald wird es wohl so auch in Deutschland aussehen, wenn die Temperaturen weiterhin so hoch sind, wie wir hörten). In anderer Richtung ist man in 45 Minuten in der weltoffenen und modernen Großstadt Tel Aviv. Hier hat uns der Besuch des sog. Independence Museums (dem Ort, an dem 1949 der Staat Israel ausgerufen wurde) ganz besonders beeindruckt.

Der neue Schulleiter Matthias Wolf

Neben allen touristischen Stationen sind es aber insbesondere die Begegnungen mit den unglaublichen gastfreundlichen Menschen (und das sicher nicht nur, weil man die Familie des neuen Schulleiters am Tisch sitzen hat). Hier erfährt man viel von der Geschichte und Politik dieser Region und es wird schnell deutlich, dass es zu (fast) jedem Thema immer mindestens zwei Betrachtungsweisen gibt. Keine Begegnung, keine Führung vergehen, ohne dass man nicht nach wenigen Sätzen bei geschichtlichen und politischen Themen ankommt.

Eine Stadtführung in perfektem Deutsch mit einem Absolventen von Talitha Kumi, ein Besuch bei den ev. Marienschwestern aus Darmstadt, die eine kleine Dépendance im Jerusalemer Stadtteil En Keerem haben, die spontane Einladung zu einer palästinensischen Hochzeit und zu einer Taufe, das Treffen mit engagierten politischen und christlichen Zeitgenosse und nicht zuletzt das Schauen des Fußball WM-Endspiels bei einem public viewing (Achtung: dies meint im Am. Englisch die öffentliche Ausstellung eines Leichnams – also bitte lieber nicht so im Englischunterricht verwenden) auf dem Ölberg gehörten zu dem Highlights unserer „Begegnungen im Heiligen Land".

Residenzpflicht: das Schulleiterhaus

Dies alles macht den ganz besonderen Reiz dieser Gegend und seiner Menschen hier aus. An diesem Ort, werde ich eine Schule mitverantworten, und leiten, deren Aufgabe es ist, jungen Menschen der Region eine zukunftsfähige Ausbildung zu ermöglichen, mit der sie eines Tages in der Lage sein sollen, das Leben hier friedlich zu gestalten: ich bin gespannt auf diese Herausforderung und habe heute, am 2. August, meinen zweiten Tag als Schulleiter verbracht. Noch sind Ferien und nur einige Mitarbeiter sind da- dies ist eine gute Gelegenheit, mich einzuarbeiten, Räume entdecken, mich in der Schule zu orientieren, Akten zu lesen, Fragen zu stellen und auch interessierten Menschen schon die Schule und das Areal zu zeigen: so habe ich schon 54 Sänger/innen der Kantorei der Kaiserswerther Diakonie (der Gründerin von Talitha Kumi) durch die Schule geführt.

Heute hat sich für kommenden Dienstag eine politische Delegation der Partei „Die Linken" aus Brandenburg angesagt, die gerade in Israel und Palästina unterwegs sind. Ihr seht also, langweilig wird es hier nicht und man wird gleich an Aufgaben gestellt, an die man sich von sich aus sicher noch nicht gewagt hätte. Aber solche Wagnisse machen ja stark.

So weit einige erste kurze Eindrücke. Die Schülerinnen und Schüler des deutschen Zweiges (DIA-Zweig) haben schon mit dem Unterricht begonnen; für die palästinensischen Kinder beginnt der Unterricht erst am 27. August. Und dann beginnt der interkulturelle Schulalltag, in einer Region, von der mal viel Trauriges hört, dürfen Christen und Muslime gemeinsam zur deutschen Schule gehen im Schulzentrum von Talitha Kumi – kurz hinter dem Checkpoint, der Israel vom Westjordanland trennt. ◂◂

Anmerkung

1 Talitha Kumi ist ein Schulzentrum im Beit Jala, einer Kleinstadt in Nachbarschaft zu Bethlehem. Gegründet durch Kaiserswerther Diakonissen im Jahre 1851 ist es heute in Trägerschaft des Berliner Missionswerks. Das Schulzentrum besteht heute aus einem Kindergarten, einer Schule von der 1.–12. Klasse, einem Internat, einem Gästehaus sowie einer Berufsfachschule für die Bereiche Hotellerie und Koch. Auf dem Gelände befindet sich zudem eines der größten Umweltbildungszentren in der Westbank. Etwa 900 Schülerinnen und Schüler besuchen die Schule, die sowohl zum deutschen internationalen Abitur (DIA) wie auch zum palästinensischen Hochschulabschluss (Tawjihi) führt. 2017 ist Talitha Kumi mir dem Gütesiegel der ZfA als „Exzellente Deutsche Auslandsschule" ausgezeichnet worden.

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

Um in deren geschützten Bereich zu gelangen, brauchen Sie Ihre PIN. Diese erhalten Sie nach Eingang der Abbuchungsermächtigung Ihres Mitgliedsbeitrages. Wenden Sie sich zu diesem Zweck an Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de)!

Geographiewettbewerb DIERCKE Wissen 2018

Tilman Krause

Vertreter der Auslandsschulen belegt den 2. Platz beim Bundesfinale in Braunschweig

Vincent Küssner, 14, Sieger des Wettbewerbs an den deutschen Auslandsschulen von der Deutschen Schule Málaga, stellte sich am 8. Juni 2018 beim Bundesfinale in Braunschweig einem spannenden Wettstreit mit den Landessiegern aus den 16 deutschen Bundesländern und wurde Vizemeister. Dabei musste er sich nur sehr knapp dem Bundessieger aus Hamburg geschlagen geben. Vincent bestätigte damit erneut die hervorragende Arbeit der Geographiekolleginnen und – kollegen an den deutschen Auslandsschulen, nachdem im vorvorletzten Jahr der Bundessieg vom Auslandschulsieger aus der Deutschen Schule Lissabon und im vorletzten Jahr der zweite Platz vom Auslandsschulsieger des Deutsch-Französischen Gymnasium Buc errungen wurde. Damit waren die deutschen Auslandsschulen bei dem seit nunmehr achtzehn Jahren stattfindenden Wettbewerb in vier aufeinanderfolgenden Jahren sehr erfolgreich.

Am Wettbewerb Diercke Wissen nahmen insgesamt rund 270.000 Schülerinnen und Schüler teil. Aus den Auslandsschulen waren in diesem Jahr gut 5500 Schülerinnen und Schüler an 54 Schulen beteiligt. Auch der Junior-Wettbewerb für die Fünft- und Sechstklässler wurde wieder sehr gut angenommen.

Nachdem die Klassen- und Schulsieger bestimmt waren, fand im März die Runde statt, in der der Sieger der deutschen Auslandsschulen ermittelt wurde, und in der es darum ging, den Startplatz beim Bundesfinale zu ergattern.

Bei diesem „Landesfinale" setze sich Vincent Küssner von der Deutschen Schule Málaga gegen die übrigen Schulsiegerinnen und Schulsieger durch. Dabei konnte er Danylo Ogorodov von der Deutschen Schule Kiew und Ben Samse von der Deutschen Schule Seoul International auf die Plätze zwei und drei verweisen.

Vincent Küssner im Gespräch mit dem Moderator des Bundesfinales, Andree Pfitzner (Foto: T. Krause)

Hoch konzentriert während des Bundesfinales: Vincent Küssner (Foto: T. Krause)

Strahlende Finalsieger (v. l. n. r.): Johannes Römmelt aus Hamburg (1. Platz), Vincent Küssner aus Málaga (2. Platz) und Karl Geibert aus Bremen (Foto: T. Krause)

Vincent Küssner wurde von seinem Lehrer Christian Pabstmann zum Bundesfinale begleitet.

Beim Bundesfinale in Braunschweig, das am 8. Juni 2018 in der historischen Aula des Wilhelm-Gymnasiums stattfand, gelang es Vincent, sich bis in die Finalrunde der besten vier zu qualifizieren. Dort traf er auf die Landessieger Karl Geibert aus Bremen, Hannes Hochheim aus Thüringen sowie Johannes Römmelt aus Hamburg. In einem ausgesprochen spannendenden Finale musste Vincent sich schließlich nur dem Bundessieger aus Hamburg geschlagen geben.

Vincent Küssner hat die Auslandsschulen bei diesem Bundesfinale sehr sympathisch, kenntnis- und erfolgreich vertreten. Mit seinem zweiten Platz ist er außerdem automatisch für die deutsche Ausscheidung zur Teilnahme an der internationalen Geographieolympiade qualifiziert.

Auch im kommenden Jahr steht der Wettbewerb wieder allen deutschen Schulen im Ausland offen. Sie werden im Spätherbst über den Ablauf des neuen Wettbewerbsdurchgangs informiert, können sich aber bereits auch schon jetzt als Interessenten beim Wettbewerbsbeauftragten registrieren lassen.

Das Auswärtige Amt und der Westermann-Verlag übernahmen übrigens die Kosten der Anreise zum Bundesfinale für den Auslandsschulsieger und eine Begleitperson.

Die 25 besten Schulsieger der Auslandsschulen bei *Diercke Wissen 2018*

Gefördert durch:
Auswärtiges Amt
aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestages

Platz	Schulsiegerin/Schulsieger	Schule
1	Vincent Küssner	Deutsche Schule Málaga
2	Danylo Ogorodov	Deutsche Schule Kiew
3	Ben Samse	Deutsche Schule Seoul International
4	Lukas Frohbös	Deutsche Schule Kuala Lumpur
5	Jacob Stöckl	Deutsche Schule Moskau
6	Shahd Kechty	Deutsche Schule der Borromäerinnen Alexandria
7	Lucien Wilson	Deutsche Evangelische Oberschule Kairo
8	Charlotte Linhart	Deutsche Internationale Schule Doha
9	Maximilian Burger	Deutsche Internationale Schule Den Haag
10	Saba Beyene	Deutsche Botschaftsschule Addis Abeba
11	Leonardo Conte	Deutsche Schule Rom
12	Louis Gevrey	Deutsch-Französisches Gymnasium Buc
13	Àngel Costa Perales	Deutsche Schule Valencia
14	Sara Victoria Hoyer	Deutsche Höhere Privatschule Windhoek
15	Alex Lányi	Deutsche Schule Bratislava
16	Mario Laguillo Martinez	Deutsche Schule Sevilla
17	Jan Wenkel	Sankt-Petri-Schule Kopenhagen
18	Finnegan Winkler	Deutsche Schule Istanbul
19	Christopher Lang	A. von Humboldt – Deutsche Internationale Schule Montreal
20	Ilkay Kaya	Deutsche Schule Izmir
21	Camillo Molinari	Deutsche Schule Genua
22	Linus Meister-Magsino	Deutsche Schule Shanghai Hongqiao
23	Ayumi Löwenstein	Deutsche Schule Tokyo Yokohama
24	Akin Rosenkranz	Christliche Deutsche Schule Chiang Mai
25	Malte Oloffs	RIS Swiss Section – Deutschsprachige Schule Bangkok

Nachtrag zum Schwerpunkt DLIA 3/2018 „Mitreisende Familienmitglieder“

Beim Lektorieren des letzten Heftes ist mir ein unverzeihlicher Fehler passiert! Ich hatte zwar Elke Kanolds Artikel im dafür vorgesehenen Ordner platziert, aber beim Korrekturlesen der Satzfahnen völlig übersehen, dass ausgerechnet ihr Artikel darin nicht enthalten war. Dabei lag das Besondere der Konstellation ja gerade darin, dass die vermittelte Auslandslehrerin dem mitreisenden Kind, die Mutter dem Sohn unmittelbar auf dessen Sicht der Dinge antwortete. Durch dieses Versehen ist leider das Momentum der Dualität verlorengegangen. Ich bitte dies zu entschuldigen und liefere nun doch noch die Antwort der ADLK und Mutter nach. Wer sich den dialogischen Aspekt dieses Beitrages aber noch einmal vergegenwärtigen möchte, den bitte ich, die letzte Ausgabe 3/2018 herauszukramen und den Artikel von Max (S. 223–227) daneben zu legen.

Die Lehrerin

Elke Kanold

Natürlich muss die Lehrerin das letzte Wort haben, obwohl – eigentlich bin ich ganz einverstanden mit dem Geschreibsel von Max. Und das nicht nur, weil ich meinen Sohn in diesen drei Auslandsjahren sicher viel intensiver erlebt habe, als man es hier normalerweise als Mutter eines fast Erwachsenen tut.

Ich empfand diese Besonderheit als großes Plus: Als Familie rückt man schon enger zusammen. Und es ist in Ägypten auch gar nicht so uncool wie hierzulande, mit den großen Kindern gemeinsam unterwegs zu sein. Bei einer Konstellation wie der unseren (Mutter und Sohn) wird der Spross dann ganz schnell zum „Mann im Haus“, da ja manch einer (Vermieter, Handwerker, Taxifahrer …) nicht unbedingt mit Frauen verhandeln möchte. Das heißt nicht, dass ich dies immer bedingungslos akzeptiert habe, aber manchmal war es schon ganz angenehm, sich mal zurückzulehnen. Und da ich nicht nur als Lehrerin, sondern eben auch als Mutter unterwegs war, erhielt ich durch Max doch noch einen anderen Blick auf (zumindest einige ausgewählte) arabische Familien.

Leben in der Stadt – Kairo

Das tägliche Arbeitspensum war natürlich nicht geringer als hier und das Wort „Erschöpfung“ erhielt für mich schon noch einmal eine neue Dimension. Denn jede Tätigkeit verlangt absolute Konzentration:

Die temperamentvollen und begeisterungsfähigen ägyptischen Schüler verlangen vollste Aufmerksamkeit und enorme Methodenvielfalt, wenn man auch als Lehrerin die 80-minütigen Unterrichtsblöcke ohne größere Ausfälle überstehen möchte.

Einfach mal schwatzend auf dem Fußweg zu flanieren funktioniert quasi nicht. Falls über-

Abgrund unter meiner Wäscheleine

haupt vorhanden, sind die Gehwege gezeichnet von riesigen Absätzen, kaputten Platten, irgendwo heraushängenden Leitungen, von oben tröpfelnden Klimaanlagen … Und gern weicht ein Teil des enormen Verkehrsaufkommens in Kairo auch mal in den Fußgängerbereich aus.

Oder – um noch ein letztes Beispiel zu nennen – selbst beim Wäscheaufhängen auf meinem Balkon dufte ich keinen Augenblick unachtsam sein, denn was dort herunterfiel, verschwand in einer Schlucht von Schutt, Müll und streunenden Katzen (über andere Dinge habe ich lieber nicht nachgedacht).

Und doch haben all diese – manchmal auch lästigen – Kleinigkeiten einen wunderbaren Effekt: Man (er)lebt total intensiv, kein Tag vergeht ohne wenigstens ein AHA-Erlebnis und wenn man es dann schafft, sich darauf einzulassen, nimmt man bald sich und viele Ärgernisse nicht mehr so wichtig und taucht ein in die gepriesene orientalische Gelassenheit.

Die scherzhafte Bezeichnung IBM-Land („I" für inschaallah = so Gott will / „B" für bukra = morgen / „M" für malesch = nicht so schlimm) trägt so viel Wahrheit in sich …

Dieses intensive Leben resultierte wahrscheinlich auch aus dem Gefühl der Endlichkeit. Wie oft verschiebe ich hier in Deutschland aus Pflichtgefühl die angenehmen Dinge! Man hat ja noch so viel Zeit. In Ägypten haben wir fast jede spontane Idee sofort umgesetzt, egal ob Ausflüge, Konzert-, Museums-, Ausstellungsbesuche, einfach nur ein Bummel am Nil oder ein Essen mit Freunden in einem neu entdeckten Restaurant. Man weiß ja nie!

Und noch etwas vermisse ich hier sehr: das Gefühl, einfach mal abschalten zu können.

Wenn wir (meist mit dem Taxi und oft nur für ein, zwei Tage) die Millionenstadt Kairo verließen – gleichgültig ob in die Wüste, ans Meer oder ins Delta – bekam ich unglaublich schnell den Kopf frei für neue Eindrücke. Politische Ereignisse (nicht wenige in den Jahren nach 2011), Klassenleiterprobleme, Elterngespräche, Abituraufgaben, etc. blieben auf unerklärliche Weise mit dem Lärm und Staub der Großstadt zurück …

Adventskaffee bei uns

Wüstentrip

Jetzt beim Schreiben merke ich, dass das Fernweh längst nicht verschwunden ist. Wie meinen Sohn wird mich diese Zeit nie ganz loslassen. Und die nächsten Träume warten …

Auch wenn ich schnell verstanden hatte, dass es Unsinn war zu glauben, Lehrer, die ins Ausland gehen, müssten irgendwie so sein wie ich. Es gibt unzählige Gründe für eine solche Entscheidung. Aber was uns alle eint, sind Neugier, eine gewisse Abenteuerlust und natürlich ein hohes Maß an Toleranz. Und diese Dinge machen es leicht, uns selbst jetzt nach Jahren noch einfach mal anzurufen, uns irgendwo auf der Welt zu treffen … ◂◂

Der Auslandsschulberg ist in Wirklichkeit ein reißender Fluss

Tanja Unterberg-Ogalla Rodríguez

Wer zum ersten Mal den aus vermeintlichen diversen Zacken und Geröll und unterschiedlichsten Gesteinsbrocken bestehenden Auslandsschulberg bezwingt, setzt sich auf seinem Weg zwangsläufig mit allen möglichen Hindernissen und vermeintlichen Gefahren und auch ernsthaften Problemstellungen und der Auflösung der Bequemlichkeit der gewohnten ebenen Wegstrecke auf dem Weg zur Schule im Inland auseinander. So mögen zwischendurch Zweifel aufkommen, ob dieser vor der Ausreise bizarr anmutende Auslandsschulberg, der aus einem nicht unanstrengenden Wohnungswechsel und dem notwendige Minimalismus beim Aussortieren der Kleidung und der Möbel sowie aus den bürokratischen Hürden im In- und Ausland besteht, zu bewältigen ist; von dem unvermeidbaren Abschied von Familienmitgliedern und Freunden gar nicht zu reden. Die Aussicht auf ein völlig anderes Klima im Zielland und das vielseitige und unkalkulierbare Fremde, das im Ausland auf einen wie eine Lawine zustürmt, bestürzen zunächst, und die Konfrontation mit einer u. U. völlig unbekannten Sprache macht sprachlos. Ob die Eingewöhnung in eine neue Umgebung, die zu erwartenden interkulturellen Spannungen durch unterschiedliche kulturelle Erfahrungen und Handlungsgewohnheiten zu schultern ist oder ob das gefühlte schwere Gepäck aus zu vielen Unbekannten und Problemstellungen einen nicht doch zu stark niederdrückt?

Diese Bedenken im Rucksack des Kopfes sind menschlich und vielleicht auch eine uns Deutschen eigene Tugend – wir lieben Pläne und übersichtliche Strukturen. Das Wissen, eine Arbeit durch gute Vorbereitung zur Zufriedenheit aller Beteiligten erledigen zu können, vermittelt uns ein Gefühl von Sicherheit und Sinnhaftigkeit.

Aber der Auslandsschuldienst ist anders. Die Vorstellung, die wir uns von dem Einsatz im Ausland gemacht haben, wird in den wenigsten Fällen dem Bild gerecht, das wir uns vor der Ausreise gemacht haben. Der Auslandsschulberg ist in Wirklichkeit ein reißender Wildwasserfluss, dem wir allein hinsichtlich der Geschwindigkeit nicht mit klobigem Schuhwerk gewachsen sind.

An meinem ersten Schultag in Astana – es war Winteranfang, und es lag schon reichlich Schnee – fiel ich auf dem Schulweg in ein grabgroßes, nicht durch ein Schild gekennzeichnetes Bauloch; in diesem Augenblick hegte ich, ehrlich gesagt, große Zweifel an meiner Mission und befreite mich dennoch lebenshungrig in Windeseile aus der misslichen Situation, die in mir große Kälte und ein Gefühl von absoluter Schwärze in Bezug auf den Einsatz in Kasachstan auslöste. Aber als ich in das Lehrerzimmer der Schule 46 eintrat und meinen einheimischen Kolleginnen von meinem Missgeschick erzählte, brachen wir alle gleichzeitig, und in meinen Augen auch auf der gleichen Tonhöhe, in ein befreiendes Lachen aus, „Du gehörst zu uns, das passiert uns auch jeden Tag“ – es war unglaublich, nie hatte ich mich in Sekunden in einem Kollegium so willkommen gefühlt, es war

dieses berühmte déjà-vu-Gefühl par excellence, ich war dort nicht fremd, ich war bereits an meinem ersten Tag zuhause und es war die menschliche Wärme dieser Kolleginnen, die mich bis heute durch eine mentale Pipeline speist und an das überaus Gute des Auslandsschuldienstes glauben lässt.

Warum in den Auslandsschuldienst gehen, Gewohntes und Vertrautes aufgeben, wenn doch auch vor Ort viel zu tun und zu innovieren und zu initiieren ist?

Der Auslandsschuldienst ist spannend und abwechslungsreich. Kein Tag gleicht einem anderen. Durch die Zusammenarbeit mit der Botschaft, dem Goethe-Institut, deutschen und einheimischen Firmen, Gästen aus Deutschland, Gästen aus dem Ausland, die Kooperation mit den einheimischen und deutschen Kollegen/innen, durch die Arbeit mit den Schülern/innen, das gemeinsame Aushecken von Projekten (um nur einige Beispiele zu nennen), entstehen viele unerwartete Reaktionen und Aktivitäten, die zu neuen Aktivitäten führen, die wiederum neue Kettenreaktionen auslösen. Durch einen Wettbewerb des Goethe-Instituts wurden unsere Schüler/innen des DSD Schule 46 in Astana dazu angeregt, über die Stellung der deutschen Sprache in der Welt nachzudenken. Sie

Gemeinsames Essen mit der kasachischen Schulleiterin, Frau Gulmira Baisulda (oben links), und den kasachischen Deutschkolleginnen in dem Lehrerzimmer der DaF-Fachschaft

Schülerinnen der DSD-II-Abschlussklasse 2012 beim Bau eines Pro- und Contraargument-Struktur-Turms

haben Mitarbeiter des Goethe-Instituts, der Deutschen Botschaft und Mitarbeiter der Universität in Frankfurt an der Oder per Skype interviewt, ein Theaterstück geschrieben und gefilmt, das sich mit der Utopie einer intergalaktischen Freundschaft (die zum Glück durch das Erlernen der deutschen Sprache auf Deutsch gepflegt wird) auseinandersetzt, sie haben den Verein „Wiedergeburt" und die Senioren mit deutschen Wurzeln in das Projekt einbezogen, einen Comicstrip entworfen und all diese Unterlagen eingeschickt und wurden als Gewinner des Wettbewerbs zu einem Austausch mit deutschen Schülern/innen nach Münsterweil eingeladen. Die Kontakte der Schüler/innen untereinander bestehen bis heute.

Der Auslandsschuldienst ist herausfordernd und innovativ. Da die Aufgabenpalette der Fachschaftsberater, der Fachberater und der Abteilungsleiter und der Schulleiter in dem Zielland groß ist und trotz der feststehenden Aufgabenverteilung Freiraum für eigene Interpretationsspielräume lässt, kann der Auslandsschullehrer/

die Auslandsschullehrerin mit der Zeit durch die immer genauere Kenntnis der Möglichkeiten und der bestehenden Netzwerke neue Handlungsfelder erschließen und neue Kontakte herstellen. Die Kolleginnen in Astana wünschten sich nach einer einmonatigen Anregung ihrer individuellen Wunschvorstellungen („Sag uns, was wir brauchen" – „Ich möchte euch nicht bevormunden, sagt mir, was Ihr euch wünscht") bereits in der fünften gemeinsamen Arbeitswoche wöchentliche Fortbildungen. Warum nicht? Die Schüler/innen wollten gern ein Praktikum in einer deutschen Firma in Astana absolvieren, Praktikumsplätze wurden über den guten Kontakt zur Deutschen Botschaft eruiert. Leiter/innen deutscher Universitäten besuchten Astana, um den potenziellen Studierenden ihre Universitäten und das Aufnahmeprocedere zu schildern, wir fuhren gemeinsam zu Informationsveranstaltungen und klärten in der Schule letzte Unklarheiten.

Der Auslandsschuldienst ist nutzbringend und sinnstiftend. Durch die Übertragung von sehr viel Verantwortung und das Vertrauen der ZfA, dass die entsandte Auslandsdienstlehrkraft auch wirklich die Bildungsrichtlinien und Bildungsanforderungen des eigenen Landes (durch entsprechende Prüfungsformate, Prüfungsprocedere, Fortbildungen, Organisation von Netzwerktreffen etc.) würdig vertreten wird, empfindet man als entsandte Lehrkraft die eigene Arbeit als äußerst förderlich und ertragreich. Aber das formale Einhalten der äußeren Vertragsrichtlinien und bikulturellen Abkommen ist nur die eine Seite, gerührt fühlt man sich, wenn die Schüler/innen im Zielland bei der Übergabe des DSD-II-Diploms bei dem obligatorischen Abschiedshändedruck flüstern, dass sie dankbar sind, dass man sich auf den weiten Weg über 6.000 km gemacht hat, um sie zu unterrichten und ihnen Möglichkeiten des Studiums in Deutschland aufgezeigt hat oder die Kolleginnen beteuern, dass sie jetzt handlungsorientierter als je zuvor unterrichten.

DSD-II-Diplomfeier im Jahr 2014 in der Aula der Schule 46 in Astana

Der Auslandsschuldienst ist erhebend. Wenn man die strahlenden Gesichter der Schüler/innen sieht, die ihre DSD-II-Prüfung bestanden, ein DAAD-Stipendium erhalten haben und deren Selbstbewusstsein aus jedem Satz klingt, den sie flüssig und von ihrer Schulausbildung an einer DSD-Schule überzeugt vortragen, dann fühlt man sich privilegiert, im Ausland als eine von der ZfA entsandte Lehrkraft arbeiten zu dürfen. Wenn Politiker wie Herr Steinmeier in meiner Zeit zwischen 2012 und 2015 Kollegen/innen und Schüler/innen unserer DSD-Schule 46 in einem persönlichen Blitzgespräch kennenlernen wollen, fühlt man sich gemeinsam mit allen Beteiligten stolz, dass die Arbeit im Ausland wahrgenommen und die Bildung der Schüler/innen und das positive Deutschlandbild, das sie in sich tragen, fruchtet; niemand in Astana an der DSD-Schule 46 fürchtet sich mehr vor illustren Gästen, da man bewiesen hat, dass man sich sprachlich behaupten und ein Gespräch mit den Gästen selbst initiieren und moderieren kann.

Der Auslandsschuldienst erweitert die Leistungsfähigkeit und die Belastungsgrenzen. Wer im Auslandsschuldienst arbeiten will, weiß, dass eine Vielzahl von Aufgaben und Herausforderungen auf die Auslandsdienstlehrkraft zukommen. Viele der Kollegen/innen im Ausland berichten in der VDLiA-Zeitschrift, dass sie nie zuvor so viel und so leidenschaftlich gearbeitet haben. Mir ging es genauso. In Astana wird zuweilen 6–7 Tage die Woche an den Schulen ge-

Herr Steinmeier und Herr Dr. Herz (damals amtierender Botschafter in Astana) im Gespräch mit unseren DSD-II-Absolventen/innen

arbeitet. Samstagsunterricht ist normal, sonntags geht man zuweilen auch zur Schule. Zuhause war in meinem heimischen Arbeitszimmer in Astana mit kontinuierlich funktionierendem Internetanschluss sehr viel organisatorische und verwaltungstechnische Arbeit zu leisten. Alltagsprobleme wie das Einkaufen von Lebensmitteln in fünf verschiedenen Supermärkten, der viermalige Wechsel der Wohnung in drei Jahren und die auf der Straße tobenden Steppenwinde bei eisiger Winterkälte wurden zur Nebensache, wenn es darum ging, die Schüler/innen auf die Bewerbungsgespräche in Almaty auf ein DAAD-Stipendium vorzubereiten. Die Schüler/innen ihrerseits sorgten durch ihre strengen Kommentare zu der Kälte und den Gefahren durch die Kälte selbst dafür, dass ich stets eine Mütze trug. Wir arbeiteten Hand in Hand. Von der Zähigkeit solcher Schüler/innen im Ausland, die alles dafür tun, ihr Schicksal durch eine gute Schulbildung in die Hand zu nehmen, kann man nur lernen.

Der Einsatz im Auslandsschuldienst ist hinsichtlich der mitmenschlichen Kontakte eine Offenbarung. Wer wie ich pure Gastfreundschaft im Kollegium erfahren hat und bis heute – drei Jahre nach dem Einsatz – noch regelmäßig mit den Kolleginnen und auch mit einigen der Schüler/innen in Kontakt steht, da diese Menschen zu Freunden/innen geworden sind, da durch eine mentale Pipeline nach wie vor Vertrauen und gegenseitiger Respekt fließt, der macht sich wie ich erneut auf den Weg in den Auslandsschuldienst, um diese Chance auf ein weiteres Auslandsschulleben zu nutzen. Wer sonst kann mal eben den Arbeitsplatz ins Ausland verlegen? Sich neu erfinden? Neue Kontakte knüpfen? Neue Projekte in Angriff nehmen? Neue Sprachen lernen? Neue Mentalitäten, Kulturen und Handlungsweisen und Bildungsvorstellungen kennenlernen?

Wer im Auslandsschuldienst arbeitet, lernt sich selbst neu kennen. Nach dem Einsatz in Kasachstan sehe ich mich selbst mutiger, belastungsfähiger, selbstsicherer, treffsicherer bei dem Fällen von Entscheidungen, konfliktfähiger und mitmenschlicher. Ich habe mich in Kasachstan selbst neu kennengelernt und bin, das innerliche Schlachtfeld nach dem Einsatz durch intensive Reflexionen ordnend, in meinen Augen eine erfahrenere Lehrkraft geworden. Wir Deutschen transportieren unsere Vorstellungen von Bildung durch das Verbreiten der deutschen Sprache und unseren deutschsprachigen Fachunterricht in die Welt, aber wir können auch selbst sehr viel von den Bildungslandschaften im Ausland, von der bi- oder multikulturellen Zusammenarbeit, von der Zähigkeit der Schüler/in-

Grundschüler/innen bei dem DaF-Anfangsunterricht an der DSD Schule 67 in Astana

nen und Kollegen und durch den kritischen Umgang mit uns und unseren Handlungen im Ausland lernen. Was ich bedauere, ist, dass ich selten etwas von meinen Auslandserfahrungen in den deutschen Schulen einbringen kann. Das Interesse ist mäßig. Dabei könnte es unseren Horizont immens erweitern.

Wer im Auslandsschuldienst arbeitet, arbeitet an seiner Spontaneität. Deutsche Tugenden haben ihr Gutes, aber es kann nicht schaden, spontaner zu werden und die Angst vor vermeintlich Fremden und Fremdem zu verlieren. Wir machen zuweilen Fehler, es entstehen womöglich Konflikte, aber durch diese Fehler und Konflikte in der interkulturellen Zusammenarbeit und den stetigen Wunsch, die gemeinsame Arbeit zu optimieren, kann etwas fantastisches Neues entstehen. Es wäre doch gelacht, wenn nicht …

Als wir im Januar diesen Jahres auf einer Vorstandssitzung in Trier ausloteten, ob diese Stadt ein geeigneter Ort für die nächste Vorstandssitzung sein könnte, saß beim Frühstücksbuffet eine markante Gestalt ganz in unserer Nähe, den viele von uns immer noch mit dem Gruß: „Ich wünsche Ihnen eine geruhsame Nacht" in Verbindung bringen. Hans-Jürgen Peleikis packte die Gelegenheit beim Schopf und fragte Ulrich Wickert, ob er uns nicht als Festredner für die 34. Hauptversammlung in Trier zur Verfügung stehen würde. Herr Wickert ist zu dem Termin aber bereits anderweitig gebunden, schickte uns aber diesen Artikel, in dem er seiner Herzensangelegenheit, der Freundschaft von Deutschland zu seinem Nachbarn Frankreich Ausdruck verleiht. Und da Trier ja nicht weit von Frankreich entfernt liegt, passt dieser Artikel meines Erachtens auch gut zur Einstimmung auf die kommende Hauptversammlung im Sommer, unweit der französischen Grenze.

Die Phantasie an die Macht

Ulrich Wickert

„Die Phantasie an die Macht", das ist ein kluger Spruch. Er ist fünf Jahre jünger als der Élysée-Vertrag, und stammt aus der Zeit der Mai-Unruhen 1968. Und ich habe den Eindruck, er bestimmt in diesem Jahr das Handeln. Als vor 55 Jahren die beiden alten, klugen Staatsmänner Adenauer und de Gaulle den deutschfranzösischen Freundschaftsvertrag ausdachten, wurde die Erbfeindschaft beendet. Damals lebte ich in Frankreich. Deutsche galten als "boches", ein böses Schimpfwort. Als unsere deutsche Familie 1956 an der Küste der Normandie Urlaub machte, schmierte man nachts Hakenkreuze an das Gartentor unseres Feriendomizils.

Noch sprachen alte Leute in Frankreich und in Deutschland von der „Erbfeindschaft". Über mehr als zweihundert Jahre hatten Politiker und Intellektuelle den Hass zwischen beiden Ländern geschürt. Ja, auch die Intellektuellen! Im 18. Jahrhundert erfanden sie den Hermann-Mythos, wonach die Deutschen von den Germanen abstammten und zum Gründungsvater wurde Hermann „der Cherusker" erfunden, der Varus in der „Hermannschlacht" besiegt hat.

Er besiegte die Römer, aber gemeint waren die Franzosen. Und eines der brutalsten Stücke ist Kleists „Hermannschlacht", in der er den Vernichtungskrieg predigt. Ein Stück, das 1933, nach der Machtübernahme durch die Nazis in mehr als hundert Aufführungen inszeniert wurde.

Die weisen Männer – Adenauer und de Gaulle – sagten sich: nie wieder. Nie wieder würde die „Erbfeindschaft" siegen, wenn zwi-

schen beiden Völkern gemeinsame Interessen entständen – wirtschaftlich, politisch – und die Menschen sich kennen lernen würden. Angst entsteht vor dem Fremden, das man nicht kennt. Und sie schwindet durch die Nähe zum anderen.

Der Elysée-Vertrag war ein Segen. Das Deutsche Jugendwerk ging still seiner Arbeit nach, Städtepartnerschaften nährten Freundschaften, stifteten sogar Ehen. In den letzten 55 Jahren hat sich vieles geändert. Vieles hing davon ab, wie sich die Menschen unten und oben verstanden. Die Nähe der führenden Politiker war dabei entscheidend.

Die Freundschaft zwischen Helmut Schmidt und Valéry Giscard d'Estaing hat den Grundstein für den Euro gelegt.

Aber die Vergangenheit hat noch lang nachgewirkt. Als ich 1985 über den Prozess gegen den SS-Mann Klaus Barbie in Lyon berichtete, gab mir eine alte Widerstandskämpferin ein Interview, das sie mit den Worten eröffnete: „Sie sind der erste Deutsche, mit dem ich seit vierzig Jahren spreche."

Noch zu Zeiten der Freunde Mitterrand und Kohl wurde mein Kamerateam in der Normandie aus einem Laden verwiesen. Man spreche nicht mit Deutschen. Mitterrand fürchtete sogar, die deutsche Einheit könnte in der Mitte Europas wieder eine „Mittelmacht Deutschland" entstehen lassen, die um sich herum Satelliten scharen würde und aus Nato und EU austräte. Stattdessen kam es zum Euro. Aber Frankreich musste wider Willen zustimmen, die Europäische Zentralbank nach Vorbild der unabhängigen Bundesbank in Frankfurt zu etablieren.

Ohne die Freundschaft zwischen Kohl und Mitterrand – und auch zwischen den Außenministern Genscher und Dumas – wäre die Wiedervereinigung 1989/90 sehr viel schwieriger geworden.

Nach dem Ende der Amtszeit von François Mitterrand begann der deutsch-französische Motor zu stocken.

Als Präsident Jacques Chirac sich überhaupt nicht mit Bundeskanzler Gerhard Schröder verstand, fragte er seinen Außenminister Hubert Védrine: „Wie kommt es, dass Sie sich so gut mit dem Grünen Außenminister in Deutschland verstehen?" Védrine antwortete: „Wir sehen uns alle sechs Wochen zum Abendessen. Und wir reden ohne vorgegebene Tagesordnung über alles."

Das werde ich auch tun, sagte sich Jacques Chirac und lud Schröder zum Abendessen in den elsässischen Ort Blaesheim ein – und nach einer Weile klappte es auch. Die regelmäßigen gemeinsamen Abendessen wurden dann unter dem Terminus „Blaesheim-Prozess" bekannt. Angeblich fanden sie – so die Website der Bundesregierung unter dem Begriff „Europalexikon"! – zum ersten Mal 2001 statt.

Aber das ist Geschichtsklitterung!

Giscard ist ein begeisterter Jäger. Im Elsass ging er auf die Pirsch, erlegte Hasen und Fasane. Und da überkam ihn eine Idee. Bei der Jagd kam er immer an dem netten Lokal Le Bœuf in Blaesheim vorbei, aber ging nie rein. Was er bedauerte. Und da er sich mit Helmut Schmidt regelmäßig traf, meinte er plötzlich: Dorthin lade ich Helmut zum Abendessen ein. Und der sagte sofort zu.

Giscard fuhr also nach Blaesheim und erwartete dort seinen deutschen Gast auf der Straße. Das ganze Dorf war in traditionellen Kostümen angetreten, eine Fanfare würde einen Marsch spielen. Helmut Schmidt kam mit seiner Hamburger Lotsenmütze. Die Fanfare spielte. Sie gaben sich die Hand.

Giscard übermannte sofort Gedanken an den Zweiten Weltkrieg. Helmut war deutscher Leutnant gewesen, Giscard war als ganz junger Mann auf dem ersten französischen Panzer in Konstanz eingefahren.

Durch Giscards Kopf gingen Erinnerungen an die Grausamkeiten des Krieges, und er fragte sich, ob es ihnen gelingen würde, die Ruinen, die Kadaver, die Trümmer zu überwinden.

Die Straße in Blaesheim war ein Fahnenmeer von Trikoloren, aber – und so sagte Giscard: „le chancelier germanique y était le bienvenue"! Der Kanzler aus Germanien war willkommen.

Damals begann der Blaesheim-Prozess! Und Chirac ließ ihn wieder aufleben, die Beziehungen zum deutschen Bundeskanzler verbesserten sich je, und das wirkte sich sofort auf die politische Stimmung aus.

Doch nach der Abwahl von Gerhard Schröder als Bundeskanzler fielen die Regierungen in

Berlin und Paris in einen Dornröschenschlaf. Präsident Sarkozy wollte statt der deutsch-französischen Partnerschaft die Mittelmeerunion stiften. Und ging damit kläglich baden. Präsident Hollande träumte davon, den Élysée-Vertrag zu erneuern. Und schlief währenddessen ein.

Doch dann erwachte Frankreich. Ein junger Mann verkündete „La Révolution", wurde zum Präsidenten gewählt und begann, seine Phantasien umzusetzen. Im Wahlkampf hatte er die deutsch-französische Freundschaft zu seinem außenpolitischen Credo erklärt. Und das war mutig, denn es entsprach nicht der Stimmung im Land. Immerhin haben 60 Prozent der Wähler im ersten Wahlgang der Präsidentschaftswahl 2017 für Kandidaten gestimmt, die Stimmung gegen Europa und gegen Deutschland machten. Doch Macron ließ sich nicht von seiner Vorstellung abbringen, Europa mit Hilfe von Deutschland zu erneuern.

Nach gewonnener Wahl setzte er alles daran, seine Phantasien umzusetzen. Und plötzlich wacht auch Deutschland auf. Der Bundestag beschließt ein gemeinsames Programm mit der Assemblée nationale, Präsident Macron und Kanzlerin Merkel verkünden Richtlinien für einen neuen Vertrag. Die Gesellschaften sollen näher gebracht werden, die Auszubildenden die Sprachen der anderen lernen, die sozialen Rechte, die Wirtschafts- und Steuerregeln angepasst, die Außen- und Verteidigungspolitik abgesprochen, Impulse im Klimaschutz gegeben werden, und so fort. Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt. ◂◂

Dem Schlusswort von Ulrich Wickert ist nichts hinzuzufügen
– außer einem Kunstwerk, das Juliane Köhler für den Lutherweg bei Kloster Nimbschen gestaltet hat.

Skaten bis die Knochen knacken

Eine Rückübersiedlung mit Muskelkraft

Interview mit Martin Fluch

Im Kanu von Donaueschingen bis zum Schwarzen Meer, in zehn Tagen sechshundert Kilometer über den Tienschan, in drei Tagen rund um den Issykkul – dafür steht Martin Fluch. Anfang September ging sein jüngstes Projekt zu Ende: ein 83-tägiger Lauf auf Cross Skates von Batumi, seinem jüngsten Einsatzort bis Eppelheim bei Heidelberg, seiner Wahlheimat in Deutschland. Hans-Martin Dederding hat kurz nach der Rückkehr mit ihm gesprochen.

Martin Fluch, das ist kein ganz unbekannter Name für Leserinnen und Leser von „Deutsche Lehrer im Ausland". Trotzdem die Bitte: Stell dich noch einmal kurz vor, ein paar Stichpunkte sollen genügen.

Geboren in Stuttgart, aufgewachsen in Hildrizhausen im Schwabenland, Schulbesuch in Böblingen/Sindelfingen, Studium Sport und Germanistik in Heidelberg mit Ziel Lehramt, motiviert durch meine Lehrer am Gymnasium. Nach dem Studium kam ich in eine Phase, in der Stellen für Lehrer mit meiner Fächerkombination sehr rar waren. Nachdem ich schon meine Zulassungsarbeit über die deutsche Sprache in Südamerika geschrieben hatte und mich ein Einsatz im Ausland interessierte, habe ich mich nach ganz kurzem Einsatz als Lehrer in Baden-Württemberg bei der ZfA beworben und wurde 1996/7 nach Ismail in der Ukraine vermittelt.

Das war dein erster, aber nicht dein einziger Einsatz im Ausland …

Nein, nach meinem Einsatz in Ismail, zuerst an der Universität dort, dann an einer Schule mit vertieftem Deutschunterricht habe ich mit kurzen Pausen immer im Ausland gearbeitet: in Osch (Kirgistan), in Fergana (Usbekistan) und zuletzt in Batumi (Georgien), immer an Schulen mit vertieftem Deutschunterricht im DSD-Programm.

Der Anlass unseres Gesprächs ist deine recht ungewöhnlich Rückübersiedlungsreise – auf Fleet-Skates – von deinem letzten Einsatzort Batumi in deine Wahlheimat Eppelheim bei Heidelberg, 4090 km allein durch Muskelkraft. Wie fühlt man sich, wenn man solch ein Projekt erfolgreich bewältigt hat? Du bist ja erst vor zwei Tagen zurückgekommen

Ich bin stolz und freue mich, dass ich das geschafft habe. Ich habe gewusst, es wird hart. Aber es war doch härter, als ich es mir vorgestellt hatte, nicht für den Kopf, auch nicht für die Muskeln, aber für die Gelenke, also, beim Auto würde man sagen, für die typischen Verschleißteile. Ich bin aber trotzdem froh, dass

Letzter Schultag

ich es gemacht habe. Ich hatte nie das Gefühl, dass ich irgendwie auf der Flucht war, auch weil meine Familie und meine Freunde, mit denen ich auch während der Reise viel Kontakt hatte, mich mental unterstützt haben. Besonders meine Frau hat mir immer zugesprochen und gesagt, mach das, wir sind dann zwar eine Zeitlang allein, aber nach so langer Zeit solltest du wieder ein größeres Projekt starten. Das ist so ein Wunsch in dir, den solltest du realisieren.

Abschied von der Schule

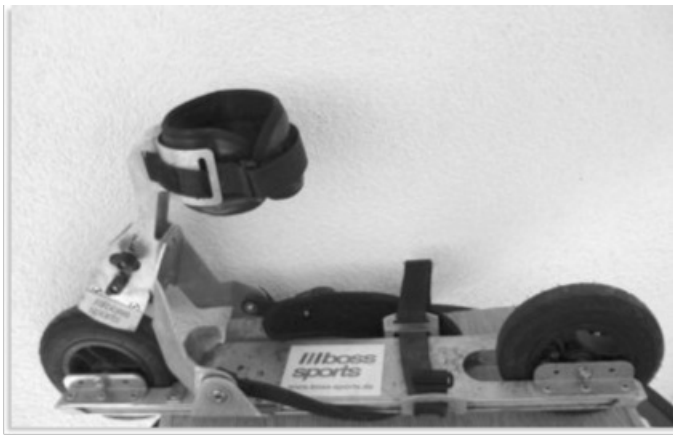
Wie kommt man auf eine so ungewöhnliche Idee?
So ungewöhnlich ist die Idee nicht. Ich kenne mehrere Kolleginnen und Kollegen, die sich nach ihrem Auslandseinsatz der Heimat recht langsam genähert haben, allerdings nicht mit Muskelkraft, aber das wollte ich. Da gab es verschiedene Optionen. Zu Fuß, das hätte zu lange gedauert, per Rad, das ist ja schon fast gewöhnlich, ich erinnere da an den Kollegen, der von seinem Heimatort (auch in Baden-Württemberg) nach Kasachstan geradelt ist. Auch auf meiner Reise habe ich in der Türkei so eine Distanzradlerin getroffen, eine Holländerin, ca. 75 Jahre alt, die auf dem Weg von Holland nach China war. Also, zu Fuß, per Rad, das schied aus. Da habe ich mich daran erinnert, dass Skifahrer im Sommer mit Skiern auf Rädern trainieren. Ich habe mich in dieser Richtung umgesehen und habe mich schließlich für die Fleet-Skates der Firma Boss in Weingarten (Baden) entschieden. Der Vorteil war, dass sie kürzer sind als übliche Sommer-Skier und außerdem (zur Auswahl) luftbereifte Räder haben, mit denen man auch auf nicht so gutem Untergrund fahren kann.

Wie lange war der Weg von der Idee zur Realisierung? Du bist doch sicher nicht einfach ins Sportgeschäft gegangen, hast dir Fleet-Skates gekauft und bist am nächsten Tag losgelaufen.
Nein, so war das wirklich nicht. Der erste Gedanke an ein größeres Projekt kam mir so eineinhalb bis zwei Jahr vor dem Ende meiner Dienstzeit in Batumi. Ich wusste, dass zwischen dem Ende meiner Dienstzeit in Batumi und einem möglichen neuen Einsatz als BPLK mindestens sechs Monate liegen würden, also genug Zeit, um ein größeres Projekt durchzuführen. Danach habe ich angefangen, mir das Sportgerät auszusuchen. Über einen Skaterclub habe ich die Adresse der Firma Boss bekommen und mich dann mit der Firma in Verbindung gesetzt. Die Firmenchefin war sehr angetan von meinem Vorhaben und hat mir das Sportgerät zur Verfügung gestellt (Darum hatte ich gar nicht angefragt.), sogar eine neue verbesserte Variante, die ich ausprobieren konnte, bevor sie auf

Weltenbummler unter sich

DSD-II-Diplomfeier im Jahr 2014 in der Aula der Schule 46 in Astana

Startpunkt



Sportgerät

den Markt kam. Der nächste Schritt war, dass ich mir Gedanken über die Route gemacht habe. Dazu habe ich mir in Deutschland Kartenmaterial gekauft, die Karten studiert, Straßen, Fahrradwege, Pässe und alles noch einmal mit google maps abgeglichen. Ich habe eine Route gewählt, die nicht ganz flach war, wie z. B. über Ungarn und an der Donau entlang, sondern durchaus über zwei kleinere Alpenpässe führte. Schließlich habe ich mir Gedanken gemacht über Ausrüstungsgegenstände, die ich mitnehmen wollte: u. a. eine Helmkamera, ein Smartphone, über dass ich gut erreichbar sein würde und das auch gute Bilder macht. Das eigentliche Training gestaltete sich ziemlich regelmäßig unregelmäßig. Es ging mir dabei aber vor allem um die Technik. Eine sehr gute Grundausdauer bringe ich generell mit und die Bewältigung einer solchen Distanz lässt sich eigentlich auch nicht trainieren. Im Mai 2018 war ich dann damit fertig. Da bekam ich auch Kontakt zu meinem Medienbetreuer Rainer Kaufmann von der Kaukasischen Post, der deutschsprachigen Zeitung der Kaukasusregion, der anbot, das Projekt medial zu verarbeiten und mich auch auf die Kinderkrebshilfe Georgien hinwies. Ich wollte meinen Lauf sowieso mit einem Charity-Projekt verbinden. Rainer Kaufmann stellte den Kontakt her.

Erzähl noch etwas mehr über die mediale Betreuung gesprochen. Hast du darüber hinaus noch weitere Helfer gehabt? Wie stand es mit Sponsoren?

Also, zentral war Rainer Kaufmann, ihm habe ich während der Reise meine Berichte, Bilder und Filme geschickt. Er hat sie bearbeitet, die Filme geschnitten, die Texte korrigiert, selbst Texte geschrieben und alles ins Netz gesetzt (zu sehen unter: www.kaukasus-koenigstuhl.de). Rainer Kaufmann hat die Informationen auch an andere Medien verteilt und Sponsoren gesucht. Geholfen hat mir auch Susanne Boss, die das Sportgerät zur Verfügung gestellt hat. Ich habe sie zwei Tage besucht, sie hat mir das Gerät erklärt, ist mit mir zwei Stunden gelaufen und hat mir dann Tipps gegeben. Sie hat mich auf der Reise auch mit Ersatzmaterial versorgt. Nach 2000 km kam Rainer Kaufmann mit neuen Reifen, neuen Stöcken und einigen anderen Dingen. Susanne Boss hat mir dann auch Kontakt vermittelt zu einer Firma, die Werbung für meinen Großsponsor macht, dessen T-Shirt ich dann 83 Tage getragen habe (abends wurde es immer gewaschen, Anm. des Interviewers).

Kannst du den Namen nennen? Was stand auf deinem T-Shirt?

Ja, natürlich. Auf meinem T-Shirt stand Ubiquinol, das ist ein Nahrungsergänzungsmittel, das die Energieaufnahme der Körperzellen fördert. Die Werbefirma, die für den Hauptsponsor arbeitet, hat übrigens auch die Webseite für das Projekt gemacht. Über die konnten wir dann

auch weitere Sponsoren gewinnen, die Beträge ganz unterschiedlicher Höhe zur Verfügung gestellt haben.

Habt ihr eine Übersicht, wie die Webseite genutzt wurde? Die Statistik kann man ja manchmal ablesen.
Da bin ich im Moment etwas überfragt. Aber mir ist gesagt worden, dass einzelne Beiträge, z. B. der mit dem Fußballtor auf der Männertoilette in Kroatien (http://www.kaukasus-koenigstuhl.de/?p=1004) innerhalb eines Tages von 2500 Leuten angeschaut wurde. Vielleicht können wir da noch nacharbeiten und in unserer Auswertung die Reichweite unserer Webseite ermitteln.

Puszta-Dorf

Dein Projekt hatte nicht nur eine sportliche, sondern auch eine karitative Seite, du wolltest mit deinem Lauf Geld für die Georgische Kinderkrebshilfe einwerben. Ist das gelungen?
Auch wenn die Endabrechnung noch nicht gemacht ist, kann ich sagen: durchaus. Die Details sind etwas kompliziert. Einerseits sollten durch die Spenden die Unkosten des Laufs gedeckt sein, zum anderen möglichst viel Geld für die Kinderkrebshilfe Georgien gesammelt werden. Nach meinen vorläufigen Informationen sind können wir im Moment ca. 3000 Euro an die Kinderkrebshilfe überweisen, allerdings gehen noch immer Spenden ein, die vollständig an die Kinderkrebshilfe gehen werden. Vielleicht ist da meine Koordinatorin in Tiflis ein gutes Beispiel. Sie hat mir zur Hälfte des Laufes aus eigener Tasche eine bedeutende Summe überwiesen, mit der Bemerkung: Belohnung gibt es erst bei Leistung! Vielleicht lassen sich noch weitere Spender durch das gute Beispiel animieren. Etwa die Vertretungen der deutschen Firmen in Georgien, die bisher noch gar nichts beigetragen haben. Wir werden auf jeden Fall Webseite und Konto bis zum Jahresende 2018 geöffnet lassen. Alles, was ab jetzt noch eingeht, geht an die Kinderkrebshilfe Georgien (mehr dazu über http://www.kaukasus-koenigstuhl.de/?page_id=29).

Verkehrserziehung in der Türkei

Zu deinem Lauf selbst! Die Basics kennen wir ja: 10 Länder, 4090 km in 83 Tagen, Georgien, Türkei, Griechenland, Bulgarien, Serbien, Ungarn, Kroatien, Slowenien, Österreich, Deutschland. Nun aber die Details: Wie und wo bist du gelaufen? Wahrscheinlich nicht auf der Autobahn, aber waren die Straßen und Wege geeignet? Die E5, der du teilweise gefolgt bist, hat ja selbst bei Autofahrern nicht den allerbesten Ruf.
In der Tat, dieser Teil der Reise war der unangenehmste. Am Anfang, in der Türkei, war ich angenehm überrascht. Es gab zwar nur eine autobahnähnlich ausgebaute Hauptstraße, aber mit einem breiten, gut befestigten Seitenstreifen, der zügiges und relativ ungefährliches Fahren ermöglichte. Das war in Bulgarien und Serbien anders. Da war der Seitenstreifen so eng und der

Verkehr so gefährlich, dass ich oft meine Skates abgeschnallt habe und auf der linken Seite der Straße zu Fuß gelaufen bin. Auch bei sehr steilen Streckenabschnitten habe ich die Skates abgeschnallt. Auf diese Weise bin ich insgesamt wohl 800 km wirklich zu Fuß gelaufen. In Österreich und Deutschland konnte ich dann oft auf Radwegen fahren. Das habe ich gemacht, aber nur dann, wenn der Radweg nicht bedeutend länger war als die Straßenverbindung. Auch wenn die Fahrradwege nur geschottert waren, bin ich auf der Straße geblieben.

Der erfolgreiche Abschluss vergoldet sicher die Erlebnisse auf der Fahrt. Dennoch: Gab es auch schwierige Momente?
Des Öfteren! Zuerst nach drei bis vier Wochen, in der Mitte der Türkei, die Küste lag hinter mir, die Berge am Schwarzen Meer auch, die Landschaft war nicht so schön und ich hatte immer noch 400–500 km Türkei vor mir. Da musste ich mich motivieren. Auch bei den schwierigen Straßen in Bulgarien und Serbien habe ich mich öfter gefragt, warum tust du dir das an? Und irgendwann hat auch das Knie angefangen zu schmerzen.

Wann hat das angefangen?
Oh, so nach zwei drei Wochen, aber das ging wieder weg. Ganz schlimm wurde das dann so in Ungarn und Kroatien, nach 2800 – 3000 km. Das liegt vielleicht auch daran, dass ich in Bulgarien und Serbien sehr viel zu Fuß gelaufen bin, auf hartem Untergrund. Da halfen dann nur noch Medikamente. Aufgebaut hat mich dann immer meine Familie. Wir haben über WhatsApp miteinander telefoniert, wenn es ging. Außerdem habe ich mir gesagt: Du wolltest es, jetzt musst du es auch durchziehen. Und schließlich, mit das Wichtigste: Eine Woche bevor ich losgelaufen bin, war ich in der Kinderkrebsstation in Tiflis. Das war so schrecklich, weniger die kranken Kinder, mehr die Mütter, die um ihre Kinder fürchteten. Da habe ich an meine Kinder gedacht, und auf der Reise sagte ich mir dann: Du läufst ja auch für die kranken Kinder und ihre Eltern. Das hat mich dann motiviert, weiterzulaufen.

Verlockungen in Kroatien

Gab es auch heitere Erlebnisse, an die du dich gern erinnern wirst?
Viele, z. B. die „Verhaftung zum Tee", die Begegnung mit den Polizisten in der Türkei, die mich unbedingt ein Stück mit dem Auto mitnehmen wollten, weil sie mich für verrückt hielten, in der Hitze zu skaten. Das konnte ich natürlich nicht annehmen, und so blieb es bei ein paar Gläschen Tee auf der Polizeistation. Oder der bulgarische Grenzpolizist, der bei meinem Anblick so lachen musste, dass es ihm kaum gelang, den Stempel richtig in den Pass zu drücken. Gefreut habe ich mich auch, als mich alte Studienfreunde spontan und überraschend auf der Strecke besucht haben.

Und jetzt wie weiter? Du hast schon angedeutet, dass ihr dein Projekt etwas weiterführen wollt. Was ist geplant?
Zunächst stehen noch einige Einladungen zu Veranstaltungen und Medienkontakte an, u. a. hat die Landesschau angefragt und ich hoffe, es wird was daraus. Außerdem will Rainer Kaufmann versuchen, aus dem Material, das wir haben, ein oder zwei Dokumentarfilme zu machen. Er hat mich unterwegs drei-vier Mal mit der großen Kamera besucht und auch die Filme, die ich mit der Helm- und der Handykamera gemacht habe, sind evtl. kompatibel zu machen. Alles hängt etwas von seinen Kontakten mit dem SWR ab, von der Finanzierung. Außerdem wollen wir ein Buch machen, vielleicht

Empfang im Rathaus Eppelheim

auch ein reines Fotobuch, das in Rainer Kaufmanns eigenem Verlag (Erka Verlag, Bruchsal, Anm. des Interviewers) erscheinen kann. Eine Kostprobe gibt es schon in der Sonderausgabe der Kaukasischen Post zum Abschluss meines Laufes.

Gibt es über die Nacharbeit am Projekt hinaus schon Pläne?

Verwunderung in Martin Fluchs Heimatort

Ja, meine Frau und ich, wir werden uns jetzt nach Arbeit umschauen, aber ich werde mich auch um eine erneute Vermittlung durch die ZfA bemühen.

Hast du da Präferenzen? Die Ansprüche an den Dienstort liegen ja sicher etwas höher, jetzt wo deine Kinder in die Schule kommen. Sie sind zwar zweisprachig deutsch-kirgisisch …
Dreisprachig! In Batumi sind sie in einen russisch-sprachigen Kindergarten gegangen. Als wir uns jetzt wiedergesehen haben, habe ich gedacht, wenn sie jetzt sieben Wochen in Kirgistan bei den Großeltern sind, dann vergessen sie das. In der Tat, ihr Deutsch ist etwas schlechter geworden, war aber nach drei-vier Tagen wieder da. Aber als ich heute früh in ihr Zimmer komme, da merke ich, sie sprechen beim Spielen russisch miteinander.

Dann sind die Kinder ja schon ganz gut auf einen neuen Einsatz im Osten vorbereitet. Da wünsche ich dir und deiner Familie viel Glück und hoffe, dass wir, d. h. auch die Leserinnen und Leser unseres Verbandsjournals, noch einiges von dir zu lesen bekommen werden. Herzlichen Dank für das Interview. ◂◂

REZENSIONEN

Schulpädagogik

▶ S. 394

Susanne Frank
In Kürze liegt Würze …

▶ S. 394

Rainer E. Wicke
Klassenführung als zentrale Lehrerkompetenz

▶ S. 396

Rainer E. Wicke
Sprache im Unterricht

Sprache lehren – Sprache kennen

▶ S. 397

Rainer E. Wicke
Hilfestellung für den DaZ-(Förder-) Unterricht

▶ S. 398

Rainer E. Wicke
Eine wichtige Publikation für Lehrerfortbildung und Praxis

▶ S. 399

Stephan Schneider
Warum wir (Deutsch) sprechen, wie wir (Deutsch) sprechen

▶ S. 400

Silvia Maile
Public Viewing … und andere Skurrilitäten

Zeitfragen

▶ S. 401

Simone Wawra
Vom Häuten der Schlange

▶ S. 402

Jens Drummer
Medien – wer hat das Sagen?

▶ S. 403

Jens Drummer
Die Presse kann nicht lügen!?

▶ S. 403

Hannelore Breyer-Rheinberger
Schonungslose Entlarvung von Greenwashing

▶ S. 404

Hannelore Breyer-Rheinberger
Noch einmal mit Gefühl

Der Westen und sein Widerpart

▶ S. 405

Detlef Thiel
Im Westen was Neues?

▶ S. 406

Detlef Thiel
Totgeglaubte leben länger!

▶ S. 407

Claus Frank
Europas undurchsichtiger Nachbar

Von den Rändern Europas

▶ S. 409

Claus Frank
Saudade inbegriffen

▶ S. 410

Claus Frank
Dreimal Kaukasus

Zentralasien

▶ S. 411

Susanne Frank
Fakten, Fakten, Fakten …

▶ S. 412

Jens Drummer
Verwandlungen mit Folgen

▶ S. 413

Susanne Frank
Schamanische Kräfte

Zum Jubiläumsjahr

▶ S. 413

Vivien Cockshott
(100 Jahre) Frauenrechte: Das Jubiläum ruft – und mahnt!

▶ S. 414

Hannelore Breyer-Rheinberger
(80 Jahre) Anschluss aus österreichischer Sicht

▶ S. 415

Hannelore Breyer-Rheinberger
(50 Jahre) Glänzende Recherche

▶ S. 416

Hans-Martin Dederding
(40 Jahre) Ende offen

Mitglieder schreiben

▶ S. 417

Alfred Doster
INNOCLILiG umfassend erklärt!

Schulpädagogik

In Kürze liegt Würze …

Susanne Frank

Fröhlich, Michael: Begleitest du noch oder lehrst du schon wieder? Über guten Unterricht
Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2018, 276 S., ISBN 978-3-525-70247-5, € 20,00

Wahrheitsgemäß, aber wohlwollend, so sollte man wohl Rezensionen verfassen. Immerhin steckt in jedem Buch – in diesem, die Wortfülle in Betracht ziehend, besonders – viel Arbeit. Taktische und diplomatische Worte und Formulierungen finden. Das wäre die Aufgabe. Und da bin ich schon am Kern der Inkompatibilität zwischen mir und Herrn Fröhlich angekommen: Ich ringe um Worte und manchmal fehlen sie mir. Dem Autor des vorliegenden Buches fallen Worte und Formulierungen zu. Auf jeden Fall fehlen sie ihm nirgends und niemals. Das erzeugt meine kritische Distanz. Vielleicht liegt mein Unbehagen am Buch aber auch daran, dass ich routinierte Lehrerin bin und die beschriebenen Inhalte für mich nicht neu sind.

Herr Fröhlich, laut Buchumschlag Ausbilder zum Zweiten Staatsexamen für alle Fächer am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg, hat sich einen anschaulichen Aufhänger ausgedacht: Sein Buch hat der Einleitung folgend drei Teile, diese Teile bilden den Bau eines Hauses nach (Fundamente …, tragende Balken, Wände …, Dachterrassen …) Insgesamt hat das Buch allerdings 14 Kapitel, die 2-5-4-3 auf die Einleitung plus drei Teile verteilt sind. Ob diese Aufteilung auf Bauwesen-Zusammenhänge referiert, konnte ich nicht ergründen.

Die Überschriften der 14 Kapitel sind meist sehr geeignet, Interesse zu wecken. Sie wiederholen oft gehörte Ermahnungen aus der pädagogischen Lehrpraxis, wie z. B. „Sind sie zu laut, bist du zu nachgiebig!" (Kap. 3) oder „Planen Sie einfach mit einem guten Thema!" (Kap. 4). Sie provozieren gar wie z. B. „Alles, außer gleich – Individualisierung: mehr als Differenzierung" (Kap. 10) oder sie wecken Interesse mit geheimnisvoll Bildlichem: „Sie baden gerade Ihre Hände darin – …" (Kap. 12). Eine Verbindung der Kapitel zur o. g. Hausbau-Metapher ist – ich kann mich täuschen – nicht vorhanden.

Die Leserin und Rezensentin schlägt das Buch am Anfang auf und erwartet auf die Überschrift von Kapitel 1 „Alles Beispiele oder was? – Einleitung" hin Knackiges. Es folgen elf Seiten äußerst eloquenter Darstellung des Weshalb, Was und Wie. So wortreich und im Selbstverständlichen und Offensichtlichen ausufernd, dabei unbestritten fachlich fundiert, dass ich nicht wiedergeben kann, um welches Weshalb, welches Was und welches Wie es geht. Ja, so wortreich, dass ich großen Widerstand fühle, nachzulesen, um dies vielleicht doch noch zu ergründen.

Und so ist leider das gesamte Buch.

Neue Gedanken zu suchen wären wie Stecknadeln im Heuhaufen finden. Die Leserin durchkämpft lesend Bekanntes. Die Wortflut ermüdet.

Einen Gedanken, der auf S. 190 steht, habe ich mir allerdings gemerkt: „Eine Lehrkraft kann einen *Input* (z. B. durch einen Vortrag) individualisiert lernförderlich ausgestalten, indem sie die Struktur elementarisiert und visualisiert. …" Ich konnte ein Grinsen nicht unterdrücken, als ich das las. Hier haben wir sie, die Lieblingsform des wortgewaltigen Wissenden: den Vortrag. Herr Fröhlich findet für ihn mit vielen Argumenten und Veranschaulichungen auch in der individualisierten Lernförderung ein Plätzchen. Hut ab! ◂◂

Klassenführung als zentrale Lehrerkompetenz

Rainer E. Wicke

Haag, Ludwig: Kernkompetenz Klassenführung
Julius Klinkhardt -Verlag, Bad Heilbrunn 2018, 176 S., ISBN 978-3-8252-4934-2, € 18,99

Zur Klassenführung hat Ludwig Haag bereits vor einiger Zeit eine Publikation mitherausgegeben.[1] Warum diese Neuerscheinung? Auch wenn zunächst diese Frage aufkommt, wird bei der Lektüre des Buches schnell klar, worin dessen Wert zu sehen ist. Sie bietet ein umfassendes Update der Thematik.

Im ersten Kapitel veranschaulicht der Verfasser die Historie des Classroom Management. Unterschiedliche Studien werden erläutert, anhand welcher der

Autor die Weiterentwicklung umfassend und präzise schildert. War man anfangs noch behavioristisch betrebt, die Klassenführung auf *Disziplin und den effizienten Umgang mit Unterrichtsstörungen zu reduzieren* (S. 9), so wird im weiteren Verlauf deutlich, dass das Thema weitaus komplexer ist. Regeln und das Einüben von Verhalten sowie die geschickte Steuerung des Unterrichtsflusses sind ebenso wichtig wie die Bearbeitung von Konflikten (S. 17). Weiterhin wird aufgezeigt, dass positive Führung der Klasse ebenso bedeutend ist wie die Empathie im Umgang mit Schüler(inne)n. Auch das Prinzip der Präsenz des Lehrers wird deutlich hervorgehoben, davon später mehr.

Dass gute Klassenführung eine Ressource der Gesundheit aller Beteiligten ist, wird im zweiten Kapitel behandelt. Emotionale Erschöpfung, die sogenannte Depersonalisation und eine reduzierte Leistungsfähigkeit führen zu Burnout. Eine ineffiziente Klassenführung muss – als Mitauslöser – vermieden werden. Eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung bestimmt die gute Klassenführung ebenso wie ein Schulklima und Schulkultur. Auch das Engagement der Eltern und die Unterstützung der Schulleitung können diese positiv beeinflussen.

Der „Präsenz" einer Lehrkraft widmet sich der Verfasser im dritten Kapitel sehr ausführlich, wobei er erneut unterschiedliche Studien diskutiert. Faktoren wie die Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft sind hier wichtig, die sich in allen Situationen des Unterrichts Problemen und Anforderungen kompetent stellt. Aber auch die Reibungslosigkeit und der Schwung, mit denen der Unterricht erteilt wird, zeichnen die gute Klassenführung aus.

Regulation und Verhaltenskontrolle bestimmen den Inhalt des vierten Kapitels. Haag zeigt hier auf, wie wichtig – gemeinsam mit den Schülern – erstellte Verhaltensregeln sind. Auch der Raumgestaltung widmet der Autor einen gebührenden Stellenwert, ebenso den Besonderheiten unterschiedlicher Sozialformen im Unterricht, da Gruppenarbeit und Frontalunterricht z. B. der Einhaltung unterschiedlicher Regeln bedürfen. Dass Rituale in Schule und Unterricht von Bedeutung sind, ist jedem Praktiker klar, von daher verwundert es nicht, dass auch diese ausführlich kommentiert werden. Auch das Thema Sanktionierung von Fehlverhalten wird nicht vermieden. Hier bietet der Autor unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten an, vom Schließen eines Verhaltensvertrags bis hin zur Nutzung eines Trainingsraums.

In Kapitel fünf steht die strukturierende Unterrichtsgestaltung als wichtiges Element einer effizienten Klassenführung im Mittelpunkt. Ausgangspunkt ist der lehrerzentrierte Unterricht, der weiterentwickelt wird. Dabei wird nachgewiesen, dass die Berücksichtigung der Lebenswelt der Schüler – von Situationen, in denen diese ihr Vorwissen einbringen können – ebenso wichtig ist wie die Einführung neuen Wissens, dessen Anwendung in Transfersituationen und der Einbezug der Außenwelt in den Unterricht. Echte Lernzeit und Differenzierung sind weitere Schwerpunkte, die ausführlich behandelt werden. Als exzellenter Kenner der Hattie-Studie widmet sich der Verfasser sehr ausführlich der Lehrerrolle, die sich in den letzten Jahren erheblich gewandelt hat. Dies wird besonders im Gruppenunterricht deutlich und in den Abschnitten, in denen es um Selbst- und Mitbestimmung der Schüler geht.

Im sechsten Kapitel stehen Kommunikation und Beziehungsförderung im Fokus. Vieles mag schon bekannt sein, jedoch wird manches in Erinnerung gerufen, was im Unterricht Bedeutung hat. Dazu gehören z. B. die Hinweise zum nonverbalen Lehrerverhalten und zum Humor im Unterricht, der das Schüler-Lehrer-Verhältnis wirkungsvoll gestalten helfen kann.

Zusammenfassend wird das Beziehungsgeflecht der Klassenführung am Ende noch einmal ausführlich beschrieben (Kap. 7). Die Schlussgedanken in Kap. 8 zeigen auf, wie die Klassenführung in den Rahmen der täglichen pädagogischen Arbeit eingeordnet werden kann.

Mit seinem Buch ist es Ludwig Haag gelungen, einen gut strukturierten Überblick über die Weiterentwicklung der Diskussion zum Thema Klassenführung zu geben. Dabei wird deutlich, dass es keinen idealen Ansatz gibt, der sich eins zu eins in der eigenen Praxis umsetzen lässt, sondern dass ein Lehrer gut beraten ist, sich an selbstgesetzten Prinzipien zu orientieren und auch die Schüler entsprechend zu beteiligen.

Andererseits kann das Buch als eine Art Ratgeber und Handbuch genutzt werden, welchem Hilfestellungen zu einzelnen (Problem-)Bereichen entnommen werden können, die hier nur sehr begrenzt und ausgewählt geschildert werden konnten. Die ausführliche persönliche Lektüre lohnt sich, ebenso wie die Verwendung des Buches im Rahmen von pädagogischen Tagen oder Konferenzen. ◂◂

1 Haag, Ludwig/Streber, Doris: Klassenführung – erfolgreich unterrichten mit Classroom Management. Rezension in Deutsche Lehrer im Ausland, Heft 1, Februar 2016, S. 93–94.

Sprache im Unterricht

Rainer E. Wicke

Wildemann, Anja/Fornol, Sarah: Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule
Klett-Kallmeyer-Verlag, Seelze [2]2017, 296 S., ISBN 978-3-7800-4848-6, € 29,99

Wie dem Untertitel des Buches zu entnehmen ist, konzentriert es sich eigentlich auf Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht der Grundschule; bei genauerer Analyse wird jedoch deutlich, dass die Publikation weit mehr bietet als dieses scheinbar beschränkte Angebot.

So widmen sich die beiden Autorinnen im ersten Kapitel den Aufgaben und Zielen des Grundschulunterrichts. Sehr ausführlich wird hier der Einfluss der sogenannten Kompetenzorientierung beschreiben bzw. wie man mit der Heterogenität der Lerner im Klassenzimmer umgeht und wie man die Kinder beim Lernen begleitet.

Ausführungen zur Sprachentwicklung im Lauf der Grundschulzeit sowie Hinweise zum Zweitsprachenerwerb bestimmen das zweite Kapitel, während im dritten die Schlüsselkompetenz Sprache ausführlich diskutiert wird. Dabei wird ausführlich auf Möglichkeiten der Sprachförderung eingegangen.

Das vierte Kapitel erläutert Herkunft und Bedeutung des Begriffs der Bildungssprache. In einfacher, verständlicher und vor allen Dingen leicht nachvollziehbarer Sprache wird die Thematik ausführlich behandelt. Die Ausführungen werden durch hilfreiche Schaubilder ergänzt – sehr gut ist die Differenzierung zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache, da anschaulich erläutert wird, inwiefern hier deutliche Unterschiede aufzuweisen sind. Es versteht sich von selbst, dass die Autorinnen auch auf BICs (Basic Interpersonal Communicative Skills, grundlegende konversationelle Sprachfertigkeiten) und CALP (Cognitive Academic Language Proficiency, schriftsprachliche Sprachfertigkeiten) und die fachbasierte Diskursfähigkeit eingehen, die schon im Unterricht der Grundschule ihren Stellenwert haben. Erneut zeichnen sich die Autorinnen dadurch aus, dass diese Dinge wunderbar einfach und nachvollziehbar erläutert werden. Sehr ausführlich werden Merkmale der Bildungssprache im anschließenden Kapitel fünf erläutert; die hier zu findenden tabellarischen Auflistungen sind erneut sehr hilfreich.

Sehr konkret wird im sechsten Kapitel das Thema Sprache in den Fächern diskutiert, wobei auch das Thema Content and Language Integrated Learning (CLIL) nicht zu kurz kommt. Auffallend ist allerdings, dass CLIL als bilinguales Lernen definiert wird. Hier ist die Diskussion inzwischen weiter fortgeschritten, in dem verdeutlicht wird, dass es sich bei CLIL um einen Oberbegriff handelt, dem das bilinguale Lernen lediglich als eine von vier Varianten zugeordnet werden kann.[1] Im Literaturverzeichnis fehlen in dieser Hinsicht leider einige Neuerscheinungen, in denen dies Thema weitergehend diskutiert wird.

Das siebte Kapitel konzentriert sich auf die unterschiedlichen Wege im sprachsensiblen Unterricht. Neben dem Sprachhandeln spielt hier die Sensiblilisierung für Sprache im Fach ebenfalls eine Rolle. Besonders wichtig sind die Ausführungen zum Scaffolding. Erneut gelingt es den Verfasserinnen, dieses Thema anschaulich und verständlich darzustellen, eine gute Übersicht über die Entwicklung des Verfahrens, sowie Hinweise zur Umsetzung zu geben.

Das achte Kapitel enthält die oben erwähnten Anregungen zur Umsetzung des sprachsensiblen Unterrichts in der Praxis.

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass es sich bei dieser Publikation um eine sehr gute Beschreibung des sprachsensiblen Unterrichts handelt, die eigentlich nicht nur für die Grundschulpraxis, sondern für alle Schulstufen interessant ist. Von daher handelt es sich hier um eine Art Grundlagenpublikation, der es gelingt, die Thematik adressatengerecht für alle in der Schulpraxis tätigen Kolleginnen und Kollegen aufzuarbeiten. Dabei zeichnet es das Autorenteam aus, dass es stets bemüht ist, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen mit praxisnahen Empfehlungen zu kombinieren, ohne dabei den roten Faden zu verlieren, nämlich den einer systematischen Heranführung an einen sprachsensiblen (Fach-)Unterricht.

Die Lektüre fällt dem interessierten Leser leicht, weil es den beiden Autorinnen gelingt, die Interessen ihrer Adressaten im Auge zu behalten, nämlich, den eigenen Unterricht zu optimieren. ◂◂

1 Vgl. Haataja, Kim/Wicke, Rainer-E. (Hrsg.): Sprache und Fach: Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch, Hueber-Verlag, München, 2015, S. 7–24.

Sprache lehren – Sprache kennen

Hilfestellung für den DaZ-(Förder-)Unterricht

Rainer E. Wicke

Sauerborn, Hanna: Deutschunterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer. Grundlagen und Beispiele zur Förderung von DaZ-Lernenden im Grundschulalter

Klett-Kallmeyer-Verlag, Seelze 2017, 272 S., ISBN 978-3-7727-1232-6, € 24,95

Dass das Thema in dieser Publikation für den Deutschunterricht in der Grundschule aufgearbeitet wird, ist lobenswert. In zahlreichen Grundschulklassen ist Deutsch für viele SchülerInnen nicht die Muttersprache, so dass Konzepte, wie sie hier angeboten werden, hochwillkommen sein dürften, um den besonderen Anforderungen der Mehrsprachigkeit gerecht werden zu können. Wie die Autorin in ihrer Einführung bestätigt, genießen die Herkunftssprachen der nichtmuttersprachlichen Schüler bisher kaum Anerkennung oder Berücksichtigung im Unterricht.

Sicherlich sind die Ausführungen zu den Besonderheiten der deutschen Sprache (Kapitel 2) wichtig und interessant, da hier aufgezeigt wird, mit welchen Schwierigkeiten DaZ-unerfahrene Lehrer(innen), aber auch die Schüler zu kämpfen haben. Aber gerade in einem Buch, dass für die Berücksichtigung der Herkunftssprachen der Lerner plädiert, wäre es vielleicht opportun gewesen, die Spezifika einiger dieser Sprachen aufzuzeigen, wie es in der DaZ-Literatur bereits geschehen ist.[1]

Besonders erwähnenswert in diesem Kapitel ist die Beschreibung der Merkmale der Bildungssprache, die sehr gut erläutert werden. Hilfreich ist auch die Zusammenfassung auftretender Probleme im DaZ-Unterricht (S. 49).

Das Kapitel drei *Ein- und mehrsprachige Sprachentwicklung* erläutert sehr ausführlich und kleinschrittig die unterschiedlichen Erwerbszeitpunkte und den Erwerb von Basisqualifikationen. Hilfreich ist hier, dass die Ausführungen durch den Einbezug von Unterrichtsbeispielen illustriert werden. Im weiteren Verlauf wird auch der Erwerb diskursiver Basisqualifikationen angesprochen, was sinnvoll ist, denn der Erwerb der Fach- und Bildungssprache beginnt schon in der Grundschule.

Das vierte Kapitel *Interkulturelle Sprachdidaktik* befasst sich konkret mit der Förderung und dem Einbezug der von den Kindern mitgebrachten Sprachen, die bisher keineswegs gewinnbringend genutzt werden (S. 114). Es ist zu begrüßen, dass die Autorin sich hier nicht mit theoretischen Forderungen nach mehr Berücksichtigung dieser Sprachen begnügt, sondern engagiert für deren kindgemäße Berücksichtigung plädiert und aufzeigt, wie in Grundschulklassen in fünf Schritten eine interkulturelle Sprachdidaktik gestaltet werden kann. Konkrete Beispiele aus der Unterrichtspraxis, wie dies gelingen kann, wären hier hilfreich gewesen.

Das fünfte Kapitel widmet sich der Wortschatzarbeit, wobei die Autorin deutlich aufzeigt, wie wichtig der Bezug zum Sprachgebrauch ist, der immer wieder verdeutlicht werden muss.

Einen besonderen Stellenwert hat das *Scaffolding* im Kapitel sechs. Diese Form der Unterstützung kann sicherlich unter anderem mit Hilfe eines Tutors bei der Bearbeitung von problemlösenden Aufgaben (S. 132) geleistet werden, wie die Autorin dies definitorisch erklärt. Scaffolding geht jedoch weit über die ständige Präsenz eines Mentors oder Tutors hinaus, indem den Schülern auch Hilfen für die selbständige und autonome Problembearbeitung angeboten werden. Zwar wird mit Pauline Gibbons eine der für den Scaffolding-Ansatz maßgeblichen Autorinnen zitiert, es fehlen jedoch neuere Literaturangaben, die die Weiterentwicklung von Scaffolding dokumentieren. Hier wären Thürmann, Vollmer, aber auch Beacco et al. und andere erwähnenswert.[2]

Konkrete Hilfestellung zum Anfangsunterricht in der Zweitsprache enthält Kapitel sieben, während das achte Kapitel konkreter auf den DaZ-Unterricht in den Klassen 3 bis 6 eingeht.

Besonders wichtig sind die Ausführungen im neunten Kapitel, in welchem das Problem der Kinder ohne Deutschkenntnisse, der sogenannten Seiteneinsteiger, diskutiert wird. Gerade für sie ist die Sprachförderung ein wesentlicher Baustein, zu dem die Autorin hier Hilfestellung anbietet.

Das zehnte Kapitel behandelt die Möglichkeiten der Diagnose des DaZ-Spracherwerbs.

Das Buch kann als Hilfestellung für alle Lehrer eingestuft werden, die mit DaZ-Lernern im Grundschulbereich arbeiten, zu denen nicht nur ausgebildete Lehrer, sondern auch sogenannte Sprachförderkräfte gehören, die gegebenenfalls fachfremd an ihre Aufgabe herangeführt werden müssen. ◂◂

1 Vgl. Hoffmann, Ludger et al.: Migrationssprachen. Übersicht und Vergleich, in: Deutsch als Zweitsprache, Erich-Schmidt-Verlag, Berlin 2017, S. 91–211.
2 Vgl. Thürmann, Eike: Scaffolding, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G.: Handbuch Bilingualer Unterricht, Klett-Kallmeyer-Verlag, Seelze 2013, S. 236–242.
Vollmer, Helmut: Das Verhältnis von Sprache und Inhaltslernen im Bilingualen Unterricht, ebd., S. 124–130.
Beacco, Jan-Claude/Fleming, Mike/Gouillier, Francis/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut: The role of scaffolding in language-sensitive content teaching, in: dieselben: A Handbook for Curriculum Development. The Language Dimension in all Subjects, Council of Europe, Strasbourg, France, 2016, S. 77–80.
Wicke, Rainer-E.: Die Entwicklung von Lehr- und Lern-, sowie Diagnosematerialien für CLILiG, in: Haataja, Kim/Wicke, Rainer-E.: Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG), Erich-Schmidt-Verlag, Berlin, 2018, S. 59–65 (vgl. die Besprechung in diesem Heft, S. 417).

Eine wichtige Publikation für Lehrerfortbildung und Praxis

Rainer E. Wicke

Leisen, Josef: Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach
Klett-Verlag, Stuttgart 2017, 285 S., ISBN 978-3-12-666859-0, € 59,99

Das Thema des sprachsensiblen Fachunterrichts ist hochaktuell; in regelmäßigem Abstand befassen sich Konferenzen, Tagungen und daraus resultierende Publikationen mit den Varianten des Content and Language Integrated Learning in German (CLILiG). Immer deutlicher zeigt sich, dass nicht nur ein immenser Fortbildungsbedarf in diesem Bereich existiert, sondern dass auch die Materialentwicklung den großen Bedarf augenblicklich nicht decken kann. Das vorliegende Handbuch ist daher als ein wichtiger Schritt auf diesem Weg einzustufen, denn es befasst sich einerseits mit den Grundlagen des sprachsensiblen Fachunterrichts, andererseits enthält es einen Materialteil, dem wertvolle Anregungen für die Gestaltung eines solchen Unterrichts zu entnehmen sind. Im Grundlagenteil werden wichtige Themen wie die Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen zur Sprachbildung, die entsprechende Konzeption von Fortbildungsveranstaltungen, die Professionalisierung der Fortbilder und die Ansprüche für die Weiterqualifizierung von Lehrkräften, Referendaren und Studierenden angesprochen. Auch die Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen wird ausführlich beschrieben.

Der Materialteil enthält eine Vielzahl von direkt einsetzbaren Arbeitsblättern, von Beispielen zur Erstellung sprachsensibler Aufgaben, zur Gestaltung von Workshops, Handouts und Vorträgen.

Grundsätzlich fordert Leisen eine Abkehr von der (leider immer noch oft zu registrierenden) Defizitorientierung im (Fach-)Unterricht hin zu einer Begleitung des Lernprozesses durch kenntnisbestätigende und -erweiternde Unterstützung. Erstaunlicherweise findet das Scaffolding-Konzept explizit keine Erwähnung, es wird jedoch immanent durch die guten Beispiele veranschaulicht.

In den sieben Abschnitten des Grundlagenteils werden die wichtigen Parameter der derzeitigen didaktischen Fachdiskussion berücksichtigt. Zum Beispiel geht der Verfasser auf die Notwendigkeit der Erstellung von Gesamtsprachencurricula ein, die sich mit der Sprachbildung in allen Fächern befassen. Weiterhin wird anschaulich erläutert, dass eine praxisorientierte Fortbildung keineswegs – wie so oft in der Vergangenheit – theoriegeleitet, sondern theoriebegleitend ausgerichtet werden muss. Bei der Ausrichtung von Veranstaltungen ist die Orientierung an der Praxis durch den Einbezug von Fallbeispielen und dem Lernen am Modell wichtig.

Statt der frage-antwort-orientierten Ausrichtung des fremdsprachigen (Fach-)Unterrichts favorisiert Josef Leisen eine alternative kreative Aufgabenstellung, die die Schüler(innen) herausfordert, indem ihre Lebenswelt berücksichtigt wird. Erstaunt nimmt der Verfasser der Besprechung zur Kenntnis, dass ein von der KMK verfasstes Beispiel zitiert wird, das sich an eine ihm bestens bekannte Publikation anlehnt.[1] Eine Erwähnung dieser oder einer anderen Quelle – das hat Josef Leisen nicht zu verantworten – hat die KMK jedoch nicht angeführt.

Besonders wichtig sind die Abschnitte, in denen der sprachsensible Fachunterricht definiert und auf die Bedeutung von Schulbüchern und Materialien hingewiesen wird, mit denen ein solcher Unterricht erreicht werden kann.

Lobenswert ist auch, dass das Thema Unterricht mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausführlicher beleuchtet wird bzw. welche Faktoren dem Erwerb der Bildungs(fremd)sprache entgegenstehen und wie ein solcher Unterricht effektiv und gewinnbringend ausgerichtet werden kann.

Dass es Josef Leisen als ausgewiesenem Unterrichtspraktiker gelingt, anschauliche Modelle für die oben bereits erwähnten Ausbildungsmodule zu liefern, versteht sich von selbst. Auch seine Hinweise zur Ausrichtung von Fortbildungsveranstaltungen sind hilfreich, jedoch erscheinen dem Rezensenten einige der Vorschläge kommentierungswürdig. Vor-

träge erfüllen z. B. über die von Leisen erwähnte Wissensvermittlung oder Sensibilisierung zu einem Thema hinaus auch die Funktion der Entmystifizierung eines scheinbar schwierigen Themas und die der Bestätigung von bereits vorhandenem Wissen der Teilnehmer einer Fortbildungsveranstaltung. Weiterhin lässt sich die von dem Verfasser geschilderte Trias der Workshopgestaltung (Wissensinput, Eigentätigkeit, Plenumsdiskussion) alternativ ausrichten, indem z. B. mit der Eigentätigkeit begonnen wird. Grundsätzlich ist jedoch – wie von Leisen impliziert – wichtig, dass Teilnehmer(innen) die Gelegenheit zur Eigenerprobung von Problemlösungen erhalten.

Die Literaturliste zum sprachsensiblen (Fach-)Unterricht ist ergänzungsbedürftig, es fehlen einige neuere Titel, aber das ist der schnellen Entwicklung auf diesem Gebiet geschuldet und lässt sich wohl nicht vermeiden.

Der sehr umfassende Materialteil ist sehr hilfreich für die Praxis; wer die bisherigen Publikationen mit Handbuchcharakter des Verfassers kennt, wird sicherlich mit Interesse wahrnehmen, dass hier ein erweitertes Repertoire angeboten wird, das sicherlich auf positive Resonanz stößt.

Zusammenfassend kann der Rezensent die Anschaffung dieses Handbuches für Institutionen der Lehrerfortbildung, für Schulbibliotheken, Fachkonferenzen, aber auch für (Fach- und Sprach-)Lehrer empfehlen. Es kann in vielfacher Hinsicht wertvolle Unterstützungsarbeit leisten und die fachdidaktische Entwicklung positiv beeinflussen. ◂◂

1 Vgl. „Müll-Detektive" in: Wicke, Rainer-E.: *Handeln und Sprechen*, Verlag für Deutsch, München, 1995, S. 24–28.

Warum wir (Deutsch) sprechen, wie wir (Deutsch) sprechen

Stephan Schneider

Göttert, Karl-Heinz: Deutsche Sprache. 100 Seiten
Philipp Reclam jun. Verlag, Ditzingen 2016, 100 S.,
ISBN 978-3-15-020444-3, € 10,00

Es ist schon beachtlich, wie es dem emeritierten Kölner Germanistik-Professor gelingt, die Geschichte der deutschen Sprache im Schnelldurchgang in der „100-Seiten-Reihe" des Reclam Verlages abzuhandeln. Im Zeitraffer bringt er zirka 1500 Jahre Sprachentwicklung interessierten Nicht-Germanisten näher und den – älteren – Germanisten wieder in Erinnerung, was sie mal während ihres Studiums gelernt haben.

Wie kommt es zum „Hochdeutschen", das alle DaF-Lehrer ihren Schülern und Studenten weltweit an den Auslandsschulen und inzwischen auch hier in der Heimat Einwanderern in Sprachkursen beibringen wollen?

Wichtige Stationen sind die Erfindung des Buchdrucks, dem besonders auch die „Entrümpelung" (S. 49) der Orthographie (bei Diphthongen, Umlauten etc.) zu verdanken ist. Luthers Übersetzung des Alten und Neuen Testaments stellt laut Göttert nach wie vor wegen der ungeheuren Verbreitung der Bibel einen Meilenstein für die Entwicklung der deutschen Hochsprache dar, aber als deren gefeierten „Schöpfer" sieht er Luther nicht, da er eigentlich „eher im Strom mitschwamm" (S. 50).

Im Verlauf der Geschichte bekommt das Bemühen, französischen Einfluss abzuwehren, immer größeres Gewicht – sowohl politisch als damit automatisch einhergehend auch sprachlich. Leibniz ermahnt die Deutschen (1683, als es überhaupt noch kein „Deutschland" gab), „ihren Verstand und ihre Sprache besser zu üben" (S. 57). Einen mächtigen Auftrieb erhält die deutsche Sprache durch Goethe und Schiller und ihr dichterisches Werk, allerdings erst posthum. Danach übernahm das Feuilleton der vorher für die „Verhunzung" der deutschen Schriftsprache verantwortlich gemachten Zeitungen durch seine Breitenwirkung die Weiterentwicklung der Sprache.

Das berühmte *Deutsche Wörterbuch* der Gebrüder Grimm erschien 1852 mit einer ersten Lieferung, weswegen sie als die Begründer der Germanistik gelten. Mit ihrem „genetischen Ansatz" legten sie besonderes Gewicht auf die Darstellung der Entwicklung eines deutschen Wortes.

Göttert beschreibt auch noch kurz den Purismus, der die deutsche Sprache nach der Reichsgründung1871 von „unnöthigen fremden Bestandtheilen" (S. 71) zu säubern beabsichtigte, besonders durch die Tätigkeit des *Allgemeinen Deutschen Sprachvereins*. Paradoxerweise lehnten die Nazis diese Aktivitäten ab, da sie u. a. durch den Gebrauch von Fremdwörtern als modern gelten wollten. Auch die Bildung zweier Staaten nach dem Zweiten Weltkrieg bedeutete keine Herausbildung zweier deutscher Sprachen. Wolfgang Thierse wird zitiert: „Ein anderes Deutsch ja, aber keine andere Sprache" (S. 76).

Das letzte Kapitel widmet Göttert den Dialekten, deren Entstehen, phonologischen Ausprägungen, Veränderungen und ihrer Ausbreitung. Er ist zuversichtlich, dass sie bestehen bleiben werden, da sie von der Mehrheit der deutschen Bevölkerung nicht abgelehnt würden. Immerhin könne man es als gebürtiger Freiburger zum Finanzminister bringen und vor lau-

fender Kamera „isch over“ sagen. (Was mich an die Ehefrau eines Kollegen aus Lörrach erinnert, die sich in Spanien stets mit einem herzlichen „Aschta luego“ verabschiedete.) Nach einem knappen Exkurs über Anglizismen, Migrantensprachen und das sog. Kiezdeutsch kommt Göttert zum Schluss, dass eine Sprache, also auch das Deutsche, nie irgendwann „fertig“ sei, sondern als eine Art Projekt für das kommunikative Zusammenleben einer Sprachgemeinschaft verstanden werden müsse. Ob er mit dem Begriff „Projekt“ einen unterschwelligen Appell an uns Lehrer richten will, muss jeder Leser für sich selbst entscheiden. ◂◂

Public Viewing … und andere Skurrilitäten

Silvia Maile

Duden: Sprache in Bildern. Zahlen, Fakten & Kurioses aus der Welt der Wörter
Dudenverlag, Berlin 2017, 112 S., ISBN 978-3-411-74887-7, € 10,00

Hätten Sie gewusst, wie viele Buchstaben das längste – im Rechtschreibduden aufgeführte – deutsche Wort hat? Was sich eigentlich hinter *Public Viewing* verbirgt? Oder, woher eigentlich unsere *Marmelade* stammt?

Antworten auf diese und unzählige weitere Fragen rund um Sprache liefert die Dudenredaktion: Sie präsentiert Zahlen, Fakten und Kurioses aus der Welt der Wörter, Überraschendes und Skurriles aus der deutschen und anderen Sprachen – und verspricht kurzum Sprache (fast) ohne Sprache.

Für die Darstellung der *Sprache in Bildern* hat das Team der Dudenredaktion eigenen Angaben zufolge nicht nur rund 145.000 Stichwörter ausgewertet, sondern auch das Dudenkorpus – also eine enorme Sammlung von mehr als 4 Millionen Wortformen. Das Ergebnis hat die Redaktion in 50 Doppelseiten zusammengefasst und – ganz nach dem Anspruch *Sprache in Bildern* – ansprechend illustriert.

Aufgebaut ist das Büchlein in die fünf Kapitel *Buchstaben*, *Wörter*, *Namen*, *Die deutsche Sprache* und *Sprachen der Welt*. Lassen Sie uns einfach einen kurzen Blick in diese Kapitel werfen:

In den *Buchstaben* befassen sich die Autoren mit der Häufigkeit von Buchstaben in verschiedenen Sprachen, mit der bereits genannten Länge von Wörtern, mit Alphabeten unterschiedlicher Sprachen und nicht zuletzt mit der Aussprache einzelner Buchstaben.

Das Kapitel *Wörter* widmet sich – ein wenig Fokus auf das eigene Metier darf sein – der Arbeit der Dudenredaktion bei der Auswahl der aufgeführten Begriffe, dem Geschlecht der Wörter oder etwa den verschiedenen Wortarten. Ebenfalls aufgeführt sind hier sprachliche Phänomene wie etwa Homographe, Homonyme oder Kofferwörter. Hier wird deutlich, dass es neben der Schreibung von Begriffen eben auf noch mehr ankommt.

Im Abschnitt *Namen* lassen sich beispielsweise Entdeckungen zu Lieblingsnamen von Mensch und Tier machen. Hier wird klar, dass sich Namen nicht immer – zumal in verschiedenen Sprachen – einem Geschlecht zuordnen lassen. Auf einer Deutschlandkarte lässt sich die Verteilung von Ortsnamen nachvollziehen und schließlich spannt der Duden noch den Bogen zu fantasievollen Autonamen.

Die deutsche Sprache steht im nächsten Kapitel im Fokus: Hier geht es etwa um den Bedeutungswandel von Wörtern im Lauf der Zeit, um die Herkunft von eingewanderten Wörtern – wie eben der *Marmelade* – oder knifflige Pluralformen im Deutschen. Ebenso richtet sich der Blick auf die Vielfalt deutscher Dialekte und auf Wörter, die in andere Sprachen ausgewandert sind.

Schließlich handelt der letzte Abschnitt von den *Sprachen der Welt*: Nach einem kurzen Blick auf die indogermanische Sprachfamilie liegt der Fokus auf seltenen Sprachen. Und ganz zum Schluss erfahren die Leser, wie man *„Ich liebe dich“* in verschiedenen europäischen Sprachen sagt.

Alles in allem bietet *Sprache in Bildern* also einen umfassenden Streifzug durch die verschiedenen Aspekte der Sprache. Mit der Kapitelaufteilung weicht die Redaktion zwar deutlich von der inhaltlichen Struktur ab, die sich in der Regel in Einführungen in die Sprachwissenschaft bietet. Doch für Linguisten ist das Buch auch nicht gemacht – sie gelangen hier schnell an Grenzen und werden vor allem Wiederholungen vorfinden. Vielmehr wendet sich *Sprache in Bildern* an all diejenigen, die sich für Sprache begeistern – oder die, die für Sprache begeistern möchten. So eignen sich die ausgewählten Themen und Beispiele bestens, um im Deutsch-, DaZ- oder DaF-Unterricht für sprachliche Phänomene zu sensibilisieren, „trockene“ Grammatik schwungvoll einzuleiten oder manch abstrakt Scheinendes zu veranschaulichen. Dies gelingt dem Dudenverlag mit Sprache in (vielen, aber eben nicht ausschließlich) Bildern.

Ach ja, um die anfangs gestellten Fragen noch aufzulösen: Das längste deutsche Wort ist *Aufmerksam-*

keitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (die SchullehrerInnen wohlbekannte ADHS), unter *Public Viewing* versteht man im amerikanischen Englisch die öffentliche Aufbahrung eines Verstorbenen und der Begriff *Marmelade* stammt aus dem Portugiesischen. Warum der Satz *„Franz jagt im komplett verwahrlosten Taxi quer durch Bayern.“* aber so besonders ist, müssen Sie jetzt selbst nachschauen – am besten unter dem Stichwort *Pangramme*. ◂◂

Zeitfragen

Vom Häuten der Schlange

Simone Wawra

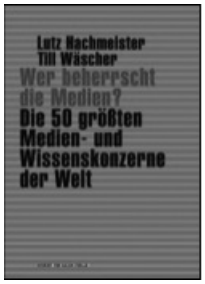
Weiß, Volker: Die autoritäre Revolte. Die NEUE RECHTE und der Untergang des Abendlandes
Klett-Cotta, Stuttgart ^{2}2017, 304 S., ISBN 978-3-608-94907-0, € 20,00, E-Book (epub) € 15,99

Am 20. Oktober 2014 wurde in Dresden der erste „Abendspaziergang“ der „Pegida – Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes“ organisiert – und von der (über-)regionalen Presse zu diesem Zeitpunkt kaum wahrgenommen. Bereits im Jahr zuvor war die Partei „Alternative für Deutschland“ gegründet worden, deren Ausrichtung sich spätestens mit dem Weggang von Bernd Lucke vor dem Hintergrund von Angela Merkels Politik gegenüber Geflüchteten immer stärker von einer euro(pa)skeptischen hin zu einer rechtspopulistischen Partei wandelte und deren Führung durchaus als rechtsextrem zu bezeichnende Einzelpersonen, Gruppierungen und Flügel toleriert und mitunter offen fördert. Dabei kann sich die „Neue Rechte“ auch auf eine verstärkte publizistische Grundlage stützen, gibt es doch Periodika, wie die monatlich erscheinende Zeitschrift „Compact – Magazin für Souveränität“ oder die „aufklärerischen“ Schriften des selbsternannten Instituts „Institut für Staatspolitik (IfS)“ mit dazugehörigem Verlag (Antaios-Verlag) und Zeitschrift (Sezession) unter der Leitung von Götz Kubitschek, der sich ganz in der Tradition Armin Mohlers sieht. Dieser hatte sich als Schweizer freiwillig zur Waffen-SS gemeldet, wurde später von Politikern wie Franz Josef Strauß hofiert und schließlich der Geschäftsführer der Carl Friedrich von Siemens Stiftung München und versuchte unter anderem mit seiner Dissertation über die „Konservative Revolution in Deutschland“, die Rechte wieder hoffähig zu machen. Die Legende des eigenen, von der NS-Zeit unbelasteten „Konservativismus“ versuchen Vordenker der Rechten, wie eben Kubitschek, weiter zu befeuern, um als Gesprächspartner auf Augenhöhe zu stehen respektive akzeptiert zu werden.

Volker Weiß zeigt auf etwas mehr als 250 Textseiten die Ursprünge der so genannten „Neuen Rechte“ auf, nennt ihre Vordenker und demontiert ihre Mythen wie beispielsweise den von der Rettung des Abendlandes. Dazu hat er das Buch in neun Kapitel gegliedert. In den ersten beiden „Die ‚Neue Rechte‘ – Eine Familienaufstellung“ (S. 15–38) und „Armin Mohler – Die Erfindung einer Tradition“ (S. 39–63) führt er übliche Definitionen des Begriffs „Neue Rechte“ auf und stellt Protagonisten und Institutionen ein erstes Mal vor. In „Der Weg zur AfD – Die Sammlung der Kräfte“ (S. 64–92) geht es um Streitigkeiten innerhalb der „Neuen Rechten“, die Tätigkeit der Publikationsorgane und die dahinterstehenden Personen. Gleichzeitig analysiert er die „Begleitung“ der tagesaktuellen Politik ab 2000 durch das sogenannte IfS sowie dessen Erwartungen an das Parteienspektrum. Daraufhin zeichnet er das Aufkommen der „Identitären Bewegung (IB)“ sowie die rechte Protestform der „Konservativ-Subversiven-Aktion (KSA)“ nach. Den Untertitel des Buches nimmt schließlich das sechste Kapitel „Untergang und Rettung – Aufstand des ‚geheimen Deutschlands‘“ (S. 135–154), in dem Weiß die zulaufstarken „Abendspaziergänge“ in Dresden thematisiert, in den Blick. Das siebte Kapitel „‚Abendland‘ – Kurze Geschichte eines Mythos“ (S. 155–186) gibt einen konzisen Überblick über die unterschiedlichen und sich ändernden Bedeutungen des Begriffs „Abendland“ seit der Antike, um die derzeit stattfindende Reduzierung des hochkomplexen Terminus zu einem Kampfbegriff der Rechten aufzuzeigen. Von Pegida und der AfD propagierte Feindbilder wie den Islam stellt er in den Mittelpunkt des umfangreichen Abschnitts acht „Der Feind in Raum und Gestalt – Islam, Amerika und Universalismus“ (S. 187–240). Das letzte Kapitel „Vom ‚Wahrheitskern‘ neurechter Politik – Autoritärer Populismus“ (S. 241–265) rundet den Band ab.

Ellen Kositza, die Ehefrau Kubitscheks, führte in einem anderen Zusammenhang folgenden sehr passenden Vergleich an: „Und doch geht es uns wie dem Emblemtier dieses [Antaios-; S. W.] Verlags, der Schlange: Sie häutet sich, häutet sich wieder – und bleibt doch immer die gleiche.“ (S. 13) Von diesem Häutungsprozess und den Traditionslinien der „Neuen Rechten“ handelt dieser exzellente Einstieg

von Volker Weiß und so war „Die autoritäre Revolte“ vollkommen zurecht für den Preis der Leipziger Buchmesse 2017 in der Kategorie Sachbuch/Essayistik nominiert. Vorbildlich und lobenswert ist – für Werke, die sich an ein breites Publikum richten, nicht immer selbstverständlich – die penible Auflistung der verwendeten Literatur in Endnoten (S. 266–293), die der Autor im „Literaturverzeichnis“ (S. 294–303) in Zeitschriften, Archivalien, Quellen und Literatur untergliedert. Hier findet man eine profunde Grundlage, um sich ausgehend von dieser Lektüre vertieft mit der „Neuen Rechten“ in Deutschland zu beschäftigen – eine aktualisierte Neuauflage und viele weitere LeserInnen sind diesem Buch zu wünschen! ◂◂



Medien – wer hat das Sagen?

Jens Drummer

Hachmeister, Lutz: Wer beherrscht die Medien? Die 50 größten Medien- und Wissenskonzerne der Welt

Herbert von Halem Verlag, Köln 2017, 560 S., ISBN 978-3-86962-234-7, € 23,00, E-Book (pdf) € 19,99

Woher bekommen wir Informationen? Na klar: Aus den Medien! Aber wer steht hinter den ganzen Medienunternehmen? Hachmeister versucht, dies in seinem Buch aufzuarbeiten. Zu Beginn zeigt er in zwei kurzen Abrissen, wer „die neuen Wissens- und Datenkonzerne in der Medienwelt“ sind und gibt dem Leser einen Einblick in „die Kulturen der Medienkonzerne“ (wobei das letzte Kapitel aus der Ausgabe von 2005 übernommen ist).

Hier zeigt der Autor auf, wie gut es uns doch eigentlich in Deutschland geht. Wenn Sie bei uns einen neuen Internetanschluss möchten, haben Sie die Wahl zwischen … (hier könnte ich jetzt bestimmt je nach Region mehr als 10 Anbieter aufzählen); anders in den USA, beispielsweise im Großraum Philadelphia. Dort haben die Bewohner „die Wahl zwischen dem Anschluss bei Comcast oder keinem W-Lan im Haus“. Auch die Vielfalt der Fernsehsender ist in Deutschland (und auch Europa) gegeben. In Amerika – so wird sehr anschaulich dargestellt – beherrschen wenige Kabelanbieter den Markt und drücken die Übertragungsgebühren, welche an die Anbieter gezahlt werden. Dadurch sind diese ausschließlich auf Werbeeinnahmen angewiesen, die zurückgehen, da die Einschaltquoten fallen. Nicht einmal mehr der heilige Gral, die Sport-Live-Übertragung, zieht noch Zuschauer. Aufgrund der horrenden Preise für das Kabelfernsehen verzichten immer mehr Endkunden auf ihre Kabelanschlüsse. Eine Spirale ohne Ende.

Auch hinsichtlich der Medienkonzerne, die noch Printprodukte im Portfolio haben, sieht es traurig aus. Nur noch drei (3) dieser Konzerne haben es unter die großen 50 geschafft.

Im Anschluss stellt der Autor die 50 umsatzgrößten Medienkonzerne vor. Darunter sind: Alphabet Inc., Comcast Corp., The Walt Disney Company, News Corp. Ltd./21st Century Fox, AT & T Entertainment Group (DirecTV), Time Warner Inc. und und und. Sie wundern sich, dass bisher kein einziges deutsches Unternehmen dabei war? Nun ja, die Bertelsmann SE & Co. KGaA steht als erstes deutsches Unternehmen einsam auf Platz 11, gefolgt von der ARD auf Platz 29 und das war es dann auch schon mit dem deutschen Anteil bei den Medienriesen.

Die Beschreibung der Medienunternehmen ist größtenteils gut und aufwendig recherchiert. Einem kurzen Überblick folgen die Basisdaten der Unternehmen (mit Adresse und Telefonnummer sowie die Umsatzzahlen), dann die Personen im Management, Aufsichtsrat etc. Die Historie der Unternehmen wird kurz auf ca. 2–3 Seiten dargestellt, bevor auf das Management und die Geschäftsbereiche eingegangen wird. Den Abschluss bildet immer ein kurzer Ausblick, wo der Konzern aktuell hinsteuert. Einziges Manko ist aus meiner Sicht, dass bei der Historie zu Facebook zwar viele kleine Schritte der Entwicklung vorgestellt werden, aber die Einführung des Like-Buttons am 9. Februar 2009 nicht erwähnt wird. Da dies ja DIE Neuerung im Sozialen Netz an sich war und Facebook zu weiteren Ruhm verhalf, hätte ich dies schon erwartet.

Gleichwohl: Wer einen kurzen und griffigen Überblick über die Megakonzerne im Medienbereich (bitte nicht mit dem reinen Print-Geschäft gleichsetzen!) benötigt, der sollte zu diesem Buch greifen.

Die Presse kann nicht lügen!?

Jens Drummer

Gerster, Petra/Nürnberger, Christian: Die Meinungsmaschine. Wie Informationen gemacht werden – und wem wir noch glauben können
Ludwig, München 2017, 380 S., ISBN 978-3-453-28047-2, € 19,99, E-Book (epub) € 15,99

Gespannt habe ich mich der Lektüre dieses Buches gewidmet. Man kennt die beiden Autoren, man kennt das Fernsehen, einige Zeitungen und man kennt vor allem Aussprüche wie: „Lügenpresse!", „Mainstreampresse" usw.

Die Autoren wollen dem Leser zeigen, wie die Medienmaschine funktioniert und während dieses Ausfluges in die Welt der Presse erfährt der Leser (so er gewillt ist, sich den Argumenten und Fakten zu öffnen) einige interessante Wahrheiten. Einige möchte ich hier kurz anreißen, damit man sich wenigstens einen kleinen Einblick verschaffen kann.

1. Warum die Presse nicht lügen kann!? Die entsprechende Behauptung wird immer wieder aufgegriffen. Auf einen kurzen Nenner gebracht: Wenn eine Zeitung oder ein Sender Falschmeldungen verbreitet, dann würden die Konkurrenten dies sofort erkennen und nutzen, um die eigene Auflagenhöhe bzw. Einschaltquote zu steigern. An zahlreichen Beispielen wird dargestellt, wo in der Vergangenheit Fehler gemacht wurden und warum diese entstanden. Prominentestes Beispiel für einen massiven Recherchefehler waren die Hitlertagebücher, die der Stern präsentierte. Nach Aufdeckung der Fälschung ging dessen Absatz erdrutschartig zurück. Noch heute kämpft der Stern mit dem Fehler aus dem Jahr 1983 – der Spiegel hatte die Fälschung genüsslich als Titelthema der Ausgabe 19/1983 gebracht.

2. Warum fast alle Medien die gleichen Inhalte bringen? „Mainstreammedien" – alle bringen dasselbe! Keine Abwechslung mehr! Dies hört man von Zeit zu Zeit. Warum bringen nur die Medien immer dieselben Themen als Titel? Die Autoren haben sich mit der Frage beschäftigt und stellen fest, dass dies durchaus nicht so ist. Sie haben einige wichtige Ereignisse detailliert aufgearbeitet und die Berichterstattung darüber untersucht. Wenn man ihre Ausführungen liest, wird man sich der Meinung, dass alle Medien dasselbe senden, nicht mehr anschließen bzw. verstehen, warum einige Inhalte sich durch alle Nachrichten ziehen.

Neben diesen Hauptaspekten gibt das Buch noch weitere Einblicke in die Welt der Medien, die dem Leser, der sich darauf einlässt, die Augen öffnen und Entscheidungen der Nachrichtenredaktionen nachvollziehbar macht (auch wenn man nicht mit allen einverstanden sein muss!).

Insgesamt ein sehr gut, auch unterhaltsam geschriebenes Buch, welches sich sehr gut als Lektüre zwischendurch eignet und dessen Inhalt sicher bei der einen oder anderen Diskussion über Medien nützlich sein wird. ◂◂

Schonungslose Entlarvung von Greenwashing

Hannelore Breyer-Rheinberger

Hartmann, Katrin: Die grüne Lüge. Weltrettung als profitables Geschäftsmodell
Blessing Verlag, München 2018, 240 S., ISBN 978-3-89667-609-2, € 15,00

Was *whitewashing* ist, steht auch in älteren Wörterbüchern: „schönfärben"; *greenwashing* ist ein neueres Wort, analog gebildet, und man kann sich vorstellen, was sich dahinter versteckt: „die Vortäuschung, dass ein Produkt, ein Verfahren umweltfreundlicher ist, als es in Wirklichkeit ist". Dem Thema *greenwashing* ist Katrin Hartmanns Buch gewidmet. Es basiert auf TV-Recherchen zum Thema nachhaltige Produktion von Erdöl-, Textil-, Palmöl- und Rindfleisch-Produkten in verschiedenen Teilen der Welt. Gemäß den Ausführungen der Autorin gibt es nachhaltige Produktion weltweit fast ausschließlich als Lippenbekenntnisse und als Bestandteil der Standard-Propaganda eines jeden Großkonzerns.

Im Übrigen gelte bei der Produktion von Erdöl, Textil, Palmöl und Rindfleisch *business as usual* mit grünem Feigenblatt, in dem – wenn überhaupt – ein winziger Bruchteil der Produktion nachhaltig hergestellt wird. An den skandalösen Produktionsmethoden der restlichen 99 % hat sich nichts geändert, was Menschenrechtsverletzungen, Umweltsünden, Sklavenarbeit, Rechtsbruch, Verfolgung und Ermordung von Oppositionellen, Korruption, illegale Regenwaldrodung, Landraub und vieles mehr mit ein-

schließt. Es hat sich auch nichts daran geändert, dass der reiche westliche Teil der Welt auf Kosten des ärmeren Teils lebt. Umweltschäden werden exportiert, aber nicht beseitigt und somit Fluchtursachen generiert. Das dadurch hervorgerufene Elend halten sich nach Hartmanns pauschaler Verurteilung die europäischen Politiker mit Gewalt vom Hals.

Ein Heer von PR-Firmen gaukelt uns Konsumenten vor, dass Produkte umweltverträglich hergestellt werden, damit vor allem gutsituierte, umweltbewusste Käufer guten Gewissens konsumieren können, so dass sich am System des hemmungslosen Konsums nichts zu ändern braucht. Hartmann nennt dies „Ablasshandel mit angeblich ökologischen Produkten", mit dem grüne Hedonisten sich das Recht auf Dreckmachen erkaufen. (S. 72 ff.)

Für diesen Handel werden unzählige *round tables* installiert, die das Einhalten von Menschenrechts- und Umweltstandards mittels einer Vielzahl von Siegeln zertifizieren, die nicht das Papier wert sind, auf dem sie gedruckt werden. An den runden Tischen sitzen vor allem Vertreter von Konzernen, aber auch Vertreter aus der Politik (incl. UN), der Arbeitnehmerschaft und Umweltverbänden, allen voran der in Verruf geratene WWF. Teilnehmende Umweltgruppen (auch Greenpeace) und antikapitalistische Aktivisten werden vereinnahmt, „um genau die Propaganda zu starten, die von Industrie und Politik verbreitet wird: Konsumenten, Konzerne und Politik seien ‚im Kampf' gegen den Klimawandel vereint und zögen ‚an einem Strang', um das Klima zu retten." (S. 109) Als ganz besonders erschütterndes Beispiel erwähnt die Autorin den spektakulär von UN, Industrie und Politik inszenierten „People's Climate March" 2014 in New York als einen „Protest, auf den sich alle einigen können und der niemanden wehtut", ohne Reden, ohne Forderungen, ohne Feinde (S. 109). Dies sei kein Protest, sondern Verrat am Widerstand.

Und Widerstand tue not – und er sei nicht erfolglos, wie der Kampf gegen Atomkraft und Freihandelsabkommen beweise, auch wenn er einen langen Atem braucht. Die Menschheit benötige neue Utopien, um die Ausbeutung von Mensch und Natur durch den Menschen zu verhindern (S. 213).

Das Buch beschreibt die TV-Recherchen. Es werden Querverweise gezogen und Exkurse unternommen. So gehe z. B. das greenwashing von Palmöl Hand in Hand mit der fatalen Biosprit-Politik der EU, die damit wiederum den wachsenden Individualverkehr grünwäscht (S. 104). Grüne Lügen würden hergestellt, indem man Tatsachen verdrehe, isolierte Fakten überbetone und entscheidende Details unterschlage. Das Ganze werde als wissenschaftlich verkauft (S. 174).

Katrin Hartmanns Thesen finde ich angesichts des galoppierenden Rückgangs der Artenvielfalt, katastrophaler Umweltverschmutzung, des weltweiten Abbaus von Sozialstandards und Arbeitnehmerrechten und angesichts des Vormarsches populistischer Heilslehren sehr bedenkenswert. Allerdings halte ich ihre radikale Systemkritik für wohlfeil und ohne konkreten realistischen Lösungsansatz. Die Erfolge im Kleinen durch Bürgerinitiativen, Graswurzelbewegungen und lokale Organisationen gegen das Greenwashing durch Konzerne und Politiker kommen leider zu kurz, auch wenn Erfolge beim Protest gegen Atomkraftwerke und Freihandelsabkommen erwähnt werden und zu weiterem Widerstand ermutigt wird.

Fazit: Nach der Lektüre weiß man nicht mehr, wem oder was man noch glauben kann! Aber das Buch ist trotzdem – oder gerade deswegen – eine lohnende, weil aufklärende Lektüre, in eingängiger, deutlicher, zuweilen drastischer Sprache, weil sie zu eigenem Denken herausfordert. Nur selber denken macht schlau!

Im Geographie- und Wirtschaft- und Politik-Unterricht gut einsetzbar, weil sich der Text themenbezogen für Gruppenarbeit unterteilen und kontrovers diskutieren lässt. ◂◂

Noch einmal mit Gefühl

Hannelore Breyer-Rheinberger

Dohrn, Susanne: Das Ende der Natur – Die Landwirtschaft und das stille Sterben vor unserer Haustür

Christoph Links Verlag, Berlin 2017, 271 S., ISBN 978-3-86153-960-5, € 18,00, E-Book € 12,99

Wie der Titel schon ankündigt, geht es um Naturschutz und die Sünden der industriellen Landwirtschaft. Aber auch darum, was wir – unabhängig von unserem Beruf – unternehmen können und sei es nur, uns der Probleme bewusst zu werden.

Es lassen sich vier sehr unterschiedliche, in einander verwobene Themenbereiche in dem Buch erkennen.

Der erste bildet den Schwerpunkt, er informiert sachlich, detailliert und gut lesbar über den beklagenswerten Zustand der Artenvielfalt in unserer Flora und Fauna. Ihr Totengräber ist die Landwirtschaft.

Der Sündenfall begann mit der Flurbereinigung nach dem Zweiten Weltkrieg und geht ungebrochen weiter mit der Trockenlegung von Feuchtgebieten (Sargnagel auch für das Klima), der Abholzung von Knicks (Gehölzen am Wegrand), dem intensiven Maisanbau, der Überdüngung etc., also mit allem, was der Nutzungsintensivierung durch die Landwirtschaft dient, der Artenvielfalt aber schadet.

Es gibt zwar viele Gesetze zum Schutz der Natur, aber im konkreten Fall unterliegt der Naturschutz regelmäßig der Großagrarierlobby, auch wenn der Widerstand durch Landwirte und Verbraucher wächst. Dieser Teil ist durchaus lohnenswerte Lektüre, auch für Biologielehrer und evtl. für den Wirtschaft-Politik-Unterricht.

Im zweiten Bereich des Buches wird gefühlsduselig der guten alten Zeit nachgejammert, in der die Wiesen noch bunt blühten und überall die verschiedenartigsten Vögelchen zwitscherten.

Zum Dritten gibt es im Text verstreut langatmige Berichte über Exkursionen mit unterschiedlichen Naturschützern, die in mühevoller Kleinarbeit zu retten versuchen, was durch die industrielle Landwirtschaft großflächig zerstört wird. Besonders in diesem Teil wimmelt es von z. T. regionalen Fachtermini, mit denen die Autorin ihre Sachkompetenz unter Beweis stellt, die aber für Nichtexperten eher nichtssagend sind.

Der letzte Bereich ist eine Anleitung, wie man im eigenen Garten oder Balkon eine blühende Wiese anlegen und somit etwas für den Erhalt der Artenvielfalt tun kann. Er berichtet über den Zeitraum eines Jahres von den Fortschritten der Blumenwiese im Garten der Autorin. Dies mag interessant sein für Hobbygärtner, die kein Interesse an einem sterilen Rasen haben und für Schulgärtner, die mit Alternativen zum Herkömmlichen experimentieren wollen. Aber für den wissenschaftlich interessierten Leser ist dieser wie auch die beiden vorgenannten Themenbereiche eher unergiebig. ◂◂

Der Westen und sein Widerpart

Im Westen was Neues?

Detlef Thiel

Winkler, Heinrich August: Zerbricht der Westen? Über die gegenwärtige Krise in Europa und Amerika

C. H. Beck Verlag, München 2017, 493 S., ISBN 978-3-406-71173-2, € 24,95

Der Leser muss sich sehr lange gedulden, bis er darüber in Kenntnis gesetzt wird, ob „der Westen" an inneren Streitigkeiten, Zerwürfnissen, Politikverdrossenheit etc. zerbrechen wird (ab S. 309). Am Ende muss er sich diese Frage sogar selbst beantworten. Auf dem langen Weg dahin erhält er allerdings auf fast 500 Seiten grundsolides Datenmaterial aus den letzten drei Jahren europäischer Politik, und zwar von einem ausgewiesenen Kenner der deutschen und abendländischen Geschichtsschreibung.

Wer allerdings in dem Buch gehofft hatte, einen Rückblick auf die europäische Geschichte und die des „Westens" zu erfahren, der muss auf die groß angelegten und detailreichen Grundlagenwerke desselben Autors verwiesen werden. (H. A. Winkler, *Geschichte des Westens*, in 4 Bänden, München 2016 oder ders., *Geschichte des Westens von den Anfängen bis zum 20. Jahrhundert*, München 2016). Das hier besprochene Buch blendet nur die letzten 70 Jahre Europas ein, insbesondere das letzte Jahrfünft, um nicht zu sagen, die letzten drei auf der europäischen Bühne sicherlich sehr bewegten Jahre zwischen 2014 bis Juli 2017.

Insofern muss man folglich von jüngster europäischer Geschichte sprechen. Und hier hat sich ja spätestens seit Trumps Amtsantritt zu vielen anderen Bedenklichkeiten der globalen Entwicklung eine neue hinzugefügt: Amerika ist mit Trump kein wirklich zuverlässiger Bündnispartner mehr. Das zeigt Winkler immer wieder. Außerdem droht spätestens mit dem Brexit die politisch-wirtschaftliche EU an ihren selbst gemachten Problemen auseinanderzubrechen. Auch hier erhebt Winkler mahnende Worte. Nicht zu vergessen sind die Länder der EU, die zen-

trale Anliegen wie die Aufnahme von Flüchtlingen nicht teilen und die zugleich demokratische Grundbausteine wie die Gewaltenteilung über Bord werfen (Polen) oder empfindlich einschränken (Ungarn), obwohl sie zu den Nettoempfängern gehören. All diese Entwicklungen vereint Winkler in einem imposanten Mosaik, bei dem man sich aber als Leser auf viele disparate Steine einlassen und diese selbstständig zu einem eigenen Bild zusammensetzen muss.

Die Frage „Zerbricht der Westen?" wird hierbei unmittelbar an die Frage geknüpft „Zerfällt die EU?" (269 ff.), der noch die Frage vorgeschaltet ist „Wohin steuert die USA?" Die EU und die USA scheinen nach wie vor mit dem Begriff „der Westen" zusammenfassend als eine Schicksalsgemeinschaft umschrieben zu sein. Droht diese zu zerbrechen? Was hat Europa China und Amerika entgegenzusetzen? Und wohin steuert Russland? Winkler beantwortet nicht wirklich all diese Fragen, aber er gibt Argumente an die Hand, die der kompetente Leser benutzen kann, um seine eigene Argumentation auszubauen – jenseits aller Stammtischparolen und weit über dem Niveau der täglichen Berichterstattung in einer bunten Zeitungslandschaft.

Eindrücklich ist darüber hinaus die Umschreibung der neuen Rolle Deutschlands. Winkler sieht Deutschland als stärkste Wirtschaftsmacht innerhalb der EU, diese Rolle aber politisch sehr zögerlich ausgestaltend. Gerade in der Flüchtlingskrise sei jedoch Deutschland einen eigenen Weg gegangen. Winkler beschreibt hier sehr detailreich und akribisch die deutsche Haltung bzw. die Haltung von A. Merkel – auch gegen ihre eigenen Parteifreunde (Kap. 4). Wer bisher nur die deutsche Führungsrolle in der EU vermutet hat, wird hier also bestätigt: Winkler sieht sogar Kräfte aufkommen, die die „deutsche Frage" (S. 93 ff) wieder aufgreifen könnten, obwohl sie mit und nach der Wiedervereinigung ein für alle Mal beantwortet schien.

Was Winklers Buch fehlt, ist die analytische Durchdringung einer die LeserInnen an die Hand nehmenden Leitfrage. Dennoch sind seine mahnenden Worte angesichts des G20-Gipfels im Juli 2017 am Ende des Buches nicht von der Hand zu weisen: „Dass sich bei dieser Gelegenheit die bewussten Verteidiger der westlichen Werte zu gemeinsamen Initiativen zusammengefunden und die Teilnehmerstaaten aus der Europäischen Union meist mit einer Stimme gesprochen hatten, durften aber alle, die in der Renaissance des Nationalismus eine Gefahr sahen, als ein ermutigendes Zeichen begreifen." (S. 442) Insofern gibt es im Westen nichts Neues: Der Traum R. Schumans (1886–1963) von den Vereinigten Staaten Europas ist also noch längst nicht ausgeträumt! ◂◂

Totgeglaubte leben länger!

Detlef Thiel

Drozdiak, William: Der Zerfall. Europas Krisen und das Schicksal des Westens
Orell Füssli Verlag, Zürich 2017, 328 S., ISBN 978-3-280-05652-3, € 24,00

William Drozdiaks Buch „Der Zerfall" ist in der Literatur zum Thema „Untergang des Westens" bzw. des „Abendlandes" ein echter Glücksfall. Dem Chefredakteur der „Washington Post", der in Berlin wie Paris langjährige Erfahrungen sammeln konnte und darüber hinaus der Präsident des „American Council on Germany" und anderer transatlantischer Institutionen ist, gibt hier in 12 Kapiteln einen Überblick über die derzeitige politische Lage Europas vor dem Hintergrund des Bündnisses zwischen den USA und den europäischen Staaten in den letzten 70 Jahren. Letzteres ist aber nicht der Kern des Buches. Vielmehr werden mit neutralem, aber scharf analytischem Blick viele Staaten von innen beleuchtet, neben Deutschland, Frankreich, England, Spanien und Italien auch Lettland, Polen, Dänemark, Griechenland und sogar Russland sowie auch die EU als Ganzes. Im letzten Kapitel stellt er die „America-First-Einstellung" der aktuellen US-Regierung als Illusion deutlich in Frage.

In einer Art hermeneutischem Zirkel versteht es Drozdiak, anhand der Analyse der ausgewählten Länder das Ganze verständlich zu machen, und dieser globale Blick hilft wiederum dabei, die Verhältnisse im jeweiligen Land besser zu verstehen. Es wird überdeutlich: Alles hängt irgendwie mit allem zusammen. Drozdiak versteht es, die einzelnen Bausteine eines Mosaiks so zu zeichnen, dass sich auf natürliche Weise ein Ganzes ergibt. Trotz dieses Verfahrens kann jedes Kapitel auch einzeln gelesen werden, da in sich abgeschlossen und gut verständlich.

Drozdiak versteht es, aus der historischen Situation jedes Landes heraus auch die emotionale Befindlichkeit der jeweiligen Nation einzufangen. Der Leser versteht nun einfach besser, was die Griechen wirklich frustet, wovor die Dänen oder Polen Angst haben und wieso Deutschland eine Sonderstellung in Europa einnimmt.

Besonders interessant sind die Kapitel über Länder, die gewöhnlich nicht so im Fokus stehen wie et-

wa Dänemark. Die Dänen sehe sich vor einem Dilemma: Einerseits wollen sie gastfreundlich sein, andererseits halten sie ihren lange erkämpften Wohlfahrtstaat, auf den sie sehr stolz sind, für unbedingt verteidigungswürdig – auch wider alle anderen Belange. Drozdiak zeigt, wie es gerade deshalb einen nationalen und überparteilichen Konsens darüber gibt, so wenig Flüchtlinge mit islamischem Hintergrund aufzunehmen wie möglich. Dass gerade die Dänen – im weltweit fortschrittlichsten Wohlfahrtstaat – Vorreiter von Sozialexperimenten sind, wird ihnen von Drozdiak nicht zur Last gelegt, aber kritisch dagegen abgewogen, dass dies mit dem Leid der Flüchtlinge erkauft wird. Lobende Worte für die Dänen findet der Autor für den umweltfreundlichen und nachhaltigen Umgang der Dänen mit den vorhandenen Ressourcen. Hier fährt mehr als jeder zweite mit dem Fahrrad zur Arbeit z. B., was laut Drozdiak in der tief sitzenden Angst vor dem Klimawandel begründet ist, dessen Folgen die Dänen wohl mit als erste zu spüren bekommen (Gletscherschmelze!).

Ein Höhepunkt des Buches ist sicherlich das Kapitel über Deutschland. Endlich mal ein Beobachter, der weder nur lobende oder nur kritische Worte für A. Merkel hat, sondern der die hinter der Alltagspolitik stehenden Prinzipien von A. Merkel herausarbeitet und an konkreten Beispielen belegen kann! Erst dadurch sieht man einerseits, worin ihre Größe besteht, aber auch dass sie immer dann scheitert(e), wenn sie durch Kompromissfindung von diesen Prinzipien abweicht bzw. abweichen musste. Auf dieser Grundlage wird gut verständlich, warum die deutsche Kanzlerin einerseits Deutschland und Berlin zu neuer europäischer und weltweiter Bedeutung gebracht hat, andererseits warum sie teilweise selbst von ihren Parteigenossen sträflich im Stich gelassen wird, kurzum: warum die Kanzlerin immer einsamer wird, je erfolgreicher sie agiert.

Die eigentliche Gefahr für den EU-Integrationsprozess sieht Drozdiak weniger im immer wieder zitierten Demokratiedefizit oder der Realitätsferne der EU-Organe und deren Vertreter, sondern in der europaweit zu beobachtbaren Tendenz, dass sich reiche Regionen von ärmeren Regionen abspalten wollen (Katalonien, Norditalien!). Damit würde nämlich nicht nur die Solidargemeinschaft in Frage gestellt, Europa wäre dann nicht mehr ein Europa der Vaterländer, sondern es käme zu einem kaum noch überschaubaren und koordinierbaren Europa der Regionen. „Der mögliche Zerfall der Nationalstaaten überall in Europa" (S. 136) wäre also zugleich der Zerfall Europas. Er plädiert daher dafür, dass ein starkes Europa starke Nationalstaaten braucht genauso wie auch die Nationalstaaten ein starkes Europa. Beides widerspricht sich nicht, wie oft behauptet wird, sondern ergänzt sich wechselseitig. Dabei sieht er in Anlehnung an den deutschen Weg der letzten 70 Jahre, der auf Frieden, Konsens und Aussöhnung abzielt, ein neues Leitbild für die EU. Mit einem so gearteten Leitbild könne der prognostizierte Zerfall Europas noch sehr lange auf sich warten lassen. ◂◂

Europas undurchsichtiger Nachbar

Claus Frank

Gloger, Katja: Putins Welt. Das neue Russland, die Ukraine und der Westen
Berlin Verlag, Berlin 2015, 352 S., ISBN 978-3-8270-1296-8, € 18,00
Quiring, Manfred: Putins russische Welt – Wie der Kreml Europa spaltet
Christoph Links Verlag, Berlin 2017, 263 S., ISBN 978-3-86153-941-4, € 18,00

Die Verfasser beider Bücher sind langjährige Korrespondenten deutscher Zeitungen in Moskau, Gloger berichtete von Anfang der neunziger Jahre bis 2004 für den Stern, Quiring von 1982 bis 1987 und von 1991 bis 1995 für die (Ost-)Berliner Zeitung und von 1998 bis 2010 für die Welt.

Kommen wir gleich zum Unterschied der beiden Bücher. Im Titel versprochen und eingehalten wird von Gloger die Beschäftigung mit der Ukraine und ihrem Verhältnis zu Russland. Danach unterscheidet sich die Lage der Zivilgesellschaft dort nicht grundsätzlich von der Russlands, nur ist der Staat machtloser und das Chaos größer. Dieses Thema behandelt Quiring wesentlich knapper. Eine Stärke von Glogers Buch ist, dass sie auch auf die wilden neunziger Jahre eingeht, ohne die Putins Aufstieg und seine 2000 beginnende Präsidentschaft nicht verstanden werden kann.

In der Sache unterscheiden sich beide Bücher aber nicht wesentlich.

Putin hält den Zusammenbruch der Sowjetunion für eine geopolitische Katastrophe. Es ist daher sein Bestreben, Revanche zu nehmen für die erlittene Demütigung Russlands und ihm die verloren ge-

gangene Macht zurückzugeben. Alle Schritte seiner Regierungsführung stehen, trotz anfänglicher demokratischer Bemühungen, im Dienste dieses Zieles. Putin hat ein hochzentralisiertes, auf ihn zugeschnittenes System zur Kontrolle des militärisch-industriellen Komplexes geschaffen. Seine Machtclique besteht aus Militärs, Oligarchen, Geheimdienstlern und kriminellen Geschäftsleuten, deren Aufstieg er gefördert hat und die ihm loyal ergeben sind. Illoyalität wird mit dem Verlust der Privilegien und Schlimmerem bestraft. 100 Männer sollen mehr als ein Drittel des Volksvermögens kontrollieren, dagegen verfügen 50 % aller Erwachsenen über ein Haushaltsvermögen von 871 Dollar oder weniger. Weitere Säulen von Putins Macht sind die Geheimdienste und die Kontrolle der Mediengesellschaft, die er schon vier Tage nach seinem Amtsantritt zu erobern begann, als schwer bewaffnete Männer der Steuerpolizei und des Geheimdienstes die Zentrale der kritischen Holding „Media-Most" stürmten. Wochen später gehörte der Konzern zu Gazprom-Media, einem mehrheitlich in Staatsbesitz stehenden Unternehmen. Quiring führt den Bericht eines Komitees zum Schutz von Journalisten an, nach dem zwischen 2004 und 2013 in Russland 14 Journalisten ermordet wurden. Keiner dieser Morde wurde bisher aufgeklärt.

Der Putinismus funktionierte zu Zeiten steigender Ölpreise ganz gut, als aber viele Russen merkten, dass keines der Schlüsselprobleme des Landes (mangelnde Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft, technologische Rückständigkeit, niedrige Produktivität und geringe Wertschöpfung) gelöst wurde, begann sein Rückhalt zu bröckeln. Bei der Präsidentenwahl 2012 erhielt er nur noch 64,35 % der Stimmen. Danach setzten verstärkt Repressionen ein und seither ist von Russland als demokratisch verfasstem Staat kaum noch die Rede.

Basierend auf dem „genetischen Code" der Nation führt Russland nun einen schicksalhaften Abwehrkampf gegen den Westen. Dazu ist es notwendig, das Geschichtsbild zu verändern, zu fälschen, zu verschönen. Ein Beispiel Quirings ist der Molotow-Ribbentrop-Pakt. 2005 sagte Putin einer estnischen Journalistin, dass der Oberste Sowjet der UdSSR bereits 1989 eine eindeutige Antwort gegeben habe. Der Pakt sei „juristisch gegenstandslos" und drücke nicht „die Meinung des sowjetischen Volkes" aus. 2009 verurteilte er den Pakt in einem Artikel für die polnische Gazeta Wyborcza nachdrücklich: „Heute verstehen wir, dass jeder Form einer Verabredung mit dem Naziregime unter moralischen Gesichtspunkten unannehmbar war und keinerlei Perspektiven hatte." Im November 2014 bewertete Putin den Pakt dann als „charakteristisch" für die Methoden in der Außenpolitik jener Zeit und im Übrigen könne er in dem Pakt „nichts Schlechtes" sehen. Heute wird in Russland derjenige bestraft, der behauptet, es habe den gemeinsamen sowjetisch-deutschen Überfall auf Polen je gegeben.

Es geht der Kremlführung dabei um die Aufwertung bestimmter Ereignisse, wie z. B. des „Großen Vaterländischen Krieges", dessen Identität stiftendes Potenzial genutzt wird. Quiring zeigt, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen wirtschaftlichem Niedergang und propagierter Erinnerung an die einstige Größe des Landes, seine Stärke, seine großen Errungenschaften, seine Bedeutung als Kulturbringer usw. Die Erinnerung an das im russischen Volk schlummernde Potential wird mit Hilfe abstruser, rechtslastiger Ideen untermauert. Den russischen Werten von Orthodoxie, Autokratie, Nationalität, die schon Sergei Uwarow, Erziehungsminister unter Zar Nikolaus I. (1825–1855), propagiert hatte, werden die westlichen Werte wie Freiheit, Menschenrechte, Demokratie gegenüber gestellt, für die sich das russische Volk nicht eignet, da sie den Individualismus bzw. Egoismus fördern und zu einem asozialen, unmoralischen Verhalten führen. Es gilt, diesen trügerischen Verlockungen des Westens nicht nur zu widerstehen, sondern diesen mit seinen zersetzenden Werten auch zu destabilisieren.

Bei der wichtigen Frage, ob – wie oft behauptet – Versprechen westlicher Politiker gegeben worden seien, die Nato nicht nach Osten auszudehnen, vertreten beide Autoren unterschiedliche Auffassungen. Kein Wunder, hat doch Gorbatschow selbst schon Unterschiedliches behauptet. Quiring hält die Vorstellung, Gorbatschow habe sich 1990 in den Verhandlungen zur deutschen Einheit Garantien gegen die Aufnahme osteuropäischer Staaten in die Nato geben lassen, für widersinnig. Zu diesem Zeitpunkt existierten sowohl die Sowjetunion als auch der Warschauer Pakt noch. Deren Ende hätte Gorbatschow also voraussehen müssen.

Dagegen merkt Gloger an, dass Russland im Zuge der deutschen Wiedervereinigung mehrfach (mündliche) Zusicherungen und Versprechungen gegeben worden sind, nach denen die Nato nicht nach Osten vorrücken werde. Nur eine schriftlich fixierte Zusicherung, ein juristisch bindendes Dokument darüber gäbe es nicht.

Beide berichten von der russischen rechten Szene, in der sowohl Stalin als auch Hitler bewundert werden. Einige Vorstellungen mancher ihrer Protagonisten und Ideologen kommen merkwürdig bekannt vor, man meint, sie in Artikeln über Trumps Einflüsterer Bannon und Bolton gelesen zu haben.

Laut Quiring ist Russland inzwischen zu einer Scheinwelt mutiert, zu einer Welt der Attrappen, der Imitationen. Es gibt keine wirklichen Wahlen, keinen tatsächlichen politischen Pluralismus, keine Freiheit der Presse, der Gerichte, der Zivilgesellschaft, es wird lediglich so getan, als gäbe sie es, alles hat den Anschein einer „rechtsstaatlichen" Funktion, dient aber

der Clique zu ihrem Machtaufbau und Machterhalt. Der Begriff „fake“ bezieht sich nicht mehr nur auf gefälschte oder unterschlagene Information, „fake“ ist die gesamte Welt, in der sich der russische Bürger befindet, er versteht sie nicht mehr, soll sie auch nicht verstehen. Putin wird gesehen als ein skrupelloser, kaltblütiger Geheimdienstoffizier, der dabei ist, Russland wieder in ein autokratisches System, wie es die Sowjetunion war, zurückzuverwandeln, – nicht im Dienste einer ideologischen Idee, sondern im Dienste eines Machthungrigen und seiner Verbündeten. Russland in Gestalt seiner Regierenden lügt, das russische Volk wird an der Nase herumgeführt. Das Ergebnis dieser Politik ist messbar. Bei der Umfrage „Hat Russland Feinde?“ antworteten 1989 13 % der Russen mit „Ja“, 2013 waren es 78 %.

Gloger hat ein sachliches und informatives Buch geschrieben. Putin ist nicht Iwan der Schreckliche, aber eine zentrale Machtfigur. Ihm muss westliche Politik fest und geschlossen begegnen, aber nie soweit bedrängen, dass nur der Ausweg in die Gefahr bleibt.

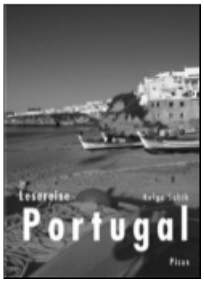
Quirings Buch ist sehr viel emotionaler. Er erwähnt, wie er einmal von seiner eigenen Redaktion aufgefordert wurde, sich nicht zu sehr dem Putin-bashing hinzugeben. Er hält Russland im Grunde für schwach, wirtschaftlich entkräftet, ohne Verbündete, ein Großmaul, das provozieren und Angst verbreiten will. Diesem antidemokratischen, Geheimdienststaat gegenüber wirken nur Druck und Stärke, aber nicht Kompromissbereitschaft, die als Schwäche ausgelegt wird.

Die Frage, welches Buch man lesen soll, ist schwer zu beantworten. Beide Bücher sind spannend zu lesen. Das von Gloger ist abwägend, umfangreicher und damit auch ausführlicher. Quirings Werk will eine Warnung sein. Es vermittelt viel Information, aber alle Analysen führen immer zu derselben Schlussfolgerung: Putin ist ein Schurke, dem die Putinversteher auf den Leim gehen. ◂◂

Ergänzende Bemerkung

Das hier besprochene Buch von Katja Gloger ist so nicht mehr erhältlich. Ersatz durch: Katja Gloger, Putins Welt – Das neue Russland und der Westen (aktualisierte und erweiterte Auflage), Piper TB, München 2017, 400 S., 978-3-492-31040-6, € 11,00, E-Book (WMEPUB) € 10,99

Von den Rändern Europas



Saudade inbegriffen

Claus Frank

Sobik, Helge: Lesereise Portugal – Die Fischer, die die Zeit anhalten

Picus Verlag, Wien 2018, 132 S., ISBN 978-3-7117-1085-7, € 15,00

Für die Urlaubsvorbereitung, zur Nachbereitung oder einfach nur so hat Helge Sobik mit diesem kleinen Hardcoverband das passende Buch geschrieben. Wie alle Bände dieser Reihe ist es kein Reiseführer mit Restaurant- und Hoteltipps, ordnet nicht die Hauptsehenswürdigkeiten in die richtige Epoche der Kunstgeschichte ein usw., sondern will dem Leser den Charakter des Landes, seiner Landschaften und Bewohner nahebringen.

In achtzehn kleinen Geschichten präsentiert er Portugal und erzählt von den Portugiesen. Es tut dem Charme des Buchs keinen Abbruch, aber man versteht die Reihenfolge der Miniaturen nicht ganz. Anfangs verbringen wir den Winter an windumtosten Stränden Mittelportugals, lesen dann zwei Geschichten weiter ein stimmungsvolles Bild vom Leben auf der kleinen Insel Culatra vor dem Sandalgarve, reisen dann über den Alentejo mit seinen alten Korkeichenwäldern und dem frischen Rollrasen, auf dem CR7 spielte, nach Lissabon, erholen uns von der Weltstadt wieder im ländlichen Alentejo, probieren Vinho Verde ganz im Norden des Landes, kreuzen auf dem Douro, besuchen einen Ex-Banker, der in den Bergen weit abseits von allem eine bankrotte Weberei wieder zum Leben erweckt hat und kommen über Madeira wieder an die Küste Mittelportugals. Hilfreich wäre ein Kärtchen, auf dem die beschriebenen Orte eingetragen sind.

Seien Sie versichert, Sie werden Saudade bekommen, die Sie dann am besten mit einer Flasche Vinho Verde töten. Falls Sie nicht wissen, wovon ich rede, sollten Sie das Buch bald lesen. ◂◂

Dreimal Kaukasus

Claus Frank

Boden, Dieter: Georgien – Ein Länderportrait
Christoph Links Verlag, Berlin 2018, 200 S., ISBN 978-3-86153-994-0, € 18,00
Hausemer, Georges: Lesereise Georgien – Zum Tschatscha in den zweiten Himmel
Picus Verlag, Wien ^{2}2018, 131 S., ISBN 978-3-7117-1054-3, € 15,00
Pleitgen, Fritz F.: Durch den wilden Kaukasus
Kiepenheuer & Witsch, Köln 2017, 303 S., ISBN 978-3-462-40142-4, € 16,99

Dem Ehrengast Georgien der Frankfurter Buchmesse 2018 verdanken wir zahlreiche Bücher über das Kaukasusland, neue – und wieder aufgelegte.

Jüngsten Datums ist das Buch des früheren deutschen Diplomaten Dieter Boden, der Ende des Jahrtausends OSZE- und UN-Missionen in Georgien leitete. Sein in leicht fasslicher Sprache geschriebenes Länderportrait zeichnet sich durch eine profunde Kenntnis des Landes aus. Im ersten Abschnitt des Buches wird die Geschichte Georgiens bis zum Zerfall der Sowjetunion dargestellt. Die alte Kulturnation gehört seit der Antike zu Europa und nahm als eine der ersten das Christentum an, wurde aber immer von mächtigen Nachbarn bedrängt und oft auch beherrscht. Boden merkt an, dass Georgien seit dem 19. Jh. mit Deutschland besondere Beziehungen pflegt. In dieser Zeit ließen sich deutsche Siedler in Georgien nieder, später wandten sich die kulturellen und geistigen Eliten Georgiens engagiert Deutschland zu.

Danach berichtet Boden über die wirren Anfangsjahre nach der Unabhängigkeit von 1991, als der Dissident Gamsachurdia Präsident wurde und sich als überforderter aggressiver Nationalist erwies, unter dem Milizen und andere dunklen Gestalten den Ton angaben. Eine noch fortdauernde Konsequenz seiner Regierungszeit ist die Sezession Abchasiens. Schewardnadse, der langjährige erste Sekretär der georgischen KP und spätere Außenminister Gorbatschows, wurde nach einem Putsch der Nationalgarde Präsident und stabilisierte die Lage. Nach der Rosenrevolution 2003 trat er zurück und Saakaschwili übernahm. Das Bild dieses westorientierten Politikers, der zuletzt durch die Ukraine irrlichterte, ist zwiespältig. Einerseits hat er die Korruption im Land bekämpft, andererseits ist er für die Sezession Südossetiens verantwortlich. 2013 endete seine Amtszeit, die Staatsanwaltschaft ermittelte, er emigrierte bald darauf und 2015 wurde ihm die Staatsbürgerschaft entzogen.

Ein Abschnitt über die Sezessionskonflikte um Abchasien und Südossetien beendet den historischen Teil, danach widmet sich Boden dem großen touristischen Potenzial des Landes. Wie schnell sich die Verhältnisse ändern, zeigen seine Ausführungen über die georgische Heerstraße, der einzigen Landverbindung zwischen Georgien und Russland. Heute ist sie eine ordentlich ausgebaute Passstraße, vergleichbar dem Gotthardpass in den sechziger Jahren, über die nicht nur viel Schwerlastverkehr fließt, sondern auch viele russische Touristen in ihren Privatautos in das Nachbarland reisen, das schon zu Sowjetzeiten ein Sehnsuchtsort der Russen gewesen ist.

In zweiter Auflage erschienen ist Georges Hausemers Porträt Georgiens in der Reihe Lesereise des Picus Verlags, bei dem als erstes die Frage auftaucht: Ist dies noch kalkulierbares Europa oder doch schon andersartiges, orientalisches Asien? Ein Land, das mit massiven politischen Problemen konfrontiert ist.

Als ich kürzlich den Portugal-Band dieser Reihe las, hatte ich das Gefühl, ein Kenner des Landes versucht, in touristisch nicht direkt verwertbaren Geschichten, die Seele des Landes herauszuarbeiten. Dagegen entsteht bei dem Georgien-Band der Eindruck, Hausemer reist gut vorbereitet und vernetzt zum ersten Mal durch Georgien und beschreibt Episoden und Landschaften, die er für wichtig hält. Insofern ist der Georgien-Führer zwar auch kein Reiseführer, aber unmittelbar touristisch verwendbar.

Die 17 überschaubaren Geschichten des Hardcover-Bändchens sind kein fordernder Lesestoff, sondern wollen Vergnügen bereiten und dabei doch informieren. Wir begleiten den Autor auf der Suche nach den Spuren von Iosseb Bessarionis dse Dschughaschwili, bekannter unter dem Kampfnamen Josef Stalin, der in Georgien das Licht der Welt erblickte, besuchen mit der Bahn das Schwarze Meer, fahren mit harten Typen in den wilden Kaukasus und später ins verstörend schöne Swanetien. Spätestens in dem Kapitel über georgischen Wein erfährt man dann auch, dass Tschatscha keine einfachere Variante des Cha Cha Chas ist, sondern ein traditioneller georgischer Tresterbrand.

Wie „tickt" das Land zwischen Schwarzem Meer, großem und kleinem Kaukasus? Auch wenn man nach der letzten Seite einige Vermutungen hat, bleibt diese Frage weitgehend offen. Aber das Buch macht

neugierig auf ein offensichtlich ganz ungewöhnliches Land mit bemerkenswerter geschichtlicher Vergangenheit und gastfreundlichen Menschen. Schön wäre es, wenn das Buch eine einfache Karte des Landes beinhalten würde, auf der die einzelnen Geschichten verortet sind.

Schon 2017 brachte der Verlag Kiepenheuer & Witsch den unveränderten Nachdruck einer älteren Ausgabe, wie es im Buch so schön vage heißt, von Pleitgens „Durch den wilden Kaukasus" auf den Markt. Das Netz, das nichts vergisst, nennt 2000 als Erscheinungsdatum der Erstausgabe.

Der ehemalige Moskau-Korrespondent hatte sich Ende der 1990er Jahre einen Kindheitstraum erfüllt und den Kaukasus von Nord nach Süd und von West nach Ost durchquert. Seine abenteuerliche Reiseroute führte ihn durch Armenien, Aserbaidschan, Georgien und Tschetschenien, Bergkarabach und Abchasien. Sein literarisch-politischer Reisebericht gehört zweifelsohne in eine Reihe, aus der er selbst immer wieder zitiert: Puschkin, Dumas, Mandelstam, Nansen, … Der 2018 verstorbene WDR-Intendant zeigt in seinem Buch, dass er zu Recht eine Institution in der deutschen Medienwelt war, wenn er – anlässlich der Aufnahmen für die gleichnamige ARD-Dokumentation – spannend und informativ über seine Reise durch den „wilden Kaukasus" schreibt. Der Vorteil dieses Berichts ist, dass er die ganze Region im Visier hat.

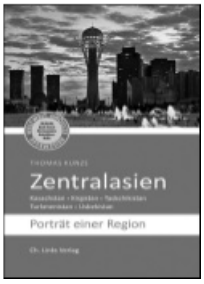
Das Buch ist freilich eine Beschreibung von Reiseerlebnissen und vermittelt kein Spezialwissen und teilweise bleiben Fragen, die sich stellen, offen. Georgien und Armenien liegen in derselben Region und wurden von denselben Feinden bedrängt. Warum gibt es in Georgien viele Burgen, im Nachbarland kaum eine?

Das Problem von Pleitgens Bericht ist, dass er zu neu ist, um ihn als historische Reisebeschreibung zu lesen, wie z. B. die von Dumas, man sich aber andererseits fragt, ob die beschriebenen Beobachtungen noch aktuell sind. Leider hat der Verlag die Mühe von Anmerkungen, eines Schlusskapitels o. Ä. gescheut. Trotzdem ist das Buch immer noch eine spannende Lektüre, die Lust macht, sich mit der Region intensiver zu befassen. ◂◂

Erratum

Das in Heft 3/18 von *Deutsche Lehrer im Ausland* besprochene Buch G*lücksfall Mensch. Ist Evolution vorhersagbar?* von B. Jonathan Losos ist nicht – wie in der Besprechung angegeben – im Verlag W. Kohlhammer, sondern im Hanser Verlag erschienen. Wir bitten um Entschuldigung für die fehlerhafte Angabe.

Zentralasien



Fakten, Fakten, Fakten …

Susanne Frank

Kunze, Thomas: Zentralasien. Kasachstan Kirgistan Tadschikistan Turkmenistan Usbekistan. Portrait einer Region
Christoph Links Verlag, Berlin 2018, 247 S., ISBN 978-3-86153-995-7, € 18,00, E-Book € 9,99

Thomas Kunze nennt ein Territorium, das fast so groß ist wie die gesamte Europäische Union, im Buchtitel „Region". Mir kommt das wie ein psychologischer Trick vor: Nur so kann er es wagen, ein „Porträt" dieses riesigen Gebiets zu schreiben.

Stellen Sie sich das „Porträt" der „Region" Europäische Union auf 247 Seiten vor! Wie viele Seiten würden auf die Geschichte z. B. Deutschlands verwendet werden können? Wie viele Seiten auf die Völker, Staaten und Sprachen? Sie merken, worauf ich hinauswill: Das Buch hat an vielen Stellen enzyklopädische Qualität. Es ist eine Anhäufung von Zahlen und Fakten – ein Nachschlagewerk.

Wer regiert aktuell in Tadschikistan? Präsident Rachmon. Wer regiert z. Zt. Usbekistan? Präsident Mirsijojew. Sicher sind die Namen nicht nur mir unbekannt. Im Kapitel „Politik und Gesellschaft in den unabhängigen Republiken" galoppiert Kunze durch die Innen- und Außenpolitik der fünf Länder und gibt einen aufschlussreichen und wohl – ich bin keine Expertin – vollständigen Überblick.

Dagegen wird die Darstellung der Hochgebirgsforschung Zentralasiens über die Anfänge im 19. Jahrhundert, die offenbar dominiert waren vom Deutschen und Österreichischen Alpenverein (Kapitel „Landschaft"), nicht weitergeführt, geschweige denn auf den aktuellen Stand gebracht. Stattdessen erfahren wir, dass Prinz Arnulf von Bayern, der Sohn des bayerischen Prinzregenten, der eine Expedition begleitet hatte, auf der Heimreise von ebendieser 1907 verstarb. (Sicher ein Fakt, den ich mir supergut merken kann.)

In einem weiteren Kapitel geht Kunze auf „Glaube, Religion und Macht" ein. Außerdem bringt er die Re-

gion im Kapitel „Geopolitik um Zentralasien“ in einen globalen Zusammenhang.

Angesichts der Fakten und Zahlen, die ins Buch gepackt werden müssen, bleibt Thomas Kunze fast nur im sehr gut lesbaren Kapitel „Alltagserfahrungen“ Raum, um seine persönliche Expertise einzubauen. Zudem merkt man, dass er – Repräsentant der Konrad-Adenauer-Stiftung für Zentralasien mit Sitz in Taschkent – sich in Usbekistan besonders gut auskennt. Dies zeigt er, wenn er im Kapitel „Höhepunkte der Region“ fast ausschließlich die usbekischen Städte Samarkand, Buchara und Chiwa vorstellt.

Gefährlich ist es, denke ich, einen Zustand als unabänderlich zu setzen. Wenn er schreibt: „In Taschkent erinnert seit 2002 ein Museum an die Opfer sowjetischer Repressionspolitik. Es ist das einzige seiner Art in ganz Zentralasien.“ (S. 97), dann ist er nicht auf dem Laufenden. Es gibt u. a. im Dorf Dolinka bei Karaganda, Kasachstan, ein großes Museum, welches dem KarLag, dem GULAG mit Hauptort Karaganda, sehr eindrücklich und wirkungsvoll gewidmet ist sowie das sehr empfehlenswerte Museum Alzhir im Dorf Akmol in der Nähe von Astana.

Das Buch fasst sehr fleißig enzyklopädisches Wissen über die Region zusammen. Dies hat oftmals den „Charme“ eines Wikipedia-Eintrags. Es verstimmt mich aber umso mehr, wenn der sachlich-faktische Ton an manchen Stellen durch subjektive Urteile und Prognosen durchsetzt wird oder wenn das historische Vorgehen – siehe Hochgebirgsteil – plötzlich ins Anekdotische schwenkt.

Trotz aller kritischen Bemerkungen: ein hilfreiches und wertvolles Buch für alle an Zentralasien Interessierten. ◂◂

Verwandlungen mit Folgen

Jens Drummer

Emminger, Daniela: Kafka mit Flügeln
Czernin Verlag, Wien 2018, 491 S., ISBN 978-3-7076-0628-7, € 26,00, E-Book (epub) € 19,99

Bei einem Besuch auf der Leipziger Buchmesse schlenderte ich an einem großen Stand österreichischer Verlage vorbei. Mir fiel auf, dass ich bisher wenig Einblick in die österreichische Literatur hatte. Also kam ich mit den netten Damen ins Gespräch und fragte nach einem Buch, welches gute, anspruchsvolle Literatur aus Österreich verkörpert. Nach kurzem Überlegen wurde mir das Buch gereicht, das hier vorgestellt werden soll. Schon der Klappentext machte mich neugierig. Die Handlung beginnt in Österreich, bevor die Protagonistin den Leser mit nach Kirgistan nimmt. Da es mich in den vergangenen Jahren häufig nach Bishkek (der Hauptstadt Kirgistans) verschlagen hatte, war die Entscheidung, dieses Buch zu rezensieren, schnell gefasst.

Die Hauptfigur Sybille lernt in ihrer Kindheit beim Sammeln von Dill den Jungen Samat, dessen Vater aus Kirgistan stammte und eine Österreicherin geheiratet hatte, kennen. Sie geben sich die Namen „Dillemädchen“ und „Kerbeljunge“. Eines Tages ist Samat verschwunden. Erst nach dem Tod ihrer Mutter erfährt Sybille, dass Samat ihr aus Kirgistan viele Briefe geschrieben hat, die ihr ihre Eltern vorenthalten haben, da sie von der Beziehung nicht angetan waren. Mittlerweile hat Sybille Biologie studiert und ist Wissenschaftlerin geworden – genau wie Samat. Nachdem sie die Briefe gelesen hat, beschließt sie, ihren „Kerbeljungen“ zu suchen. Hier beginnt die eigentliche Geschichte um die Verwandlung à la Kafka. Während ihrer Suche lernt Sybille Bishkek, die traumhafte Landschaft Kirgistans sowie viele ihre Bewohner kennen.

Dabei beschreibt Emminger ausgesprochen bildreich das Leben in Bishkek. Auch wenn sie den Namen der kleinen Gastwirtschaft (wo sich sehr häufig die Deutschen, die in Bishkek leben, treffen) umdreht, erkennt man diese sofort wieder. Mir waren sofort die Bilder meiner Aufenthalte dort wieder im Kopf: mein Hotel, gegenüber der Sportplatz, genauso wie das Pur-Pur (was im Buch Rup-Rup heißt), welches von einer sehr netten, deutsch sprechenden Georgierin geführt wird. Auch die anderen Orte werden so bildhaft beschrieben, dass das Buch fast als Reiseführer dienen kann. Bald entwickelt sich die Suche nach Samat, dessen Sohn sie mithilfe eines eigens engagierten Kirgisen findet, zu einem spannenden Krimi. Alles dreht sich um die wissenschaftliche Arbeit von Samat, der Sybille zu Recht in seinem letzten Brief geraten hat, niemanden zu trauen. So kommt es zu zahlreichen erwarteten, aber auch unerwarteten Wendungen. Die Autorin versucht, die Spannung durchgängig hoch zu halten. Leider löst sie einige Zusammenhänge in meinen Augen zu einfach, während andere Ereignisse dann wieder so spektakulär dargestellt werden, dass dieses Buch auch an manchen Stellen als Science Fiction durchgehen würde.

Das Buch besitzt eine klare Struktur, ohne langweilig zu wirken. Neben der Handlung des Buches wird auch die Geschichte Kirgistans sowie Europas in der Zeit zwischen 1989 und 2010 dargestellt. An vielen Stellen wird zudem die ethische Diskussion

bzgl. der Nutzung wissenschaftlicher Entdeckungen thematisiert. Dabei gelingt es der Autorin in meinen Augen, den Leser mitzunehmen und einen eigenen Standpunkt zu dieser Frage zu entwickeln, ohne dass dieser von der Autorin vorgegeben wird. So gibt es immer wieder Diskussionen hinsichtlich der Art der Nutzung großer Entdeckungen. Der Leser ist aufgerufen, die Frage zu beantworten, ob die Welt für bestimmte Entdeckungen schon reif ist. Am Ende steht schließlich die Frage, ob es sinnvoll ist, sich in einen anderen Menschen zu verwandeln. Wobei man – wie auch gezeigt wird – im Leben ohnehin schon einige, für die eigene Person wichtige Verwandlungen selber durchlebt. Bleibt die Frage, ob Sybille ihren „Kerbeljungen" Samat findet. Dies soll hier nicht verraten werden, stattdessen möchte ich Sie zum Lesen dieses – aus meiner Sicht – schönen Buches einladen. ◂◂

Schamanische Kräfte

Susanne Frank

Aitmatow, Tschingis/Rytcheu, Juri/Tschinag, Galsan: Die Kraft der Schamanen. Anthologie
Unionsverlag, Zürich [2]2017, ISBN 978-3-293-00459-7, € 15,00

Die Weltausstellung 1893 in Chicago erlebte der Tschuktsche Mletkin, berühmter Schamane und Großvaters des Schriftstellers Juri Rytcheu (1930–2008) als „lebendes Exponat", der während der Öffnungszeiten rohes Fleisch essen und ab und zu zaubern sollte, dem aber untersagt war, Zeitung zu lesen und Englisch zu sprechen. Rytcheu hat das Leben seines Großvaters wunderbar lakonisch in seinem Buch *Der letzte Schamane* (2002) beschrieben. Das hier besprochene Bändchen gibt mit zwei zentralen Episoden Kostproben daraus. Aus dem letzten Buch von Rytcheu *Alphabet meines Lebens* (2008) wurde der Eintrag „Schamanen" übernommen. Darin erzählt Rytcheu, dass es dem Sowjetstaat (fast) gelungen war, den Schamanismus auszurotten und wie sein Studienkollege aus Tuwa es in den neuen Zeiten der Marktwirtschaft mit Schläue und zupackender Dreistigkeit geschafft hat, Schamanismus in seiner Region so wiederzubeleben, dass er nun durchaus Geldquelle ist. Er erzählt aber auch von Heilungserlebnissen und bekennt, dass er weiß, dass schamanische Kräfte wirken.

Neben den Texten von Rytcheu versammelt das Buch *Die Kraft der Schamanen* Ausschnitte aus Büchern des Kirgisen Tschingis Aitmatov (1928–2008) und des Tuwiners (Westmongolei) Galsan Tschinag (geb. 1943). In Aitmatovs Werk spielen Schamanen kaum eine Rolle – Aitmatov wuchs wie Rytcheu als fortschrittlicher Sowjetbürger auf – seine beschwörenden Naturschilderungen üben aber magische Faszination aus. Galsan Tschinag ist eine Generation jünger. Er ist Schriftsteller und praktizierender Schamane und darin populär und weithin anerkannt. Er erzählt vergangene und gegenwärtige Geschichten von seinem Volk. Da er in Leipzig Germanistik studiert hat, schreibt er meist auf Deutsch.

Ich betrachte das Thema Schamanismus mit großem Respekt, aber auch mit Distanz. Kann dem Phänomen etwas mehr schaden, als wenn es „in" wird? Auf einer Reise im Altaigebirge letzten Sommer erlebten wir eine touristische Möchtegern-Schamanengruppe, deren unangemessenes Verhalten mit dem Verhalten der Gaffer auf der Weltausstellung in Chicago mithalten konnte.

Es ist zu begrüßen, dass mit diesem Buch den Schamanen verschiedener asiatischer Völker durch drei große Erzähler ein schriftliches Denkmal gesetzt wurde. Noch mehr ist zu begrüßen, wenn es dazu verführt, sich mit den Werken, aus denen die Ausschnitte stammen, ausgiebig zu beschäftigen. ◂◂

Zum Jubiläumsjahr

(100 Jahre) Frauenrechte: Das Jubiläum ruft – und mahnt!

Vivien Cockshott

Rohner, Isabel/Beerheide, Rebecca (Hrsg.): 100 Jahre Frauenwahlrecht. Ziel erreicht! … und weiter?
Ulrike Helmer Verlag, Sulzbach/Taunus 2017, 204 S., ISBN 978-3-89741-398-6, € 18,00

100 Jahre sind nun vergangen, seitdem Frauen in Deutschland das Wahlrecht erlangt haben. Die #Me-

Too-Bewegung des letzten Jahres und offen misogyn agierende Politiker haben verdeutlicht: Frauenrechte müssen auch heute im gesellschaftlichen Diskurs ein zentrales Thema sein. Pünktlich zum diesjährigen Jubiläum haben die Herausgeberinnen Isabel Rohner und Rebecca Beerheide gemeinsam mit zahlreichen Mitautorinnen eine Statusanalyse zum Thema Frauenrechte publiziert. In einer Reihe von 23 Beiträgen werden die Fragen „Welches sind die zentralen Errungenschaften in der Frauenrechtsbewegung?" und „Wo ist heute noch Fortschritt nötig?" behandelt.

Persönliche Antworten geben Frauen aus den unterschiedlichsten Bereichen, darunter aus Politik, Wissenschaft, Wirtschaft und Journalismus. Zu den Referentinnen gehören unter anderen auch so bekannte Namen wie Claudia Roth und Sabine Leutheusser-Schnarrenberger. Die gemeinsamen Thesen: Die Errungenschaften sind, insbesondere für die junge Generation, viel zu selbstverständlich geworden. Und: Die Arbeit ist noch lange nicht getan. In den Beiträgen wird daran erinnert, dass manches Frauenrecht weitaus jünger als 100 Jahre alt ist. Ein staatliches Bekenntnis zur aktiven Förderung der Gleichberechtigung wurde beispielsweise erst 1994 dem deutschen Grundgesetz beigefügt. Festgestellt wird außerdem, dass die anti-feministischen Argumente sich im vergangenen Jahrhundert kaum verändert haben. Rechtspopulisten nutzen heute dieselben Rechtfertigungen wie es die Gegner des Frauenwahlrechts einst taten. Aktivismus für Frauenrechte ist weiterhin unentbehrlich, darüber sind sich die Autorinnen einig. Es wird unter anderem mehr Unterstützung für Frauen in der Wirtschaft und der Bundes- und Kommunalpolitik gefordert, ebenso aber auch ein Kampf gegen heute geschehendes körperliches Unrecht wie Genitalverstümmelung oder Menschenhandel.

Leider werden manche der Beiträge dem Titel des Werks nicht gerecht. Die erreichten Ziele und besonders prägnanten Jahreszahlen werden dort auf repetitive Weise aufgelistet. „… Und weiter?" Zu wenig. Diese Aufsätze scheinen so eher der persönlichen Profilierung im Thema Frauenrechte zu dienen als einer wirklichen Bestandsaufnahme. Im Zusammenschluss gelingt den Autorinnen trotzdem ein aufschlussreicher Blick über den aktuellen Stand in Sachen Frauenrechte in Deutschland. Auf sprachlicher Ebene ist das Buch gut lesbar und auch stilistische Vielfalt ist gegeben. Die meisten Beiträge sind im Kommentarstil gehalten, es finden sich im Sammelband aber auch Interviews, wissenschaftliche Aufsätze und ein Gedicht. Das Layout des handlichen Buches ist übersichtlich und erleichtert die Lektüre. ◂◂

(80 Jahre) Anschluss aus österreichischer Sicht

Hannelore Breyer-Rheinberger

Wiesinger, Karl: ACHTUNDDREISSIG
Promedia Verlag, Wien 2011, 365 S., ISBN 978-3-85371-335-8, € 29,90

Zu den Gedenktagen des Jahres 2018 gehört u. a. auch der „Anschluss" Österreichs an das Deutsche Reich vom März 1938. In Karl Wiesingers Buch „Achtunddreißig" wird dem Leser die Lage in Österreich von Januar bis März 1938 anhand von Tagebucheintragungen und Szenen mit fiktionalen und historischen Persönlichkeiten kaleidoskopartig vor Augen geführt.

Die Tagebuchseiten stammen aus der Feder eines fiktionalen jüdischen Krämers mit unklaren politischen Ansichten, der sich aber zusehends politisiert. Er will die Ereignisse dokumentieren für einen Finder seines Tagebuchs. Auf seinen Geschäftsreisen hat er vielfältige Gesprächspartner – Kommunisten, Nazis, österreichische Patrioten, Uninteressierte, jüdische Bekannte, folglich die ganze Bandbreite von Meinungen, Ungewissheiten, Ängsten, Hoffnungen vor einem sich abzeichnenden historischen Umbruch. Ferner wird die Einschüchterung durch das brutale Vorgehen der Faschisten vor dem, während des und unmittelbar nach dem Anschluss anschaulich geschildert.

Insgesamt wird ein z. T. spannendes Stimmungsbild gemalt. Leider aber ist einiges störend, weil die Konzeption des Buches nicht konsequent durchgehalten wird. So gibt es wörtliche Dialoge im Tagebuch, Ansichten von Politikern werden geäußert, als ob der Tagebuchschreiber Zeuge des Gesprächs gewesen wäre oder gar Gedanken lesen könnte. Das macht die Lektüre zwar interessanter, aber auch unwahrscheinlicher. Übergänge zwischen Tagebucheinträgen und Prosapassagen sind manchmal fließend und verwirrend. Verwirrend ist auch die große Zahl von Personen. Es gibt zwar ein zweiseitiges Glossar mit Erläuterungen zu einigen wenigen Berufsbezeichnungen, Namen, Fachbegriffen und Ereignissen, sehr hilfreich zur Orientierung wäre aber darüber hinaus ein Verzeichnis aller genannten Personen gewesen, jeweils mit Kennzeichnung „fiktional" oder „historisch". Auch die Erklärungen von Dialektausdrücken sind unzureichend. Nicht jeder

versteht den österreichischen Zungenschlag. Schade ist auch das Fehlen eines wissenschaftlichen Apparats. Es wird nur einigen realen Personen kurz für Briefe und Unterredungen gedankt. Warum aber wird nicht durch einige Fußnoten belegt, worauf sich der Autor vor allem beim Erwähnen von historischen Unterredungen stützt, so dass man nachvollziehen kann, ob diese real so stattgefunden haben oder der Phantasie des Autors entsprungen sind und von ihm interpretiert wurden.

Dies nimmt dem Text einiges von seiner historischen Glaubwürdigkeit, nicht aber von seiner Aktualität mit den erschreckenden Tendenzen zu nationalistischem Gedankengut in vielen Teilen Europas und besonders nach dem Rechtsruck bei den Wahlen in Österreich. Um einem Satz aus dem Stern zu zitieren: „Wer in der Demokratie schläft, wacht in der Diktatur auf." Man soll die Hoffnung nie aufgeben, dass aus der Geschichte doch gelernt werden kann – insofern ein wichtiges Buch. ◂◂

(50 Jahre) Glänzende Recherche

Hannelore Breyer-Rheinberger

von Hodenberg, Christina: Das andere Achtundsechzig. Gesellschaftsgeschichte einer Revolte
C. H. Beck Verlag, München 2018, 250 S., ISBN 978-3-406-71971-4, € 24,95

Wie ein Roman so flott und spannend liest sich das Buch Christina von Hodenbergs, Professorin der Geschichte an der Queen Mary University, London. Dabei ist das Werk eine fundierte, auf sorgfältiger Recherche basierende Darstellung der „68er-Revolte". Eine wesentliche Grundlage der vermittelten Erkenntnisse ist eine umfangreiche Umfrage, die um 1968 von jungen Psychologen durchgeführt wurde. Vor diesem Hintergrund stellt die Autorin fest, dass die heutige Sicht auf die 1968er-Bewegung medial einseitig ist, auf das Visuelle verkürzt, und dass nur aus männlicher Intellektuellenperspektive erinnert wird. In Wirklichkeit manifestiert sich bei der 1968er-Revolte ein Prozess, der sich durch das ganze 20. Jahrhundert hindurchzieht, wenn auch mit Brüchen. „Achtundsechzig war eine gesellschaftliche Revolte gegen patriarchalische Autorität, die in erster Linie geschlechter- und in zweiter Linie generationsgetragen war" und alle Schichten und das ganze Land betraf (S. 193).

Was in dem Buch besticht, ist die Differenziertheit der Analyse. Die Autorin entzaubert die Behauptung, 1968 sei eine Reaktion auf das angespannte Vater-Sohn-Verhältnis dieser Generation gewesen, in der die Väter ihre Verstrickung in der NS-Zeit verschwiegen hätten. Diese Behauptung stütze sich auf wenige Aussagen und Romane von betroffenen Männern, die durch Talkshows etc. verallgemeinert wurde, aber nicht repräsentativ sei, eher eine nachträgliche Rationalisierung. Laut Auswertung besagter Umfrage war das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern in der Regel liebe-, verständnis- und rücksichtsvoll. Um dieser emotionalen Nähe willen wollte die junge Generation gar nicht wissen, was die ältere in der Vergangenheit möglicherweise an Verbrechen begangen hat. Nur abstrakt wollte man erfragen, wer sich die Hände schmutzig gemacht habe. Diese Analyse vermittelt neue Einsichten in die Problematik der Vergangenheitsbewältigung.

In die Recherche einbezogen wird richtigerweise auch die Großelterngeneration, die eher konservative Ansichten vertrat, die mittlere Generation fungierte oft als Vermittler zwischen Alt und Jung. Erstaunlich ist die Kluft zwischen Ansichten im öffentlichen Raum und dem Verhalten im privaten, wenn etwa hier gegen eine moralische Regel verstoßen wurde und die Folgen zu tragen waren.

Im Gegensatz zu dem medialen Rummel im Jubiläumsjahr um die männlichen Akteure der 68er-Bewegung wird der Rolle der Frauen öffentlich kaum Beachtung gezollt. Sie agierten im Wesentlichen im privaten Bereich und suchten nicht das Scheinwerferlicht. So konnten sie von der Männerwelt ignoriert werden (vgl. dazu auch Aussagen von Gretchen Dutschke). Während aber der politische Teil des 68er-Protestes – nur von einer männlichen Minderheit getragen – nach der Verabschiedung der Notstandsgesetze verpuffte, trug der beharrliche Kampf der Frauen für ihre Emanzipation Früchte: Hier engagierten sich die Frauen gegen die patriarchalischen Strukturen in Familie und Gesellschaft, deshalb haben wir keinen Kuppeleiparagraphen mehr und kein Abtreibungsverbot etc.

Dieser Kampf hatte laut Autorin ihren Anfang in der 1968er-Bewegung. In diesem Punkt ist die Sicht der Autorin nach Meinung der Rezensentin etwas eingeschränkt, denn der Kampf der Frauen um Gleichberechtigung zieht sich ebenfalls durch das ganze 20. Jahrhundert, wenngleich auch hier mit Brüchen. Unstrittig aber ist, dass 1968 diesem Kampf wichtige Impulse, eine breite Basis in der Bevölkerung und Schwung verschafft hat.

Man würde sich wünschen, dass alle Studien so gründlich recherchiert und belegt wären und so gut

lesbar geschrieben. Ein Musterbeispiel für wissenschaftliches Arbeiten, das in die Hände aller StudentINNen, nicht nur der Geisteswissenschaften gelegt werden sollte. ◂◂

(40 Jahre) Ende offen

Hans-Martin Dederding

Mosse, George L.: Die Geschichte des Rassismus in Europa

Fischer Taschenbuch Verlag 2006, 280 S., ISBN 978-3-596-16770-8, € 12,95

Vor vierzig Jahren erschien die Erstausgabe von George Mosses Buch „Towards the Final Solution. A History of European Racism". Auch 1985, in der Einführung zur zweiten Auflage geht der Autor davon aus, dass der Untergang der Nazidiktatur eine entscheidende Zäsur in der Geschichte des Rassismus in Europa darstellt, dass damit „seine Tage als mächtiges Denksystem … gezählt [waren]." Gleichwohl heißt das letzte Kapitel seines Buches nicht etwa „Ende des Rassismus", sondern „Offener Schluss", eine Benennung, die nach der Lektüre sehr angebracht erscheint: Auch vierzig Jahre nach Erscheinen des Buches kann jede/r aufmerksam Lesende für viele der Ingredienzien, die den europäischen Rassismus ausmach(t)en, Beispiele aus dem täglichen Leben finden, wohlgemerkt, dem täglichen Leben 2018. Auch heute lohnt sich daher die (Wieder-)Lektüre von Mosses Standardwerk.

Dass es ein Standardwerk ist, ist trotz Kritik im Einzelnen (z. B. Barth in http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-7652, abgerufen 25.07.17), unbestritten. Das Buch macht – in gesamteuropäischer Perspektive – die Herkunft und Entwicklung von Ideen nachvollziehbar, die den Rassismus zu einem Denksystem haben werden lassen, das die rassistische Praxis im 20. Jahrhundert motiviert hat und sie für nicht wenige als gerechtfertigt hat erscheinen lassen. Das Besondere an Mosses Darstellung ist, dass dabei auch geistige Strömungen ins Blickfeld geraten, die man gemeinhin nicht mit Rassismus in Verbindung bringt, die aber für rassistische Argumentation nutzbar gemacht werden oder zumindest einen geeigneten Hintergrund dafür abgeben konnten, etwa das ästhetische Ideal der deutschen Klassik oder das aus dem Pietismus stammende Ideal der Mäßigung, das zu erreichen etwa Schwarzen abgesprochen wurde. Mosse ist sich sehr wohl bewusst (und entschuldigt sich sogar an einer Stelle dafür), Autoren, die dem Rassismus fern standen, „in schlechte Gesellschaft gebracht zu haben" (S. 270), aber weil ihre Ideen für den Rassismus wichtig waren, hätten sie nicht unerwähnt bleiben dürfen. Diese umfassende Vorgehensweise macht das Buch zu einem Werk, in dem sich zentrale Aspekte der europäischen Geistesgeschichte unter einem ungewohnten Blickwinkel erlesen lassen.

Im Verlauf des Buches ist die Darstellung immer stärker auf den Antisemitismus als die Hauptform des Rassismus in Europa in der zweiten Hälfte des 19. und der ersten des 20. Jahrhunderts fokussiert und zeigt im abschließenden Teil „Die Durchführung", wie die rassistische Denkweise im 20. Jahrhundert Grundlage verbrecherischer Praxis wurde, auch hier wieder in gesamteuropäischer Perspektive. Ein verbreitetes Gefühl von Degeneration des politischen und sozialen Systems (Frankreich, Ende des 19. Jh.), gefühlter oder realer Niedergang (Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg) und die daraus entstandene Sehnsucht nach einer „positiven" (weil „reinen") Alternative werden dabei als Auslöser gesehen, dass latent vorhandenes rassistisches Gedankengut brutale Realität wurde.

Ein gutes, ein wichtiges, immer noch lesenswertes Buch. Aber auch ein Buch für die Schule, etwa für eine AG in einer „Schule mit Courage/Schule gegen Rassismus"? Ich würde es keinem Schüler, keiner Schülerin in die Hand drücken, der/die sich grundlegend über Rassismus informieren will. Die (evtl. gar unbegleitete) Lektüre von Mosses Buch wäre eine Überforderung. Wer jedoch, mit ordentlichem Vorwissen ausgestattet, an den großen Zusammenhängen interessiert ist, für den ist Mosses Werk unverzichtbar. Auch zum Nachschlagen ist das Buch durch ein ausführliches Sach- und Personenregister gut geeignet. Vor allem aber macht gerade die Rückkehr zu den Fundamenten des europäischen Rassismus nachdenklich und schärft den Blick für die Gegenwart. Rassismus als „mächtiges Denksystem" mag Vergangenheit sein, Elemente, aus denen er sich speiste, erscheinen sehr lebendig. ◂◂

Mitglieder schreiben

INNOCLILiG umfassend erklärt!

Alfred Doster

Haataja, Kim/Wicke, Rainer E. (Hrsg.): Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG). Materialentwicklung – Lehrerbildung – Forschungsbegleitung
Erich Schmidt Verlag, Berlin 2018, 284 S., ISBN 978-3-503-17723-3, € 29,95, E-Book 29,99

INNOCLILiG ist ein vom Referat „Netzwerk Deutsch" des Auswärtigen Amts gefördertes Forschungs- und Entwicklungsprojekt zum fach- und sprachintegrierten Lernen auf Deutsch. Die beiden Herausgeber erforschten drei Jahre lang weltweit den Stand des integrierten Lernens – Zielsprache Deutsch. Den Abschluss des Projekts bildete ein Symposium mit dem Titel „CLILiG GLOBAL 2016" in Heidelberg, an dem etwa 80 internationale Expertinnen und -experten teilnahmen.

Wer sollte das Buch lesen bzw. was bietet es? Alle Kolleginnen und Kollegen, die mit DaF und/oder DFU an ihrer Schule in Berührung kommen, erhalten durch das vorliegende Werk einen durchaus kompletten Überblick über die augenblickliche Situation in den Bereichen Materialentwicklung, Lehrerbildung und Forschungsbegleitung. Sie erfahren darüber hinaus, wo zukünftig angesetzt werden muss, wenn man Sprachlernen und Sachfachlernen als Ganzes sieht und die Synergien der beiden Bereiche im Sinne der Lerner nutzen möchte.

Das Buch spiegelt den Verlauf des Symposiums wieder und gibt so einen wissenschaftlichen Überblick über den Ist-Stand der CLILiG-Forschung und -entwicklung. Nach kurzen Grußworten bzw. Einführungsreferaten einiger an der Symposiumsgestaltung beteiligter Instanzen geht Mitherausgeber Kim Haataja in seinem Einleitungsreferat auf „Meilensteine der internationalen CLILiG-Entwicklungsarbeit ab 2005" ein. Danach werden Beispiele der Lehreraus- und -fortbildung von CLIL-Lehrkräften in verschiedenen Ländern (vor allem in Nordeuropa) vorgestellt.

In den folgenden Kapiteln werden die drei im Titel genannten Schwerpunktbereiche des Projekts abgearbeitet: Im ersten Bereich werden Materialien für den fachübergreifenden DaF-Unterricht (FüDaF) und den sprachsensiblen deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) vorgestellt. Einer der Kernsätze: „Im FüDaF ist die fremde Sprache nicht nur Gegenstand, sondern vor allen Dingen ein elementares und authentisches Kommunikationsmittel für Schüler und Lehrer, d. h. sie ist Medium und Inhalt zugleich" (S. 61). Ein ausführlicher Praxisteil im Fach Kunst und Materialien des DFU von Josef Leisen runden diesen Teil ab.

Der zweite Schwerpunktbereich beschäftigt sich mit der Lehrerbildung für CLILiG: Es werden bestehende Ansätze zur Ausbildung bzw. Qualifizierung von Lehrkräften beschrieben: „Sprache durch Kunst" (ein Museumsprojekt der Uni Duisburg-Essen, bei dem sich Lehramtsstudierende im Rahmen eines Deutsch- und/oder Kunststudiums für eine spezifische Form des integrierten sprachlichen und fachlichen Lernens qualifizieren können), „DaF-Studienmodule und der CLIL-Ansatz" (DAAD), das DFU-Konzept von Josef Leisen. Den Abschluss des Schwerpunktteils II bildet die Vorstellung von Fortbildungsangeboten: „Deutsch Lehren Lernen" (Fernstudienprogramm des Goethe-Instituts), „Sprachsensible Schulentwicklung" (NRW), „DFU an Deutschen Auslandsschulen", „Lehrerfortbildung der Deutschen Auslandsgesellschaft (DAG)", „Vernetzt für Nachhaltigkeit" für Deutschlehrende im Südkaukasus und „Zusammenarbeit der Sprach- und Sachfachlehrer in Polen".

Im dritten Schwerpunktbereich geht es um Forschungsbegleitung, Evaluationsmöglichkeiten und Qualitätssicherung: Christiane Dalton-Puffer gibt hier einen Überblick über den Stand der aktuellen internationalen CLIL-Forschung. CLIL soll etablierte Fächergrenzen durchbrechen und Raum für innovativen Unterricht eröffnen. Folgende Fragen werden erörtert: Welche Lernziele können CLIL-SchülerInnen beim Lernen einer Zweitsprache erreichen? Gibt es – im Vergleich zum traditionellen Unterricht – signifikante, messbare Unterschiede in dem zu Erreichenden sowohl in der Fremdsprache wie auch in den sachfachlichen Inhalten? Droht Trivialisierung der Sachfachinhalte, wenn Sprachlehrer in CLIL unterrichten? Und umgekehrt: Reagieren Fachlehrkräfte zu unsensibel auf die sprachlichen Bedürfnisse der Lernenden? Wie messe ich im CLIL-Unterricht fachliche, wie sprachliche Lernfortschritte?

Zu jedem Schwerpunktbereich beschäftigten sich sechs Arbeitsgruppen mit den vorgestellten Ideen. Die Ergebnisse werden in Gesprächsprotokollen präsentiert, oft mit weiterführenden Inhalten zum jeweiligen Gegenstand der Diskussion. Zwischen den Themenbereichen formulieren die Herausgeber „Er-

gebnisse und Desiderata“ für die zukünftige Behandlung und weitere Entwicklung von CLIL und CLILiG.

Persönliches Fazit: Die fachlich-wissenschaftlichen Abschnitte sind zeitweilig sehr „überfrachtet“ formuliert, man kann diese jedoch ganz gut überfliegen und sich verstärkt mit den vorgestellten Materialien und möglichen Lehrerfort- und Ausbildungsmaßnahmen beschäftigen. Beides kann direkt Eingang in die konkrete Unterrichtstätigkeit finden. Als ehemaliger Auslandslehrer, seit vielen Jahren mit den angesprochenen Problemen vertraut, empfehle ich das Buch all jenen „Novizen“ (Josef Leisen), die eine Tätigkeit an einer Auslandsschule planen, Sprach- wie auch Sachfachlehrern. ◂◂

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:

.....

34. Hauptversammlung in Trier

von Mittwoch, dem 31.07. bis Samstag, dem 03.08.2019

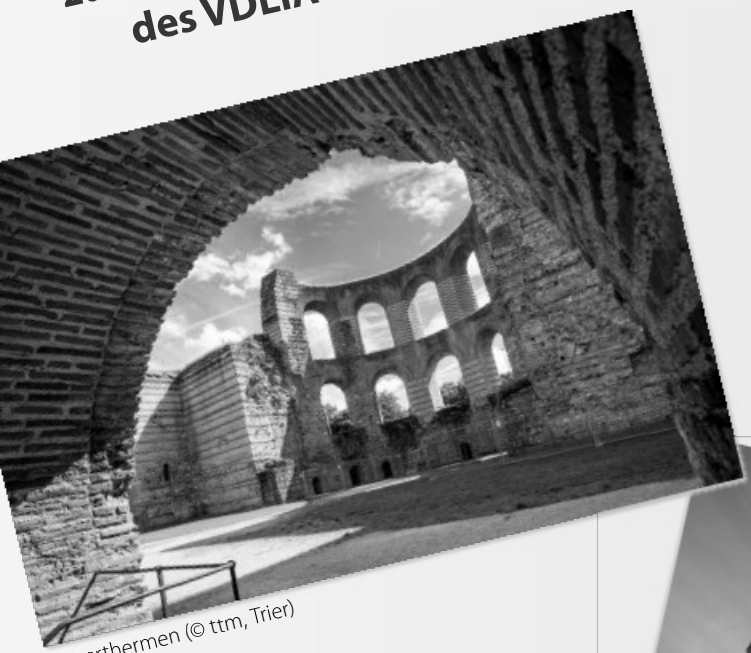
Tagungshotel:
Park Plaza Hotel Trier
Nikolaus-Koch-Platz 1, D-54290 Trier
Tel.: +49 (0) 651 999 3-0
Fax: +49 (0) 651 999 3-555
info@parkplaza-trier.de
www.parkplaza-trier.de

Das Hotel reserviert für den Verband ein Zimmerkontingent unter dem Stichwort „VDLiA" bis zum 10.06.2019.

Komfort-Einzelzimmer 93,00 €, Komfort-Doppelzimmer 123,00 € (incl. Frühstücksbuffet), Aufpreis Superior-Zimmer 10,00 € pro Zimmer pro Nacht

Sie können selbstverständlich auch über die *Trier Tourismus und Marketing GmbH* (www.trier-info.de, Tel.: +49 (0)651-97808-0) in jedem anderen Hotel eine Reservierung vornehmen. Eine rechtzeitige Buchung empfiehlt sich jedoch auf alle Fälle.

Herzliche Einladung zur 34. Hauptversammlung des VDLiA nach Trier!



Kaiserthermen (© ttm, Trier)

Dompanorama (© ttm, Trier)

Das ausführliche Programm erhalten Sie wie üblich in gedruckter Form etwa ab Ostern 2019; auch auf unserer Homepage (www.vdlia.de) wird es dann veröffentlicht werden.