VDLiA

67. Jahrgang
Nr. 1 | März 2020

- **Schwerpunkt: Deutsche Internationale Schule Doha**
- **Erstes GIB Examen des IELEV Gymnasiums Istanbul**

Deutsche Lehrer im Ausland

67. Jahrgang – März 2020

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:
Schuleigenes Bild

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 2019–2021 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

Natascha KARACAN, Referentin für Bundesprogrammlehrkräfte
Tüchtener Straße 47, D–28325 Bremen
Tel. +49(0)421-400 499 und +49(0)175-8680967
karacan@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

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:

Lehrer*innen im Ausland (ADLK)	**€ 130,–**
Lehrer*innen im Ausland (PLK)	**€ 90,–**
Lehrer*innen 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

idt wien 2021

XVII.
Internationale Tagung
der Deutschlehrerinnen
und Deutschlehrer

2. – 7. August 2021
Wien, Österreich
www.idt-2021.at

mit.sprache.teil.haben

Umfangreiches Fachprogramm
mit Programmschienen zur Fachsprache,
Bildungssprache und zum sprachsensiblen Unterricht

Registrierung ab 1. 4. 2020
Einreichung der Abstracts 1. 4. – 15. 9. 2020
unter www.idt-2021.at

Veranstalter:

IDV
Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e.V.

ÖDaF
Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache

INHALT

HOCHAKTUELL

Vorwort *Karlheinz Wecht* 2
In memoriam Dr. Peter H. Stoldt (14.09.1936 – 14.12.2019) *Manfred Egenhoff* 3

VERBAND

Evaluation zur Hauptversammlung 2019 in Trier *Fatima Chahin-Dörflinger* 5
Bericht über die Herbsttagung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein / Hamburg *Steffen Möller* 6
In eigener Sache 8
Ehrung der Jubilare für treue Mitgliedschaft im Verband Deutscher Lehrer im Ausland 9
Persönliche Nachrichten 9
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 10

SCHWERPUNKT: DEUTSCHE INTERNATIONALE SCHULE DOHA

Die Deutsche Internationale Schule Doha stellt sich vor *Diana Guthmann* 12
Das Fördernetz an der DIS Doha *Christine Sabbah* 17
Das DaF-Konzept im Elementarbereich der DIS Doha: Gelenkte Teamarbeit! *Simone Reuters* 19
Deutsch ist nicht gleich Deutsch – auch nicht an deutschen Schulen im Ausland *Susan Orlamünder* 20
„Jugend musiziert" an der Deutschen Internationalen Schule Doha *Andre Reichel* 22
Die Deutsche Internationale Schule Doha aus familiärer Perspektive *Sandra Bodenschatz* 24
10 Jahre Deutsche Internationale Schule Doha in der Sportnation Katar 25

ASIEN

Erstes GIB Examen – erster großer Erfolg des IELEV Gymnasiums Istanbul *Georg Michael Schopp* 28

ZWISCHENRUF

Die Einrichtung türkischer Schulen in Deutschland – eine Chance für den binationalen Dialog *Rainer E. Wicke* 32

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Zum Schluss noch mal durchstarten?? Neue Herausforderung an einer deutschen Auslandsschule suchen! *Michael Schopp* 36
InterCap – Kapazitäten gemeinsam entwickeln: Europaweites Projekt zum Globalen Lernen über Migration und Entwicklung in der interdependenten Welt *Alexandra Samokhvalova* 37

FEUILLETON

Von der Frankfurter Buchmesse *Annemarie Berger* 39

REZENSIONEN 42

HOCHAKTUELL

Vorwort

von ***Karlheinz Wecht***

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
wenn Sie dieses Heft erreicht, ist das neue Jahr schon einige Wochen alt. Trotzdem möchte ich Ihnen noch ein gutes und erfolgreiches Jahr als Auftakt zu einem nicht minder glücklichen Jahrzehnt wünschen. Allen neuen Mitgliedern unseres Verbandes kann ich versichern, dass wir uns weiterhin für Ihre Interessen einsetzen werden und gerne Ansprechpartner für alle Fragen und Probleme im Auslandsschuldienst sind.

Die vor uns liegenden 20er-Jahre werden auch im Auslandsschulwesen viel Neues bringen. Eine Vorstellung, wohin sich die deutsche schulische Arbeit im Ausland entwickeln soll, ist deshalb dringend nötig. Bei der traditionell Anfang Januar stattfindenden Schulleitertagung der Deutschen Auslandsschulen hat der Leiter der Abteilung Kultur und Kommunikation im Auswärtigen Amt Dr. Görgen dazu aufgerufen, sich mit Ideen und Vorschlägen für eine neue Konzeption des Auslandsschulwesen der nächsten 10 Jahre zu beteiligen. Wir wollen gerne dieses Angebot annehmen und die Diskussion um tragfähige Ziele mit unserer Expertise begleiten.

Als Michael Ende „Die unendliche Geschichte" schrieb, hat er sicherlich nicht an den Versorgungszuschlag für Ortskräfte gedacht. Wie lange warten wir schon auf die Absicherung der Ruhestandsbezüge für verbeamtete oder fest angestellte Kolleginnen und Kollegen, die für eine gewisse Zeit als Ortskräfte an den Deutschen Auslandsschulen unterrichten? Nachdem der Haushaltsausschuss im letzten Jahr grünes Licht gab, schien alles nur noch eine Frage von Wochen zu sein. Falsch gedacht: Nach der politischen Entscheidung liegt nun der Ball irgendwo im deutschen Behördendschungel. Aus dem Auswärtigen Amt hört man jetzt, dass noch in diesem Jahr mit der Lösung gerechnet werden kann.

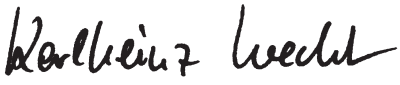
Auch die Frage der Zahlung von Kindergeld an Auslandslehrkräfte bleibt leider ungelöst. Trotz großer Unterstützung der Abgeordneten des Unterausschusses AKBP konnten wir bisher keinen Fortschritt in dieser Frage erreichen. Wir werden uns dennoch weiter für eine Lösung des Kindergeldproblems einsetzen. Deshalb haben jetzt den renommierten Rechtswissenschaftler Prof. Dr. Ulrich Battis gebeten, uns ein Rechtsgutachten zu erstellen, das die juristische Komplexität erläutert und uns eine Strategie vorschlägt, wie wir in

dieser Frage vorgehen können, um endlich zu einem positiven Resultat im Sinne unserer Mitglieder zu gelangen. Wir können uns einfach nicht damit abfinden, dass in einem Bundesland die Lehrkräfte Kindergeld bekommen und im anderen Bundesland die Zahlung verweigert wird oder sogar Tausende von Euro zurückgefordert werden.

Wie schon angekündigt, halten Sie mit dieser Ausgabe zum ersten Mal unsere Mitgliederzeitschrift in „neuem Gewand" in den Händen. Bevor wir Ihnen dieses Heft präsentieren konnten, waren sehr viel Arbeit und Diskussionen nötig, um einerseits mit einem frischen, modernen und ansprechenden Layout auftreten zu können und andererseits die Wiedererkennung zu erhalten. So haben wir uns z. B. dazu entschieden, das Format beizubehalten. Ein besonderer Dank geht an unseren Schatzmeister Wolfgang Tiffert, der als Bindeglied zwischen dem beauftragten Layoutbüro und dem Vorstand den Gestaltungsprozess begleitet hat.

Ich hoffe sehr, dass Ihnen die neue Gestaltung gefällt und Sie zur ausführlichen Lektüre angeregt werden.

Herzliche Grüße



In memoriam Dr. Peter H. Stoldt (14.09.1936 – 14.12.2019)

von ***Manfred Egenhoff***

In den letzten Tagen des vergangenen Jahres erreichte uns die Nachricht vom Tode Dr. Peter Stoldts. Der Verstorbene war eine der herausragenden Persönlichkeiten des BLASchA und als solcher im Auslandsschulwesen weithin bekannt.

Erstmals begegnete ich Peter Stoldt in den 80er Jahren im Deutschen Pädagogischen Seminar in Buenos Aires. Er war als Vertreter des BLASchA zur Abiturabnahme nach Argentinien gekommen und besuchte bei dieser Gelegenheit auch das Institut in Martínez. Nicht nur am Abitur der Schulen im Lande zeigte er sich interessiert, sondern auch an der Ausbildung der Primarialehrer. Viele Jahre später gab es eine zweite Begegnung, als der gesamte Vorstand des VDLiA mit Peter Stoldt als dem Vorsitzenden des BLASchA in Bremen ein ausführliches Gespräch über Probleme des Auslandsschulwesens führte. Schließlich kam es zu einer engen Beziehung und Freundschaft, nachdem der Vorstand des VDLiA mich vor gut zehn Jahren beauftragt hatte, einen Sammelband zum Auslandsschulwesen zu erstellen, und ich, da ich das Unternehmen allein nicht in Angriff nehmen wollte, Peter Stoldt bat, dabei mitzumachen, worauf er, ohne zu zögern, einging. Es gab viele arbeitsintensive Treffen in Bad Zwischenahn bei mir und in Weyhe bei Bremen, wo Stoldt und seine Frau Helga in einem schönen Haus mit Blick auf die Weite der Weserniederung lebten, bevor sie vor einigen Jahren nach Lüneburg umzogen, näher zu den Kindern. Unser gemeinsames Werk, „Deutsche Lehrer im Ausland", erschien 2013 im Aschendorff Verlag. Peter Stoldt kam seither – er war inzwischen Mitglied des VDLiA – des Öfteren auch zu den Regionalgruppentreffen des Verbandes nach Oldenburg, bis ihn eine schwere Krankheit, gegen die er lange Zeit tapfer und ohne zu klagen kämpfte, daran hinderte.

Peter Stoldt wurde 1936 in Kiel geboren. Er studierte Geschichte, Anglistik und Philosophie in Hamburg und Bonn und promovierte 1963 im Fach Geschichte in Hamburg. Nach dem Referendariat für das Höhere Lehramt unterrichtete er in Bremen und wurde Direktor eines Gymnasiums.

1976 bis 2001 war er erst Referent, dann Referatsleiter beim Senator für Bildung und

Wissenschaft in Bremen, zuständig für Gymnasien, Fremdsprachen, Internationales und Deutsche Auslandsschulen, und Vertreter Bremens in verschiedenen KMK-Gremien. Ab 1976 war er Mitglied im Auslandsschulausschuss, ab 1993 Ländervorsitzender im BLASchA. 1999 bis 2007 fungierte er als Berater im Regional Advisory Committee für Afrika, den Mittleren Osten und Europa in der IB-Organisation in Genf.

Fremdsprachen, das Auslandsschulwesen und nicht zuletzt das Interesse an der Geschichte Norddeutschlands, insbesondere auch des Einflusses von Schweden auf die deutsche Geschichte, bestimmten sein berufliches Leben und nicht unerheblich auch sein privates. Er konzipierte Lehrwerke für den Englischunterricht, veröffentlichte 2001 im Varus Verlag einen umfangreichen Leitfaden „Deutsche Abschlüsse an Schulen im Ausland“ und widmete sich als Pensionär u. a. der Geschichte des Erzbistums Bremen in der Zeit nach dem Dreißigjährigen Krieg („Schwedens Motive und Wege zur Herrschaft über Bremen-Verden“, 2011) sowie nach dem Umzug von Bremen nach Lüneburg auch der Geschichte der neuen Heimatstadt („Diplomatie vor Krieg. Braunschweig-Lüneburg und Schweden im 17. Jahrhundert“), wofür ihm 2017 der „Forschungspreis Lüneburger Geschichte“ verliehen wurde.

Für die Zeitschrift des Verbandes war Peter Stoldt seit Jahren als Rezensent aktiv; noch im Heft 3 des vergangenen Jahres erschien eine Rezension von ihm.

Ich persönlich habe mit Peter Stoldt einen Freund verloren, der Verband eine markante Persönlichkeit. Wir werden ihm ein ehrendes Andenken bewahren.

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!

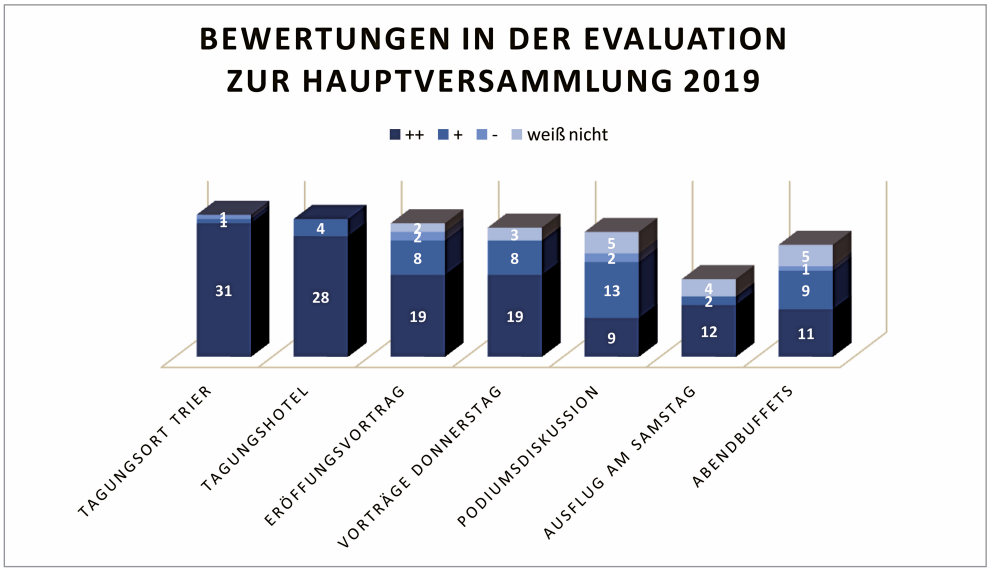
Vielen Dank!

VERBAND

Evaluation zur Hauptversammlung 2019 in Trier

von ***Fatima Chahin-Dörflinger***

Die Hauptversammlung 2019 in Trier war mit 140 Teilnehmenden gut besucht. Leider haben diesmal nur 32 Personen den in den Teilnehmerunterlagen beigelegten Evaluationsfragebogen ausgefüllt und abgegeben. Insgesamt waren die Rückmeldungen zur HV 2019 in Trier, auch in zahlreichen Gesprächen während und nach der Tagung, sehr positiv. Einhellig gelobt wurde der Tagungsort, sowohl das Hotel als auch die historisch beeindruckende Stadt Trier selbst. Die Vorträge am Donnerstag fanden 90 % der Befragten interessant, wobei als besonderes literarisches Highlight der Vortrag von Maria Cecilia Barbetta über ihre Kindheit und Jugend in Buenos Aires an der Deutschen Schule Villa Ballester hervorgehoben wurde. Aber auch der Eröffnungsvortrag von Dimitra Kouzi und die anderen Vorträge wurden von Teilnehmenden in den freien Antworten mehrfach lobend erwähnt. Dreiviertel der Rückmeldungen bewerteten die Podiumsdiskussion mit den Vertreterinnen der offiziellen Stellen Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Kultusministerkonferenz und Auswärtiges Amt als interessant und informativ. Zum Ausflug am Samstag gab



es nur 18, überwiegend zustimmende Rückmeldungen, was mit dem Abgabezeitpunkt des Fragebogens zu erklären ist. Ein wichtiger Hinweis aus einem Fragebogen bezog sich darauf, bei Wanderungen Zeitangaben zu machen, damit ältere und bewegungseingeschränkte Personen wissen, was sie erwartet. Die beiden Abendbuffets bei der HV 2019 wurden insgesamt gut, jedoch von einigen Teilnehmern im Gesamtbetrag als zu teuer empfunden. Es ist zu überlegen, ob eventuell bei der nächsten Hauptversammlung besser nur ein gemeinsames festliches Abendessen angeboten werden sollte, da die Preise in der Gastronomie weiter ansteigen.

Die Bewertungen und Vorschläge der Mitglieder und Teilnehmenden an der Hauptversammlung helfen auch diesmal dem Vorstand bei der Reflexion und Nachbereitung der Tagungsorganisation und geben uns wichtige Impulse für die Vorbereitung der nächsten Hauptversammlung. Vielen Dank und schön, dass Sie dabei waren!

Bericht über die Herbsttagung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein / Hamburg

*von **Steffen Möller***

Nach dem Frühjahrstreffen in Hamburg traf sich die Regionalgruppe dieses Mal an der deutsch-dänischen Grenze in Flensburg. Wir versammelten uns gegen 15.00 Uhr in dem wunderschönen Hotel Wassersleben, direkt am Flensburger Fördestrand. Der Versammlungsraum bot einen wunderschönen Ausblick auf die Förde und hatte eine Mischung von dänischer Gelassenheit und maritimem Flair. Nach den Kennenlerngesprächen referierten Herr Peleikis und Herr Burkhardt über die 34. Hauptversammlung des VDLiA in Trier.

Allen Mitgliedern lag zum Zeitpunkt des Regionaltreffens die aktuelle Ausgabe 3/2019 vor. Von denen, die schon etwas eingehender in die Zeitschrift geschaut hatten, wurde unser Chefredakteur Dr. Lother sehr gelobt für die tolle Gesamtzusammenstellung des Berichtes von der Hauptversammlung in Trier. Insbesondere die vielen, jetzt farbigen Fotos geben nach Ansicht der sehr zufriedenen Leserinnen und Leser der Darstellung einen besonderen Glanz.

Herr Peleikis stellte die Vorüberlegungen des Vorstandes bei der Suche nach dem inhaltlichen Schwerpunkt vor. Der Vorstand wollte die Sonderstellung der Deutschen Auslandsschulen herausstellen, im Hinblick auf die besondere Prägung der Kinder, da diese durch den schon im Kleinkindalter beginnenden Besuch unserer Schulen zu einer besonderen, lebenslangen Beziehung zu Deutschland, zu seiner Sprache und zu seinen Werten kommen. Glücklicherweise gelang es, gleich vier Alumni als Referentinnen bzw. Referenten zu gewinnen. An jedem Tag der HV begeisterten Absolventinnen bzw. Absolventen Deutscher Auslandsschulen durch hochqualifizierte Beiträge die Tagungsgäste. Den Festvortrag hielt Dimitra Kouzi (DS Athen). Am Donnerstag faszinierten Mateo Decormis (DS „Alexander von Humboldt" Lima) und Angeliki Mavroudi (DS Thessaloniki) die Zuhörerinnen und Zuhörer. Und am Freitag erlebte das Publikum eine außergewöhnliche Autorinnenlesung durch die argentinische, deutsch schreibende Schriftstellerin María Cecilia Barbetta (DS „Instituto Ballester" in Buenos Aires). Auch alle weiteren Referentinnen und Referenten lieferten exzellente Beiträge. Nach Ansicht von Herrn Peleikis erlebte das Auditorium dieser HV eine in allen Punkten sehr gelungene inhaltliche Umsetzung des Mottos dieser Tagung. Jedes Mitglied, das nicht Trier dabei war, hat etwas verpasst.

Auch Herr Burghardt war sehr zufrieden, erwähnte begeistert den Auftritt von Dorothée von Humboldt, einer Nachfahrin von Alexander von Humboldt, das sehr gute Tagungshotel, die Festessen, das attraktive und vielfältige touristische Angebot von Trier und den wunderbaren Ausflug, bei dem ihm die Begeg-

nung mit der Saarschleife aus unterschiedlichen Blickwinkeln besonders begeisterte.

Mehr Werbung für eine Teilnahme an einer HV geht nicht. Herr Peleikis deutete an, dass die Planungen des Vorstandes dahin gehen, einen Tagungsort „ganz im Süden" auszuwählen – und den Versuch, ein treffendes Tagungsmotto zu finden und viele Alumni zu engagieren.

Nach kurzem Austausch berichtete Herr Steffen Möller über seine Autoreise von Quito nach Ushuaia und zurück. Die Reise unternahm er mit Familie und Bruder der Frau. Sie erfuhren in zwei Monaten Sommerferien den südamerikanischen Kontinent und kamen alle heil und wieder gesund zurück. Bei der Präsentation der Fotos wurden bei vielen Mitgliedern Erinnerungen wach. Gegen 18.00 Uhr endete das Herbsttreffen.

Das Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein / Hamburg findet am 21. März 2020 in Mölln statt.

In eigener Sache

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
Sie halten nun, wie ich selbst, mit der Ausgabe 1/2020 unsere Zeitschrift mit dem neuen Design in den Händen.

Wie ich Ihnen im letzten Heft erläutert habe, ist der Umfang eines Heftes, eines ganzen Jahrganges auch eine Kostenfrage. Für mich, für unsere treuen Leserinnen und Leser, vor allem für die zahlreichen Autorinnen und Autoren ist es ein Erfolg, eine prall gefüllte Ausgabe zugesandt zu bekommen.

Ich hoffe es ist uns gelungen, trotz des Appells an unsere Autoren, die Textmenge zu reduzieren, bei Inhalt und Qualität keine Abstriche gemacht zu haben.

Ich bin gespannt auf Ihre Rückmeldungen zum neuen Aussehen und Textformat der Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland", in ihrem nunmehr 67. Jahr ihres Erscheinens.

- Mein Aufruf für das Heft 2/2020 mit dem Arbeitstitel „E-Learning" hat doch eine ganz erfreuliche Rückmeldung ergeben und mir wurden einige Artikel entweder bereits zugesandt oder avisiert. Sie können sich immer noch ebenfalls mit einem Beitrag zu diesem wichtigen pädagogischen und methodisch-didaktischen Arbeitsfeld beteiligen. Einsendeschluss für Heft 2/2020 ist der 15. März 2020. Also Zeit genug, sich noch an den Computer zu setzen und einen Artikel zu verfassen.
- Für das Heft 3/2020 ist ein Themenschwerpunkt zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und ihre positiven Einflussmöglichkeiten auf das innerdeutsche Bildungssystem geplant.
  Einsendeschluss für Heft 3/2020 ist der 15. Juni 2020.
- Auch in diesem Jahr werden uns die Klimadebatte und die gesellschaftlichen und politischen Auseinandersetzungen darüber in Atem halten. Fridays For Future war und ist bei Schülern, Lehrern und Eltern, auch an meiner Schule hier in Dresden ein kontrovers diskutiertes Thema und einige Schülerinnen nehmen aktiv an den Demonstrationen teil. Mich würde aber brennend interessieren, wie diese Bewegung im Ausland, insbesondere auch an deutschen Auslandsschulen rezipiert wird, ob und wie sich Schülerinnen und Schüler, Eltern und Kollegien dazu verhalten bzw. wie diese Bewegung im jeweiligen Gastland wahrgenommen wird.
  Ich bin mir sicher, dass Zusendungen zu diesem kontroversen Thema viele unserer Leserinnen und Leser ebenso interessieren wie mich.

Ich freue mich auf Ihre Zuschriften.

Thomas Lother
Chefredakteur der Zeitschrift
„Deutsche Lehrer im Ausland"

Ehrung der Jubilare für treue Mitgliedschaft im Verband Deutscher Lehrer im Ausland

Im ersten Heft eines neuen Jahrganges ist es Tradition, Jubilare für ihre treue Mitgliedschaft im abgelaufenen Jahr namentlich aufzuführen, die 25 oder 40 Jahre Mitglied im Verband Deutsche Lehrer im Ausland waren. All denjenigen, die während der Hauptversammlung in Trier ihre Silberne oder Goldene Ehrennadel nicht persönlich entgegennehmen konnten, wurden die Ehrennadeln von unserem Vorsitzenden zugesandt.

Jubilare, die am Ende des Jahres 2019 40 Jahre Mitglied im VDLiA waren und deshalb die Goldene Ehrennadel erhielten (Mitglied seit 1979)
Ulrich Bonin
Ingo Brings
Reinhold Döringer
Clemens Gaul
Helmut Kampschulte

Jubilare, die am Ende des Jahres 2019 25 Jahre Mitglied im VDLiA waren und deshalb die Silberne Ehrennadel erhielten (Mitglied seit 1994)
Barbara Drönner
Peter Faber
Thomas Gißmann
Heinrich Heinrichsen
Eckhard Immig
Hildegard Käter-Prante
Thomas Lother
Johannes Müller
Irmgard Rennebeck
Wilhelm Rinderer
Alfred Schmitt
Horst-Günther Schmitz
Wolfgang Schnellenpfeil
Matthias Stein
Gerd Vesper
Rainer Welsch

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)
Katharina Fischer-Menke, Otterheider Weg 29, 32051 Herford
Henning Christansen, Marquardstr. 13, 23554 Lübeck
Christof Merz, Schloßberg 9, 74374 Zaberfeld
Maike Heeren, Ernst-Eger-Str. 21, 21073 Hamburg
Florian Müller-Malina, Hegelstr. 58, 73431 Aalen
Konrad Neufeld, Hauheckenweg 17, 69123 Heidelberg
Georg Pfeifer, Lemberger Str. 265, 66955 Pirmasens Ruhbank

Neue Mitglieder (Ausland)
Claudia Bartholemy, Nyon Schweiz
Thomas Becker, DS Guayaquil
Tanja Henrichs, DS Johannesburg
Andre und Karen Kroll, DSB Kairo
Annette Linsenmeier, DS Valencia
Barbara Maas-Gilak, DS Valencia
Anne Bo Mogk, DS Valparaiso
Gabriele Müller-Sonder, DS Pretoria
Thomas Ohse, DS Caracas
Brigitte Röllig, DS Lima
Armin Ruch, Istanbul Erkek Lisesi
Alexander Schlegel, DS Temuco Chile
Gerd Schumacher, DS Bukarest

Neue Mitglieder (Inland – Ausland)
Martin Abend, DS Sao Paulo
Christine Alt, DS Rio
André Hoppe, Mexiko Xochimilco
Hans-Jürgen Jäger, DS Tiflis
Tanja Unterberg, ES Brüssel
Esther Weber, DS Tiflis

Neue Mitglieder (Ausland – Inland)
Matthias Bückert (Ulan Bator), Waldheim 1, 92449 Steinberg am See
Inge Berger (Santa Cruz), Nelly-Sachs-Weg 1, 77694 Kehl
Heinrich Hachmöller (DS Mailand), Im Ried 12, 79282 Ballrechten Dottingen
Kathrin Rena Knuth (DS Istanbul), Lennéstr. 21, 16303 Schwedt

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Deutsche Internationale Schule Doha / German International School Doha
Ibn Seena School Street No. 30,
P. O. BOX 39135, Doha – State of Qatar

Berger, Annemarie, Spessartstr. 3, 36391 Sinntal-Jossa
Bodenschatz, Sandra, DIS Doha
Chahin-Dörflinger, Fatima, Landsknechtstr. 17, 79102 Freiburg
Dederding, Dr. Hans-Martin, Zeisigweg 3, 91056 Erlangen
Drummer, Dr. Jens, Caspar-David-Friedrich-Str. 61A, 01217 Dresden
Eckstein, Dr. Johannes, Haid-und-Neu-Str. 4, 76131 Karlsruhe
Egenhoff, Manfred, Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Frank, Susanne, Wieblinger Weg 31/3, 69123 Heidelberg
Guthmann, Diana, DIS Doha
Lother, Dr. Thomas, Weinbergstr. 29, 01156 Dresden
Möller, Steffen, Hanfstieg 19a, 22549 Hamburg
Orlamünder, Susan, DIS Doha
Petry, Ludwig, Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
Reichel, Andre, DIS Doha
Reuters, Simone, DIS Doha
Sabbah, Cristiane, DIS Doha
Samokhvalova, Alexandra, World University Service – Deutsches Komitee e. V., Goebenstr. 35, 65195 Wiesbaden
Schneider, Stephan, Valdenairering 102, 54329 Konz
Schopp, Georg, Michael, Roonstr. 1, 90429 Nürnberg
Thiel, Dr. Detlef, Handschuhsheimer Landstr. 53, 69121 Heidelberg
Wecht, Karlheinz, Kreiswaldstr. 21, 64668 Rimbach
Wicke, Dr. Rainer E., Amselweg 5, 51519 Odenthal

SCHWERPUNKT

Skyline von Doha

Moderne vs. Tradition – ein altes traditionelles Dhow Schiff vor der Doha Skyline

DEUTSCHE INTERNATIONALE SCHULE DOHA

Die Deutsche Internationale Schule Doha stellt sich vor

*von **Diana Guthmann***

Die Deutsche Internationale Schule Doha ist eine junge deutsche Auslandsschule mit Ganztagsschulkonzept.

Grundlage der unterrichtlichen Arbeit bilden die Lehrpläne für das Gymnasium des Bundeslandes Thüringen.

Wir verstehen uns als Schulgemeinschaft vom Kindergarten bis zum Gemischtsprachigen International Baccalaureate (GIB). Wir wollen den Kindergarten als einen Ort gestalten, um die deutsche Sprache zu lernen, deutsche Lieder, Traditionen, Kinderbücher zu er-

Die DIS Doha verfügt über ein großes Außengelände

kunden, aber vor allem zu spielen und einen „ganz normalen“ deutschen Kindergartenalltag zu erleben, wie er in der Tradition Friedrich Fröbels in Deutschland und weltweit bekannt ist. Grundlage der pädagogischen Arbeit ist der Bildungsplan des Freistaates Thüringen. Das Schulgebäude ist funktional, hell und freundlich. Die Mainhall bietet die Möglichkeit, die Pausen bei zu hohen Außentemperaturen im Innenbereich durchzuführen. Dann wird es laut. Wir sind froh, wenn wir im „Winter“ (November bis März) „Draußenpause“ machen können. Das Schulgelände ist weiträumig und dank Bewässerung grün.

Zahlreiche Sportanlagen und ein Spielplatz mit Sandkasten stehen für abwechslungsreiche Pausen, für den Kindergarten und für den Sportunterricht zur Verfügung. Lauschige Plätze bieten zwei überdachte Pavillons.

Pause im Schatten

Dicht belagert ist die Tischtennisplatte, wo man sich klassenstufenübergreifend zum Match trifft. Sehr beliebt sind die „Fußballpausen“ in der Sporthalle und das morgendliche „Wake up, Shake up“ für die Grundschulkinder, die dann vor dem Unterricht nochmal richtig toben dürfen.

Im Schulgebäude stehen neben gut ausgestatteten und ansprechend gestalteten Klassenräumen Fachräume zur Verfügung: Computerraum, Musik, Chemie, Physik, Biologie. Ab diesem Schuljahr gibt es einen Fachraum für den Unterricht im Fach „Deutsch als Fremdsprache“. Das Mittagessen nehmen die Schülerinnen und Schüler in der Mensa ein, entweder wird das von zu Hause mitgebrachte Essen verzehrt oder man nutzt das Angebot des externen Anbieters zum warmen Essen.

Unsere Schülerinnen und Schüler erreichen die Schule meist im Fahrzeug ihrer Eltern oder Fahrer. Einige benutzen Uber-Taxis. Einen Schulbus gibt es nicht, öffentliche Verkehrsmittel sind ungebräuchlich.

Die Schulwoche beginnt am Sonntag 7.30 Uhr für die Lehrerinnen und Lehrer mit einer „Sonntagmorgenrunde“ und endet am Donnerstag 14.35 Uhr für die Grundschulkinder im Auditorium mit der Prämierung der „Saubersten Klasse“ innerhalb unseres Rituals „Tschüss Woche!“, an dem in einem anderen Raum auch die „Großen“ teilnehmen, um die Woche gemeinsam mit dem Schulleiter ausklingen zu lassen.

Persönliches

Ganz ehrlich? Ich musste auf der Karte nachschauen, nachdem ich die Stellenausschreibung der Deutschen Internationalen Schule Doha gelesen hatte. Ja und ich hatte Bilder im Kopf und Vorurteile und mehr Fragen als Antworten. Das liegt für mich heute so weit weg, wie damals, vor nicht mal zwei Jahren. Dieser kleine Wüstenstaat, die Menschen, die Wüste, die arabische Sprache, kulturelle Besonderheiten. Als mich der Schulleiter, Ende des Jahres 2017 aufforderte, doch einen Flug zu buchen und mir vor Ort selbst ein Bild zu machen, war es nicht mehr weit bis zur Entscheidung für den Standort Qatar und damit für diese junge Deutsche Auslandsschule. Nachdem ich das Bewerbungsverfahren erfolgreich durchlaufen und den Vorbereitungslehrgang inklusive Sicherheitstraining in Bonn hinter mir hatte, nachdem zu Hause einigermaßen alles geregelt war, um für zunächst sechs Monate (nämlich bis Weihnachten) abwesend zu sein, zogen mein Sohn Till (jetzt 12) und ich los … Raus aus unserem roten Schwedenhäuschen am Fuße der Fahner Höhen zwischen Gotha und Erfurt … Richtung Qatar am Persischen Golf. Ich hatte „Tschüss“ gesagt, nach über sieben Jahren in Hessen, nach langen Jahren des Pendelns zwischen den Bundesländern und nach einem persönlichen Schicksalsschlag.

Till hatte da gerade die 5. Klasse an der hessischen Blumensteinschule absolviert und seine Sprachkenntnisse in Englisch waren eher bescheiden. Außerdem musste er ein Schuljahr Französisch aufholen, denn Französisch startet an der DIS Doha schon mit Klassenstufe 5. Ich sollte schnell merken, dass er diese und andere Hürden nehmen würde und nach schwierigen ersten Wochen und Monaten nun inzwischen angekommen ist. Sein Engagement in der Schülervertretung, bei den Konfliktlotsen und sein „Mut“, an der Doha British School Fußball zu spielen, sind für mich eindeutige Belege. Auch ansonsten spürte ich rasch, dass ich eine gute Entscheidung getroffen hatte. Die Daheimgebliebenen blieben skeptisch und die mir bekannten Vorurteile werden noch heute in Fragen gekleidet: „Du als große blonde Frau in einem muslischen Land- wie geht das?“, „Musst du Schleier tragen?“, „Darfst du Auto fahren?“, „Wie könnt ihr dort leben, in dieser Hitze?“ (…) Wir können!

Die Zusammenarbeit zwischen dem Schulleiter Dirk Dillschneider und mir, der stellvertretenden Schulleiterin, den Kolleginnen, Kollegen, Erzieherinnen, Erziehern, Schülerinnen und Schülern, mit dem Vorstand, den Gremien der Schule, der Verwaltung und der Elternvertretung war von Anfang an von Vertrauen, gutem Willen und Sachlichkeit geprägt. Wir

Souq Waqif – der alte Basar im Herzen Dohas

hatten gleich in meinem ersten Jahr mehrere Mammutaufgaben: die Bund-Länder-Inspektion, das Zehnjährige Schuljubiläum und die Akkreditierung durch die katarischen Behörden. Dass der „ganz normale" Schulbetrieb weiterlief und ich mich auch ins Gemischtsprachige International Baccalaureate einarbeiten musste, erwähne ich am Rande. Dennoch hatten wir, mein Till und ich, in unserem ersten Jahr Auslandsschuldienst auch manchmal Zeit und Muse, Neues zu entdecken und vielfältige Eindrücke zu sammeln. Das begann bei unserem damaligen Wohnstandort direkt am Souk,

dem Basar der Stadt, der uns an so manchem Abend einlud, einfach zu schauen, etwas zu essen, durch die Gassen zu schlendern oder sich einen neuen Haarschnitt (Till) zuzulegen. Wir fuhren in die Wüste, badeten im Inland Sea, trauten uns ans Dunebashing und ans Quadfahren, ans Wakeboarding und irgendwann getraute auch ich mich, im total verrückten Straßenverkehr mit dem Auto zu fahren. Für unsere Einkäufe eine große Erleichterung, auch wenn wir noch immer mal wieder auf die zahlreichen Uber-Taxis zurückgreifen … die neue Metro kennen wir bisher nur von außen. Neu waren alle Alltagserfahrungen in dieser Kontrastkultur: die Geschlechtertrennung in allen öffentlichen Bereichen, in allen Behörden und an öffentlichen Stränden, das strikte Alkoholverbot, die andere Wahrnehmung als Frau und und und. Aber eben auch die Erkenntnis, dass die Alltagssorgen der Menschen, ihre Freuden und Hoffnungen überall auf der Welt ähnlich sind. Zudem das Erleben, dass Religion eine zentrale Rolle bei der Lebensgestaltung spielt und ein Ordnungsfaktor im Staat ist.

Wir reisten durchs Land, aus Doha raus, wir reisten auch in den benachbarten Oman, wo es uns mindestens genauso gut gefiel – der ruhige Oman mit den freundlichen Menschen und den hohen Bergen, schroffen Canyons, den Oasen, den Küstenabschnitten, mit breiten wunderschönen Stränden.

Mit allen Aktivitäten war das erste Jahr mehr als ausgefüllt und unser erster Ramadan stand vor der Tür. Wir begrüßten als Schulleitung gemeinsam mit den Elternvertreterinnen die arabischen Eltern am Beginn des Fasten-

Kamele in der Wüste

monats am Schultor mit „Eid Mubarak“ und hielten uns wie in den Jahren zuvor strikt an alle Vorgaben des Landes, also auch an den vorgezogenen Unterrichtsschluss. Essen und Trinken in der Öffentlichkeit sind selbstverständlich tabu und in der großen Nachmittagshitze meint man, die Stadt schliefe … um dann pünktlich zum Fastenbrechen zu erwachen und die Nacht zum Tag zu machen. Auch unser reichhaltiges Schuliftar[1] war ein Erlebnis. Dass Schülerinnen und Schüler im Ramadan oft müde zur Schule kommen, tolerieren wir hier. Im Ramadan führen wir auch keine Leistungsüberprüfungen in Form von Klassenarbeiten durch. Die besondere Stimmung animierte mich, meine Schülerinnen und Schüler zu fragen und mir von den Traditionen in den Familien erzählen zu lassen. Manche Deutschstunde ging dann für mich als eine Art Landeskunde-Stunde zu Ende. Letztendlich empfanden wir unseren ersten Ramadan als sehr ruhige und vor allem schon sehr heiße Zeit und mit dem übergroßen Essensangebot nach Sonnenuntergang doch als gewöhnungsbedürftig, aber in jedem Fall als interessant. Kann man mit „interessant“ fassen, was wir seit 18 Monaten erleben? Wohl kaum. Es ist eine große Herausforderung. Mindestens. Für uns beide, meinen Sohn und mich. Aber ich freue mich noch immer, dass wir da sind. Das Zurückkommen nach den ersten Sommerferien war kein Problem, Heimweh kein Thema. Ich bin dankbar für jede Hilfe, die mir Kolleginnen anbieten. Ich bin dankbar für jede Form der

1 Das Schuliftar ist das große gemeinsame Essen der gesamten Schulgemeinschaft aus Anlass des Fastenbrechens. Entweder wird es während des Fastenmonats Ramadan als Fastenbrechen des Tages (nach Sonnenuntergang) gestaltet oder als Abschluss des gesamten Ramadans. Wie auch immer, es ist ein üppiges Essen mit vielen arabischen Spezialitäten und wenn man einen Tag nichts (Muslime) oder fast nichts (wir alle) gegessen hat, sind Hunger und Appetit am Abend entsprechend groß.

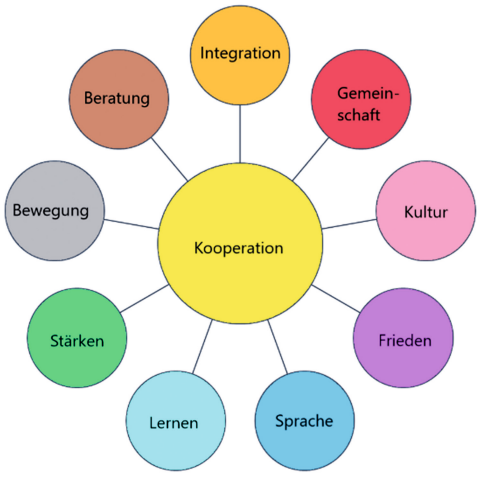
Wertschätzung und für diesen abwechslungsreichen und sehr anstrengenden Schulalltag. Die Internationalität der Schulgemeinschaft ist nicht nur bereichernd, sie ist auch störanfällig und konfliktbeladen. Dafür immer den richtigen Ton zu finden und sich nicht frustrieren zu lassen, immer wieder das Verbindende zu suchen und immer wieder die Kinder in den Mittelpunkt der Anstrengungen zu stellen, gelingt uns. Wir wissen, dass nach einem anstrengenden Schuljahr ein mindestens ebenso anstrengendes weiteres Schuljahr folgen wird und es ist gut so, dass wir als Schulgemeinschaft neue Ziele in den Blick nehmen und uns nicht auf dem Gütesiegel der „Exzellenten Deutschen Auslandsschule" ausruhen. Schwerpunkt bildet im laufenden Schuljahr die Umsetzung unseres neuen Konzeptes für „Deutsch als Fremdsprache". Und sonst? Wir zogen vom Servieappartment ins Compound, ganz in die Nähe eines Einkaufscenters, das die Kinder gern auch als „Ausflugsziel" nutzen … dort kann man ein Eis essen, fast so, als ginge man in Deutschland in die Eisdiele. Es sind nur wenige Meter zu Fuß, aber angesichts der meist sehr hohen Temperaturen doch schon eine kleine Unternehmung, wenn man vergleicht, welche Strecken wir in Deutschland gewöhnlich zu Fuß oder Fahrrad zurücklegen. Apropos Fahrrad … das ist dann etwas, was meinem Sohn wirklich fehlt: mit dem Fahrrad durch den Ort zu düsen, mal in den Wald zu fahren oder einfach eine kleine oder größere Runde zu drehen. Aber das Fahrrad wartet in Deutschland und irgendwann kommen wir ja zurück.

Zur Autorin
Diana Guthmann stammt aus Thüringen, war im hessischen Schuldienst, ist 46 Jahre alt und im zweiten Jahr als ADLK tätig. Doha ist ihre erste Verwendung im Auslandsschuldienst. Sie ist die stellvertretende Schulleiterin der Deutschen Internationalen Schule Doha in Katar. An die Schule kam sie mit ihrem Sohn Till (12). Sie ist ausgebildete Fachlehrerin für die Fächer Deutsch, Ethik, Geschichte und DaF und hat einen Master in Schulmanagement.

Das Fördernetz an der DIS Doha

von ***Christine Sabbah***

Das Fördernetz der DIS Doha wurde 2016 aus dem damaligen ‚Helfernetz' gegründet und von der damaligen Inklusionskoordinatorin Julia Ließneck in einem dreijährigen Schulentwicklungsprojekt aufgebaut und jährlich evaluiert. Das Fördernetz umfasst die Inklusionskoordinatorinnen aus Schule und Kindergarten, die Vertrauenslehrerinnen, den Verbindungslehrer, die DaF-Koordinatorin, die Sportkoordinatorin, die LRS- Förderlehrerin, die Lernbegleiterinnen sowie die stellvertretende Schulleiterin.



Fördernetz

Unsere **Ziele** sind die Unterstützung, Förderung und Forderung der Schüler und Schulgemeinschaft sowie eine inklusive Schulentwicklung. Dies umfasst z. B. Talentförderung, erfolgreiches Lernen, Stärkung der Gemeinschaft, Kultur, Sprache. Vom Kindergarten bis zum IB – alle sollen sich in der Schulfamilie willkommen und akzeptiert fühlen.

Unsere **Aufgaben** werden durch die große Vielfalt bestimmt, die die Schülerschaft der DIS Doha ausmachen. Zu Beginn eines Schuljahres wird der Förderbedarf erhoben. Auf dieser Grundlage werden die Lernbegleiter, insbesondere in den unteren Klassen zur Förderung in Kleingruppen oder gegebenenfalls auch für eine Einzelförderung zugeteilt. Gerade in den ersten Jahren soll eine gute Basis gelegt werden. In regelmäßigen Treffen diskutieren wir die Entwicklung der Schüler bzw. Klassen und passen die Maßnahmen an. Ebenso werden unterstützende Projekte für die verschiedenen Bereiche initiiert, die das Schulleben bereichern oder erleichtern. Aktuelle Beispiele aus dem Bereich Frieden sind die Ausbildung der Sekundarschüler als Kon-

Das Team Fördernetz
Hinten v. li.: Musiklehrer Andre Reichel; Praktikantin Anna Rettig; Sek-Lehrerin Julia Karnebogen; stellv. Schulleiterin Diana Guthmann; Leiterin DaF Susann Orlamünder; Sprecherin des Fördernetzes Christine Sabbah;
Vorne v. li.: Kindergärtnerin Anastasia Reichel; Praktikantin Carinna Wittrin; Englisch- und Vertrauenslehrerin Lara El Sawi; GS Lehrerin Laura Garrido; Sport- und Vertrauenslehrerin Marcelina Hörlin

fliktlotsen oder Pausenhelfer, aus dem Bereich Sprache die Koordination des DaF Unterrichts, aus dem Bereich Lernen die Entwicklung von Förderplänen für besondere Kinder. Schulfeiern werden im Bereich Kultur geplant, das Bewegungskonzept wird weiterentwickelt oder die Verantwortlichen des Bereichs Stärken bereiten die Teilnahme an verschiedenen Wettbewerben wie Jugend musiziert oder die School Olympics vor.

Am Ende des Schuljahres ist die Dokumentation und Evaluation des Erreichten – für alle Beteiligten ein positiver und lohnender Rückblick.

Christine Sabbah

Meine drei Kinder besuchen die DIS Doha. Der große Anteil der Schüler aus nicht deutschsprachigen Familien fiel mir von Anfang an ins Auge. Hier wollte ich mich einbringen. Nach einer Ausbildung zur DaF-Fachkraft und einem Praktikum in Kindergarten und Schule, begann ich 2016 als Lernbegleiterin in der Grundschule und verantwortete bald das Programm zur Leseförderung. Inzwischen koordiniere ich gemeinsam mit der stellvertretenden. Schulleiterin das Fördernetz. Es ist mir ein Herzensanliegen, ein jedes Kindes bestmöglich zu fördern, seine Erfolge zu sehen und zu feiern.

Das DaF-Konzept im Elementarbereich der DIS Doha: Gelenkte Teamarbeit!

*von **Simone Reuters***

Der Elementarbereich der DIS Doha besteht aus ca. 100 Kindern, die den Kindergarten und die Vorschule besuchen. Sie werden von einem 12-köpfigen Team, bestehend aus den Gruppenleitern, ihren Assistenten und einer DaF-Fachkraft betreut. Die Nationalitäten der Kinder sind vielfältig, sodass im Kindergartenbereich die Erstsprachen der Kinder von Arabisch über Spanisch bis hin zu Chinesisch variieren. Allen gemeinsam ist jedoch, dass sie mit überwiegend geringen, bis gar keinen Deutschkenntnissen an die DIS Doha kommen, mit dem Ziel, das deutsche Schulsystem zu durchlaufen. Mit einem Erstsprachler-Anteil von nur ca. 8,5 Prozent sieht sich das Kindergartenteam vor die Aufgabe gestellt, den fremdsprachigen Kindern in zwei bis drei Jahren eine Perspektive zu schaffen, die den versierten Gebrauch der deutschen Sprache, sowohl zur Kommunikation in Alltagssituationen, als auch zur Verfolgung des Unterrichts beinhaltet. Dazu wurde ein bedarfsgerechtes Konzept erarbeitet, dessen wichtigste Elemente hier kurz vorgestellt werden: Als konzeptionelle Basis für den DaF-Unterricht dient ein von der DaF-Koordinatorin entworfener Sprachlernfeldplan, der sowohl von den Gruppenleitern als auch den DaF-Lehrern zeitgleich befolgt wird. Der Plan bezweckt einen gesteuerten Spracherwerb mit gezielten Sprachlerngelegenheiten, um der Zufälligkeit des situativen Fremdspracherwerbs entgegenzuwirken (vgl. Lengyel, S. 189). Zu den Lernfeldern werden jeder Gruppe Wortschatzlisten mit den wichtigsten neuen Vokabeln ausgehändigt, die die Kinder zum Ende des jeweiligen Blocks beherrschen sollen. Der DaF-Unterricht kon-

zentriert sich dadurch auf das Erarbeiten von grammatischen Details (bspw. EZ/MZ, Verbflexionen, Satzstruktur) und das freie Sprechen. Um auch in der täglichen Routine den Bezug zu DaF zu festigen, wurde das Wort der Woche als kreativer Sprachanker etabliert: hier wird jede Woche eine umgangssprachliche Redewendung, die die Kinder noch falsch benutzen, fokussiert und bewusst von allen Kindergartenmitarbeitern verbessert (bspw: Ich habe geesst → Ich habe gegessen, Ich gehe zu die Haus → Ich gehe nach Hause). Durch informelle, betriebliche Weiterbildungswerkzeuge, wie dem Qualitätszirkel, finden in regelmäßigen Abständen Schulungen statt, die alle Kollegen für die DaF-Arbeit sensibilisieren, ihnen Werkzeuge an die Hand geben und eine Plattform für themenbezogene Problemfelder bietet. Durch dieses Konzept sind alle Mitarbeiter in den Sprachlernprozess der Kinder involviert. Dadurch sind die Möglichkeiten zum Spracherwerb optimal ausgenutzt und der Lernprozess der Kinder bestmöglich gefördert.

Benutzte Quellen

Lengyel, Dorit: Zweitspracherwerb in der Kita – Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder, Münster 2009, Waxmann Verlag, Internationale Hochschulschriften, Band 521

Zur Autorin
Name: Simone Reuters
Derzeitige Tätigkeit: DaF-Koordinatorin im Elementarbereich der DIS Doha, Katar
Ausbildung: B. A. Bildungswissenschaften, Goethe-Institut: Deutsch lehren und lernen
Auslandserfahrung: Deutsche Botschaftsschule Peking, Volksrepublik China; Deutsche Internationale Schule Doha, Katar, diverse Sprachschulen, Palma, Mallorca

Deutsch ist nicht gleich Deutsch – auch nicht an deutschen Schulen im Ausland

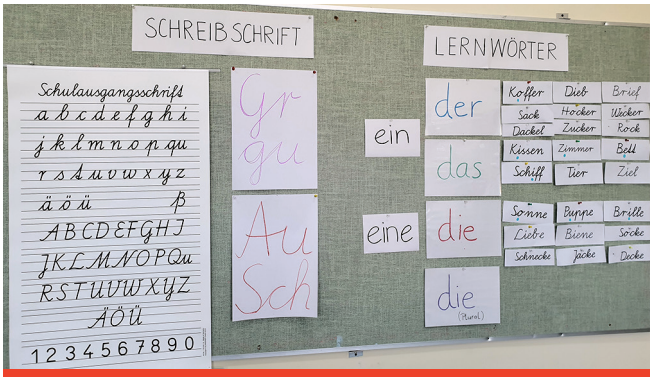
*von **Susan Orlamünder***

Ein gern unterschätzter, aber dennoch wesentlicher Bestandteil unserer Arbeit an deutschen Auslandsschulen ist der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. KollegInnen, die bereits seit einiger Zeit an Auslandsschulen tätig sind, wissen um die Herausforderungen, die uns im Schulalltag begegnen, in dem wir mit Schülern konfrontiert sind, deren Muttersprache nicht Deutsch ist und deren Deutschkenntnisse zum Teil kaum ausreichend sind, um dem normalen Regelunterricht sprachlich folgen zu können. Gerade hier ist es wichtig, dass die Schule ein ausgefeiltes Konzept zur Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache hat. Dieses neue Konzept konnten wir in diesem Schuljahr nach einiger Vorbereitungs- und Ausarbeitungszeit auf den Weg bringen.

Aber nicht nur Deutsch als Fremdsprache ist wichtig, um die sprachliche Integration unserer SchülerInnen im Schulalltag gelingen zu lassen, sondern auch der Deutschsprachige Fachunterricht (DFU). DFU bedeutet sprachsensibel unterrichten, unterrichten angepasst an den Sprachstand der Lernenden, unterrichten mit einem gewissen Maß an Sensibilität und Bewusstsein, dass es neben dem Fachvokabular, also dem inhaltlichen Begreifen des Stoffes im Sachfachunterricht auch Schwierigkeiten mit dem sprachlichen Verständnis geben kann, die Lernende vom erfolgreichen Voranschreiten in ihrer Jahrgangsstufe abhalten können.

Für alle neu ankommenden Lehrkräfte an unserer Schule ist es deshalb erst einmal eine große Herausforderung, sich mit den neuen Anforderungen an den eigenen Unterricht auseinanderzusetzen. Dafür ist es umso wichtiger, dass wir als LehrerInnen, die schon länger im Ausland tätig sind, unseren neuen KollegInnen eine Basis schaffen, die den Einstieg in DFU und vor allem auch die Umgestaltung des eigenen Unterrichts als sprachsensible Lernumgebung, leichter machen.

Die Zentralstelle für Auslandsschulwesen legt in ihren Vorbereitungskursen für Programm-Lehrkräfte großen Wert auf eine Schulung im Bereich DFU. Weshalb ist das so? Dies ist vor allem deswegen essenziell, weil DFU im Inland nicht unbedingt notwendig wird.



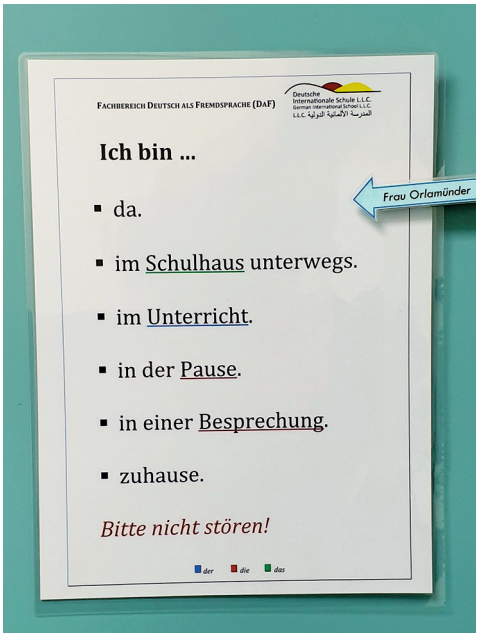
Lernwörter in der Grundschule

An Auslandsschulen muss der gesamte deutschsprachige Unterricht auch die Funktion eines Sprachbades übernehmen können, welches die SchülerInnen im nicht-deutschsprachigen Ausland in ihrer alltäglichen Lebenssituation nicht haben. Genau dieser Punkt grenzt wiederum unseren Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht von Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht in Deutschland ab: In Deutschland bieten sich Deutschlernenden ausreichend Gelegenheiten, Gelerntes auch nach dem Unterricht aktiv anzuwenden.

Schilder mit Artikelfarben (Grundschule)

Musik-Fachraum mit passenden Adjektiven

Da dies bei uns in Katar, in dem hauptsächlich Englisch und Arabisch gesprochen wird, nicht möglich ist, müssen wir als Schule einen Lernort gestalten, der sprachsensibel ist und ausreichend Redeanlässe schafft, um unseren SchülerInnen das Sprachenlernen zu erleichtern. Dabei ist es uns auch ein wichtiges Anliegen, die Freude und Motivation unserer Lernenden am Deutschen als Sprache und Teil einer kulturellen Vielfalt an unserer Schule aufrecht zu erhalten.



Zur Autorin

Susan Orlamünder ist die Koordinatorin für Deutsch als Fremdsprache an der DIS Doha. Frau Orlamünder stammt aus Thüringen, hat an der Uni Bielefeld studiert und ist seit vielen Jahren im Auslandsschuldienst tätig.

„Jugend musiziert“ an der Deutschen Internationalen Schule Doha

von ***Andre Reichel***

Seit zwei Jahren unterrichte ich Musik in den Klassenstufen 2 bis 9. In Zeiten eines unüberschaubaren, allgegenwärtigen Musikangebots spielt der Musikunterricht für mich eine wichtige Rolle bei der Aneignung kultureller Traditionen und Werte. Unsere Schule ist in dieser Hinsicht ein Ort der Begegnung, an dem sich Musikkultur ereignet.

Veranstaltungen, wie das große Laternenkonzert der Grundschule, das Sekundarstufen-1-Konzert u. a., die auch im Unterricht vorbereitet werden, bestimmen die kulturellen Höhepunkte des Schuljahres. Hier lege ich

besonderen Wert darauf, dass jedes Kind auf der Bühne steht und somit einen Teil zum Auftritt beiträgt.

Seit zwei Jahren organisiere ich an der DIS Doha den Wettbewerb „Jugend musiziert“[1], unterstützte die Teilnehmer musikalisch und fahre mit den Gewinnern zu den Landeswettbewerben. In diesem Jahr vertreten unsere Preisträger die DIS Doha in Warschau.

Neben dem Unterricht biete ich gemeinsam mit meiner Kunstkollegin Julia Karnebogen die Arbeitsgemeinschaften „Musical“ an. Außerdem ist es für mich sehr wichtig, die SchülerInnen in die Organisation von Veranstaltungen mit einzubeziehen. So bekommen sie die Möglichkeit, sich mit den Grundlagen des Eventmanagements auseinanderzusetzen und Verantwortung zu übernehmen.

Für mich persönlich war der Schritt nach Doha zu kommen eine sehr gute Entscheidung, da ich direkt und intensiv am Prozess der Schulentwicklung beteiligt bin. Außerdem kann ich viele außerunterrichtliche Projekte initiieren und habe mich persönlich in meiner interkulturellen Kompetenz und meinem Verständnis für Menschen aus aller Welt stark weiterentwickelt. Ich bin sehr dankbar für diese Erfahrung und freue mich auf viele weitere Jahre im Auslandseinsatz. Ich empfehle jedem, die Chance zur Mitwirkung an Schule und persönlichen Verwirklichung zu nutzen und an eine Auslandsschule zu gehen – vor allem in ein so ‚fremdes‘ Land wie Katar!

Maja und Zeina beim Bundeswettbewerb „Jugend musiziert“ in Halle/S.

Zum Autor

Andre Reichel ist Musiklehrer an der DIS Doha. Gemeinsam mit seiner Ehefrau, die im Kindergarten der Schule tätig ist, arbeitet er seit drei Jahren dort. Musikerziehung ist nicht nur sein Beruf, sondern seine Leidenschaft. Vor der Tätigkeit in Doha war er zunächst Schüler, dann Lehrer an der Deutschen Schule in Moskau.

1 Jugend musiziert ist ein Wettbewerb, der zu besonderen künstlerischen Leistungen motiviert. Er ist eine Bühne für viele, die als Solisten oder im Ensemble ihr musikalisches Können in der Öffentlichkeit zeigen und einer fachkundigen Jury präsentieren wollen.

Die Deutsche Internationale Schule Doha aus familiärer Perspektive

von ***Sandra Bodenschatz***

Hallo. Mein Name ist Sandra Bodenschatz und ich wohne mit meiner Familie seit dem 18. August 2019 in Doha, Qatar. Wir sind aus dem Ruhrgebiet nach Qatar gezogen, wieso?

Mein Mann ist Lehrer und hatte Anfang des Jahres ein Jobangebot von der Deutschen Internationalen Schule in Doha bekommen.

Unsere Familie war schon einmal im Ausland. Wir waren für sechs Jahre in Toronto, Kanada und hatten dort eine sehr gute Zeit. Unsere Kinder besuchten auch dort die deutsche Schule. Sie gingen erst in den Kindergarten und später wurden sie dort auch eingeschult. Jetzt sind beide Töchter 12 und 15 Jahre alt und waren nach der Zeit in Toronto fünf Jahre in einem Bochumer Gymnasium.

Als die Anfrage aus Doha kam waren wir ganz gespannt und mussten uns erst einmal über das Land und die Kultur sowie die Deutsche Internationale Schule dort informieren. Wir haben mit unseren Töchtern über einen eventuellen Umzug gesprochen und beide waren von der Idee begeistert. Es wurden Pro und Contra abgewogen und danach stand fest, dass wir uns vorher einen persönlichen Eindruck machen wollten und sind im Februar 2019 für fünf Tage nach Doha geflogen. Uns wurde die Schule vorgestellt und die Stadt gezeigt. Auch ein Trip in die Wüste war unter den Programmpunkten. Uns hat der erste Eindruck des Landes sehr gut gefallen.

Zurück zu Hause sprachen wir mit den Kindern über Doha und haben viele Fotos gezeigt.

Für unsere Ältere war die Aussicht auf das German International Bakkalaureate (GIB) sehr spannend und die Jüngere freute sich wieder auf kleinere Klassen und auf die Abenteuer in der Wüste.

Ein beliebtes Ausflugsziel für Einheimische und Touristen sind die Sanddünen am Sealine Beach

Somit wurden wieder Kartons und Koffer gepackt. Es gab eine große Abschiedsfeier mit einem selbstgeschriebenen Abschiedslied unserer Freunde (Teil 2, denn Teil 1 des Liedes gab es vor dem ersten Auslandsaufenthalt).

Wir hatten viel Unterstützung von der Familie und von Freunden. Alle wünschten uns nur das Beste für die Zukunft. Es wurde viel organisiert und erledigt. Dadurch kam der 18. August schneller als gedacht und nach einem sechsstündigen Flug kamen wir gut und voller Spannung in Qatar an. Das Hotel sollte unser neues zu Hause für die nächsten sechs Wochen werden.

Mein Mann musste direkt am nächsten Tag in die Schule und ich habe mit den Kindern die Stadt ausgekundschaftet. Allerdings fanden die meisten Aktivitäten in klimatisierten Räumen statt. Das Klima ist feucht und die Temperaturen dazu sehr heiß. Wir waren kaum draußen.

Jetzt sind wir über drei Monate hier und in der Zeit ist viel passiert. Wir sind in einen Compound umgezogen und wohnen in der Nähe der Schule. Die Kinder haben sehr guten Anschluss in der Schule gefunden und unternehmen viel mit ihren Klassenkameraden. Beide sind in einem Sportverein und ich besuche einen Kurs, um Arabisch zu lernen.

Wir hatten einen sehr guten Start in unser neues Leben hier. Alle sind sehr freundlich und hilfsbereit, ob in der Schule oder im Alltag.

Wir sind froh, den Schritt gemacht zu haben, und freuen uns auf die nächsten Jahre hier in Doha.

Zur Autorin

Sandra Bodenschatz schreibt hier aus der Sicht der Mutter, deren Kinder seit einigen Monaten die DIS Doha besuchen. Ihr Ehemann unterrichtet Mathematik und Physik und leitet die Mittelstufe der DIS. Die Familie lebt sich nun in Doha ein.

10 Jahre Deutsche Internationale Schule Doha in der Sportnation Katar

Der Vorstand der DIS Doha stellt sich vor

Katar wird die Fußballweltmeisterschaft 2022 ausrichten, eine Großveranstaltung, auf die sich viele Menschen vor Ort freuen und auf welche der Staat und Organisationen vor Ort gemeinsam hinarbeiten. Eine ganze Reihe an deutschen Firmen trug zum Auf- und Ausbau der Infrastruktur und der Vorbereitungen bei. Es waren auch die deutschen Firmen, die vor etwas mehr als 10 Jahren mithalfen, dass es auch in Katar eine deutsche Schule gibt. Per Handschlag und damals noch in einer einfacheren Villa fing alles bescheiden an.

Doch in nur 10 Jahren wuchs die Deutsche Internationale Schule Doha auf inzwischen 345 Kindergarten- und Schulkinder an. Selbst in Zeiten der politischen Blockade mit Nachbarn in der Region, erfreut sie sich stetigen Wachstums, mit Herrn Dirk Dillschneider als Schulleiter und knapp 60 tatkräftigen und unterstützenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

Die Deutsche Internationale Schule Doha ist und wird als gemeinnützige Community School geführt. Schulleitung, Verwaltung, alle Lehrkräfte, Eltern, Schülerschaft und Vorstand

Der Vorstand: v. l. ein Vertreter der Deutschen Botschaft Doha, Oliver Moritz, Willi Zorn, Husameldin Mahmoud, Dietmar Huber, Wolfgang Amann, Stefan Märzinger

arbeiten gemeinsam, partnerschaftlich und in einer Kultur der gegenseitigen Wertschätzung an der kontinuierlichen Weiterentwicklung unserer Schule.

Nach 10 Jahren ist sie eine feste Größe in der Schullandschaft in Doha und zieht nicht nur deutsche Familien an, sondern eine ganze Reihe von Eltern und Kindern, die das deutsche Schulsystem und seine Stärken für sich entdeckt haben. Sie bietet zudem das GIB an. Dass die Schule international wettbewerbsfähig und auf gutem Wege ist, zeigt sich z. B. daran, dass im vergangenen Jahr eine Gruppe der Schülerschaft bei der ZDF-Rätselshow 1, 2 oder 3, die viele Eltern noch aus ihrer Kindheit kennen, in München teilgenommen und gewonnen hat. Auch bei dem Wettbewerb „Jugend musiziert" konnten internationale Erfolge verbucht werden. Auf Gesamtschulebene ist es jedoch mit Sicherheit die von der Bund-Länder-Inspektion verliehene Auszeichnung „Exzellente Deutsche Auslandsschule", welche die gute Arbeit der Kolleginnen und Kollegen bestätigt. Das Siegel wurde sogar früher als sonst bei der Etablierung einer Auslandsschule üblich verliehen, nachdem sich das Inspektorenteam vor Ort von der soliden Arbeit in Gesprächen mit Eltern, Angestellten und Unterrichtsbesuchen selbst davon überzeugen konnte. Doch auch weiterhin wird die Schule eine Kultur der kontinuierlichen Weiterentwicklung leben, um allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Eltern und Kindern ein bestmögliches Umfeld bieten zu können.

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.

ASIEN

Erstes GIB Examen – erster großer Erfolg des IELEV[1] Gymnasiums Istanbul

von ***Georg Michael Schopp***

Es kommt selten vor im deutschen Auslandsschulwesen, dass eine sehr junge Schule, gegründet im September 2014 und als Deutsche Auslandsschule akkreditiert im April 2017 – damals die jüngste DAS weltweit – schon zwei Jahre später die ersten Abschlüsse vergeben kann[2]. In der Türkei geht es aber nicht anders: Das Gymnasium (Lycée) dauert dort inclusive Vorbereitungsklasse, als intensive Sprachlernphase für die notwendigen Unterrichts- und Prüfungssprachen Deutsch und Englisch, gerade mal fünf Jahre. Umso größer die Anforderungen an alle Beteiligten, sich in kurzer Frist auf das GIB Examen (Gemischtsprachiges Internationales Baccalaureat), welches im Übrigen weltweit nur an 35 Deutschen Auslandsschulen angeboten wird, vorzubereiten. Zumal das Programm der IBO, der International Baccalaureat Organisation, große Herausforderungen bereithält. Biologie, Chemie und Geschichte werden auf Deutsch unterrichtet und geprüft; zusätzlich wird am IELEV Gymnasium das Pflichtfach Erkenntnistheorie (Theory of Knowledge) auf Deutsch gelehrt. Für Mathematik und Physik gilt, dass gute Englischkenntnisse notwendig sind. Ebenso ist das natürlich für den Unterricht dieser beiden Sprachen selbst notwendig; abgesehen davon, dass für ein GIB Diploma auch die Muttersprache (die meisten Schüler sind Türken) von großer Bedeutung ist und im Gegensatz zum Abitur als Pflichtfach zu den 6 Prüfungsfächern des GIB gehört.

Im Mai 2019 hat so am IELEV Gymnasium das erste GIB Examen stattgefunden – unter gestrenger Aufsicht der IBO, die eigens eine Inspektorin geschickt hatte. Anfang Juli wurden weltweit die Ergebnisse von der IBO veröffentlicht. Unsere ersten Absolventen haben ein überzeugendes, ein hervorragendes Ergebnis erreicht.

Der gesamte Jahrgang – 25 junge Damen und Herren – hat an den Examina teilgenommen, ebenso wie zuvor schon an den Prüfun-

1 IELEV ist eine Abkürzung für **Istanbul Erkek Liseliler Eğitim Vakfı**, was auf Deutsch bedeutet **Erziehungsstiftung der Ehemaligen des Istanbul Erkek Lisesi**. Das Istanbul (Erkek) Lisesi ist eine alte und traditionsreiche staatliche Schule, fast 140 Jahre alt, an der vermittelte deutsche Lehrkräfte seit mehr als 60 Jahren unterrichten und seit 20 Jahren auf das Abitur vorbereiten. Circa 130 bis 160 Schülerinnen und Schüler jährlich nehmen an den Abiturprüfungen teil, überwiegend mit Erfolg.

2 Einige bedeutende Ehemalige haben 1982 die Erziehungsstiftung gegründet, die seit den 90er Jahren auch Grund- und Mittelschulen betreibt, seit 2014 auch ein Gymnasium. Um dessen ersten Jahrgang geht es hier. Nach Beratung auch von Seiten der ZfA und des Auswärtigen Amtes bietet die Schule als „deutschgeprägten Abschluss" das GIB an. Inzwischen hat das Gymnasium jeweils zwischen 85 und 125 Schüler im Jahrgang, d. h. sie ist 4- bzw. 5-zügig.

DLIA 66. JG. – 2019

Wiederkehrende Rubriken

Titel	Heft	Seite
Der Vorsitzende berichtet *(Wecht, Karlheinz)*	1 | 2 | 3 | 4	2 | 106 | 228 | 338
In eigener Sache *(Lother, Thomas)*	1 | 3 | 4	26 | 240 | 340
Aus dem Rechts- und Sozialreferat *(Doster, Alfred)*	2	113
Persönliche Nachrichten und Anschriften der Mitarbeiter/innen	1 | 2 | 3 | 4	29 | 116 | 241 | 341

Inhaltsübersicht nach Autoren

***Autoren:* Beiträge**	**Heft**	**Seite**
Allnoch, Franciane: Der bilinguale Kindergarten der deutschen Schule Nairobi	2	157
Bartholemy, Claudia: Referenzrahmen war gestern – und was kommt jetzt? Zur Weiterentwicklung des GER	4	388
Behandlung und Verabschiedung der Anträge an die 34. HV in Trier	3	291
Böheim, Monika: 50 Jahre Deutsche Schule Nairobi – Einheit in Vielfalt	2	132
Budde, Iris: Ein Netz ist durch seine Knoten stabil Schulsozialarbeit an der DS Nairobi	2	149
Burghardt, Manfred: Regionalgruppe Schleswig Holstein/Hamburg	1	16
Busch, Rainer: „Candlelight" – das Bildungsprojekt an der Deutschen Schule Nairobi	2	138
Cichon, Alexandra: Was unsere Bibliothek einmalig macht	2	164
Caesar, Peter: Eine Reise durch den Eisernen Vorhang	4	411
Chahin-Dörflinger, Fatima: Regionalgruppe Süd-West	1	24
Chahin-Dörflinger, Fatima: Arbeitskreis aktive Auslandslehrer *(AA)* bei der HV 2019 als Forum für Aktuelles und Austausch	4	343
Cornelissen, Joachim: Einige Besonderheiten des französischen Schulwesens im Vergleich zu Deutschland	3	272
Decormis, Mateo: Wie die deutsche Sprache mein Leben geprägt hat	4	347
Dederding, Dr. Hans-Martin: Interview mit Hans-Martin Dederding	1	26
Dederding, Dr. Hans-Martin: Radikalisiert sich der VDLiA?	2	111
Dederding, Dr. Hans-Martin: Gefühlt geradeaus!	3	297
Dederding, Dr. Hans-Martin: Jamufuto. Eine Alternative zum Lehrerberuf	4	402
Doster, Alfred: Der VDLiA auf der didacta 2019 in Köln	2	114
Dronske, Dr. Ulrich: Verzichte nicht auf Gedichte. Das Projektcamp Zadar im Gedicht	4	376
Entwurf der neuen Satzung	1	6
Erner, Jens: Immersion – Deutschlernkonzept an der Deutschen Schule in Lima	4	344
Fabian, Barbara: Grußwort der Leiterin des Referates „EU-Bildungspolitik" des Deutschen Industrie- und Handelskammertags	3	254

Autoren: **Beiträge**	**Heft**	**Seite**
Falke, Herbert: Glaube – Sitte – Heimat: ein „grenzüberschreitendes!!! Projekt“	2	166
Fanenbruck, Marcus: Spendenlauf Deutsche Schule Nairobi	2	147
Fanenbruck, Marcus: Model United Nations – Building leadership for tomorrow	2	156
Fecht, Günther: Grußwort des AGAL-Vorsitzenden in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft	3	249
Fixen-Zahn, Dörte: Auf die Plätze, fertig … Sport	2	144
Fixen-Zahn, Dörte: Studien- und Berufsberatung an der Deutschen Schule Nairobi	2	151
Fluch, Martin: Mädchen ganz groß am Ball	2	169
Fluch, Martin: Römisch Trier an boranischen Momenten und hypnotischer Vaudelia	4	362
Fornell, Dr. Peter: Grußwort des Präsidenten des Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen	3	252
Friederich, Karl-Ernst: Rückblick eines Jubilars	3	236
Götz, Krystyna: Europa lebt vom Mitmachen! Europäische Bürgerbegegnung in Kassel	2	174
Guthmann, Diana: Schon mal von Katar gehört? Ja, das ist irgendwo am Persischen Golf …	3	300
Graffmann, Heinrich: Rückblick eines Jubilars	3	239
Gremmelspacher, Gerhard: Das „Humboldt“ in Lima, Markus Krümpel, Eberhard Heinzel	2	118
Grzimek, Christian: Deutsche Schule Nairobi	2	129
Hühner, Dr. Gerald: Literatur im DaF-Unterricht: Die Leiden des jungen Werthers – Anregungen zum Umgang mit einem Klassiker	1	58
Heins, Thomas: Colegio Humboldt – Deutsche Schule San José, Costa Rica	2	123
Heinzel, Eberhard: Das „Humboldt“ in Lima	2	118
Humboldt, Dorothée von: Grußwort der Humboldt-Gesellschaft für Wissenschaft, Kunst und Bildung	3	255
Jacobsen, Ingrid: Ingrid Jacobsen – Es war einmal eine Lübecker Lehrerin, die durch den Auslandsschuldienst ihres Mannes mit ihrer Familie dreimal in Südamerika lebte, Vorwort und Fragen von Hans-Jürgen Peleikis	4	404
Karacan, Natascha: Neue Referentin des Vorstandes für Bundesprogrammlehrkräfte	4	339
Karuri, Joseph: Was unsere Bibliothek einmalig macht	2	164
Kliem, Florian: Wir essen Bio. Logisch!	2	162
Klinner, Jörg: Aller Anfang muss nicht schwer sein, ein Plädoyer für zielgruppenbezogene Ansätze in der Lehrwerkeinführung	4	381
Kommunikationsabteilung der DSHG: Eine bessere Welt – 60 Jahre DS Humboldt Guayaquil	2	124
Kouzi, Dimitra: Sprache als Verbindung	3	257
Krause-Leipoldt, Harald: Bericht der Kassenprüfer	3	289
Krümpel, Markus: Das „Humboldt“ in Lima	2	118
Lattorf, Berit: Leben in Kenia	2	136
Lieske, Hartmut: Heimkehrer	2	196
Lieske, Hartmut: Erratum – oder auf Spurensuche nach Gerd Hütlein	2	112
Lieske, Hartmut: 40 Jahre BEGEGNUNG	4	397
Lin-Klitzing, Prof. Dr. Susanne: Grußwort der Bundesvorsitzenden des Deutschen Philologenverbandes	3	251
Lohrbach, Ulrich: Die Madonna von Villa Ballester – Schüler des Instituto Ballester erkunden Schauplätze in Maria Cecilia Barbettas Roman „Nachtleuchten“	1	49
Lohrbach, Ulrich: Praxisorientiert und teilnehmerzentriert – eine DFU-Fortbildung am Instituto Ballester	1	52

***Autoren:* Beiträge**	**Heft**	**Seite**
Loitsch, Uwe: Regionalgruppe Sachsen	1	25
Loose, Michael: 50 Jahre engagierte Elternarbeit im Vorstand	2	130
Lother, Dr. Thomas: Daran kommt keiner vorbei: Das Tagungsbüro	3	244
Lother, Dr. Thomas: Aktuelles zum Auslandsschulwesen	3	276
Lother, Dr. Thomas: Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer	3	245
Lother, Dr. Thomas: „Was sich hinter einem Fehler verbirgt", Vortrag von Maria Cecilia Barbetta	4	361
Magerski, Prof. Dr. Christine: Literatur im DaF-Unterricht: Die Leiden des jungen Werthers – Anregungen zum Umgang mit einem Klassiker	1	58
Mavroudi, Angeliki: Bildung als „moveable feast"	4	350
Meebold, Daniela: Praxisorientiert und teilnehmerzentriert – eine DFU-Fortbildung am Instituto Ballester	1	52
Möller, Steffen: Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg	2	115
Moßmann, Manja: Überall Kunst	2	146
Mürner, Irène: Unsere Töchter an der Deutschen Schule Nairobi	2	135
Munderloh, Bernd: Regionalgruppe Nord-West	1	22
Munderloh, Bernd: Bericht über das Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Nord-West am 27. April 2019 in Oldenburg	3	230
Orao, Ulrike: Das Stipendiatenprogramm an der Deutschen Schule Nairobi	2	154
Otte, Annegret: Die Sprache „Deutsch" an der Deutschen Schule Barcelona	3	266
Pattar, Hans-Josef: Die Grundschule – Mit kleinen Menschen wachsen	2	160
Peleikis, Dr. Hans-Jürgen: Grazie Teresa	1	34
Peleikis, Dr. Hans-Jürgen: Interview mit dem Autor Jan Kammann: „Ein deutsches Klassenzimmer. 30 Schüler, 22 Nationen, 14 Länder und ein Lehrer auf Weltreise"	1	67
Peleikis, Dr. Hans-Jürgen: Interview: Marcus Fanenbruck gibt Einblicke über seine Arbeit und sein Leben als Lehrer im tropischen Ostafrika	1	33
Peleikis, Dr. Hans-Jürgen: Vorwort Die Deutsche Schule Nairobi stellt sich vor	2	126
Peleikis, Dr. Hans-Jürgen: Interview mit Stephan Schneider: „Das Zuhause reist mit aus – die Ferne bringt man mit nach Haus!"	2	179
Peleikis, Dr. Hans-Jürgen: Interview mit Delio Miorandi – Antonio. Im Land der Verheißung	2	186
Rammler, Hubert: Bericht der Kassenprüfer	3	289
Sauter, Malin: Einer für alle und alle für einen Ein Land – ein Curriculum, Curriculumentwicklung in Chile	1	54
Schneider, Stephan: Trier – nach 1987 zum 2. Mal Tagungsort der Hauptversammlung des VDLiA	1	14
Schneider, Stephan: Plädoyer für den Fortbestand einer analogen, haptischen Mitgliederzeitschrift	3	243
Schneider, Stephan: Nicht die Mosel, sondern die Saar	3	298
Schulz, Dorothea: Die Situation des Deutschunterrichts im Partnerland Frankreich	3	268
Seite, Sibylle: Im Schatten der Schirmakazie	2	126
Steinlen, Dr. Anja: Der Ansatz der frühen Immersion an der DS „Mariscal Braun" La Paz	3	263
Stender-Mengel, Volker: Der Deutsche Schulpreis – vielleicht die größte Herausforderung!	4	372
Straub, Marcel: Street Racket	3	301
Tramer, Anne-Sophie: Die Deutschen Länder weltweit aktiv	1	61
Tramer, Anne-Sophie: Nachhaltige Entwicklung im Unterricht – Wie geh' ich's an?	2	172

***Autoren:* Beiträge**	**Heft**	**Seite**
Tiffert, Wolfgang: Bericht des Schatzmeisters zur Amtsperiode 2017 bis 2019	3	287
Unterberg-Ogalla Rodriguez, Tanja: Baikonur liegt nebenan Ein Abstecher zum Weltraumbahnhof in der Steppe	1	65
Unterberg-Ogalla Rodriguez, Tanja: Deutsch im Spiegel der Zeit	2	176
Unterberg-Ogalla Rodriguez, Tanja: Beim Steppenausflug die „Wiedergeburt" entdeckt	3	304
Unterberg-Ogalla Rodriguez, Tanja: Full speed	4	370
Unterberg-Ogalla Rodriguez, Tanja: Baha hält Wache im Krankenhaus	4	400
Verleihung der Ehrennadeln	3	295
Wahl des neuen Vorstandes des VDLiA für die Amtsperiode 2019 bis 2021	3	294
Walldorf, Samira: Olivenernte am Ölberg in Jerusalem	1	42
Wossidlo, Eckart: Interview eines pensionierten Auslandslehrers	3	232
Wecht, Karlheinz: Nachruf auf Achim Reichenbach	1	3
Wecht, Karlheinz: Bericht vom Treffen mit der AGAL	1	3
Wecht, Karlheinz: Bericht vom Treffen mit dem DPhV	1	4
Wecht, Karlheinz: Warum eine neue Satzung?	1	5
Wecht, Karlheinz: Wohin treibt das Auslandsschulwesen? Stellungnahme des VDLiA zum Rundschreiben des WDA vom 23.01.2019 an die Deutschen Auslandsschulen	2	107
Wecht, Karlheinz: Nachruf auf Dr. Joachim Zeidler	3	229
Wecht, Karlheinz: Begrüßung zur 34. HV in Trier durch den Vorsitzenden des VDLiA	3	246
Wecht, Karlheinz: Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden vor der Mitgliederversammlung	3	279
Wicke, Dr. Rainer E.: Idealtypische Projektarbeit in der Grundschule: Die Spielstadt in Oppeln	1	43
Wicke, Dr. Rainer E.: Literatur zum Anfassen – ein Projekt aus der Praxis für die Praxis	1	47
Wicke, Dr. Rainer E.: Unkonventionell und nah an den Menschen: der Botschafter in Bangkok	4	384
Wicke, Dr. Rainer E.: 20 Jahre Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Zeit für eine Würdigung eines wichtigen Instrumentes	4	387
Würsching, Laura: Einer für alle und alle für einen Ein Land – ein Curriculum, Curriculumentwicklung in Chile	1	54

Rezensionen

Autor: Titel (Rezensenten)	**Heft**	**Seite**
Acemoglu, Daron/Robinson, James A.: Warum Nationen scheitern. Die Ursprünge von Macht, Wohlstand und Armut *(Peter Caesar)*	2	210
Angenendt, Arnold: Toleranz und Gewalt. Das Christentum zwischen Bibel und Schwert *(Manfred Egenhoff)*	3	317
Arnold, Patricia/Kilian, Lars/Thillosen, Anne/Zimmer, Gerhard M.: Handbuch E-Learning *(Detlef Thiel)*	4	422
Auch, Eva-Maria/Nawroth, Manfred: Entgrenzung – Deutsche auf Heimatsuche zwischen Württemberg und Kaukasien *(Martin Fluch)*	1	90
Baier, Wolfgang: Allah, der Akkusativ und ich *(Manfred Egenhoff)*	3	312
Barbetta, Maria Cecilia: Nachtleuchten *(Rainer E. Wicke)*	1	94
Barras, Malgorzata/Karges, Katharina/Studer, Thomas/Wiedenkeller, Eva (Hg.): Bd. 2: Sektionen *(Rainer E. Wicke)*	3	314

Autor: Titel (Rezensenten)	Heft	Seite
Baxmann, Matthias und Matthias Eckoldt (Hg.): Typisch deutsch? Von A wie Ämter bis Z wie Zuverlässigkeit – wie ausländische Korrespondenten Deutschland und die Deutschen sehen *(Detlef Thiel)*	2	214
Benedict, Marie: Frau Einstein *(Jens Drummer)*	2	204
Bergdolt, Klaus: Kriminell, korrupt, katholisch. Italiener im deutschen Vorurteil *(Claus Frank)*	2	217
Bild der Wissenschaft (Hg.): Ein großer Schritt für die Menschheit. 50 Jahre Mondlandung *(Jens Drummer)*	4	434
Bittrich, Dietmar: Müssen wir da auch noch hin? Kurze Geschichten vom Reisen *(Manfred Egenhoff)*	3	334
Bleyer, Alexandra: Napoleon. 100 Seiten *(Stephan Schneider)*	4	438
Bojs , Karin: Meine europäische Familie. Die ersten 54000 Jahre *(Peter H. Stoldt)*	3	319
Braun, Viola/König, Laura/Walcher, Anton/Warncke, Stephan/Scheithauer, Herbert: Fairplayer.Manual – Klasse 5–6. Förderung von sozialen Kompetenzen – Prävention von Mobbing und Schulgewalt. Praxismanual für die Arbeit in Schulklassen *(Rainer Windhorst)*	4	423
Burkhardt-Montanari, Elke: Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen *(Rainer E. Wicke)*	1	86
Burwitz-Melzer, Eva/Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (Hg.): Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen *(Rainer E. Wicke)*	1	99
Cheheltan, Amir Hassan: Der standhafte Papagei. Erinnerungen an Teheran 1979 *(Manfred Egenhoff)*	2	220
Clemen, Martina: Die Nation im Kanon. Literaturunterricht als Bühne politischer Deutungskämpfe in Spanien 1898-1990 *(Hannelore Breyer-Rheinberger)*	3	331
Czollek, Max: Desintegriert Euch! *(Ludwig Petry)*	3	322
Dath, Dietmar: Karl Marx. 100 Seiten *(Stephan Schneider)*	1	78
de Staël, Germaine: Über Deutschland. Nach der Übersetzung von Robert Habs herausgegeben und eingeleitet von Sigrid Metken *(Stephan Schneider)*	2	215
Delouche, Frederic (Hg.): Das Europäische Geschichtsbuch – Von den Anfängen bis ins 21. Jahrhundert *(Rainer E. Wicke)*	2	206
Deville, Patrick: Äquatoria – Auf den Spuren von Pierre Savorgnan de Brazza *(Claus Frank)*	2	221
Eckert, Michael/Teichmann, Jürgen: PHYSIK. 100 revolutionäre Entdeckungen *(Karlheinz Wecht)*	4	425
Edlinger, Fritz (Hg.): Palästina – Hundert Jahre leere Versprechen. Geschichte eines Weltkonfliktes *(Hannelore Breyer-Rheinberger)*	2	219
Eisfeld, Alfred (Hg.): Geschichte und Kultur der Deutschen in Kasachstan *(Susanne Frank)*	1	91
Fatland, Erika: Die Grenze. Eine Reise rund um Russland, durch Nordkorea, China, die Mongolei, Kasachstan, Aserbaidschan, Georgien, die Ukraine, Weißrussland, Litauen, Polen, Lettland, Estland, Finnland und Norwegen sowie entlang der Nordostpassage *(Jens Drummer)*	3	328
Feibel, Thomas: Jetzt pack doch mal das Handy weg! *(Günther Fecht)*	1	100
Fischer, Heinz (Hg.) unter Mitarbeit von Andreas Huber und Stephan Neuhäuser: 100 Jahre Republik. Meilensteine und Wendepunkte in Österreich 1918–2018 (Hans-Martin Dederding)	3	326
Fletcher, Adam: Wie man Deutscher wird – In 50 einfachen Schritten *(Silvia Maile)*	2	213
Forster Vosicki, Brigitte/Gick, Cornelia/Studer, Thomas (Hg.): Bd. 3: Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution *(Rainer E. Wicke)*	3	314

Autor: Titel (Rezensenten)	Heft	Seite
Fritz Edlinger (Hg.): Palästina – Hundert Jahre leere Versprechen. Geschichte eines Weltkonfliktes *(Hannelore Breyer-Rheinberger)*	2	219
Gandhi, Arun: Wut ist ein Geschenk. Das Vermächtnis meines Großvaters Mahatma Gandhi *(Peter H. Stoldt)*	2	208
Gardini, Nicola: Latein lebt. Von der Schönheit einer nutzlosen Sprache *(Ludwig Petry)*	2	199
Göbel, Kerstin/Buchwald, Petra: Interkulturalität und Schule – Migration – Heterogenität – Bildung *(Rainer E. Wicke)*	3	311
Greenblatt, Stephen: Die Geschichte von Adam und Eva. Der mächtigste Mythos der Menschheit *(Ludwig Petry)*	1	95
Grossmann, Juna: Schonzeit vorbei. Über das Leben mit dem täglichen Antisemitismus *(Ludwig Petry)*	2	212
Guérot, Ulrike: Der neue Bürgerkrieg. Das offene Europa und seine Feinde *(Thomas Lother)*	1	80
Hart-Davis, Adam (Hg.): Wissenschaft & Technik. Die illustrierte Weltgeschichte *(Jens Drummer)*	2	202
Hartmann, Werner/Hundertpfund, Alois: Digitale Kompetenz. Was die Schule dazu beitragen kann *(Detlef Thiel)*	4	422
Hassinger, Sabine: Frau Schneider lernt Polnisch *(Detlef Thiel)*	3	333
Heine, Heinrich: Deutschland. Ein Wintermärchen *(Stephan Schneider)*	2	215
Hemme, Heinrich: Das große Buch der Paradoxien *(Jens Drummer)*	2	203
Herres, Jürgen, Marx und Engels. Porträt einer intellektuellen Freundschaft *(Stephan Schneider)*	1	78
Hofer-Krucker Valderrama, Stefan/Kauffmann, Rémy: Neue Medien – neuer Unterricht? Das Praxishandbuch *(Susanne Frank)*	3	310
Horaczek, Nina/Wiese, Sebastian: Gegen Vorurteile. Wie du dich mit guten Argumenten gegen dumme Behauptungen wehrst *(Simone Wawra)*	4	428
Horstmann, Johannes (u. a.): Sinnfragen des Lebens im Film. Ein Lexikon zu Religion im Film mit 1500 Kurzkritiken *(Simone Wawra)*	1	97
Jaenicke, Christiane: Albanien. Ein Länderporträt *(Peter Caesar)*	3	327
Jeanmaire, Federico: Richtig hohe Absätze *(Manfred Egenhoff)*	1	93
Jostmann, Christian: Magellan oder Die erste Umsegelung der Erde *(Jens Drummer)*	4	438
Junkerjürgen, Ralf/Jacobs, Helmut C. (Hg.): Meisterwerke der spanischen Malerei in Einzeldarstellungen *(Rainer E. Wicke)*	3	330
Kaube, Jürgen: Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder? *(Rainer E. Wicke)*	3	309
Keil, Lars-Broder/Kellerhoff, Sven Felix (Hg.): Fake News machen Geschichte. Gerüchte und Falschmeldungen im 20. und 21. Jahrhundert *(Vivien Cockshott)*	4	430
Klinker, Fabian/Scharloth, Joachim/Szczęk, Joanna (Hg.): Sprachliche Gewalt. Formen und Effekte von Pejorisierung, verbaler Aggression und Hassrede *(Rainer E. Wicke)*	2	200
Kunert, Günter: Die Zweite Frau *(Ulrich Mattern)*	4	433
Leidinger, Hannes/Moritz, Verena: Umstritten, verspielt, gefeiert. Die Republik Österreich 1918/2018 (Hans-Martin Dederding)	3	326
Leutheusser-Schnarrenberger, Sabine: Angst essen Freiheit auf. Warum wir unsere Grundrechte schützen müssen *(Hannelore Breyer-Rheinberger)*	4	435
Lewitscharoff, Sybille/Wali, Najem: Abraham trifft Ibrahim. Streifzüge durch Bibel und Koran (Hans-Martin Dederding)	1	96

Autor: Titel (Rezensenten)	Heft	Seite
Lütz, Manfred: Der Skandal der Skandale. Die geheime Geschichte des Christentums *(Manfred Egenhoff)*	3	317
Mansour, Ahmad, Klartext zur Integration. Gegen falsche Toleranz und Panikmache *(Ludwig Petry)*	1	84
Mayer-Tasch, Peter Cornelius: Kleine Philosophie der Macht *(Detlef Thiel)*	2	211
Möhring, Britta/Schlüter, Thomas: „Kann ich Sie mal kurz sprechen?" Impulse für gute Gespräche in der Schule *(Peter Caesar)*	3	308
Morina, Christina: Die Erfindung des Marxismus *(Günther Fecht)*	1	79
Nölke, Andreas: Linkspopulär. Vorwärts handeln statt rückwärts denken *(Ludwig Petry)*	1	81
Palme, Kertin/Weber, Sabrina: Essen für die Tonne? *(Rainer E. Wicke)*	4	421
Peyer, Elisabeth/Studer, Thomas/Thonhauser Ingo (Hg.): Bd. 1: Hauptvorträge *(Rainer E. Wicke)*	3	314
Plamper, Jan: Das neue Wir. Warum Migration dazugehört. Eine andere Geschichte der Deutschen *(Manfred Egenhoff)*	4	426
Polster, Bernd: Walter Gropius. Der Architekt seines Ruhms *(Jens Drummer)*	4	435
Quartapelle, Franca/Sudhoff, Julian/Wolff, Dieter: Mehrsprachig werden in der globalisierten Welt – Ein Handbuch für CLIL *(Rainer E. Wicke)*	2	201
Repke, Reinhardt/Club der toten Dichter: So und nicht anders. Theodor Fontane neu vertont *(Rainer E. Wicke)*	3	333
Richter, Frank: Gehört Sachsen noch zu Deutschland? Meine Erfahrungen in einer fragilen Demokratie *(Jens Drummer)*	3	323
Rießinger, Thomas: Wetten, dass Sie Mathe können. Zahlenakrobatik für den Alltag *(Claus Frank)*	4	425
Rinke, Stefan: Conquistadoren und Azteken. Cortés und die Eroberung Mexikos *(Detlef Thiel)*	4	439
Rüb, Matthias: Che Guevara. 100 Seiten *(Stephan Schneider)*	4	434
Russ-Mohl, Stephan: Die informierte Gesellschaft und ihre Feinde. Warum die Digitalisierung unsere Demokratie gefährdet *(Vivien Cockshott)*	4	430
Sambanis, Michaela/Walter, Maik: In Motion. Theaterimpulse zum Sprechenlernen *(Rainer E. Wicke)*	4	419
Sander, Bernd (Hg.): Marx zum Vergnügen *(Stephan Schneider)*	1	78
Schaefer, Jürgen: Gebrauchsanweisung für Kuba *(Jens Drummer)*	3	330
Scheithauer, Herbert/Walcher, Anton/Warncke, Stephan/Klapprott, Felix/Dele Bull, Heike: Fairplayer.Manual – Klasse 7–8. Förderung von sozialen Kompetenzen – Prävention von Mobbing und Schulgewalt. Theorie- und Praxismanual für die Arbeit mit Jugendlichen in Schulklassen *(Rainer Windhorst)*	4	423
Schiedermair, Simone (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft *(Rainer E. Wicke)*	1	98
Schlattner, Eginald: Wasserzeichen *(Ulrich Mattern)*	1	88
Schmidt, Jochen: Ein Auftrag für Otto Kwant *(Hans-Martin Dederding)*	3	325
Schmidt, Ute: Bessarabien. Deutsche Kolonisten am Schwarzen Meer *(Manfred Egenhoff)*	1	89
Schmitt, Oliver Jens: Die Albaner. Eine Geschichte zwischen Orient und Okzident *(Manfred Egenhoff)*	2	218
Schomann, Stefan: Lesereise China. Streifzüge durch ein Weltreich *(Manfred Egenhoff)*	1	92

Autor: Titel (Rezensenten)	Heft	Seite
Schuh, Bernd: 50 Klassiker – Naturwissenschaftler. Von der Antike bis heute *(Sarah Rheinberger)*	2	202
Schultze-Krumbholz, Anja/Zagorscak, Pavle/Roosen-Runge, Anne/Scheithauer, Herbert: Medienhelden. Unterrichtsmanual zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing *(Jens Drummer)*	1	102
Seewann, Gerhard/Portmann, Michael: Donauschwaben. Deutsche Siedler in Südosteuropa *(Susanne Frank)*	1	87
Shafer, Naomi: Varietäten und Varianten verstehen lernen. Zum Umgang mit Standardvariation in Deutsch als Fremdsprache *(Rainer E. Wicke)*	3	313
Skudlarek, Jan: Wahrheit und Verschwörung. Wie wir erkennen, was echt und wirklich ist *(Detlef Thiel)*	4	429
Specht, Martin: Kolumbien. Ein Länderporträt *(Susanne Frank)*	3	329
Spitzer, Manfred: Die Smartphone-Epidemie. Gefahren für Gesundheit, Bildung, Gesellschaft *(Detlef Thiel)*	1	101
Stanišić, Saša: Herkunft *(Susanne Frank)*	4	432
Stegemann, Bernd: Die Moralfalle. Für eine Befreiung linker Politik *(Susanne Frank)*	3	324
Stolz, Christian/Feiler, Benjamin: Exkursionsdidaktik – ein fächerübergreifender Ratgeber *(Rainer E. Wicke)*	4	420
Strobel, Katharina: Familie auf Europäisch. Liebe und Alltag zwischen den Kulturen *(Kathrin Preuß)*	1	85
Varoufakis, Yanis: Die ganze Geschichte. Meine Auseinandersetzung mit Europas Establishment *(Lothar Rheinberger)*	1	82
Vogel, Thomas: Mäßigung. Was wir von einer alten Tugend lernen können *(Peter H. Stoldt)*	2	208
vom Hofe, Benjaporn: Maos eisernes Mädchen *(Manfred Egenhoff)*	3	320
von Düffel, John: Klassenbuch *(Martin Fluch)*	4	431
von Humboldt, Alexander: Der Andere Kosmos. 70 Texte, 70 Orte, 70 Jahre 1789–1859 *(Susanne Frank)*	4	437
von Marschall, Christoph: Wir verstehen die Welt nicht mehr. Deutschlands Entfremdung von seinen Freunden *(Manfred Egenhoff)*	3	321
Vuillard, Eric: Die Tagesordnung *(Susanne Frank)*	2	207
Walsh, Toby: It's alive. Wie künstliche Intelligenz unser Leben verändern wird *(Jens Drummer)*	4	426
Weidner, Stefan: Jenseits des Westens – Für ein neues kosmopolitisches Denken *(Hartmut Lieske)*	2	222
Winkler, Heinrich August: Auf ewig in Hitlers Schatten? Über die Deutschen und ihre Geschichte *(Hannlore Breyer-Rheinberger)*	2	208
Wulf, Andrea: Alexander von Humboldt und die Erfindung der Natur *(Günther Fecht)*	2	205
Wunn, Andreas: Mutters Flucht. Auf den Spuren einer verlorenen Heimat *(Susanne Frank)*	1	88
Zabarah, Dareg A. (Hg.): Kasachstan *(Susanne Frank)*	2	221

Der Jahrgang 2019 am Abend des 27. Juni 2019 in Begleitung der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schulleitung auf der großen Freitreppe des Generalkonsulats Istanbul

gen zum Deutschen Sprachdiplom II (DSD II). 22 Schülerinnen und Schüler (88,0 %) haben erfolgreich ein IB Diploma erhalten; 17 von diesen (77,3 %) mit allen Berechtigungen des GIB zum Studium in Deutschland. Beim Deutschen Sprachdiplom II in der 11. Klasse, bzw. für Wiederholer in der 12. Klasse waren sogar 24 von 25 Absolventen (96,0 %) erfolgreich. Diese sehr hohe Bestehensquote nicht nur beim DSD II, sondern auch bei den IB Examina, ist außergewöhnlich gut – gerade für eine junge, eine neue Schule im erst 5. „Lebensjahr". Es gehört allerdings zur Philosophie unserer Schule, allen Schülerinnen und Schülern diesen international anerkannten und beachteten Schulabschluss des GIB zu ermöglichen. Nebenbei bemerkt, mit diesen Absolventenzahlen ist das IELEV Gymnasium gleich mit seinem ersten Jahrgang die größte GIB Schule in der gesamten östlichen Hemisphäre.

Mit einem GIB Diploma steht den Absolventen buchstäblich die Welt offen. Ein Blick auf die Hochschulen, die sie sich für attraktive Studiengänge aussuchen konnten, zeigt das eindrucksvoll. Vier Schüler werden in der Türkei studieren; zwei Schüler legen ein Jahr zum Überlegen ein. 19 werden als neue Studenten an einer Universität im Ausland ihren Weg fortsetzen, davon 17 in Deutschland, jeweils einer in den Niederlanden und in Großbritannien (London). Viele der Absolventen haben gleich von mehreren renommierten deutschen Universitäten Angebote erhalten: 5-mal RWTH Aachen, 5-mal Karlsruhe Institut for Technology (KIT), 4-mal LMU München, 3-mal TU Darmstadt, 3-mal TU München, 2-mal TU Dresden, 2-mal TU Berlin, weiter die Universitäten Mainz, Hamburg, Köln, Mannheim, Frankfurt, Heidelberg, Stuttgart, Siegen, Bamberg, Erlangen sowie die TU Kaiserslautern

und Dortmund – kurzum, ein repräsentativer Querschnitt durch die deutsche Universitätslandschaft. Wer sich genau für was entschieden hat, stand erst im Herbst fest.

Aber alle sind froh, dass es trotz mancher Widerstände an einzelnen Hochschulen dennoch gelungen ist, mit deutlicher Unterstützung des Auswärtigen Amtes und der ZfA, nicht zu vergessen von Uniassist[3], den weiteren Bildungsweg, wie gewünscht und gewählt fortsetzen zu können.

Überwiegend zielen die Studienabsichten unserer Absolventen, wie die der meisten Studienanfänger aus der Türkei auf technische Studiengänge (Elektrotechnik, Wirtschaftsingenieurwesen, Informatik, Maschinenbau, etc.). Aber auch die Rechtswissenschaften (Jura), Biochemie, Bioingenieurwesen, Volkswirtschaft, Psychologie und Politikwissenschaft kommen vor. Die Ausbildung an einer Deutschen Auslandsschule und IB World School befähigt offensichtlich zu einer großen Bandbreite von möglichen Studienwegen. Wahrscheinlich auch deswegen, weil gesellschaftswissenschaftliche Fächer wie Weltgeschichte an einer GIB Schule in der Türkei zum Pflichtkanon gehören. Auch darauf können wir als IELEV Gymnasium stolz sein.

Da an unserer Schule ebenso wie an Schulen mit DIA-Prüfung mindestens 50 % des Unterrichts und der Prüfungen in deutscher Sprache stattfindet, waren wir davon ausgegangen, dass im Herbst 2019 endlich auch einige formale Hürden aus dem Weg geräumt werden, die einen einfachen und direkten Hochschulzugang in Deutschland (so wie jetzt schon in Österreich) ohne weitere Umstände und Anstrengungen oder Beschäftigung teurer sog. Beratungsfirmen ermöglichen. Mitte November wurden schließlich die weitreichenden Beschlüsse der KMK und des BLASchA veröffentlicht: Die Liste der anerkannten DAS mit dem Abschluss GIB wurde aktualisiert. Bewerber dieser DAS mit einem GIB Diploma haben nun die Möglichkeit, ohne eine zusätzliche Sprachprüfung zum Studium an einer deutschen Hochschule zugelassen zu werden.[4]

Prof. Fr. Ata Anıl (links), Prodekan und ehem. Vorstandsvorsitzende der IELEV Stiftung und Prof. Dr. Ralf Rössler (rechts), Dekan der DTMD Universität Luxemburg, überreichen der besten Schülerin, Zeynep Sarı, den Ehrenpreis der DTMD Universität Luxemburg

Ebenso wurde erreicht, dass auch bei Belegung eines Standard Level Kurses in Mathematik die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung weiterhin gegeben ist. Die ZfA muss bei den DAS dafür sicherstellen, dass Vektor- und Matrixrechnung im Curriculum der DAS mit GIB verpflichtend vorgeschrieben ist.

Mit ziemlicher Sicherheit werden in wenigen Jahren an allen wesentlichen deutschen Hochschulstandorten unsere Absolventen ihre Schule, unsere Schule, das IELEV Gymnasium gut und überzeugend vertreten. So wie das jetzt schon von den Absolventen des Istan-

3 UNIASSIST ist eine sehr wichtige Organisation und eigentlich bei allen DAS aus dem EU- und Non-EU-Gebiet bekannt. Denn über diese Organisation lassen die meisten deutschen Universitäten die Bewerbungen von Studienanfängern vorprüfen. Daran kommt man quasi – bis auf wenige Hochschulen – nicht vorbei, wenn man in Deutschland studieren möchte. www.uni-assist.de

4 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_04_26-IB-Schulen-Deutschunterricht.pdf
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_06_02-Nachweis-deutsche-Sprachkenntnisse.pdf

bul Erkek Lisesi und des Alman Lisesi erwartet wird. Der Vorstand der IELEV Stiftung, der sich vor 5 Jahren auf das Wagnis einer Schulneugründung einließ, ist jedenfalls mit diesen Ergebnissen und dieser Entwicklung hochzufrieden. Gemeinsam mit den Absolventinnen und Absolventen sowie ihren Eltern hat er sich darüber gefreut, dass die erste Diplomfeier auf Einladung des Generalkonsuls Michael Reiffenstuel im Garten des Deutschen Generalkonsulats stattfinden konnte. Auch das eine neu begründete Tradition einer jungen Schule.

Zum Autor

Georg Michael Schopp war Schulleiter, zuletzt in Nürnberg an der Wilhelm-Löhe-Schule, zuvor am Istanbul Erkek Lisesi und in Nord-Rhein Westfalen, Lehrer für Deutsch und Geschichte. Gegenwärtig noch als Berater für die IELEV tätig.

Nachhaltigkeit auf mexikanische Art

Gesehen in Tijuana

ZWISCHENRUF

Die Einrichtung türkischer Schulen in Deutschland – eine Chance für den binationalen Dialog

von ***Rainer E. Wicke***

Die Meldung, dass die Regierungen in Berlin und Ankara seit einiger Zeit über die Etablierung von türkischen Auslandsschulen in der Bundesrepublik verhandeln und dass als mögliche Standorte Berlin, Köln und Frankfurt im Gespräch sind, führte in der deutschen Presse zu einer Reihe von Schlagzeilen, die zunächst sachlich gehalten waren, aber im weiteren Verlauf einen eher tendenziösen Charakter annahmen. War zunächst im Kölner Stadt-Anzeiger der Leitartikel auf der Titelseite lapidar-sachlich mit der Überschrift *Türkische Schule für Köln* versehen, so enthielt der Kommentar *Deckmantel der Legalität- die Türkei kann Schulen in Deutschland beanspruchen, die Aufsicht wird schwierig* in der gleichen Ausgabe schon erhebliche Bedenken gegen die Präsenz solcher Bildungseinrichtungen in der der Bundesrepublik (Berger et al., 11. Januar 2020, S. 1; Frank, 11. Januar 2020, S. 4).

In der darauffolgenden Ausgabe war in dieser Zeitung dann sogar die Rede von *Erdogans Schulen* und der Verfasser äußerte sich kritisch zu Möglichkeiten der Einflussnahme durch die bundesdeutsche Schulaufsicht (Berger 13. Januar 2020, S. 3). Der dort zitierte ehemalige Bundestagsabgeordnete der Grünen – Volker Beck – mutmaßte sogar, dass die Schulen von der Türkei dazu genutzt werden würden, ihre Diasporapolitik zu betreiben, die Integration zu torpedieren und türkischstämmige Europäer durch nationalistischen Propaganda der AKP zu beeinflussen (a. a. O.).

Als ehemaliger Mitarbeiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und Kenner einiger (deutscher) Auslandsschulen in der Türkei sehe ich – trotz und gerade wegen der derzeitigen politischen Spannung zwischen beiden Ländern – kein Problem in der Etablierung türkischer Schulen in Deutschland. Zum einen kann es nicht ausschließlich das Privileg der Bundesrepublik sein, 140 private Auslandsschulen in aller Welt – neben zahlreichen anderen einheimischen – zu fördern; das Recht, solche zu unterhalten, muss auch den Partnerländern zugestanden werden. Diese Ansicht wird offensichtlich auch von dem deutschen Außenminister Heiko Maas geteilt, der sich – siehe Bergers Artikel – *für eine erfolgreiche Umsetzung des Abkommens einsetzt, um damit auch gleichzeitig die Existenz der drei deutschen Auslandsschulen in Istanbul, Ankara und Izmir zu sichern* (Berger 13. Januar 2020).

Zum anderen kann und wird die Präsenz türkischer Schulen wesentlich zu einem gegenseitigen besseren Verständnis zwischen den beiden Ländern und besonders ihren Bildungsinstitutionen führen, wenn der Dialog entsprechend betrieben wird:

> Es geht darum, diese Zumutung anzunehmen und sich der Anstrengung zu unterziehen, das eigene zu vertreten und zu übersetzen, den anderen zu verstehen und eine gemeinsame Sprache zu finden (Thierse 2016, S. 7).

Wichtig ist, dass die Parameter für die Einrichtung solcher Schulen durch die Bildungsadministrationen und Schulaufsichten so festgelegt werden, dass sie die interkulturelle Verständigung fördern, gleichzeitig aber auch den Gegebenheiten im Unterricht des Sitzlandes entsprechen.

Sigrid Weigel favorisiert die Bildung sogenannter transnationaler Netzwerke, die für eine neue Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik modellbildend sein können (Weigel 2018, S. 98). Dazu gehört ihrer Aussage nach auch eine gesellschaftliche Kultur der Anerkennung, die unter anderem auch *Lehren aus der in großen Teilen gescheiterten Integration der Deutschtürken* verarbeiten muss (Weigel, a. a. O. S. 13). Die Wertschätzung der türkischen Kultur und Sprache, die durch die Präsenz einer solchen Schule demonstriert wird, kann sicherlich wesentlich dazu beitragen, denn eine solche Institution kann die bisher teilweise geringe Reputation der türkischen Sprache verbessern und so manche in unseren Köpfen herumspukenden Stereotypen beseitigen. Wie auch Wolfgang Thierse berechtigt feststellt, hat die Bundesrepublik gerade im Hinblick auf die Integration türkischstämmiger Mitbürger, zu der die Förderung der türkischen Sprache sicherlich gehört, noch unter einer entsprechenden Fehleinschätzung zu leiden (Thierse, a. a. O.).

Wie weltfremd die Vorstellungen mancher unserer Mitbürger von der modernen Türkei immer noch sein können, zeigte sich bei einer Istanbulreise, die ich vor einigen Jahren gemeinsam mit einem Freund unternahm, der die Türkei bis dahin nicht kannte. Nach drei Tagen Aufenthalt in der damals boomenden Wirtschaftsmetropole und einem gemeinsa-

Das Gebäude des Istanbul Lisesi – ein historisches Denkmal

Wirtschaftsmetropole Istanbul – Blick auf den Bosporus

men privaten Besuch des Istanbul-Lisesi gestand er mir, dass er allein aufgrund dieser jetzt vor Ort erhaltenen Eindrücke sein gesamtes bisheriges Türkeibild in Frage stellen müsste. Die Vielfalt kulturhistorischer Spuren in der Stadt hatten ihn wohl ebenso überrascht, wie die Tatsache, dass er in manchen Vierteln Parallelen zum Leben und Arbeiten in westlichen Großstädten entdecken konnte.

Es bleibt zu erwähnen, dass – analog zu den deutschen Auslandsschulen, die zum Teil sogenannte Begegnungsschulen sind – es hoffentlich nicht nur Kindern türkischer Mitbewohner gestattet sein wird, eine solche Schule in der Bundesrepublik zu besuchen. Im Gegenteil, sie wird hoffentlich auch einheimischen deutschen Schülern und Kindern und Jugendlichen aus anderen Nationen den Besuch ermöglichen. Weltoffenheit ist ein wichtiges Prinzip dieser Bildungsarbeit, die sich nicht ausschließlich auf die Beschulung von türkischstämmigen Kindern und Jugendlichen beschränken darf, denn gerade in solchen Schulen, das hat die Auslandsschularbeit gezeigt, ist der interkulturelle Dialog dringend notwendig.

Was die Beteiligung der Schulaufsicht in den Ländern der Bundesrepublik und die Genehmigung von Curricula sowie die Abnahme von Prüfungen angehen

dürfte, so werden hier die Behörden beteiligt werden müssen, wenn die staatliche Anerkennung des Sitzlandes – ggf. sogar verbunden mit Förderungsmaßnahmen – erwartet wird. Eine Verweigerung in dieser Hinsicht dürfte kaum den erwünschten Erfolg haben.

Bei einer entsprechenden (Vor-)Planung, Begleitung und Betreuung dieser Schulen können diese sicherlich einen wichtigen Beitrag zur gegenseitigen Kultur- und Bildungspolitik, aber auch zu einer entsprechenden Entspannung zwischen unseren Ländern beitragen.

Literatur

Berger, Peter; Buchsteiner, Rasmus; Burmeister, Christian; Janecek, Bettina: Türkische Schule für Köln, in: Kölner Stadt-Anzeiger, Ausgabe v. 11.–12. Januar 2020, S. 1.

Frank, Joachim: Deckmantel der Legalität, in: Kölner Stadt-Anzeiger, Ausgabe v. 11.–12. Januar 2020, S. 4.

Berger, Peter: Erdogans Schulen, in: Kölner Stadt-Anzeiger, Ausgabe v. 13. Januar 2020, S. 3.

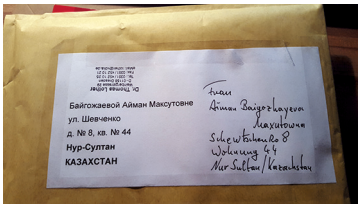
Thierse, Wolfgang: Das Fremde und das Eigene, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Ausgabe v. 11. April 2016, Frankfurt Main, S. 7.

Weigel, Sigrid: Transnationale Auswärtige Kulturpolitik – Jenseits der Nationalkultur, ifa Selbstdruck, Stuttgart, 2018.

Die Arbeit eines Chefredakteurs besteht ja nicht nur aus Sichten, Sortieren, Lesen und Redigieren von eingehenden Texten und Bildzuschriften. Nicht minder wichtig ist es, den Kontakt mit all den Autorinnen und Autoren zu halten, nachzufragen, zu bitten, Informationen und Hinweise zu versenden.

Am Ende einer jeden neuen Ausgabe steht für mich auch immer die befriedigende Aufgabe, mich bei all denjenigen zu bedanken, die es überhaupt ermöglichen, dass jedes Quartal ein neues Heft der Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland" in Ihrem Briefkasten landen kann.

Da Autor*innen aus dem Ausland kein Belegexemplar vom Verlag zugesandt bekommen, übernehme ich diese Aufgabe, damit auch sie, die zum Gelingen der betreffenden Ausgabe beigetragen haben, eine gedruckte Version ihres Beitrages in den Händen halten können.



Ich möchte Sie deshalb einmal an den kleinen Freuden meiner Arbeit teilhaben lassen und Ihnen einen optischen Ausschnitt von einer solchen Korrespondenz abdrucken lassen.

Lieber Herr Lother,

frohe Weihnachten und gesegnetes neues Jahr! Ich danke Ihnen für Ihr liebevolles Weihnachtsgeschenk. Sicher benutze ich die CD in meiner Arbeit und genieße schöne Musik an gemütlichen Abenden.

Mit lieben Grüßen
aus Nur-Sultan

Aiman
Айман Байгожаева

Dieser Kontakt wurde mir wiederum durch Tanja Unterberg-Ogalla Rodriguez vermittelt, die über ihre Arbeit in Kasachstan berichtete (siehe Heft 3/2019; Beim Steppenausflug die „Wiedergeburt" entdeckt; S. 304 ff.) und uns ihre ehemalige kasachische Kollegin Aiman Maxutová vorstellte. Für mich ein großartiges Beispiel für internationale und interkulturelle Kollegialität.

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Zum Schluss noch mal durchstarten??

Neue Herausforderung an einer deutschen Auslandsschule suchen!

von ***Michael Schopp***

Der massive Lehrkräftemangel ist inzwischen in fast allen Bundesländern für fast alle Schulstufen und Fachkombinationen wieder zurückgekehrt. Bis auf Mathematik/Physik noch nicht so schlimm wie in den 70er-Jahren, aber das scheint nur eine Frage der Zeit zu sein. Ich erinnere mich noch an meine Zeit als jüngstes Mitglied im Personalrat für Gymnasien im Schulkollegium Düsseldorf (der größte örtliche Personalrat in der damaligen Bundesrepublik und zuständig für alle Gymnasien in den Bezirken Köln und Düsseldorf); da gab es mit der Behördenleitung die Absprache, dass nur bei Beschäftigung von Pensionären über 75 Jahren eine Zustimmung einzuholen war. In allen anderen Fällen wurde eine pauschale Zustimmung des Personalrats erteilt. An meiner Ausbildungsschule z. B., dem Gymnasium Gerresheim in Düsseldorf, unterrichteten mehrere Kollegen mit über 75 oder gar 80 Jahren … Wie gesagt, da sind wir noch nicht wieder angekommen. Aber der Lehrermangel macht vielen Schulen im Inland zu schaffen – aber eben nicht nur da. Auch an zahlreichen deutschen Auslandsschulen ist häufig eine Unterversorgung nur mit dem Einsatz von Pensionären zu verhindern.

Ein Beispiel unter vielen: das erst 2014 gegründete und nach wie vor wachsende IELEV Gymnasium in Istanbul sucht immer wieder Kolleginnen und Kollegen, die nach einem langen Beamtendasein noch etwas Neues ausprobieren wollen. Oder back to the roots, an alte Erfahrungen an einer DAS anknüpfen möchten. Als anerkannte Deutsche Auslandsschule und IB World School bereitet das IELEV Gymnasium seine Schülerinnen und Schüler auf das GIB (Gemischtsprachige Internationale Baccalaureat) vor, einen Abschluss der IBO, mit dem sie in Österreich, Deutschland, der Schweiz und allen anglophonen Ländern ein Studium aufnehmen können. Auch für erfahrene Lehrkräfte eine Herausforderung, im nur 5-jährigen türkischen Gymnasium Schülerinnen und Schüler so weit vorzubereiten, dass sie die sechs Examensfächer – mindestens drei davon in deutscher Sprache – erfolgreich bestehen können.

An dieser, wie an allen GIB Schulen (die meisten davon in Lateinamerika) werden vor allem Lehrkräfte für die auf Deutsch unterrichteten Fächer gesucht: Biologie, Chemie, Geschichte und natürlich Deutsch in Kombination mit z. B. Sport, Englisch, Musik. Manchmal gehört auch Philosophie dazu, häufig das IB Fach TOK (Theory of Knowledge/Erkenntnistheorie). Mathematik und Physik werden in Istanbul auf Englisch, in Lateinamerika auf Spanisch unterrichtet. Persönliche Erfahrungen mit dem (G)IB System können i. d. R. natürlich nicht vorausgesetzt werden. Die Schulen sorgen für die notwendige Fortbildung. Im konkreten Fall des IELEV Gymnasiums ebenso für

ein Gehalt, von dem man in der Megacity Istanbul gut leben kann, Heimatflüge, ein Mac Book, Unterstützung bei der Wohnungssuche und beim Einleben. In der Schule finden Interessierte ein engagiertes internationales Kollegium und eine hervorragende technische Ausstattung. Noch eine weitere, eventuell wichtige Information für interessierte Kolleginnen und Kollegen; da an GIB Schulen nicht das deutsche „Bildungsheiligtum" Abitur angeboten wird, ist die Beschäftigung von Sek II oder Gymnasiallehrkräften nicht zwingend erforderlich. Es kommt weniger auf die formale Qualifikation an, als vielmehr auf die tatsächliche. Und die hängt – wie wir Älteren nach einem langen Lehrerleben wissen – nicht unbedingt von den früher einmal abgelegten Examina ab.

Neugierig geworden auf eine mögliche freiwillige Verlängerung im Ausland? Dann können Sie jeder Zeit mit dem Unterzeichnenden Kontakt aufnehmen.

Michael Schopp
michaels@ielev.org.tr

InterCap – Kapazitäten gemeinsam entwickeln

Europaweites Projekt zum Globalen Lernen über Migration und Entwicklung in der interdependenten Welt

von ***Alexandra Samokhvalova***

Wie zahlreiche Studien zeigen, hat sich die öffentliche Wahrnehmung von Migration und ihren Folgen in den letzten Dekaden in Europa erheblich verändert – und dies nicht zum Positiven. Eine Reihe von EU-Berichten zu Sicherheit und Migration stellen fest, dass die Besorgnis der Bürger/-innen über Terrorismus und extremistische Ideologien zu einer wahren Herausforderung für die Sicherheit in Europa angewachsen ist[1]. Diese Bedenken hinsichtlich realer und subjektiv empfundener Bedrohungen werden durch nationale politische Interessen, Medien und Rassenvorurteile vorangetrieben[2] und haben negative Folgen für den Zusammenhalt und die Kohärenz der Entwicklungspolitik auf europäischer Ebene und weltweit. Außerdem beeinflussen sie das öffentliche Bewusstsein für die Themen der globalen Entwicklungsagenda. Das wichtigste Instrument, um die Einstellung der Bürger/-innen zu ändern, ist Bildung. Die Bildungsarbeit und die Schule von heute haben die besondere Aufgabe, junge Menschen mit den vielfältigen Dimensionen globaler Verflechtung vertraut zu machen und spezielle Handlungskompetenzen zu vermitteln, damit sie an der Gestaltung des Globalisierungsprozesses partizipieren können.

Das europaweite Projekt InterCap setzt hier an. Das Projekt will Kapazitäten von Bildungsakteuren in Europa erweitern und das Globale Lernen zu Migration, Sicherheit und nachhaltige Entwicklung in einer interdependenten Welt fördern. Um diese Ziele zu erreichen, führt InterCap vielfältige Aktivitäten durch, die auf nationaler sowie auf europäischer Ebene Wirkung entfalten sollen. Dazu gehören unter anderem der Aufbau von Partnerschaften und Netzwerken, praxisorientierten Projekte mit zivilgesellschaftlichen Organisationen, Hochschulen und örtlichen Gemeinschaften. Weiterhin werden Schulungspakete für das Online- und Präsenzlernen, internationale Konferenzen sowie eine digitale Bibliothek mit Praxisbeispielen angeboten. Damit will InterCap den wachsenden Herausforderungen, insbesondere der zunehmenden Radikalisierung und diskriminierenden Einstellung gegenüber Migranten, in den europäischen Ländern entgegentreten. Zugleich rücken das Thema der nachhaltigen Entwicklung und die Agenda 2030 in den Fokus von Bildungssystemen und Politikgestaltung.

Darüber hinaus bietet InterCap Trainingseinheiten und Workshops für Lehrerausbilder/-innen und Lehrer/-innen sowie Praktika für Lehramtsanwärter/-innen an, die im jeweiligen nationalen Kontext die Kapazitäten der Bildungsakteure aufbauen. Die Lerneinheiten sind den Themen Migration, Entwicklung und Globales Lernen gewidmet, die zugleich auf innovative pädagogische Methoden und Bildungsansätze zurückgreifen. Zum Beispiel werden die Workshops in Deutschland, wo InterCap durch den World University Service (WUS) vertreten ist, mittels partizipativer Theatermethoden gestaltet und an den Bildungskontext, vor allem zu den Themen Migration und nachhaltige Entwicklung angepasst.

Unter der Homepageseite https://www.developtogether.eu/en/training-package können Sie sich registrieren und erhalten direkten Zugang zu den 6 Modulen aus dem InterCap-Schulungspaket (kostenfrei):

- **Modul 1** „Migration, Sicherheit und nachhaltige Entwicklung in einer interdependenten Welt: Theorie und Praxis (4 Std.)“,
- **Modul 2** „Entwicklungspolitische Bildung/Globales Lernen und Lehrerbildung: Europäische Union (2 Std.) und einzelne Länder (2 Std.)“,
- **Modul 3** „Partizipative Bildungsmethode: Philosophie für Kinder (P4C) (6 Std.)“,
- **Modul 4** „Partizipative Bildungsmethode: Offene Räume für Dialog und Untersuchung (OSDE) (6 Std.)“,
- **Modul 5** „Partizipative Theatermethoden für globales Lernen mit Bezug zu „Theater for Living“ (6 Std.)“,
- **Modul 6** „Train the Trainer-Pädagogik (4 Std.)“.

Das von EuropeAid geförderte Projekt Inter Cap vereint 13 Organisationen aus 12 verschiedenen EU-Ländern (Deutschland, Zypern, Österreich, Italien, Litauen, Kroatien, Griechenland, Polen, Vereinigtes Königreich, Malta, Bulgarien und Slowenien). Es hat eine Laufzeit von 2017 bis 2020. Die beteiligten Organisationen sind auf die Ausbildung von Lehrer/-innen, Bildungsreformen, nachhaltige Entwicklung und Migration spezialisiert. Darüber hinaus sind über 40 weitere Akteure wie Regional- und Lokalbehörden, Ministerien, Universitäten und zivilgesellschaftliche Organisationen Teil des weit gefassten Netzwerks.

InterCap zielt darauf ab, europäische Partnerschaften zwischen zivilgesellschaftlichen Organisationen (CSOs) und Universitäten aufzubauen.

Im Laufe des Projektes und über den Projektzeitraum hinaus stehen der WUS und seine InterCap Partner vor vielen interessanten Aufgaben. Dabei ist zu wünschen, dass die Arbeit von InterCap die entwicklungspolitische Bildung fördert und dazu beiträgt, eine offene und gut informierte Gesellschaft in der Europäischen Union aufzubauen.

Weitere Informationen über InterCap sowie Zugang zu den Schulungspaketen finden Sie unter www.developtogether.eu und auf der Webseite vom World University Service unter www.wusgermany.de/de/globales-lernen/intercap.

Anmerkungen

1 Vgl. European Commission (2015). *Europeans' Attitudes towards Security.* Special Eurobarometer 432, Wave EB83.2. DR-04-15-208-EN-N, Brussels: European Union. DOI: 10.2837/41650.

2 Vgl. European Report on Development (2013). *Post-2015: Global Action for an Inclusive and Sustainable Future.* Overseas Development Institute (ODI), German Development Institute/Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE), European Centre for Development Policy Management (ECDPM). Brussels, European Union. DOI: 10.2841/45903.

Alexandra Samokhvalova
World University Service – Deutsches Komitee e. V.
Referentin InterCap
intercap@wusgermany.de
www.wusgermany.de/de/globales-lernen/intercap
www.developtogether.eu/en/
Goebenstr. 35 – 65195 Wiesbaden

FEUILLETON

Normalerweise schließt ein jedes Heft mit den Rezensionen.
Von unserem treuen Mitglied Annemarie Berger habe ich eine ausführlichere Hommage über das Gesamtwerk von Lukas Bärfuss erhalten, angelegt als Streifzug durch die Frankfurter Buchmesse. Ich habe Annemaries Bekanntmachung mit diesem Schweizer Kauz mit Genuss gelesen und hoffe die Zeit und Muse zu finden, doch eines seiner Werke zu lesen, auf das sie mir in ihrem Schlendergang durch seine Schriften Lust gemacht hat.
Ich will Ihnen deshalb diese amüsante Annäherung an Lukas Bärfuss nicht vorenthalten und habe mich entschlossen, Annemarie Bergers literarischen Spaziergang im Feuilleton den nachfolgenden Rezensionen voranzustellen.

Von der Frankfurter Buchmesse

*von **Annemarie Berger***

2019 hatte es mir der Georg-Büchner-Preisträger angetan, den ich zufällig in Nizza getroffen hatte, wo ich zur Erasmus plus-Fortbildung war und er im Centre culturel franco-allemand aus ***Hagard*** las. Der ungewöhnliche Titel, mit dem ich nichts assoziieren konnte, zog mich irgendwie an. Es handelt sich um einen Begriff aus der Falknerei, womit wir gleich aus der Zeit fallen und beim Parzival des Wolfram von Eschenbach anlangen oder auch beim gleichnamigen Theaterstück von Lukas Bärfuss.

Auf der Messe habe ich keinen seiner Auftritte verpasst: SPIEGEL, FAZ, SZ und möchte davon gerne berichten, weil wir von diesem Schweizer wahrscheinlich noch hören werden in Deutschland.

Als Erstes befragt ihn SPIEGEL-Redakteur Wolfgang Höbel direkt zum Nobel-Preisträger Peter Handke, und Lukas Bärfuss antwortet wörtlich: *Wenn ich meine Bücherregale von allen Idioten reinigen würde, würde nicht mehr viel drin stehen bleiben*. Tolstoi war ein heftiger Antisemit, Benns Haltung zum NS-Regime ist bekannt, Hamsun wollte Hitler sein Werk zu Füßen legen …

Lukas Bärfuss ist berühmt durch seine Reden und Arbeiten als politischer Essayist. Genauso wie bei Büchner, der – das ist Bärfuss eine Erwähnung wert – am 17.10. (am Tag des SPIEGEL-Interviews) Geburtstag hatte, ist auch bei ihm das literarische Werk und sein politisches Engagement nicht voneinander zu trennen, wovon sein 2015 veröffentlichter FAZ-Artikel ***Die Schweiz ist des Wahnsinns*** eindrucksvoll Zeugnis ablegt. Dieser Artikel veränderte sein Leben: Die Publikationsmöglichkeiten in der Schweiz wurden stark reduziert; die Zürcher Nachbarn wussten nicht mehr, ob

sie ihn im Supermarkt überhaupt noch grüßen sollten.

Wie wurde er, was er ist? Als Jugendlicher hatte er die Schule abgebrochen, nur 8 Jahre Grundschule absolviert, ein Enseignement Secondaire hat er nie durchlaufen, aber trotzdem ein Lehrerseminar besucht – mit einer Ausnahmegenehmigung. Nach 12 Tagen wurde er aus der Armee rausgeschmissen, lief an einer Buchhandlung vorbei, las einen Aushang: „Verkäufer für die Comic-Abteilung gesucht" und bekam die Stelle, womöglich weil er dieselbe Frisur trug wie die angesagteste Comic-Figur jener Zeit. Das alles erzählt er am SPIEGEL-Stand. Während der Zeit in der Buchhandlung begann er zu lesen. ***Die Phänomenologie des Geistes*** fand er unverständlich, hat sie aber mehrmals gelesen, es konnte ja nicht an ihm liegen, dass dieses Buch unverständlich ist. Noch unverständlicher findet er Jean Paul, ***Vorschule zur Ästhetik***. Ausgezeichnet fühlte er sich durch diese Lese-Aktivität, herausgehoben. Er liest in jener Zeit Bücher, die in seinem gesamten Bekanntenkreis völlig unbekannt sind. Parzival zum Beispiel.

Warum ausgerechnet Theater? will Wolfgang Höbel wissen.

Frühe Prägung. In der ruralen Schweiz gibt es viele Laienspielgruppen, die auf Dorffesten auftreten: Dazu Essen und Musik, danach blasen sie auf ihren Almhörnern, dann tritt die Jodel- und am Schluss die Theatergruppe auf, dabei wird viel Alkohol getrunken, so ist das in der ruralen Schweiz; er hat sich davon nicht immer fernhalten können, so hat's ihn dann doch geprägt.

Er lehrt am Theater. Er führt nicht Regie. Er lehrt, sagt er. Der SPIEGEL-Redakteur fragt nach, was am Theater denn zu lehren sei? Begeisterung, Verlangsamung und Vertiefung.

Was er davon halte, dass neuerdings so viele Romane als Theaterstücke aufgeführt werden, hält der SPIEGEL-Redakteur das Gespräch am Laufen.

Bei 600 subventionierten Bühnen in Deutschland, die pro Woche mindestens zwei Theaterstücke aufführen, kommen die lebenden Stückeschreiber ja nicht nach, so viel können sie ja gar nicht schaffen, da wandelt man gern schonmal einen Roman um. Er hat ***Der Mann ohne Eigenschaften*** fürs Theater gemacht. Kürzungen scheint er zu lieben. Da mir ***Hagard*** wegen der Parzival-Parallele so gut gefallen hat, wollte ich am Wallstein-Stand das gleichnamige Theaterstück kaufen, aber der Verlag wollte es durchaus nicht herausrücken – Buchverkauf erst am letzten Messetag. Da las ich es im Stehen. Wer's nicht glaubt, mache es nach! Verblüffend, wie Bärfuss das Epos zusammenstaucht. Wer Handlung, Inhalt und Message des ***Parzival*** endlich und ein für alle Mal ohne Gedöns kurz und knapp erklärt bekommen will, die/der nehme sich Lukas Bärfuss' Version vor.

Welchen Roman würde er gern schreiben? Wolfgang Höbel gibt wirklich gute Impulse.

Einen historischen Roman über einen Zeitgenossen. Über so einen Mann wie den amerikanischen Friedensunterhändler im Jugoslawienkrieg, Richard Holbrooke, aber genau diesen Roman hat leider schon George Packer geschrieben: ***Our Man: Richard Holbrooke and the End of the American Century***, 2019.

Etwas mit viel Recherche, so wie er ja für ***100 Tage*** sieben Jahre lang recherchiert hat.

Er hat ein Theaterstück über Helmut Kohl geschrieben, Uraufführung war 2018 in Bochum: ***Elefantengeist***. Daraus würde er gern einen historischen Roman machen, aber er hat Vorbehalte; er glaubt, dass die Deutschen sich den Kohl nicht unbedingt von einem Schweizer erklären lassen wollen. Seine These – die er auch in der Dankesrede für den Büchner-Preis vortrug – ist, dass keine Entnazifizierung stattgefunden hat, viele ehemalige NSDAP-Mitglieder seien in der CDU aufgegangen. In den 90er-Jahren habe es die CDU nicht mehr interessiert, ob diese sich weiterhin bei ihr zuhause fühlten oder nicht. Man brauche sich jetzt nicht zu wundern, woher die so plötzlich kommen. Sie waren immer da und sind jetzt nur sichtbarer. Ich finde diese These sehr plausibel.

Am nächsten Tag bei der FAZ beginnt Sandra Kegel aber wirklich mit ***Malinois,*** diesen Erzählungen, die überall angezeigt werden seit Bekanntwerden des Georg-Büchner-Preises und die ihre Drucklegung bei Wallstein wahrscheinlich selbigem verdanken. Geschrieben in einem Zeitraum von mehr als 20 Jahren, erschienen in Zeitschriften, die es nicht mehr gibt oder sonst wie verschwunden, seien diese 13 Erzählungen wie ein Fotoalbum aus den letzten 20 Jahren, erläutert Lukas Bärfuss. Er habe sie nicht überarbeitet, sondern in ihrer ursprünglichen Fassung belassen.

Wieder die Frage nach dem Nobelpreisträger Handke. Lukas Bärfuss variiert dieselbe Antwort mit immer neuen Beispielen: **Dostojewski** hat in ***Journal d'un poète*** starke antisemitische Ausfälle. **Raskolnikow** hat zwei Frauen getötet. Haben es die Bücher dieser Autoren verdient, mitgenommen zu werden? Im 21. Jahrhundert gehe es nicht mehr, das Werk vom Autor zu trennen, meint Lukas Bärfuss.

Der Büchnerpreis?

Ein Engelsgruß.

Etwas später bei der Süddeutschen Zeitung. Die Redakteurin beginnt mit ***Malinois –*** wie spricht man das aus? [malinwa] französisch. Was es wohl ist? Sein Gesamtwerk an Erzählungen aus den letzten 20 Jahren? Nur Männer als handelnde Personen? Sie geht aber ran, die SZ-Redakteurin. Tatsächlich, warum, wisse er auch nicht. Männer. Scheiternde Männer.

Stil und Moral sei sein brillantester Essay. Beim Lesen des gleichnamigen Bandes fällt mir auf, dass doch nicht ***Hagard*** das Erste war, was ich von Bärfuss las, sondern ***Habeas Corpus.*** Die Handlung geht auf einen echten Zwischenfall zurück, der damals in allen Zeitungen zu lesen war. Eine Schriftstellergruppe aus dem deutschen Sprachraum reist auf Einladung der Abu Dhabi-Buchmesse dorthin. Einer aus dieser offiziellen Delegation wacht am ersten Morgen vor den anderen auf, geht schon mal vorm Hotel die Straße längs und fotografiert dabei mit einem Tablet. Da er im Botschaftsviertel unterwegs war, aber wohl die Fotografierverbotsschilder übersehen hatte, hielt neben ihm ein Auto und nahm ihn mit. Bis der deutsche Botschafter seinen Aufenthaltsort herausfinden und das Missverständnis klären konnte, dauerte es ein paar Tage. Diese Tage sind Thema des Essays ***Habeas Corpus, 2014.***

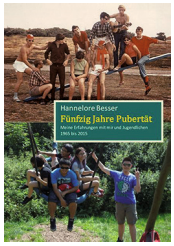
Wenn ein Mensch verschwindet, geht alles seinen gewohnten Gang. Schließlich ist es der gewohnte Gang, dass Menschen verschwinden.

Auf seinen Roman ***Koala*** angesprochen, wird sein Gesicht so ernst, dass ich weiß: dieses Buch musst du lesen. Thema ist der Suizid des Bruders.

Mit etwas Geplauder über die Schweizer Parlamentswahlen am Buchmessesonntag klingt das Journalist-Autor-Gespräch aus. Da das Verhältnis der EU zur Schweiz von Brüssel aus bestimmt wird und nicht umgekehrt (was den Schweizern zwar nicht passt, aber so sind die Verhältnisse), laufen Wahlkämpfe in der Schweiz ganz leise und langweilig ab. Keine großen Debatten. Alles ruhig.

Übrigens: Der Essayband ***Stil und Moral*** und die Erzählungen aus ***Malinois*** enthalten hervorragende Kurztexte für den Deutschunterricht in der Oberstufe in In- und Ausland. Wer nach der Pflicht noch Zeit hat für die Kür, der/dem empfehle ich ***Haschisch, Ode an die Lehrer, Habeas Corpus.***

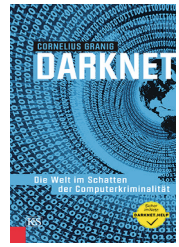
REZENSIONEN



Karlheinz Wecht:
*Täglich Brot für Lehrer*innen in der Sekundarstufe, S. 44*

Susanne Frank:
Für ALLE, die unterrichten!, S. 45

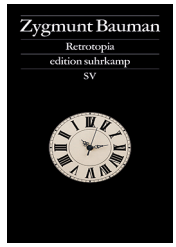
Fatima Chahin-Dörflinger:
Einstieg in die Nutzung von Lernplattformen, S. 46



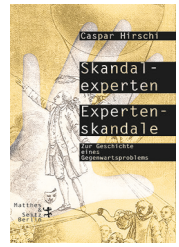
Jens Drummer:
Kennen Sie schon das Darknet?, S. 47

Detlef Thiel:
Alles, was entsteht, ist wert, dass es zugrunde geht!, S. 48

Jens Drummer:
Steht unsere Welt vor dem Untergang?, S. 49



Detlef Thiel:
Zeit für neue Utopien?, S. 50



Johannes Eckstein:
Skandal! Experten!, S. 51

Ludwig Petry:
Empathische Bilder, S. 52

Stephan Schneider:
Von Konfrontation zu Kooperation, S. 53

Hans-Martin Dederding:
Hinten, weit in der Türkei?, S. 54

Susanne Frank:
Raum – Zeit – Sinn, S. 55

Neuerungen in der Rubrik „Rezensionen“

von Hans-Martin Dederding

Unsere Verbandszeitschrift hat ein „Facelift“ erhalten. Chefredakteur Dr. Thomas Lother hat Ihnen die Neuerungen in Heft 4-2019 vorgestellt. Die Neugestaltung hat auch Auswirkungen auf den Rezensionsteil. Als erstes wird auffallen, dass es nicht mehr so viele Rezensionen gibt wie bisher. Das hat auch, aber nicht nur finanzielle Gründe. Das Internet bietet heute zahlreiche Möglichkeiten, sich über neue (und nicht mehr ganz so neue) Bücher zu informieren und das weltweit. Andererseits richtet sich unsere Zeitschrift an ein ganz bestimmtes Publikum: Lehrerinnen und Lehrer aus Deutschland, die im Ausland tätig sind oder waren (und verschiedenste Fachrichtungen vertreten). Für ein Publikum mit diesem Eigenschaftsbündel ist „Deutsche Lehrer im Ausland“ (fast) das einzige spezifische Periodikum.[1] Es erscheint daher durchaus sinnvoll, nicht ganz auf Rezensionen zu verzichten, sondern in unserer Zeitschrift Publikationen vorzustellen, die das so charakterisierte Publikum gezielt ansprechen.

Ein Merkmal der Rubrik Rezensionen in unserer Verbandszeitschrift war bisher die große Vielfalt der Beiträge, die von vielen Leserinnen und Lesern geschätzt wurde. Die Vielfalt soll erhalten bleiben, aber bei maximal zwölf Titeln pro Heft und dem Anspruch, ein spezifisches Publikum gezielt anzusprechen, werden wir uns zukünftig tendenziell auf Publikationen konzentrieren, die der Besonderheit dieses Publikums Rechnung tragen. Themen, denen vorrangig Platz einzuräumen ist, sind: Leben und Arbeiten im Ausland; Interkulturelles allgemein; Publikationen, die das Verständnis einzelner Länder befördern; Schulpädagogik fächerübergreifend; DaF/DFU (da für viele Kolleginnen und Kollegen eine besondere Herausforderung). Publikationen zur Didaktik und Methodik anderer Fächer eher sekundär. Andere Publikationen nur dann, wenn sie im schulischen Kontext verwertbar erscheinen oder der Bezug dazu deutlich ist.[2]

Die zweite Neuerung neben der Beschränkung auf maximal zwölf Titel ist die größere Schrift, die das Lesen erleichtert. Weil im Rezensionen-Teil der Zeitschrift die Möglichkeit zu Illustrationen beschränkt ist und trotzdem keine Bleiwüste entstehen soll, sollen die Rezensionen sich idealerweise auf eine Druckseite beschränken, Doppelrezensionen auf maximal zwei Druckseiten. Etliche Rezensenten halten dies für zu kurz, um ein Buch angemessen zu charakterisieren. Wir haben es in diesem Heft aber einmal versucht und die Rezensentinnen und Rezensenten darum gebeten, sich an die Vorgaben zu halten. Das Ergebnis halten Sie in der Hand. Gleichzeitig haben wir aber den Kritikern versprochen, die Frage an unser Lesepublikum weiterzureichen. Das tun wir hiermit und fragen: Wie gefällt Ihnen die Rubrik Rezensionen in der neuen Form? Fühlen Sie sich gut informiert? Möchten Sie mehr Rezensionen oder längere Texte? Oder haben Sie noch ganz andere Vorschläge? Über Rückmeldungen an dederding@vdlia.de, lother@vdlia.de oder den Vorstand würden wir uns freuen.

1 Das andere ist *Begegnung*, die Hauszeitschrift der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.
2 Das zu realisieren, ist freilich nicht immer leicht. Unsere RezensentInnen bestellen Rezensionsexemplare oft auf der Grundlage von Kurzbeschreibungen. Ob ein Buch in die o. g. Kategorien passt bzw. schulisch verwertbar ist, stellt sich manchmal erst nach Lektüre heraus. Wenn die Publikation nicht ganz unpassend ist (und das Rezensionsexemplar zurückgegeben werden kann), werden auch solche Bücher vorgestellt, aber mit entsprechendem Hinweis versehen.

Besser, Hannelore: Fünfzig Jahre Pubertät
Books on Demand, Norderstedt 2017, 200 S., ISBN 978-3-7460-4882-6, € 10,00; ePUB € 6,99

Täglich Brot für Lehrer*innen in der Sekundarstufe

*von **Karlheinz Wecht***

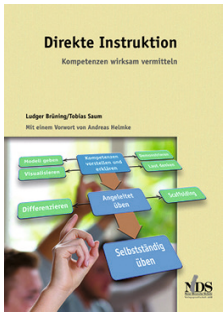
Was wurde nicht schon alles über das Thema Pubertät geschrieben. Wissenschaftliche Abhandlungen, Studien, Ratgeber – Google verzeichnet mehr als 7 Millionen Einträge zu dem dazugehörigen Lebensalter. Verzweifelte Eltern, Familiendramen und oft auch hilflose Lehrer und Lehrerinnen in den Schulen, die mit den Gefühlsschwankungen ihrer Schüler nicht zurechtkommen. „Wie ticken junge Menschen zwischen dreizehn und siebzehn Jahren?" – diese Frage hat sich Hannelore Besser immer wieder in den vergangenen 50 Jahren gestellt. Dabei hat sie viele Antworten gefunden und Erfahrungen gewonnen, die ihre Arbeit mit den Jugendlichen prägten.

Die Autorin beschreibt in ihrem Buch die Sorgen und Nöte ihrer Schützlinge sehr anschaulich und liebevoll, erzählt von großartigen Erlebnissen in ihrer Berufszeit, erinnert sich an eigene Pubertätserlebnisse und zeigt ohne hoch wissenschaftliche Ausführungen, wie man mit Jugendlichen in diesem Alter umgehen muss. Dazu gehört viel Empathie, die richtige Ansprache, Konsequenz und eine klare Vorstellung von dem, worauf es im Leben ankommt.

Hannelore Besser beschreibt die pädagogische Arbeit bei Pubertierenden nicht als Zuckerschlecken, aber die vielen Erfolge ihres Wirkens, die vielen schönen Momente und die Dankbarkeit für die Hilfestellung beim Erwachsenwerden machen ihr Buch zu einer motivierenden Fundgrube für eigene Versuche, mit dem Problem pubertierender Jugendlicher fertig zu werden. Ihre Erfahrungen mit dem Problem Drogen, mit sexuellem Missbrauch oder Magersucht sind Blaupausen für einfühlsames Handeln. Beim Kapitel „Herausforderung Klassenfahrten" werden alle Klassenlehrer/innen viele Situationen wiedererkennen und darüber hinaus manche Tipps für das eigene Verhalten beim Ausflug mit der Klasse mitnehmen können.

Hannelore Bessers Erfahrungsbericht ist erfrischend und lebensnah. Hier hat eine gelernte Industriekauffrau, studierte Gymnasiallehrerin für Deutsch, Biologie und Ethik, Schulleiterin einer deutschen Auslandsschule und ehrenamtliche Jugendleiterin mit reicher Lebenserfahrung ein Buch veröffentlicht, das uneingeschränkt empfohlen werden kann.

E-Book, ePUB, pdf, kindle etc.
Seit einiger Zeit geben wir im Rezensionsteil einen Hinweis auf elektronische Ausgaben von Büchern, so vorhanden. Auch in Zukunft soll das geschehen, jedoch kürzer. Ein Hinweis zum Verständnis: „E-Book" bedeutet, dass das Buch vom Verlag in verschiedenen Formaten (pdf, ePUB, kindle) angeboten wird. Wird nur ein Format angeboten, so erfolgt der Hinweis durch die Nennung des betreffenden Formats, z. B. „ePUB". Detaillierte Informationen finden sich auf den Webseiten der Verlage.



Brüning, Ludger/ Saum, Tobias: Direkte Instruktion. Kompetenzen wirksam vermitteln

Neue Deutsche Schule, Essen 2019, 156 S., ISBN 978-3-87964-324-0, € 27,90

Für ALLE, die unterrichten!

*von **Susanne Frank***

Der erste Satz des Vorworts von Professor Dr. Andreas Helmke lautet: „Um es vorweg zu sagen: Dies ist ein wichtiges und nützliches Buch, sehr kenntnisreich und lesbar geschrieben und vor allem ausgesprochen praxisorientiert" (S. 4). Die Rezensentin ist nun gespannt, ob sie in diesen triumphalen Fanfarenruf nach der Durchsicht des Buches wird einstimmen können.

Auf das ausführliche Vorwort folgt die kurze Einleitung, in der umschweifelos die drei Phasen der Direkten Instruktion genannt werden: Phase 1 und Kern der Direkten Instruktion sei „die Präsentation dessen, was die Schüler lernen sollen, durch den Lehrer" (S. 11), danach folgen Übungsphasen und die dritte Phase sei das Ziel, nämlich das selbstständige Arbeiten der SchülerInnen. Zudem sei die Direkte Instruktion mit der Methode des Kooperativen Lernens (Denken – Austauschen – Vorstellen) kombiniert. Die Rezensentin denkt: O. k., schon jetzt eigentlich alles klar. Oder etwa nicht? Denn nun folgt der Hauptteil, dessen Kapitel 1 *Die Direkte Instruktion in der Übersicht* lautet und dessen Kapitel 2 bis 8 sich ausführlich mit den einzelnen Aspekten, wie z. B. Kapitel 2 *Verständlich erklären* oder Kapitel 7 *Wiederholung im Rahmen der Direkten Instruktion* beschäftigen. Die folgenden Kapitel 9–11 stellen die Forschung und die lerntheoretischen Hintergründe dar. Kapitel 12 ist wieder ganz praxisnah und bietet die *Checkliste: Direkte Instruktion umsetzen* (S. 129–130) an. Kapitel 13 und 14 beinhalten den Anhang und das Literaturverzeichnis.

Nachdem ich als erfahrene Lehrerin, deren Renteneinstieg schon am Horizont winkt, zunächst spontan der Meinung war, dass mein Unterricht genau so und außerdem sehr erfolgreich abläuft und mir mal wieder „alter Wein in neuen Schläuchen" gereicht wird, wünsche ich mir jetzt – nach detaillierter Durchsicht des Buches – ein erneutes Referendariat, am besten mit den Autoren als anleitenden Pädagogen, um in meinem Beruf besser zu werden.

Mich begeistert das glasklare Layout mit vielen zusammenfassenden Strukturbildern, ich freue mich über die knappe und konkrete Sprache, ich finde die konsequent sich wiederholenden Sparten *So geht es* und *Hinweise für die Praxis* äußerst hilfreich und sehr praxisorientiert. Ich stehe hinter der pädagogischen Ausgangsforderung, dass „kein Kind (…) zurückgelassen werden" (S. 11) soll, doch konstatiere ich erleichtert, dass auch das real existierende Miteinander von LehrerInnen und SchülerInnen in der Komplexität des schulischen Alltags seinen Platz im Buch findet.

Ich werde das Buch an die Didaktik-Methodik-Gruppe unserer Schule weitergeben. Und ich empfehle es ALLEN, die unterrichten!

Drummer, Jens: E-Learning im Unterricht. Ein Leitfaden zum Einsatz von Lernplattformen in der Schule

Werner Hülsbusch, Glückstadt ²2018, 136 S., ISBN 978-3-86488-139-8, € 24,50

Einstieg in die Nutzung von Lernplattformen

*von **Fatima Chahin-Dörflinger***

Arbeiten ohne digitale Medien ist fast nicht mehr vorstellbar, Lernen in der Schule ganz ohne den Einsatz digitaler Medien nicht mehr zeitgemäß. Das hier vorgestellte Buch ermöglicht einen Einstieg in das Lehren und Lernen mit Medien mit Hilfe von vielen Schulen zur Verfügung stehenden Lernplattformen. Denjenigen, die sich in diesem Themenfeld schon etwas auskennen, hilft die Lektüre des Buches, das Wissen in einen strukturierten Zusammenhang einzuordnen.

Zunächst fasst der Autor die gängigen Lerntheorien Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus und Konnektivismus kurz zusammen – ganz praktisch für alle Kolleginnen und Kollegen, die nicht frisch vom Seminar oder der Hochschule kommen.

Auf den folgenden 30 Seiten wird die methodisch-didaktische Umsetzung des E-Learning/E-Teaching in einigen zentralen Anwendungsfeldern vorgestellt. Der Autor zeigt, wie digitale Medien in der Unterrichtsvor- und -nachbereitung, im Unterricht und im außerschulischen Bereich sinnvoll und zielführend verwendet werden können. Die Vorstellung von exemplarischen Unterrichts- und Lernszenarien mit digitalen Medien erfolgt jeweils knapp und ermöglicht einen Überblick über einige Anwendungsmöglichkeiten. Für jedes Lehr-Lernszenario gibt es dabei eine kurze Beschreibung der Methode bzw. der Vorbereitung, dann Hinweise zum Ablauf und zur Kontrolle und abschließend Bemerkungen zum Mehrwert. Aufgeführt werden in diesem Kapitel, wie digitale Medien bei der Informationsrecherche oder in der Bereitstellung von zusätzlichem Material genutzt werden, und außerdem, wie Flipped Classroom, e-portfolio, selbst gesteuertes sowie kollaboratives und kooperatives Lernen mit Hilfe digitaler Medien oder das mobile Klassenzimmer funktionieren können.

Im Hauptteil des Büchleins werden auf 50 Seiten Open-Source-Angebote, d. h. kostenfrei im Internet zur Verfügung stehende Online-Lernplattformen bzw. LMS (Learning Management Systems) wie Moodle, StudIP, ILIAS, Manhattan, edu-sharing u. a. und deren Einsatzmöglichkeiten im schulischen Unterricht vorgestellt. Der Autor unterscheidet die Nutzung der Plattformen als Koordinationswerkzeuge zur Kursverwaltung und als Kommunikations- und Kollaborationswerkzeuge zum Kontakt, Austausch und der Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden. Screenshots zeigen z. B. wie Kursinhalte in ILIAS, OPAL, Moodle … erstellt und bearbeitet werden. Kommunikation und Feedback mit den Lernenden über E-Mail, DForum, Chat, Etherpad werden ebenfalls kurz erklärt. Diagramme und Visualisierungen mit Concept-Map und Mindmap werden mit Wort, Foto und Verweis auf Open Source Programme wie FreeMind, XMind, Cmap Tool beschrieben. Bei der Erklärung von Wiki und Weblog verweist der Autor auf weiterführende Literatur.

Das letzte Kapitel ist datenschutz- und urheberrechtlichen Aspekten gewidmet. Im Anhang des Buches befinden sich ein Glossar und das umfängliche Literaturverzeichnis.

Das Buch gibt, wie es der Titel ankündigt, anhand von anschaulichen Beispielen eine Einführung in die derzeitige Nutzung von E-Learning in der Schule. Es ist verständlich geschrieben und richtet sich an Lehrkräfte, die eine Onlineplattform einsetzen wollen und sich mit dem Lehren und Lernen in der digitalen Welt vertraut machen wollen.

Granig, Cornelius: Darknet. Die Welt im Schatten der Computerkriminalität

Kremayr & Scheriau, Wien 2019, 304 S., ISBN 978-3-218-01157-0, € 24,00; ePUB € 16,99

Kennen Sie schon das Darknet?

*von **Jens Drummer***

Seien wir doch mal ehrlich: DARKNET, das klingt doch mal so richtig nach illegal – oder? Dies war auch der erste Gedanke, der mir durch den Kopf ging. Nach dem Lesen des Buches von Cornelius Granig muss ich allerdings gestehen, dass ich meine Meinung ein wenig korrigieren musste.

In insgesamt sieben Kapiteln (wenn man die Quellen und die Werbung mal nicht mitzählt) stellt Granig das Internet auf der anderen Seite des sogenannten „Clearnet" vor. Am Beginn wird dem Leser ein kurzer, aber umfassender Abriss zur Geschichte des Computers sowie des Internets gegeben, nach dem über die verschiedenen Formen der Computerkriminalität aufgeklärt wird. Es ist dem Autor gelungen, auf ziemlich alle möglichen kriminellen Handlungen einzugehen, die im Internet begangen werden können (und auch wurden). Hierbei belässt es der Granig nicht bei der Beschreibung möglicher Szenarien, sondern untersetzt dies auch mit real stattgefundenen Verbrechen. Auch Interviews mit hochrangigen Personen aus (meist Österreichs) Politik und Wirtschaft zu den Randbedingungen von Ermittlungen sowie zur technischen Ausgangslage ergänzen die Sicht des Autors auf die Gefahrenlage und untermauern diese. Im Buch wird auch dargestellt, wie viel Energie die einzelnen Länder in die Abwehr von digitalen Angriffen stecken (müssen), um neben den allgemein bekannten Formen der Internetkriminalität (Eindringen in Computersysteme etc.) auch die nicht so offensichtlichen Formen (z. B. Geldwäsche über illegales Glücksspiel) zu enttarnen und gegen die Täter vorzugehen.

Nachdem der Leser einen sehr guten Überblick über die kriminellen Optionen bekommen hat, die das Internet bietet, erhält er eine Einführung in die Funktion sowie den Zugang zum Darknet. Hierbei beschreibt der Autor alle wesentlichen Dinge für den Zugang zum Darknet, wobei er immer darauf achtet, dass man die Grenzen der Legalität nicht verlässt. So wird u. a. der anonyme Zugang zum Portal für Informanten der Süddeutschen Zeitung gezeigt. Die folgenden – ebenfalls hochinteressanten – Kapitel „Verbrecher und Opfer" sowie „Länder und Behörden" seien an dieser Stelle nur kurz erwähnt.

Ich muss ehrlich zugeben, dass ich vor dem Lesen des Buches keinen Zugang zu diesem Teil des Internets hatte, nun habe ich ihn – dank Cornelius Granig. Wenn Sie jetzt denken, dieser Teil des Internets ist doch kriminell, kann ich Sie beruhigen, ich habe während meiner Tour durch das Darknet nichts Illegales gemacht. Es ist allerdings sehr interessant zu erfahren, wie einfach man an gefälschte Kreditkarten, E-Mail-Bomben oder ähnliches kommt. Hier müssen unsere Jugendlichen in jedem Fall sensibilisiert werden, die Grenze zwischen legal und illegal sollte ihnen deutlich gemacht werden.

Wie man sich vor den meisten Angriffen schützen kann, wird im letzten Kapitel „Sicher im Netz" gezeigt. Diese Tipps sind auf jeden Fall sinnvoll und sollten beherzigt werden, auch wenn sich damit die eine oder andere Bequemlichkeit verbietet.

Fazit: Für Informatiklehrer, die das Darknet noch nicht kennen, ist das Buch eine gute Einführung, aber eigentlich ist das Buch nicht nur Informatiklehrern, sondern jedem Computerbesitzer zu empfehlen.

Christian, David: Big History. Die Geschichte der Welt – vom Urknall bis zur Zukunft der Menschheit

Hanser, München 2018, 382 S., ISBN 978-3-446-25833-4, € 24,95; ePUB € 18,99

Alles, was entsteht, ist wert, dass es zugrunde geht!

*von **Detlef Thiel***

Das Buch verspricht viel, hält aber alles. Es stellt eine Theorie von Allem und Nichts dar – und das ist wörtlich zu verstehen. Von der ersten bis zur letzten Seite wird der/die Lesende mit auf eine atemberaubende Reise genommen, die in vier großangelegten Teilen die Genese des Universums von der ersten Millisekunde bis zum letzten Verglühen in den einstigen Fernen eines Schwarzen Loches schildert. Im Zentrum dieser „Geschichte der Welt" steht ein faustischer Gedanke: Das Entstehen von neuen Strukturen durch Emergenz wird im Sinne einer Komplexitätszunahme verstanden, der aber unweigerlich nach Äonen von Jahren der Zerfall (Entropie) folgt. Die Entropie ist sicherlich „die scheinbar universelle Tendenz aller Strukturen, sich im Zufall aufzulösen" (S. 35). Sie ist damit nicht nur der „treue Diener des Zweiten Hauptsatzes der Thermodynamik", sondern „am Ende kriegt sie uns alle" (S. 35).

Auf fast 400 Seiten erfahren wir in einem sehr gepflegten, lockeren Schreibstil von den verschiedenen Stufen der Komplexitätszunahme: Auf die Erzählung von der Entstehung des Kosmos (S. 25–86) folgt ein Blick auf die Erde und die Entstehung des (bakteriellen) Lebens in einer Biosphäre (S. 87–178), um schließlich die Entstehung des Menschen zu thematisieren (S. 179–320). Das ist sicherlich der wichtigste Part, zumal das „Anthropozän" (S. 292 ff.) mit dem *homo sapiens* eine neue Stufe der geistigen Komplexität mit sich bringt. Erstmals werden die Bedingungen auf der Erde von einer einzigen Art nachhaltig und zum Nachteil aller (außer vielleicht der Bakterien) geändert. Schließlich folgt noch ein Ausblick auf die Zukunft (S. 321–342), zweifach: im Sinne einer positiven Utopie oder gegenteilig im Sinne einer Dystopie – je nachdem, welche Konsequenzen die Menschen aus ihrem jetzigen Wissen ziehen.

Man ist bei der Lektüre an den früh verstorbenen Philip Mainländer (1841–1876)[1] erinnert. Dieser vehemente Anhänger von Schopenhauers defätistischer Willensmetaphysik übertrumpfte diesen noch an Negativität. Aber muss man vor dem Hintergrund von „Big History" Mainländer vielleicht nicht doch Recht geben?! Ihm zufolge bewegt sich alles unweigerlich auf „das Nichts" zu. Alles, was entsteht, vergeht also irgendwann im Nichts, egal wie schön und komplex es uns erscheinen mag, von der einzelnen Zelle bis hin zu den großen Galaxien: alles nur ein Wimpernschlag im allumfassenden Nichts.

Man muss dieser Philosophie, die sich selbst als „Philosophie der Erlösung" versteht, nicht folgen. Trotzdem wird der Grundgedanke, alles Werden, Entstehen und Vergehen laufe letztlich auf das große, alles umfassende „Nichts" hinaus, 150 Jahre nach Mainländer in David Christians Buch von naturwissenschaftlicher Seite auf eindrückliche Weise bestätigt. Zwischen dem einstigen und dem zukünftigen Nichts gibt es unser Seiendes bzw. Sein – vergänglich, fragil und immer in Bewegung, bis alles wieder von vorn anfängt. Beruhigend jedoch zu wissen, dass es ein absolutes Nichts gar nicht geben kann, denn es gilt: „Nichts ist *vollkommen* nichts" (S. 27), denn im Sinne der Quantentheorie gibt es keinen vollkommen leeren Raum, sondern selbst dieser steckt voller neuer Entfaltungsmöglichkeiten. Das ist die Message dieser „Geschichte der Welt – vom Urknall bis zur Zukunft der Menschheit".

1 https://de.wikipedia.org/wiki/Philipp_Mainländer (entnommen am 1.1.2020).

Easterbrook, Gregg: Warum die Welt einfach nicht untergeht. Sieben Endzeitszenarien und wie wir sie abwenden können

Piper, München 2019, 461 S., ISBN 978-3-492-05817-9, € 24,00; ePUB € 19,99

Steht unsere Welt vor dem Untergang?

*von **Jens Drummer***

Berichte über „Friday for Future", die steigende Erderwärmung, die immer weiter zunehmende Industrialisierung und und und bestimmten in der letzten Zeit täglich die Nachrichten. Da kommt das Buch von Easterbrook zu Endzeitszenarien und der Aussage, dass die Welt doch nicht untergeht, recht gelegen.

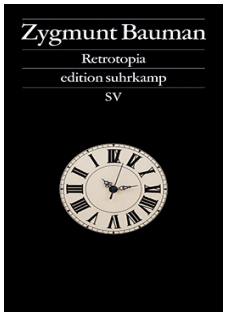
Der erste Blick in das Buch macht neugierig. In zwei Teilen („Warum die Welt sich weigert unterzugehen" und „Eine bessere Welt ist näher, als es scheint") werden dem Leser eine Fülle von Zahlen, Statistiken sowie Forschungsergebnisse zu den unterschiedlichsten Szenarien, bei welchen die Menschheit zerstört werden könnte, vorgelegt. Der Autor hat sich vorgenommen, aufbauend auf Erkenntnissen der Vergangenheit, zu zeigen, dass die Umstände zum Überleben der Menschheit nie günstiger waren als heute.

Ausgehend von der These, dass es vier grundlegende Arten von Wissen gibt (die Gewissheit, der Glaube, die Meinung und „was wir glauben wollen"), konzentriert sich Easterbrook auf das Letztgenannte: Viele Menschen möchten etwas glauben, auch wenn dies nicht zutrifft und in sich widersprüchlich ist. Dafür bietet das Buch eine Unmenge an Fakten. Viele stammen aus Behauptungen, welche während des US-Wahlkampfes geäußert wurden (die meisten stammen von Donald Trump), die aber keiner Prüfung standhalten können. So ging es den USA zum Zeitpunkt des letzten Wahlkampfs nie besser. Dies wollten allerdings eine Vielzahl von Wählern nicht glauben und so fielen Argumente wie, dass der Import aus China (der nachweislich so niedrig war wie nie zuvor) die US-Wirtschaft zerstört.

Easterbrook beantwortet im Buch eine Reihe von Fragen. So zum Beispiel: Wenn es uns immer besser geht, warum wissen wir nichts davon? Wieso sollte man auch in den ärmeren Ländern mit der Industrialisierung der Landwirtschaft beginnen und nicht die angeblich „ökologische" Bestellung der Böden mit Ochsen und Handpflügen beibehalten? Diese Frage und weitere Fragen werden genauso beantwortet wie die vielen Fragen, die sich aus den – von der Politik skizzierten – Endzeitszenarien der letzten Jahre ergeben. Dabei stützt sich Easterbrook in der Regel auf solide und für jeden nachprüfbare Fakten. Insbesondere der zweite Teil des Buches macht Hoffnung, dass wir und auch unsere Kinder und Enkel auf unserer Erde weiterleben können.

Das bedeutet natürlich nicht, dass der Autor in seinem Buch die Lösung für alle Probleme bereithält. Ich meine, dies war nicht sein Ziel. Er öffnet einem aber auf jeden Fall die Augen und motiviert einen, auch mal in eine andere Richtung zu schauen. Freilich sollte man während der gesamten Lektüre nicht vergessen, den eigenen Verstand zu nutzen und einige der Aussagen von Easterbrook kritisch zu hinterfragen.

Das Buch eignet sich sicher gut für den Politikunterricht und regt an, mit Schülerinnen und Schülern über unterschiedliche Sichten auf den Zustand der Welt zu diskutieren.



Bauman, Zygmunt: Retrotopia
Suhrkamp, Frankfurt ²2018, 205 S., ISBN 987-3-518-07331-5, € 16,00; ePUB € 15,99

Zeit für neue Utopien?

*von **Detlef Thiel***

Das hochintellektuelle und sehr theoretische Buch von Z. Bauman (1925–2017), einem ehemaligen Professor an der University of Leeds, verlangt viele Vorkenntnisse, vor allem die Staatsphilosophie von Hobbes sollte man im Hinterkopf haben, aber auch andere Grundmodelle politischer Gestaltungsmöglichkeiten, von Morus angefangen bis zu den Szenarien der postindustriellen und postmodernen Gesellschaft. Bauman jongliert bravourös mit diesen Theorien und kann ihnen völlig neue Gedankengänge abgewinnen.

Etablierte Hobbes dereinst in seinen grundlegenden Werken der modernen Staatstheorie „The Elements of Law" (1841) und dem „Leviathan" (1851) die Idee, das nur ein starker Staat, ausgestattet mit einem Gewaltmonopol als Garant für Frieden, Sicherheit und Wohlfahrt ungeteilt alle Macht haben dürfe, so konstatiert Baumann für die zunehmende globalisierende Welt, dass dieser omnipotente Leviathan nicht nur statisch und immobil geworden ist, sondern auch seinen Pflichten nicht mehr nachkommt. Er habe in vielen Weltgegenden gerade das so wichtige Gewaltmonopol aus den Händen gegeben. Für den Verlust staatlicher Gewalt macht Bauman in einem zweiten Schritt zwei Gründe geltend: Zum einen die weltweit leichte Beschaffung von Waffen aller Art; zum anderen die weltweite Dauermigration von ökonomisch völlig Abgehängten, die „in den ökonomischen Nischen der Heimatländer dieser Kolonisten Unterschlupf finden" (S. 99).

Beide Gründe zusammen bringen ein großes Konfliktpotential mit sich. Bauman merkt aber an, dass das Menschsein nur in Anwesenheit und in der Gesellschaft anderer Menschen vonstatten gehen kann (S. 179). Die Gesellschaft könne dennoch die große Erzählung vom Schlaraffenland, von Utopia aufrechterhalten. Dazu behilft er sich als Erklärungsmodell mit der Metapher vom Uterus: „Der Uterus ist ein ziemlich einsamer Ort – aber eben auch ein sicherer, problem- und störungsfreier: ohne Konkurrenten, die Wesen und Gestalt des einzigen Bewohners zu beeinträchtigen und ihm Boni und Privilegien zu rauben suchen" (S. 181). Er kritisiert vor allem das um sich greifende Phänomen der „Selbstoptimierung" und spricht in diesem Zusammenhang von „Selbsttracking". Letzteres ist die „Apotheose des neoliberalen Ideals des unternehmerisch denkenden und handelnden Bürgers" (S. 182). Der Neoliberalismus kann aber die gehobenen Ansprüche der Menschen längst nicht mehr erfüllen. Deshalb entsteht bei vielen Menschen der Wunsch, zurückzukehren zu einer Vergangenheit, in der die globalisierte Konkurrenz mit all ihren Folgen noch nicht allgegenwärtig war. Bauman spricht in diesem Zusammenhang vom „Zurück-in-den-Mutterleib-Phänomen" (S. 183).

Bauman schreibt mit spitzer Feder eine Art Abrechnung mit dieser neo-liberalen Gesellschaft, deren Schwächen und Stärken er auf ca. 200 Seiten auszuloten versucht. Manchmal kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, er wolle seine ganze Belesenheit in diese zwei Buchdeckel packen, sodass der Leser wegen der vielen Argumente den Wald vor Bäumen nicht mehr zu erkennen vermag.

Hirschi, Caspar: Skandalexperten, Expertenskandale. Zur Geschichte eines Gegenwartsproblems

Matthes und Seitz, Berlin 2018, 399 S., ISBN 978-3-95757-525-8, € 28,00; ePUB € 23,99

Skandal! Experten!

*von **Johannes Eckstein***

Das Buch *Skandalexperten, Expertenskandale* des Historikers Caspar Hirschi verspricht in seinem Untertitel, einen Beitrag zum Verständnis eines Gegenwartsproblems zu liefern. Nur, was genau ist dieses Problem? Und ist es auch eines, das spezifisch die Gegenwart charakterisiert? Ist der Einsatz von Experten an sich skandalös – gar wie in der Form der Kohlekommission? Oder ist es nur eine scheinbar zunehmende Präsenz von Experten, die sich zum Skandal aufschaukelt – wie etwa bei der Berateraffäre im Verteidigungsministerium?

Der Ansatz des Buches ist komplexer. Unter einem Experten versteht der Autor eine Person, die über Spezialwissen verfügt, dieses an Laien vermittelt und bei seiner Tätigkeit behauptet, unabhängig zu sein. Hinzufügen ließe sich: … und öffentlich auftritt. All die Skandale, die im Buch beschrieben werden, entstanden dadurch, dass eine dieser Eigenschaften – meist die erwünschte Unabhängigkeit – verletzt wurde.

Anhand von fünf Beispielen aus Europa und den USA wird das Gebaren von Experten in mehr oder weniger bekannten Fällen aus den letzten drei Jahrhunderten beschrieben und die Umstände werden nachvollzogen, die daraus einen Skandal entstehen ließen. Die Beispiele stammen u. a. aus der Gesundheitspolitik Großbritanniens in diesem, der Justiz in Frankreich im 18. Jahrhundert oder beschreiben Geschehnisse um die Einschätzung der Erdbebengefahr in Italien 2009. Detailliert wird dargestellt, wie sich Experten aus der ihnen zugeschriebenen Unabhängigkeit hinausbewegten, um dann die Folgen zu analysieren.

Den fünf Kapiteln stellt der Autor eine Einleitung voran, welche die Entwicklung der Expertenrolle im Zusammenhang mit der modernen Demokratie nachzeichnet. Die Rolle von Experten am Gericht wird in einem weiteren Kapitel historisch beleuchtet. Seinen Abschluss findet das Buch in einer Betrachtung des Peer-Review-Systems des modernen Wissenschaftsbetriebes. Dabei wird die Frage diskutiert, ob nicht auch hier Instanzen der Macht und des Wissens eine ungute Allianz eingehen.

Schon in der Einleitung wird deutlich, dass die Erwartung, die der Titel weckt – der Experte als Skandal – so generell nicht gelten kann. Auch ist der Expertenskandal kein spezifisches Problem der Gegenwart, sondern er wiederholt sich regelmäßig in verschiedenen Spielarten.

Leider erweist der Autor seiner Leserschaft nicht den Gefallen, solch übergeordnete Gedanken durch einen abstrahierenden Rahmen einzufangen und in ein theoretisches Gerüst zu stellen. Die fünf Beispiele sind derart akribisch nacherzählt, dass dieser – eigentlich wünschenswerte – Zweck der Erzählung dahinter zurücktritt. Schade, dass dann auch im Schluss keine gemeinsame Einordnung der fünf Fälle dargeboten wird, sondern der Autor ein weiteres Kapitel in der Erzählung um Macht und Wissen eröffnet. So hat sich der Leser am Ende durch mehr als 300 Seiten historischer Akribie gegraben und bleibt dennoch etwas ratlos zurück. Im Rückblick erweckt das Buch eher den Eindruck einer zufälligen Sammlung spannender Fälle, in denen sich Wissenschaft und Politik zu nahe kamen, als den einer historisch angeleiteten Abhandlung zur Rolle von Experten in der Gesellschaft.

Es bleibt: eine spannende Lektüre für historisch interessierte Leserinnen und Leser.

Salgado, Sebastião: Mein Land, unsere Erde. Autobiografie

Nagel & Kimche, München 2019
ISBN 978-3-312-01152-0, € 22,00; E-Book € 16,99

Empathische Bilder

*von **Ludwig Petry***

„Kann Fotografieren ein Akt des Friedens sein?" fragt der Filmemacher Wim Wenders anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels im Jahr 2019. Eine berechtigte Frage, denn zum ersten Mal ging der Preis an einen Fotografen, den heute in Paris lebenden Brasilianer Sebastião Salgado. Salgado erhielt den Preis für sein fotografisches Lebenswerk, bestehend aus zahlreichen Fotoreportagen, und für sein Projekt „Istituto Terra", das er zusammen mit seiner Frau Lélia zur Wiederaufforstung des brasilianischen Regenwaldes durchführt (www.amazonasimages.com).

Wim Wenders' Laudatio (nachlesbar unter: www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de) macht neugierig auf das Leben des Preisträgers und auf sein Werk. Seine Autobiografie „Mein Land, unsere Erde" gibt Auskunft.

„Meine Sprache ist das Licht", schreibt er dort. Als „Sozialfotograf" beleuchtet er die „Ungerechtigkeit" in unserer Welt. Zugleich fällt sein Licht aber auch auf die „Schönheit" der Schöpfung und auf den „Stolz" der indigenen Völker. Wie gelingt es ihm, Elend und Glanz gleichermaßen aufzuspüren und zu dokumentieren?

Mehr als 200 Länder, insbesondere in Südamerika und in Afrika, dem „vergessenen" Kontinent, hat Salgado in seinem Leben besucht. Seine Autobiografie beginnt mit einer Reise auf Darwins Spuren zu den Galapagos. Ich erinnere mich an meine eigene Reise dorthin vor über 15 Jahren. Ich fotografierte damals so, wie es Touristen tun. Ich machte möglichst viele farbenfrohe Aufnahmen in kurzer Zeit. Salgado scheint anders vorzugehen. Er fotografiert in Schwarz-Weiß. Er versucht, der abgelegenen Inselwelt und ihren Lebewesen möglichst nahe zu kommen. Dafür nimmt er sich Zeit, viel Zeit!

Bevor Salgado eine (fast 200 Jahre alte?) Schildkröte fotografiert, lebt er eine Zeitlang mit ihr zusammen, schafft Vertrauen zu ihr, nähert sich ihr mit der Kamera auf allen Vieren (!), begegnet ihr „respektvoll auf Augenhöhe". Das scheint auch sein Geheimnis zu sein, wenn er sich Menschen nähert und sie fotografiert. Anders als ein Voyeur schafft er zunächst Vertrauen, besonders zu leidenden Menschen, bevor er sie fotografiert. Das gilt für die geschundenen Arbeiter in einer afrikanischen Goldmine, für die Nomaden auf ihrem Weg durch die Wüste, für die sich plagende Teepflückerin mit ihren Kindern in Ruanda oder für die Flüchtlinge in einem Auffanglager in Tansania. Salgado blickt dem Elend ins Auge und gerät dabei oft selbst in Lebensgefahr. Monatelang gilt er als verschollen.

Diese Erfahrungen lassen ihn jedoch nicht verzweifeln. Mit seiner Kamera macht er auch auf die Schönheit der Schöpfung aufmerksam. Sie gilt es zu bewahren. Die alttestamentarische Schöpfungsgeschichte (Genesis 1,28) gilt es neu zu erzählen. Aus „Macht Euch die Erde untertan" wird „Bewahrt sie und beutet sie nicht aus".

Die für das Buch ausgewählten Fotografien dokumentieren sehr gut das empathische Zugehen des Fotografen auf seine „Objekte". Und zugleich sind sie geeignet, beim Betrachter Empathie zu fördern.

Das Buch enthält zahlreiche Anregungen für den Unterricht, wenn es um Ästhetik, um Ethik, um non-verbale Kommunikation, um die Vermittlung von „Medienkompetenz" und um Friedenserziehung geht. Dazu gehört ein verantwortungsvoller Umgang mit Bildern (auch mit „Selfies"!). Salgado zeigt, wie man es macht.

Miard-Delacroix, Hélène/Wirsching, Andreas: Von Erbfeinden zu guten Nachbarn. Ein deutsch-französischer Dialog

Reclam, Ditzingen 2019, 159 S., ISBN 978-3-15-011226-7, € 18,00, ePUB € 15,99

Von Konfrontation zu Kooperation

*von **Stephan Schneider***

Nicht nur Historiker, sondern alle, die sich für Geschichte interessieren, erkennen allein am Titel, um welche Zeitspanne und worum es in diesem Werk inhaltlich geht. Zwar bezeichnete der Begriff „Erbfeindschaft" ursprünglich die erbitterte Rivalität zwischen der englischen und französischen Krone ab dem 100-jährigen Krieg, spätestens ab 1870/71 stand er aber für die Gegnerschaft zwischen Deutschen und Franzosen. Der Untertitel verrät zudem, dass es sich um die – meiner Meinung nach gelungene – Niederschrift eines Zwiegesprächs zwischen befreundeten Geschichtsprofessoren handelt. Gelungen deswegen, weil das ungewöhnliche Format dem Leser erhöhte „Mitarbeit" abverlangt, da man sich an dem Dialog oft mit Fragen, Kommentaren und/oder Ergänzungen beteiligen möchte.

Natürlich müssen Miard-Delacroix und Wirsching auch kurz auf die lange Vorgeschichte des deutsch-französischen Krieges 1870/71 eingehen (bis zurück auf den Vertrag von Verdun 843, die Erbfolgekriege Ludwigs XIV. und die Befreiungskriege gegen Napoleon und „den Franzmann"), bevor sie den Komplex des Präventivkrieggedankens eines Bismarck, die taktisch/militärischen Überlegungen der Akteure im Ersten und Zweiten Weltkrieg, den französischen und deutschen Revanchismus und auch wirtschaftspolitische Faktoren diskutieren. Sie zeigen aber auch, dass es komplementär zur Feindschaft und Rivalität stets auch Verständigungsversuche und vielfältigen kulturellen Austausch gab, wobei sie – gleich als Auftakt ihres Gesprächs – das Elsass mit seinen Bräuchen und Traditionen als „Kontakt- und Austauschgebiet" hervorheben. Da in diesem Expertendialog auch einiges an Insiderwissen zur Sprache kommt, sind die Anmerkungen am Ende unverzichtbar und die Doppelseite mit entsprechenden Literaturhinweisen sehr hilfreich.

Das Umdenken beiderseits des Rheines erfolgte nach 1945. U. a. auch auf Betreiben und Druck der USA sollte nicht derselbe Fehler wie der des Versailler Vertrages wiederholt werden, sondern eine nachhaltige Versöhnungspolitik zum Aufbau eines befriedeten Europas einsetzen. Der Élysée-Vertrag vom 22. Januar 1963 und sein „upgrade" vom 22. Januar 2019 lange nach der neuen Situation durch die Wiedervereinigung Deutschlands verbinden die Nachbarstaaten inzwischen zu einer Schicksalsgemeinschaft. Das spiegelt sich auch in diesem Gespräch sehr deutlich wider, – es ist zu keinem Zeitpunkt ein Streitgespräch. Im Gegenteil spielen sich die Dialogpartner die Bälle etwas zu partnerschaftlich zu, bestätigen einander mit „Du hast Recht.", „Genau", „Das stimmt." und „Damit bin ich vollkommen einverstanden." Etwas mehr Gegensätzlichkeit hätte die Lektüre spannender gemacht. Ihrem einmütigen Ratschlag für Deutsche wie Franzosen am Ende des Dialogs kann man als Leser aber voll zustimmen, dass man sich immer wieder die Perspektive des anderen verständlich machen müsse, ebenso der allgemeinen Lehre, die das Autorenpaar aus der Vergangenheit zieht, nämlich: dass Demokratien bereit sein müssen, sich zu verteidigen.

Ataç, İlker/ Fanizadeh, Michael/ Ağar, Volkan, VIDC (Hg.): Nach dem Putsch. 16 Anmerkungen zur „neuen" Türkei

Mandelbaum, Wien/ Berlin 2018, 250 S., ISBN 978-3-85476-576-9, € 16,00

Hinten, weit in der Türkei?

*von **Hans-Martin Dederding***

Nachrichten aus der Türkei gibt es fast jeden Tag, meist Meldungen über aktuelle Ereignisse. Tiefergehende Darstellungen sind eher selten. Wer sich umfassend informieren will, muss sich die Informationen aus verschiedenen Quellen zusammensuchen. Umso verdienstvoller ist eine Publikation, die versucht, einen umfassenden Überblick über die politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse der heutigen Türkei zu bieten. Der Titel „Nach dem Putsch" (von 2016) und das Erscheinungsjahr 2018 sollten nicht irritieren. Das Buch ist wirklich hilfreich für ein tieferes Verständnis der aktuellen Verhältnisse in der Türkei und nicht überholt. Wie treffend manche der Einschätzungen vom Sommer 2018 sind, zeigt sich daran, dass sie durch neuere Entwicklungen – etwa den Einmarsch türkischer Truppen in Syrien – bestätigt wurden.

Dass es sich um eine umfassende Darstellung handelt, mögen die Themen der 16 Einzelartikel zeigen, die das Buch im Wesentlichen ausmachen. Es geht um die Rivalität Erdoğan vs. Gülen; Pressefreiheit und Zensur; das Filmschaffen; die Außenpolitik der Türkei; das Verhältnis zur EU; die Situation von Geflüchteten in der Türkei; Ausnahmezustand und Präsidialverfassung; Wirtschaftspolitik; den latenten Nationalismus, den die AKP-Regierung sich zu Nutze macht; hier insbesondere das Verhältnis zu den Kurden; konservative Frauen-NGOs; die Auswirkungen des Ausnahmezustands auf die feministische und die LGBTI-Bewegung.

Nicht nur durch die Berücksichtigung von Themen wie den letztgenannten wird deutlich, dass die AutorInnen des Buches zu den ca. 50 Prozent der Bevölkerung gehören, die nicht hinter dem Regime Erdoğan stehen, z. T. auch zu denen zu zählen sind, die sich eine ganz andere Türkei vorstellen können, eine Türkei jenseits der AKP Erdoğans, aber auch jenseits der traditionell nationalistischen Position der meisten Oppositionsparteien. Es sind vielleicht wenige, aber es gibt sie. Dem Wiener Institut für Internationalen Dialog und Zusammenarbeit (VIDC), das als Mitherausgeber firmiert, ist Dank zu zollen dafür, dass es diesen Stimmen Raum gegeben hat.

So weit so gut. Leider hat das lobenswerte Vorhaben, aus dieser Perspektive eine Übersicht über die aktuelle Lage in der Türkei zu geben, nicht zu einem Ergebnis geführt, das vollends befriedigen kann. In jedem der Artikel wird deutlich, dass die AutorInnen viel zu sagen haben. Oft sind es Aktivistinnen, die ihre Sache selbst präsentieren. Hier liegt das erste Problem: Sie sind so in der Materie verhaftet, dass es ihnen z. T. nicht gelingt, ihre Sache so darzustellen, dass ein Publikum ohne diesen Hintergrund dem Gesagten leicht folgen könnte. Hinzu kommt, dass es auch den ÜbersetzerInnen nicht immer gelungen ist, die englischen oder türkischen Originaltexte in ein flüssig lesbares und stilistisch angemessenes Deutsch zu transferieren. Hier wäre ein entschiedeneres Eingreifen der Herausgeber oder, in letzter Instanz, des Lektorats erforderlich gewesen, genauso wie bei der Beseitigung nicht weniger Druck- und anderer sprachlicher Fehler. Eine etwas vertane Chance also, ein gut lesbares Buch zu produzieren, das auch ein allgemeineres Publikum mit Interesse lesen würde. Gleichwohl: Für LeserInnen mit Interesse an der Türkei (und einigem Hintergrundwissen) eine sehr informative Publikation.

Golowanow, Wassili: Das Buch vom Kaspischen Meer

Matthes & Seitz, Berlin 2019, 1070 S., ISBN 978-3-95757-700-9, € 48,00

Raum – Zeit – Sinn

*von **Susanne Frank***

Ich schmolle in kindisch-kindlichem Trotz, denn mein Erzähler ist verstummt! Nach 1000 Seiten bin ich am Ende des Buchs angelangt und was nun? Jetzt muss ich für das unwiderstehlich in Bann ziehende Vergnügen mit einer Rezension bezahlen, fällt mir zähneknirschend und stirngerunzelt ein.

Fangen wir gleich damit an: Liebe Rezensionsleserin und lieber Leser, wenn Sie Ihren Blick und Ihr Interesse in den Osten richten und östlich vom Schwarzen Meer ein weiteres Meer, nämlich das Kaspische Meer, erblicken und sich fragen, was damit wohl los ist, denn Sie wissen kaum etwas davon, dann empfehle ich Ihnen das vorliegende Buch von ganzem Herzen. Das Buch nimmt Sie mit auf eine abenteuerliche, sinnstiftende und horizontesprengende Reise durch Raum und Zeit.

Das Kaspische Meer hat fünf Anrainerstaaten: Russland, Kasachstan, Turkmenistan, Iran und Aserbaidschan. Das Buch hat zwei Teile: Teil I *Die Reise* und Teil II *Historische Abstecher*. Teil I beginnt mit Golowanows Erzählung über Aserbeidschan. Es folgt Dagestan, Republik innerhalb von Russland. Dann lernen wir das östliche Ufer, welches zu Kasachstan gehört, kennen, Turkmenistan wird übersprungen, da es Golowanow nicht gelang, dorthin zu reisen. Die Rundreise schließt sich im Iran. Das Buch ist das Ergebnis mehrmaliger Reisen. Auch ist es das Ergebnis jahrelanger geographischer und historischer Studien in Bibliotheken. Das Wissen über die Geographie und die Geschichte der Regionen hat Golowanow zum einen in seinen Reisebericht eingeflochten, zum anderen findet man in Teil II auf ca. 200 Seiten Essays zu historischen Themen, wie z. B. zum Kosaken Stenka Rasin, dem Piraten, Bauernführer und Volkshelden des 17. Jahrhunderts oder zum „Land der Chasaren, diesem geheimnisvollen jüdischen Großreich“ (S. 863).

Wassili Golowanow hat eine bunte und exakte Sprache. Klare Bilder von Dingen und von Situationen entstehen. Die Sprache trifft mich direkt. Ich spüre an keiner Stelle, dass die deutsche Übersetzung eines russischen Originaltextes vorliegt. Großes anerkennendes Lob an die Übersetzerinnen! Wunderbar sind die amüsanten Schilderungen kleiner, bei ihm, dem ernsthaft Suchenden, auch mal Genervtheit auslösenden Reiseepisoden, unübertrefflich die Beschreibungen von Licht, Meer, Wüste, Felsen und Bergen. Tief und wahrhaftig stellt er die Begegnungen mit den Menschen dar.

„Man verändert sich unweigerlich, wenn man mit offenem Herzen reist. Verändert sich, wenn man auf dem Planeten Mensch reist. Denn der zwischenmenschliche Austausch ist sowohl Geschenk als auch Prüfung. Oder vielmehr: Er ist nur dann ein Geschenk, wenn er eine Prüfung ist“ (S. 507).

Golowanow rang um das Buch, er schuftete. Ein Meisterwerk ist entstanden.

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 Verbands-zeitschrift 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

INHALT

HOCHAKTUELL

Vorwort *Karlheinz Wecht* 58
Neue Regelung für die Verleihung der Ehrennadeln *Karlheinz Wecht* 59

VERBAND

Regionalgruppe Guayaquil mit Zuwachs *Thomas Becker* 60
Kunst, Medien und Café beim Regionaltreffen Südwest in Karlsruhe *Fatima Chahin-Dörflinger* 61
In eigener Sache 62
Persönliche Nachrichten 63
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 64

SCHWERPUNKT: VON DER DIGITALISIERUNG DES UNTERRICHTS ZUM E-LEARNING

Einführung *Jens Drummer* 66
Forschung zur enam der TU Dresden *Jana Riedel & Thomas Köhler* 69
Digitale Medien und Digitalisierung als Impuls für die Unterrichts- und Schulentwicklung nutzen *Fatima Chahin-Dörflinger* 73
Zur Digitalisierung der Schule *Sebastian Wolk* 77
Schulentwicklung im digitalen Wandel – die Leitungsperspektive *André Szymkowiak* 79
Digitalisierung in Zeiten der Corona-Krise: Schulentwicklung im Zeitraffer *Nicole Bordelais* 83
Fernunterricht in Russland – Skype oder Lernplattform? *Petra Knarr* 86
Wie kann es aussehen *Thomas Ehrmann* 93
Distance-Learning – Berichte von der Front *Katharina Jessen Klingenberg* 96
Ein Beginn – Fortbildung zur digitalen Bildung an der Deutschen Botschaftsschule Teheran *Jens Drummer* 104
Homeschooling mit digitalen Medien an der Deutschen Botschaftsschule Teheran *Fatima Chahin-Dörflinger* 107
Besser sehen als lesen *Manfred Riegger / Sarah Zeier* 109
Fortbildung digital? *Rainer E. Wicke* 111

VERSCHIEDENES

Schwierige Partnerschaft. Deutsche und polnische Ansichten zu den gegenseitigen Beziehungen
– Vorwort *Hans-Jürgen Peleikis* 115
– Befragungsergebnisse der Deutsch-Polnischen Barometer 2018 und 2019 116
– Interview mit Frau Dr. Agnieszka Łada 120

FEUILLETON

Und ewig grüßt einer, der auszieht, um immer wieder in der Ferne zu lehren *Martin Fluch* 123

REZENSIONEN 129

HOCHAKTUELL

Vorwort

von ***Karlheinz Wecht***

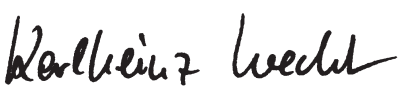
Liebe Kolleginnen und Kollegen,
hätten Sie gedacht, dass unsere Welt sich in einer derart überfallartigen Weise binnen weniger Wochen so sehr verändern würde? Niemals hätte ich es für möglich gehalten, dass quasi alle deutschen Auslandsschulen wegen eines Winzlings ihren regulären Unterrichtsbetrieb einstellen und die Lehrinhalte auf digitalem Weg ins häusliche Arbeitszimmer transportiert werden müssen. Jetzt, wo ich diese Zeilen in meinen Computer tippe, ist die Corona-Pandemie in Deutschland auf dem Höhepunkt, das gesellschaftliche Leben, die Wirtschaft, selbst der elementare Einkauf von Lebensmitteln sind entweder gar nicht oder nur beschränkt möglich. Kolleginnen und Kollegen im aktiven Auslandsschuldienst berichten von noch viel drastischeren Maßnahmen in ihrem Gastland. Viele wollen zurück nach Deutschland oder zumindest ihre Familien in eine relative Sicherheit bringen. Es ist nachvollziehbar, dass eine Infektion in einem Land mit weniger gutem Gesundheitssystem schnell zu einer lebensbedrohlichen Situation führen kann, die so in Deutschland beherrschbar wäre.

Wir sind dem Auswärtigen Amt und der Zentralstelle sehr dankbar, dass unbürokratisch geholfen wird und dass auch ein etwas teurer Rückflug nicht an den Kosten scheitern soll. Informieren Sie sich auf unserer Homepage oder auf der Website der Zentralstelle über die aktuelle Lage, die sich täglich ändern kann. Selbstverständlich stehen wir Ihnen auch zu allen anderen Fragen sowohl telefonisch als auch über E-Mail gerne zur Verfügung.

Neben Covid19 gibt es natürlich weiterhin die Themen, die uns auch vorher schon beschäftigten und deren Lösung noch aussteht. An erster Stelle steht hier für uns die Kindergeldfrage. Wie schon auf der Hauptversammlung letztes Jahr in Trier angekündigt, haben wir ein juristisches Gutachten in Auftrag gegeben, das nun vorliegt. Angefertigt wurde es vom renommierten Rechtswissenschafter Prof. Dr. Ulrich Battis, zu dessen Schwerpunkten u. a. das Öffentliche Dienstrecht, das Verwaltungsrecht und das Staatsrecht gehören. Mit diesen Gutachten hoffen wir u. a. bei Bundestagsabgeordneten mehr Gehör bei diesem Thema zu finden. Prof. Dr. Battis sieht in erster Linie den Gesetzgeber gefordert, der für eine klare Regelung für die Auslandslehrkräfte sorgen muss. Das komplette Gutachten finden Sie auf unserer Internetseite www.vdlia.de.

Ich wünsche Ihnen eine interessante Lektüre des Heftes und bleiben Sie gesund.

Herzliche Grüße



Neue Regelung für die Verleihung der Ehrennadeln

von ***Karlheinz Wecht***

Liebe Mitglieder des VDLiA,
es war ein guter Vorschlag, der damals auf der Hauptversammlung in Dresden eine große Mehrheit fand. Der Vorstand wurde beauftragt, für langjährige Mitglieder Ehrennadeln anfertigen zu lassen. Beschlossen wurde damals, dass alle Kolleginnen und Kollegen, die 25 Jahre Mitglied im VDLiA sind, die silberne Ehrennadel erhalten sollen. Jubilare, die schon 40 Jahre Mitgliedschaft vorweisen können, sollen mit einer goldenen Ehrennadel ausgezeichnet werden. In der Vergangenheit haben wir die Ehrennadeln immer am Ende des Jahres versandt, in dem die Mitglieder die entsprechenden Jahre der Mitgliedschaft erreicht hatten. Der Grund für diese Regelung war, dass den Jubilaren, welche die Hauptversammlungen besuchten, die Ehrennadeln dort überreicht werden konnten. Da unsere Hauptversammlungen aber nur alle zwei Jahre stattfinden, konnten nur die Jubilare öffentlich geehrt werden, die im Jahr der Hauptversammlung die 25 bzw. 40 Jahre Mitgliedschaft erreicht hatten. Zukünftig wollen wir deshalb die Ehrennadeln schon zum Jahresanfang verschicken. Auf den Hauptversammlungen wollen wir dann alle Jubilare ehren.

In diesem Jahr erhalten alle Jubilare, die 1980 oder 1995 in unseren Verband eintraten, die Nadeln zum Osterfest. Die Mitglieder, die sich in diesem Jahr über die Nadeln freuen können, sind:

Liste der Jubilare

Goldene Ehrennadel

- Christian Förg, Cotonou, Benin (Fachber.)
- Rainer Jacob, DS Lima
- Winfried Jaschke, DS Santa Cruz
- Stephan Schneider, DS Las Palmas de Gran Canaria / DS Medellin
- Peter Trost, DS San José / DS Asunción

Silberne Ehrennadel

- Rita Althausen, DS Barcelona
- Wilfried Auel, DS Brüssel / DS Helsinki
- Michael Baumann, DS Budapest
- Karl-Heinz Brodbeck, DS Guatemala / DS La Paz
- Manfred Ernst, DS Bogotá
- Eberhard Heinzel, DS Lima / DS La Paz
- Andreas Irle, DS Chosica / DS Cali / R. del Mundo Lima
- Roland Kentschke, DS Valparaiso / DS Cuenca / Hanoi (Vietnam)
- Klaus Kettelhoit, DS Guadalajara / DS Caracas / DS Guatemala
- Volker Kirchhoff, DS Johannes Gutenberg
- Henning Kirschner, DEO Kairo
- Ulrich Lehmann, DS Windhoek / DS Lissabon
- Jens Lehsten, Krakow (Polen) / Baja (Ungarn)
- Anke Helene Lörsch, Timisoara (Rumänien) / DS Santa Cruz de Tenrife / DS Buenos Aires
- Marianne Mäser-Fröhling, Ulan Bator (Mongolei) / Tallinn (Estland)
- Ursula Meißner, DS Guatemala
- Bernd Munderloh, DS Valparaiso
- Karin Pelz, DSB Alexandria / DS Valencia / Olomouc (Tschechien)
- Stefan Schäfer, DS Kuala Lumpur
- Hans-Joachim Siebert, DS Pretoria / DS Izmir / DS Quito
- Klaus A. Siegrist, Ulan Bator (Mongolei) / DS Las Palmas / Baja (Ungarn)
- Hans Sölch, FB Ungarn
- Andrea Weber-Wirth, Anadolu Istanbul Üsküdar
- Eckart Weisse, DS Lima / Budapest / Istanbul Lisesi

VERBAND

Regionalgruppe Guayaquil mit Zuwachs

von ***Thomas Becker***

Im Januar dieses Jahres ist die Regionalgruppe in Guayaquil sprunghaft angewachsen. Zu den langjährigen Mitglieder Ulrich Schade und Felicitas Röttgen stießen Andreas Herzog und Thomas Becker hinzu. Somit arbeiten nun vier Mitglieder unseres Verbandes (zwei BPLKs und zwei ADLKs) in der größten Hafenstadt Ecuadors.

Die tropische Metropole Guayaquil ist das Sprungbrett nach Galapagos. Neben der weltbekannten Inselgruppe im Pazifik gibt es drei weitere, sehr unterschiedliche Regionen, weshalb Ecuador auch als „Land der vier Welten" bezeichnet wird. Insgesamt besuchen 2200 Schüler die Schule in Guayaquil, an der rund 240 Lehrer angestellt sind. Darunter sind 20 Kollegen, die als OLK, BPLK oder ADLK arbeiten. Guayaquil ist mit mehr als 3 Millionen

Die Schule Colegio Aleman Humboldt de Guayaquil

Mitglieder des VDLiA: Andreas Herzog und Thomas Becker. Es fehlen Ulrich Schade und Felicitas Röttgen

Einwohnern die größte Stadt des Landes und einer von insgesamt drei Standorten. Die beiden anderen deutschen Schulen gibt es in den Anden – in Cuenca und in der Hauptstadt Quito.

Kunst, Medien und Café beim Regionaltreffen Südwest in Karlsruhe

von ***Fatima Chahin-Dörflinger***

Das ZKM in Karlsruhe – das Zentrum für Kunst und Medien – wurde 1989 gegründet als ein Forum, um Kunst wie zu Zeiten des Bauhauses vor 100 Jahren im digitalen Zeitalter des 21. Jahrhunderts weiterzuentwickeln. Deshalb wird es gelegentlich auch das „elektronische bzw. digitale Bauhaus" genannt. Aktuelle Themen werden von Künstlern mit Video, Fotographie, Installation, Medien und digitalen Technologien aufgegriffen und künstlerisch

bearbeitet, um die Öffentlichkeit aufmerksam zu machen.

Karlsruhe als zentrale und gut zu erreichende Stadt in Süddeutschland war als Ort für das Regionaltreffen der VDLiA-Gruppe Südwest im Herbst 2019 ausgesucht worden und eine Besichtigung des ZKM wurde dann als spannendes und interessantes Kulturprogramm ausgewählt. Und so kamen am 9. November trotz der kurzen Einladungsfrist fast 20 VDLiA-Mitglieder aus Baden-Württemberg und der Pfalz zum Treffen angereist. In einer über einstündigen Führung erklärte ein engagierter iranisch-deutscher Künstler und Ausstellungsführer den Werdegang des „Mekkas der Medienkultur" und die Werke und Installationen der aktuellen Ausstellung. Der Gang durch die Industriearchitektur des ZKM sowie die Einblicke in die Ausstellung „Perpetuum mobile" des tschechisch-deutschen Medienkünstlers Michael Bielicky zeigten die spielerische und zugleich unheimliche Ästhetik, aber auch die kritische Auseinandersetzung mit dem Wesen der Technologie und dessen Bedeutungen sowie deren Einfluss auf unsere Wahrnehmung und unser Handeln.

Begeistert und angeregt vom kulturellen Programm und begaben sich die Teilnehmenden des Regionaltreffens anschließend auf einem kurzen Spaziergang ins Café Jäck, wo einige weitere ehemalige Auslandslehrkräfte und Interessierte dazukamen. Der Nachmittag klang aus bei leckerem Kuchen, Cappuccino und Tee und vielen interessanten und humorvollen Berichten von den Erlebnissen an unterschiedlichen Auslandsschulen und Gastländern. Beim Abschied wurde überlegt, wo es im Mai 2020 hingehen könnte beim Regionaltreffen Südwest, wieder mit einem kleinen Kulturprogramm und mit guten Gesprächen und einem Wiedersehen mit Auslandsschulbegeisterten.

In eigener Sache

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
bei der Entstehung dieser Ausgabe ist alles anders als sonst.

Als ich vor etwa einem Jahr beschlossen hatte, das Heft 2/2020 mit dem Arbeitstitel „E-Learning" als Schwerpunktheft zu gestalten, hatte ich nicht die leiseste Ahnung, welche Wirklichkeit mich bei der Endredaktion der Datensätze einholen würde.

Ließ sich die Zusendung von Artikeln zu diesem scheinbar spröden Thema eher zäh an, gewann die Thematik ab Februar 2020 plötzlich an unglaublicher Rasanz.

Aus der Theorie wurde urplötzlich Alltagspraxis und zwar in einer noch nie dagewesenen globalen Bedeutung. Weltweit war Homeschooling angesagt.

Ich danke an dieser Stelle ganz ausdrücklich meinem Kollegen Dr. Jens Drummer, der mir mit seiner fachlichen Expertise und seinen Verbindungen zu ausgewiesenen Experten des „distance learnings" mit Rat und Organisationstalent bereitwillig zur Seite stand. In etlichen Telefonkonferenzen in den vergangenen Tagen – klar auch wir wahrten die physische Distanz – haben wir uns ausgetauscht und beeilt, damit dieses Heft so rasch wie möglich ganz analog an Sie versandt wird. Danke Jens, für deine Hilfsbereitschaft und Geduld!

Herzlichen Dank auch an all diejenigen, die mir und Ihnen ad hoc Einblicke in die Situation

an ihren Schulen im Ausland gewähren und neben ihrem energiezehrenden Homeschooling noch Artikel unmittelbar vor Drucklegung dieses Heftes schrieben, um ihm Authentizität zu verleihen.

Aber in diesem Heft dreht sich nicht alles nur um Digitalisierung. Daher gilt mein Dank auch meinem Vorstandskollegen Dr. Hans-Jürgen Peleikis, der sich sehr differenziert dem sensiblen Thema des Deutsch-Polnischen Verhältnisses annähert und damit schon einen Hinweis auf das kommende Heft gibt.

Auch wenn uns die Auswirkungen der Corona-Pandemie noch voll im Griff halten, denke ich doch schon in die Zukunft:

Für das Heft 3/2020 ist ein Themenschwerpunkt zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und ihre positiven Einflussmöglichkeiten auf das innerdeutsche Bildungssystem geplant. (Vielleicht ergeben sich da ja noch zusätzliche Gedanken und Beiträge, auch im Nachgang der Erfahrungen mit der weltweiten Ausnahmesituation im Kultur- und Bildungswesen)

Einsendeschluss für Heft 3/2020 ist der 15. Juni 2020.

Inzwischen konnten Sie sich ja selbst ein Bild vom neuen Design unserer Zeitschrift machen. Eigentlich wollte ich, wollten wir ausführlicher auf die Rückmeldungen, die natürlich bei mir eingingen, reagieren. Es gab viel Zuspruch, aber natürlich auch Kritik und Änderungsvorschläge.

Die oben geschilderte Verwendung all meiner Energie auf die zügige Erstellung dieser Ausgabe unter dem Eindruck der Pandemie hat mich veranlasst, diese Auswertung zu verschieben. (Aber seien Sie versichert, alle Ihre Zuschriften sind gespeichert.)

Zudem können wir auch nicht absehen, wann der Vorstand sich das nächste Mal treffen wird, um diese wichtigen Rückmeldungen kollegial zu diskutieren.

Eine virtuelle Vorstandssitzung haben wir bislang noch nicht angedacht. Ich gebe zu, noch mehr Homeoffice ist nicht motivationsfördernd.

Ich hoffe, dass wir uns dann wieder freier bewegen dürfen, wenn Sie die Ausgabe 2/2020 des „Deutschen Lehrers im Ausland" aus dem Briefkasten ziehen.

Bleiben Sie behütet.

Thomas Lother
Chefredakteur der Zeitschrift
„Deutsche Lehrer im Ausland"

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Benthe Beckmann, Blumenberg 22, 85579 Neubiberg
Beate Mehrtens-Sucher, Bahnhofstr. 13 F, 77767 Appenweiler

Neue Mitglieder (Ausland)

Julia Bialas, DHPS Windhoek
Dirk Bielenberg, Erkek Lisesi Istanbul
Andreas Dreher, DS Kuala Lumpur
Matthias Ehm, Pestalozzi Buenos Aires
Marietta Moser, DS Lima
Heike Neyens, FB Budapest
Daniela Prager, DS London

Neue Mitglieder (Inland – Ausland)

Heidi Storandt, Seoul Goethe Institut
Kai Ulmer, DS San Jose

Neue Mitglieder (Ausland – Inland)

Joachim Dehn (DS Johannisburg), Im Sommerrain 9 A, 78112 St. Georgen Schwarzwald
Ralf Heringhaus (DS Rom), Henriettenweg 2, 72072 Tübingen
Rolf Königshof (DS Nairobi), Freiligrathstr. 16, 35392 Gießen

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Becker, Thomas, In den langen Äckern 52, 38124 Braunschweig
Bordelais, Nicole, Internationale Deutsche Schule Brüssel, Lange Eikstraat 71 / Rue du Long Chêne 71, B-1970 Wezembeek-Oppem, Belgien
Chahin-Dörflinger, Fatima, Landsknechtstr. 17, 79102 Freiburg
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
Ehrmann, Thomas, Deutsch-Ukrainische Schule Kiew, wul. Nowomostytska, 10 Kiew 04108, Ukraine
Egenhoff, Manfred, Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Fluch, Martin, Johann-Sebastian-Bach Str. 18, 69214 Eppelheim
Frank, Dr. Claus, Schröderstr. 6, 69120 Heidelberg
Frank, Susanne, Wieblinger Weg 31/3, 69123 Heidelberg
Jessen Klingenberg, Katharina, 215 Beall Avenue, Rockville, Maryland 20850, USA
Knarr, Petra, 132, Ulica L'va Tol'stogo, kv. 73, RF-300034 g. Tula, Russland
Köhler, Prof. Dr. Thomas, Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften / Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken, Weberplatz 5, 01217 Dresden
Łada, Dr. Agnieszka, Stellvertretende Direktorin / Wicedyrektor Deutsches Polen-Institut Residenzschloss, Marktplatz 15, 64283 Darmstadt
Lother, Dr. Thomas, Weinbergstr. 29, 01156 Dresden
Peleikis, Dr. Hans-Jürgen, Unter den Linden 41, 25474 Ellerbeck
Petry, Ludwig, Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
Riedel, Jana M. A., Technische Universität Dresden Medienzentrum (MZ), Abteilung Digitales Lehren und Lernen, Strehlener Str. 22/24, 01069 Dresden
Riegger, Prof. Dr. (theol.) Manfred, Universität Augsburg Katholisch-Theologische Fakultät, Universitätsstr. 2, 86159 Augsburg
Schumann, Dr. Jürgen, Hermann-Pflaume-Str. 15, 50933 Köln
Szymkowiak, André, Stiftstr. 10, 53783 Eitorf
Thiel, Dr. Detlef, Handschuhsheimer Landstr. 53, 69121 Heidelberg
Wecht, Karlheinz, Kreiswaldstr. 21, 64668 Rimbach
Weiser, Manfred, Im Lindenried 5, 69118 Heidelberg
Wicke, Dr. Rainer E., Amselweg 5, 51519 Odenthal
Wolk, Sebastian, Route de Sézegnin 25, CH-1285 Avusy, Schweiz

SCHWERPUNKT

Blick in das Homeoffice, von dem aus ich meine Schüler online unterrichte

Familie mit drei Kindern in unserer Nachbarschaft

VON DER DIGITALISIERUNG DES UNTERRICHTS ZUM E-LEARNING

Eine Herausforderung für die Auslandsschulen

Einführung

*von **Jens Drummer***

Als wir den Thementeil für dieses Heft planten, sind Thomas Lother und ich noch davon ausgegangen, dass es sicher nicht einfach wird, Ihnen das – aus unserer Sicht – wichtige Thema „E-Learning" in einem ganzen Heft für Sie aufzubereiten. Wir befürchteten, dass die Auslandsschulen aktuell wichtigere Themen haben, als den Prozess der Digitalisierung.

Nun hat uns die Wirklichkeit eingeholt. Von heute auf morgen wurden auf einmal Schulen geschlossen und viele Kolleginnen und Kollegen standen vor der Herausforderung, ihre Schülerinnen und Schüler über das Internet zu betreuen. Doch wie geht das? Welche Plattformen gibt es? Welche Werkzeuge kann man nutzen? Und vor allem, wie gehe ich methodisch und didaktisch beim E-Learning bzw. Distance Learning[1] vor? – Fragen über Fragen, die sicher in den letzten Wochen von vielen nun schon beantwortet sind.

Die Autoren der Artikel in diesem Heft möchten Ihnen zeigen, wie der Prozess zur Digitalisierung, welcher sicher an vielen der deutschen Auslandsschulen angeschoben wurde, zu einem guten Ende geführt werden kann. Hierzu haben einige Kolleginnen und Kollegen ihr Erfahrungen niedergeschrieben.

Bevor wir Ihnen eine Vielzahl von gelungenen Beispielen aus mehreren deutschen Auslandsschulen vorstellen, möchte ich Ihnen Anregungen geben, wie der begonnen Prozess zur Nutzung des Internets für die Betreuung von Schülerinnen und Schülern gelingen kann. Weitere Anregungen und Hinweise zum Einsatz von „E-Learning im Unterricht" finden Sie in meinem gleichlautenten Buch (Drummer 2018), welches in der vorherigen Ausgabe dieser Zeitschrift rezensiert wurde.

Wie beginnen?

In allen deutschen Bundesländern gab es seit einiger Zeit Bestrebungen, digitale Hilfsmittel in allen Fächern zu nutzen. Auch deutsche Auslandsschulen stehen derzeit weltweit vor dieser Herausforderung. Dabei stellt sich die Frage, wie kann es gelingen, ein ganzes Kollegium auf diesen Prozess der Digitalisierung mitzunehmen.

Die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in den meisten Ländern ist mehr und mehr durch die Nutzung von digitalen Endgeräten geprägt. Durch den Digitalpakt haben alle deutschen Schulen derzeit die Möglichkeit, die Ausstattung der Schulen im Bereich

1 Dieser Begriff wird im englischen Sprachraum häufig verwendet.

der digitalen Endgeräte und der schulischen Infrastruktur zu verbessern. Deutschland setzt dieses Zeichen, um den Anschluss an den Rest der Welt nicht zu verpassen. So nutzten im Jahr 2018 66 % aller Menschen weltweit ein Smartphone (Schobelt 2017). Auch Auslandsschulen beginnen mehr und mehr Unterrichtsräume mit interaktiven Tafeln auszustatten und weitere Voraussetzung für eine Digitalisierung des Unterrichts zu schaffen. Häufig wird hier auf die Nutzung digitaler Endgeräte gesetzt.

Damit die Investition auch zu einer Verbesserung des Unterrichts führt, bedarf es einer Strategie, welche vom gesamten Kollegium mit getragen wird. Bei der Findung der eigenen Strategie, kann man sich an der Strategie der KMK zur Bildung in der digitalen Welt orientieren (Kultusministerkonferenz 2017).

Mit dem Begriff ‚E-Learning' wird ein vielgestaltiges gegenständliches und organisatorisches Arrangement von elektronischen bzw. digitalen Medien zum Lernen, virtuellen Lernräumen und ‚Blended Learning' bezeichnet. Dieses Arrangement von elektronischen Mitteln, Räumen und Verknüpfungen kann individuell oder gemeinsam zum Lernen bzw. zur Kompetenzentwicklung und Bildung von Lernenden genutzt werden – sei es zum defensiv oder expansiv begründeten Lernen. Die elektronisch arrangierten digitalen Lernmedien präsentieren den Lernenden die Lerninhalte multimedial und ermöglichen ihnen deren interaktive Bearbeitung, sei es in vorgegebenen Instruktionsstrukturen oder in Netzstrukturen für selbst gesteuertes Lernen. Die virtuellen Lernräume, in denen die digitalen Lernmedien angeboten und bearbeitet werden, sind gleichwohl reale Lernräume im Internet, in die nur Online eingetreten und mit anderen Lernenden und den Lehrenden asynchron oder synchron kommuniziert und kooperativ oder partizipativ gelernt werden kann.

Medienentwicklungsplan

Bevor sich die Schule auf den Weg zur Digitalisierung macht, ist es wichtig, dass die Schulleitung diesen Prozess unterstützt. Ein Startpunkt ist idealerweise die Entwicklung eines Medienentwicklungsplan (MEP).

Die Schulleitung sollte die Entwicklung des MEP initiieren, in dem beispielsweise dieses Thema in einer Gesamtlehrerkonferenz diskutiert wird. Als Ergebnis der Diskussion könnte eine kleinen Arbeitsgruppe gebildet wird, in der neben einem Vertreter der Schulleitung auch alle Fachbereiche vertreten sind. Diese Vielfalt in der Arbeitsgruppe ist wichtig, da unterschiedliche Fachbereiche einen sehr differenzierten Blick auf die Notwendigkeiten für die spätere Digitalisierung haben.

Im ersten Schritt muss die Arbeitsgruppe die schon vorhandenen Voraussetzungen an technischen Geräten sowie vorhandenen Softwarelösungen auflisten. Dies vereinfacht das weitere Vorgehen. Es sollten folgende Bereiche betrachtet werden:

- Ausstattung der Schule mit Laptops, Tablets, Projektoren etc. (möglichst nach Verfügbarkeit in den Fachbereichen und eingeteilt nach Nutzern, wie z. B. Lehrkräften oder Schülern)
- Schuleigene Serverlösung
- An der Schule vorhandene Software (z. B. Office-Programm, Programme zur Unterstützung des Fachunterrichts, Software für interaktive Tafeln)
- Webangebote inkl. einer schon genutzten Lernplattform (z. B. Moodle)

In einem nächsten Schritt wird Tiefe der Digitalisierung für die einzelnen Fachbereiche definiert. So kann der naturwissenschaftliche Bereich andere Anforderungen und Wünsche haben als der sprachliche und gesellschaftswissenschaftliche. Hier sollte eine klare Definition vorgenommen werden.

Der Medienentwicklungsplan sollte einige Bereiche zur Entwicklung der Schule abdecken. Dies sind beispielsweise folgende Bereiche:

- Pädagogische Zielsetzung auf der Basis des vorhandenen Schulprofils
- Mediencurriculum für die einzelnen Fachgruppen

- Fortbildungskonzept
- Raumkonzept
- Geplante digitale Lernumgebungen
- Ausstattungsplanung inkl. eines Support- und Wartungskonzepts
- Verantwortlichkeiten
- Planung der Meilensteine zur Umsetzung

Hierfür bieten die Medienstellen der Bundesländer derzeit vielfältige Hilfen an, auf die auch die Auslandsschulen zurückgreifen können.

Mediencurriculum

Stehen die Eckpunkte der künftigen Digitalisierung fest, muss die Arbeitsgruppe gemeinsam mit allen Lehrkräften der Schule das bestehende Curriculum mit Blick auf die mögliche Mediennutzung überarbeiten bzw. anpassen. Dieses Mediencurriculum sollte allgemeine Konzepte für alle Fächer aber auch spezielle Anforderungen für die einzelnen Fächer und Fachbereiche umfassen. Für die Erstellung des Curriculums für die Fächer ist es sinnvoll, wenn die Schule über das Schuljahr verteilt die pädagogischen Tage nutzt, um diese zu erstellen. Hierzu kann auch auf Experten aus Deutschland (z. B. von den Medienpädagogischen Zentren der Bundesländer) zurückgegriffen werden. Eine gute Übersicht über alle Medienpädagogischen Zentren der Bundesländer finden Sie beim Deutschen Bildungsserver (2020).

Am Beginn das Prozesses sollten die vorhandenen Lehrpläne mit entsprechenden Möglichkeiten zur Mediennutzung ergänzt werden. Durch die KMK wurde ein Kompetenzraster erstellt (Kultusministerkonferenz 2016), welches als Basis für die Erarbeitung eines Mediencurriculums dienen kann. Daraus ergeben sich meist schon Anforderungen für die Fortbildung und als auch für die Anschaffung von notwendiger Technik sowie ggf. auch die Anpassung des aktuellen Raumkonzepts. Auch die ggf. notwendige digitale Lernumgebung kann nun gefunden werden. Es existieren schon zahlreiche gute Lösungen auf dem Markt. Hier muss die Schule, auf der Grundlage der möglichen Investitionen, entscheiden, ob sie eine vorhandene Lernplattform z. B. eines deutschen Bundeslandes mit nutzen möchte, was prinzipiell kein Problem darstellt, wenn man mit den jeweiligen Landesbehörden und den Betreibern ins Gespräch kommt. Am aufwendigsten ist die Installation einer eigenen Lösung, da man in diesem Fall neben der technischen Herausforderung auch die rechtlichen Rahmenbedingungen selber klären muss.

Fortbildungskonzept

Das Fortbildungskonzept der Schule ist für den Prozess der Digitalisierung und für den Weg zum E-Learning eine wesentliche Säule, die von Beginn an geplant werden sollte. Es ist empfehlenswert, diese im Anschluss an die Curriculare Planung zu erstellen. Hier muss festgeschrieben werden, welche Fortbildungen für jede Lehrkraft sinnvoll und notwendig sind. Dabei sollte das Konzept gemeinsam mit den betroffenen Lehrkräften entwickelt werden.

Insbesondere die Ferne von deutschsprachigen Fortbildnern stellt für die Auslandsschulen eine Herausforderung dar. Wenn die Schule nicht das Glück hat, dass einige Kolleginnen und Kollegen aus dem Schuldienst in Deutschland schon über entsprechende Kompetenzen verfügen, ist man auf andere Fortbildner angewiesen. Hierbei kann die Zentralstelle in Köln sicher unterstützend hinzugezogen werden. Aber auch der Kontakt zu Fortbildungseinrichtungen der Bundesländer kann hierbei hilfreich sein.

Fazit und Ausblick in das Themenheft

In der Hoffnung, dass ich Ihnen einen kleinen Einblick in das doch sehr komplexe Thema Digitalisierung und E-Learning geben konnte, bleibt mir nur noch, Ihnen die weiteren Artikel aus diesem Heft ans Herz zu legen. Ich möchte an dieser Stelle – auch im Namen von Thomas Lother – bei allen Autoren recht herzlich für die Mühe, die sie beim Erstellen sowie beim Umschreiben (die Krise traf uns ja direkt in der Phase, wo schon einige Artikel fast fertig waren) hatten.

Die folgenden Artikel geben Ihnen weitere Hinweise, wie Sie an Ihrer Schule mit E-Learning bzw. mit der Digitalisierung des Unterrichts starten bzw. die bisherigen Aktivitäten konsolidieren können. Wir haben für Sie eine Palette von Artikeln zusammengestellt. Wir beginnen mit einem Überblick, über die Aktivitäten zum Thema von Universitäten über die Betrachtung der notwendigen Kompetenzen bis hin zum – ausgesprochen wichtigen – Blick der Schulleitungen auf den digitalen Wandel. Anschließend haben wir für Sie einige Artikel zusammengestellt, die Erfahrungen vom Beginn des Digitalisierungsprozesses bis hin zur Darstellung, wie schon jetzt an der Deutschen Schule Kiew digital gelernt wird.

Auch den Blick unserer Schülerinnen und Schüler haben wir nicht vergessen

Literatur

Deutscher Bildungsserver (Hg.) (2020): „Landesbildstellen / Medienzentren". Frankfurt am Main, Berlin. URL: https://www.bildungsserver.de/Landesbildstellen-Medienzentren-525-de.html [Stand: 05. April 2020]

Drummer, Jens (2018): E-Learning im Unterricht. Ein Leitfaden zum Einsatz von Lernplattformen in der Schule. 2. überarb. u. aktual. Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch

Kultusministerkonferenz (Hg.) (2016): „Kompetenzen in der digitalen Welt. Kompetenzbereiche". URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016_12_08-KMK-Kompetenzen-in-der-digitalen-Welt.pdf [Stand: 05. April 2020]

Kultusministerkonferenz (Hg.) (2017): „Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt". URL: https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt.html [Stand: 05. April 2020]

Schobelt, Frauke (2017): „Weltweite Smartphone-Verbreitung steigt 2018 auf 66 Prozent". URL: https://www.wuv.de/tech/weltweite_smartphone_verbreitung_steigt_2018_auf_66_prozent [Stand: 05. April 2020]

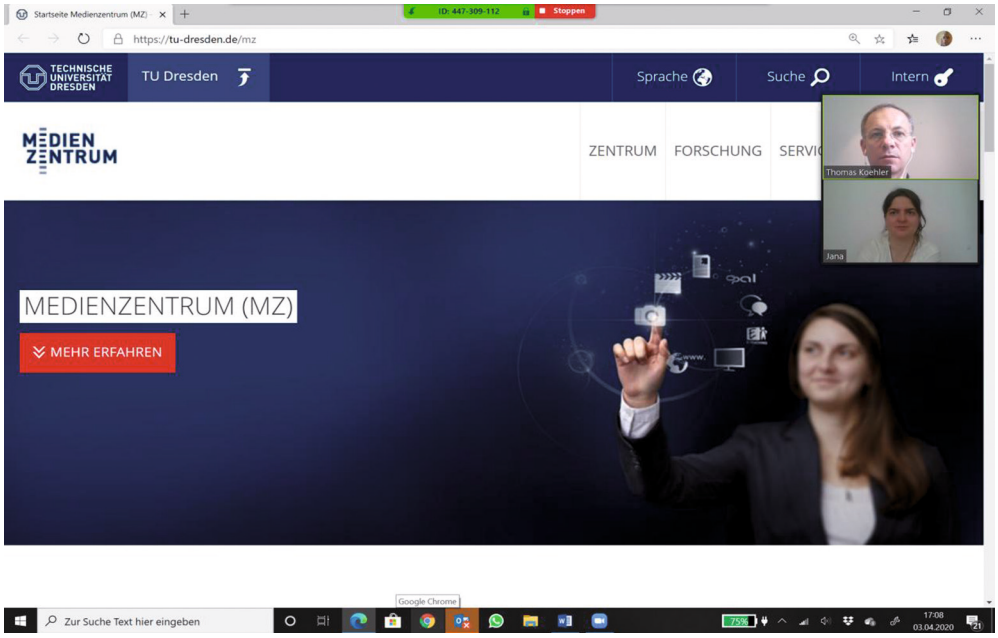
Forschung zur enam der TU Dresden

*von **Jana Riedel & Thomas Köhler***

Die anhaltende Debatte um die Digitalisierung und den Digital-Pakt ist eine große Herausforderung für das Bildungssystem. Während sich manche Schulen angesichts hoher Erwartungen an neue Möglichkeiten des Lernens und Lehrens überfordert fühlen und Eltern häufig skeptisch sind, geht Enthusiasten der digitale Transformationsprozess nicht schnell genug. Nur wenige Lehrkräfte können sich derzeit vorstellen, online zu unterrichten – ihre Schüler hingegen beginnen teils schon in der Grundschule damit, ihre Hausaufgaben via Social Media zu koordinieren. Wie können Lehrkräfte diesen widersprüchlichen Anforderungen gerecht werden?

Das Medienzentrum der TU Dresden forscht seit über 15 Jahren in drittmittelfinanzierten Forschungs- und Entwicklungsprojekten zu Themen des digital gestützten Lehrens, Lernens und Forschens in den verschiedenen Bildungsbereichen. Die aktuelle Situation zeigt, wie wichtig und gefragt grundlegende Infrastrukturen und schnell umsetzbare didaktische Konzepte sind. Beide Themen sind zentraler Gegenstand in einer Reihe von Forschungsprojekten. Daher möchten wir mit diesem Beitrag unsere Projekterfahrungen und -ergebnisse nicht nur in Zeiten von „Lernen daheim" und „Digitalem Semesterstart" zeigen, wie Lehrkräfte Lern-, Arbeits- und Beteiligungsprozesse beeinflussen können und die Dresdner Projektergebnisse nutzen können.

In unseren Forschungsarbeiten haben wir uns häufig gefragt, wie die Adoption digitaler Medien in Lehr- und Lernkontexten gelingen und mit welchen Maßnahmen sie unterstützt werden kann. Dass einmal eine solche Krise wie die aktuelle Corona-Pandemie diese Entwicklung ad hoc verändern wird, hätten



wir uns nicht vorstellen können. Dennoch haben wir in vielen Projekten die Lehrkräfte und die Institutionen adressiert und hier entsprechende Unterstützungsangebote entwickelt, die nun als Informationsquellen genutzt werden können.

In mehreren Befragungen haben wir beispielsweise Hochschullehrende nach ihrer Motivation und den Hindernissen zum Einsatz digitaler Medien gefragt. So gaben die Lehrenden häufig dann eine hohe Nutzung von digital gestützten Lehrszenarien an, wenn sie von deren Mehrwert und Passung zum eigenen Fachbereich überzeugt waren. Hindernisse sahen sie vor allem im hohen Einarbeitungsaufwand und der zu gering zur Verfügung stehenden Zeit (vgl. u. a. Christ et al. 2011, Fischer 2011, Riedel, Albrecht & Schlenker 2014 oder Riedel & Börner 2016). Abgeleitet von diesen Forschungsergebnissen haben wir niedrigschwellige Angebote und Materialien entwickelt, um die Lehrenden an Schule und Hochschule vom Mehrwert der digital gestützten Lehre zu überzeugen. Folgende Ergebnisse sind daher auch in der aktuellen Situation ein hilfreiches Angebot für Lehrkräfte:

- Informationsbroschüren Digitales Lehren und Lernen in der Hochschullehre (aus dem Projekt Neue Lehr-/Lernkulturen, 09/2015–12/2016): https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-217606
- Zertifikatskurs E-Teaching-TUD mit 2 Selbstlernmodulen (E-Teaching-Grundlagen und E-Teaching im Praxistransfer) (aus dem Projekt E-Teaching.TUD, 09/2012–12/2014): https://bildungsportal.sachsen.de/opal/auth/RepositoryEntry/7568588828?12
- Webinar-Aufzeichnung u. a. zu den Themen selbstorganisiertes Lernen mit Social Software unterstützen und Betreuung von Lernenden in E-Learning-Szenarien (aus dem Projekt Q2P, 10/2009–09/2012): https://video.mz.test.tu-dresden.de/user/view/user/Q2P/uid/216#!media
- Selbstlernmodule des Sächsischen E-Competence Zertifikates (aus dem sächsischen Verbund-Projekt SECo) https://bildungsportal.sachsen.de/opal/auth/RepositoryEntry/4804116482?9

Darüber hinaus bieten wir mit dem E-Scout-Programm (https://tu-dresden.de/mz/for

schung/projekte/studienerfolgskonzept/sfg) weiterhin ein Unterstützungsangebot für Lehrende an, die in der Entwicklung ihrer digitalen Lehrmaterialien von einer durch uns geschulten und betreuten studentischen Hilfskraft unterstützt werden.

Zudem haben wir uns auch mit spezifischen didaktischen Ansätzen beschäftigt, bei denen das Lernen mit und ohne digitale Medien erfolgen kann. So war in den vergangenen Jahren das selbstgesteuerte Lernen für uns ein wichtiger Forschungsschwerpunkt. Eine Lernform, die für das aktuell praktizierte „Lernen daheim" viele Potenziale bietet, wenn sie didaktisch entsprechend unterstützt wird. Dabei haben wir nicht nur versucht, die eher unübersichtliche Theorielage rund um diesen Begriff zu systematisieren und aufzuarbeiten, sondern auch praktische Handlungsempfehlungen und Unterstützungsangebote für Bildungsinstitutionen, gerade auch in der Fortbildung entwickelt, die weiterhin frei verfügbar und zugänglich sind:

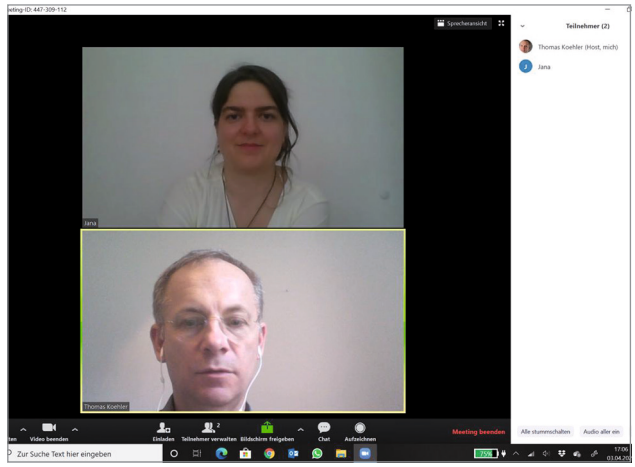
- Handlungsempfehlungen „Impulse für das selbstgesteuerte Lernen in Weiterbildungsinstitutionen" (aus dem Projekt Weiterbildung selbstorganisiert!, 01/2016–12/2018): https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-329121
- Methodenkoffer zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens (aus dem Projekt Weiterbildung selbstorganisiert!, 01/2016–12/2018): https://methodenkoffer-sgl.de/

Natürlich ist es nicht so leicht, didaktische Konzepte ad hoc umzustellen und in einer zufriedenstellenden Qualität einer großen Anzahl von Lernenden anzubieten. Mehr Zeit für die Vorbereitung ihrer Lehrangebote haben Lehrende in der aktuellen Situation nicht, vielmehr haben sie nun einen externen Zwang. Aus unserer Perspektive bleibt es zu hoffen, dass die Lehrenden trotz der Umstände auch Vorteile in den veränderten Lehrkonzepten erkennen und einige Elemente beibehalten, auch wenn die Möglichkeiten der Präsenzlehre wieder zur Verfügung stehen. Da wir auch künftig an der Weiterentwicklung der digital gestützten Lehre und Wissenschaft forschen freuen wir uns auf motivierte und interessierte Nutzerinnen und Nutzer, die den mitunter experimentellen Weg mit uns gemeinsam gehen und als sogenannte Early Adopter die Entwicklung mit uns vorantreiben.

Aktuell haben das Medienzentrum und die Fakultät Erziehungswissenschaft der TU Dresden und die Fachdidaktiken Mathematik und Informatik der Universität Leipzig das groß angelegte Forschungsprojekt „Unterrichten mit digitalen Medien in Sachsen – UndiMeS" gestartet. Darin entwickeln Wissenschaftler neuartige Ansätze für die Lehreraus- und -fortbildung im digitalen Zeitalter. Ziel ist es zum einen, die medienbezogenen Kompetenzen der Lehrkräfte, die bereits im Beruf arbeiten, durch ein online-gestütztes Qualifikationsprogramm zu stärken. Zum anderen sollen – zunächst für die Fächer Mathematik und Informatik –, gezielt angehende Lehrkräfte befähigt werden, das Potential digitaler Medien verantwortungsvoll im Unterricht auszuschöpfen, um somit die Digitalisierung des Unterrichts voranzutreiben. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung fördert das Vorhaben bis Ende 2022 für drei Jahre. Damit will die Bundesregierung ein Referenzprojekt etablieren, dessen Ergebnisse sich bundesweit in die Praxis übertragen lassen.

Sachsen Ministerpräsident Michael Kretschmer hatte sich für das Verbundprojekt stark gemacht: „Der Digitalpakt von Bund und Ländern ist eine große Chance für unsere Schulen. Jetzt geht es darum, ihn mit Leben zu erfüllen. Mit dem neuen Verbundprojekt ist Sachsen eines der ersten Bundesländer, das sich auf den Weg macht, systematisch mit Hilfe der Wissenschaft angehende und erfahrene Lehrkräfte in der digitalisierten Unterrichtspraxis zu unterstützen. Mein Dank gilt den vielen klugen Köpfen, die dieses Vorhaben unterstützen und vorantreiben. Davon profitieren am Ende alle – nicht zuletzt die Schülerinnen und Schüler bei uns im Freistaat." (https://idw-online.de/de/news729710). Da digital gestützte

Lernmethoden und entsprechende Medienkompetenzen für die Schulen als Bildungsaufgabe eine immer bedeutendere Rolle spielen, weißt der Projektleiter Prof. Thomas Köhler, Leiter des Medienzentrums der TU Dresden und Professor für Bildungstechnologie darauf hin, dass ein Paradigmenwechsel auch in der Lehrpraxis notwendig ist „Theoretisch hat die Forschung das Feld gut aufgearbeitet, ohne jedoch die Ergebnisse ausreichend in die Unterrichtspraxis zu übertragen. Im Projekt ‚Unterrichten mit digitalen Medien in Sachsen' wollen wir diese Lücke schließen und konkrete Konzepte für die Weiterbildung von Lehrkräften aller Schulformen entwickeln."



Das Teilprojekt der TU Dresden konzentriert sich auf die Digitalkompetenz der Lehrkräfte: Was sollten sie beherrschen und wie lassen sich die notwendigen Kompetenzen trainieren? Wie können digitale Medien Eingang ins Lehramtsstudium finden? Wie lässt sich Digitales fest in der Unterrichtspraxis verankern? Im Idealfall soll gelingen, eigene Kompetenzen auszubauen, aber dabei individuelle persönliche Grenzen zu berücksichtigen. An der Universität Leipzig entwickeln Forscherinnen und Forscher der Mathematik- und Informatikdidaktik Musterszenarien für den digitalisierten Unterricht. Diese werden gemeinsam mit Fachlehrern evaluiert und in Schulen prototypisch erprobt: „Dass die Digitalisierung ganz neue Möglichkeiten für einen an den Bedürfnissen der Lernenden ausgerichteten Unterricht bietet, dürfte niemanden wirklich überraschen. Vielfach scheitert es heute jedoch daran, dass gerade durch die Vielfalt der neuen Möglichkeiten die Lehrkräfte sich im Alltag überfordert fühlen. Nicht alles, was geht, ist auch gut! Hier einen Wegweiser – insbesondere für die angehenden – Lehrerinnen und Lehrer zu entwickeln, ist die große Herausforderung der aktuellen Fachdidaktik", so Frau Prof. Silvia Schöneburg-Lehnert, Professorin für Didaktik der Mathematik und Teilprojektleiterin an der Uni Leipzig. Gemeinsam mit ihrem Kollegen, JProf. Sven Hofmann aus dem Institut für Informatik der Uni Leipzig wird hier durch didaktisch fundierte und in der Schule erprobte Musterszenarien Abhilfe geschaffen. Damit wird die kommende Lehrergeneration in die Lage versetzt, zu entscheiden, welche Inhalte mit welchen Lehrmethoden und welchen digitalen Medien am sinnvollsten und mit dem größtmöglichen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden sollten.

Literatur

Christ, C. et al. (2011): KEEBguide. Ein Leitfaden für Weiterbildungsanbieter. URL: https://bildungsportal.sachsen.de/e135/e3794/e4428/tud_koehler_2011_ger.pdf

Fischer, H. (2011): Know Your Types. Konstruktion eines Bezugsrahmens zur Analyse der Adoption von E-Learning-Innovationen in der Hochschullehre. URL: https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/5849/H_Fischer_PhDthesis.pdf?sequence=1

Idw online / TU Dresden (2020): Unterrichten mit digitalen Medien in Sachsen. URL: https://idw-online.de/de/news729710

Riedel, J., Albrecht, C. & Schlenker, L. (2014): Die Didaktik zählt. Kompetenzvermittlung zur Lösung didaktischer Herausforderungen. In: O. Zawacki-Richter, D. Kergel, N. Kleinefeld, P. Muckel, J. Stöter & K. Brinkmann (Hg.): Teaching Trends 2014. Offen für neue Wege: Digitale Medien in der Hochschule. Waxmann: München, New York, S. 233–248

Riedel, J. & Börner, C. (2016): Wir tun es, weil es gut ist! Wie Lehrende die Erfolgsfaktoren für den Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre einschätzen. In: O. Bott & A. Lutsch (Hg.): Teaching Trends 2016. Waxmann: München, New York, S. 209–220

Zu den Autoren

Jana Riedel M. A. ist Projektkoordinatorin am Medienzentrum der Technischen Universität Dresden und im Arbeitskreis E-Learning der LRK Sachsen. Seit 2013 forscht sie dort in verschiedenen Projekten zu digital gestützten Lehr-/Lernszenarien in unterschiedlichen Bildungssektoren. Ihre Interessen liegen aktuell insb. in den Bereichen Learning Analytics und Learning Design sowie Lernkulturentwicklung. Sie ist Referentin und Leiterin des Zertifikatskurses E-Teaching.TUD. Zuvor hat sie an der HTW Dresden bereits verschiedene E-Learning-Projekte koordiniert und neue E-Learning-Szenarien an der Hochschule erprobt.

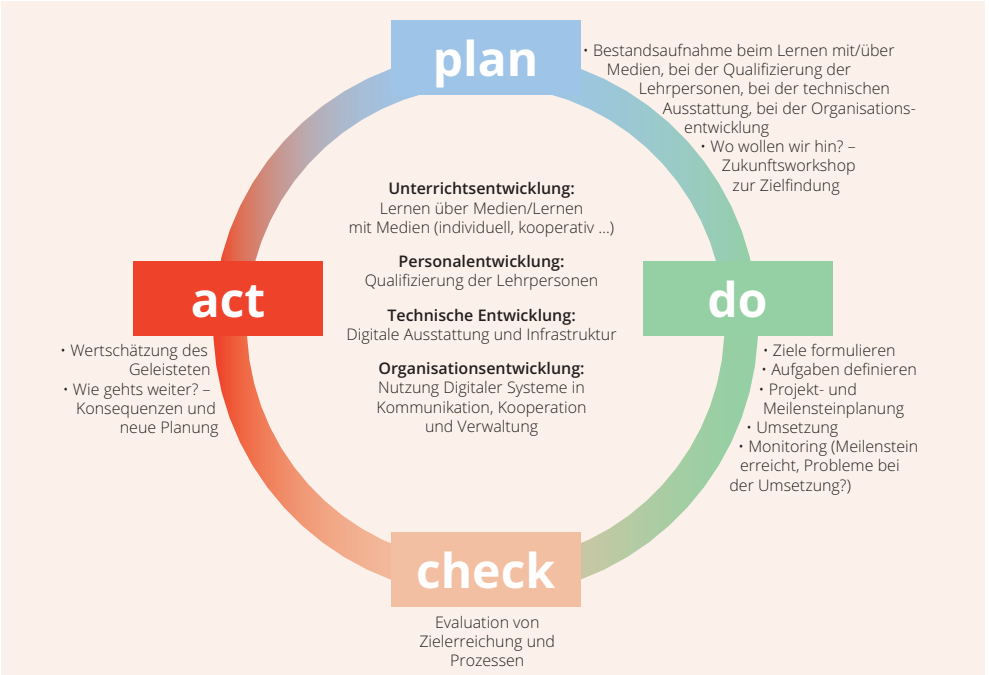
Prof. Dr. Thomas Köhler studierte Physik, Psychologie und Soziologie in Jena und Swarthmore (USA) und promovierte in der Kommunikationspsychologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Nach einer Juniorprofessur an der Universität Potsdam nahm er 2005 den Ruf auf die Professur Bildungstechnologie an der TU Dresden an. Dort ist er zudem Direktor des Medienzentrums und Sprecher des Arbeitskreises E-Learning (Beirat) der Landesrektorenkonferenz Sachsen. Internationale Aktivitäten umfassen Lehr- und Forschungsprojekte in Europa und Asien ebenso wie die Koordination der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e. V. als Vorstand.

Digitale Medien und Digitalisierung als Impuls für die Unterrichts- und Schulentwicklung nutzen

von ***Fatima Chahin-Dörflinger***

Digitale Systeme und Werkzeuge sind aus der Gesellschaft von heute und der Arbeitswelt nicht bzw. kaum mehr wegzudenken. Viele nutzen selbstverständlich digitale Medien und Instrumente ohne die dahinterstehenden Algorithmen, Modelle sowie wirtschaftliche und rechtliche Hintergründe zu kennen und zu verstehen. Digitale Kompetenz ist deshalb von entscheidender Bedeutung um digitale Medien selbstbestimmt und verantwortungsvoll nutzen und um kompetent in der Arbeitswelt auftreten zu können und um die Zusammenarbeit und die Gesellschaft im 21. Jahrhundert in Frieden und Wohlstand weiterzuentwickeln. (BRD 2019)

Einen besonderen Auftrag in dieser Hinsicht hat dabei das Bildungssystem und insbesondere Schulen. Bildung in der digitalen Welt bedeutet nach der KMK-Strategie, der sich die Länder verpflichtet haben, allen Schülerinnen und Schülern die Entwicklung der Kompetenzen zu ermöglichen, die für einen fachkundigen, verantwortungsvollen und kritischen Umgang mit Medien in der digitalen Welt erforderlich sind und sie zu einer aktiven und verantwortlichen Teilhabe am kultu-



pdca-Zyklus zur Schul- und Unterrichtsentwicklung und Digitale Entwicklung (eigene Darstellung)

rellen, gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben zu befähigen Dabei steht das Lehren und Lernen in der digitalen Welt unter der Prämisse des Pädagogischen, d. h. dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der jeweiligen Schulart. (KMK 2017)

Für eine effektive Bildungs- und Erziehungsarbeit müssen die Schulen über die entsprechende technische digitale Ausstattung und Infrastruktur verfügen. Außerdem müssen die Lehrpersonen in allen Stufen und Fächern für die Nutzung digitaler Technologien und Medien nachhaltig qualifiziert sein und bei der Integration digitaler Medien in Lehr- und Lernprozesse unterstützt werden. Auch ist das Vorhandensein von rechtlich und funktional adäquaten Bildungsmedien und ebensolchen Kommunikations- und Verwaltungsprogrammen in der Schule von Belang. Curricula und Unterrichtspläne müssen angepasst und miteinander abgestimmt werden hinsichtlich digitaler Bildung als integrativen Teil der Fachcurricula aller Fächer.

Beim Lernen selbst rückt das prozess- und ergebnisorientierte, das kreative und kritische Lernen in den Fokus, basierend auf Wissen und Bewerten. Die neue Kulturtechnik des 21. Jahrhunderts – der kompetente Umgang mit digitalen Medien – ergänzt und verändert die traditionellen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Übernahme von Verantwortung zur Planung und Gestaltung der eigenen persönlichen Lernziele und Lernwege haben eine Bedeutung für das notwendige und gewinnende lebenslange Lernen. Dies alles bedeutet eine Chance für die qualitative Weiterentwicklung von Unterricht und Schule im Rahmen der Digitalisierung, wobei das Besondere ist, das das Qualitätsmanagement auf verschiedenen Ebenen parallel und ganzheitlich aufgegriffen und umgesetzt werden muss. (vgl. KMK 2017)

Neben der von Rolff geprägten Trias von Unterrichts- (UE), Personal- (PE) und Organisationsentwicklung (OE) (Kempfert & Rolff 2018) ist die Technische Entwicklung (TE) bei der

Qualitätsentwicklung in Schulen mitzudenken. Damit wird ein strukturiertes und systematisches Vorgehen unabdingbar für das Gelingen von Schulentwicklung, wobei wegen den Abhängigkeiten der unterschiedlichen Bereiche voneinander und der gewissen Unvorhersehbarkeit von Vorkommnissen beim Umgang mit digitalen Medien Flexibilität und agile Planungsformen sinnvoll sind, auch um Beteiligte, insbesondere die Lehrpersonen, welche Qualifizierung, Umsetzung und Weiterentwicklung beim Lehren und Unterrichten gleichzeitig bewerkstelligen müssen, nicht zu überlasten und die Nachhaltigkeit der Qualitätsentwicklung an der Schule zu sichern.

Ein an Schulen erprobtes Modell für ein strukturiertes Vorgehen ist der Qualitätszyklus nach Deming, auch pdca-Zyklus (plan-do-check-act) genannt. Dieser soll nachfolgend für die Qualitätsentwicklung beim digitalen Lehren und Lernen spezifiziert und ausgeführt werden.

Vor bzw. innerhalb des „plan" empfiehlt es sich eine Bestandsaufnahme im Bereich Digitale Bildung an der Schule zu machen: Welche Kompetenzen erwerben die Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich an der Schule? In welchen Fächern? Über welchen Kompetenzen des Digitalen Lehrens und Kooperierens verfügen die Lehrpersonen? Wie sieht es aus mit der digitalen Infrastruktur und Ausstattung an der Schule? Welche Software, Hilfsmittel und Medien stehen zur Verfügung? Wie sind die Einstellungen und Haltungen bei den schulischen Akteuren gegenüber digitalen Medien und Technologien? Gibt es Ängste und Vorbehalte? Wie sind die PQM-Strukturen an der Schule? Wie verlässlich sind die Kooperation untereinander und die Weiterbildung implementiert? Diese Fragen sollten thematisiert und geklärt werden.

Zu Beginn des „do", des Handelns, sollten Ziele formuliert und Maßnahmen bzw. Aufgaben definiert werden, auf deren Grundlage dann Arbeitspakte und Meilensteine gelistet werden. So kann die Umsetzung schrittweise unter Beachtung der Abhängigkeiten von Qualifizierungen und technischem Ausbau erfolgen. Die Unterrichtsentwicklung bezieht sich zum einen auf den Erwerb von digitalen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern und zum anderen auf den Einsatz von digitalen Medien beim Lernen, insbesondere beim Individualisierten und kooperativen Lernen. Der Kompetenzrahmen der KMK bzw. daran orientierte Medienbildungspläne der Länder geben Hinweise. Hilfreich zur Zielfindung ist es sich Szenarien an anderen vergleichbaren Schulen (best practice) anzuschauen und in den Austausch mit Medien- und Prozessberatern im System zu gehen. Parallel zur Entwicklung des Lernens mit und über Medien sind die Bereiche Personalqualifizierung und technische Entwicklung an der Schule mit zu berücksichtigen. Die Personalentwicklung könnte am Europäischen Rahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden (DigCompEdu) ausgerichtet werden. Nach dem TPACK-Modell sind die drei Wissensbereiche, die bei der Vermittlung des Lerninhaltes mit digitalen Medien relevant sind – technologisches (T), pädagogisches (P) und inhaltliches (C) Wissen (K) – miteinander verknüpft und überlappen sich, was bedeutet, dass neben der Schulung der Austausch miteinander und die Unterstützung bei der Umsetzung in der Praxis wichtig sind.

Die Evaluation der Zielerreichung und des Umsetzungsprozesses („check") geschieht summativ nach einem Schuljahr oder am Ende des Digitalisierungsvorhabens jedoch hilft es schon während des Entwicklungsprozesses immer wieder zu schauen und zu prüfen, ob und wie die gesetzten Meilensteine erreicht wurden, alle Beteiligten bei Qualifizierungen und Umsetzungen im Schulalltag mitgekommen sind und daraufhin zu überlegen, welche Aktivitäten und Planungen angepasst werden sollten. Die abschließende Evaluation stellt eine Gesamtschau auf die erreichten Ziele, die Ergebnisse, den Prozess der Qualitätsentwicklung bei digitalen Lehren und Lernen insgesamt zur Verfügung und wenn es möglich ist, dies von bzw. mit kritischen Freunden überprüfen zu lassen, sind der Blick von au-

ßen und das Lernen zwischen außerschulischen Partnern ein zusätzlicher Gewinn beim großen gemeinsamen Unterfangen der Digitalisierung im Bildungssystem. Im letzten Schritt „act" werden – nach einer Feier zum Erreichten – Konsequenzen gezogen, was weitergeführt und was modifiziert oder neu entwickelt soll und was beendet werden kann.

Warum es lohnend ist, die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Digitalisierung von Schulen engagiert und nachhaltig aufzugreifen und umzusetzen? Allein durch den Einsatz von digitalen Medien werden das Lehren und Lernen nicht besser und erfolgreicher. (siehe auch Hillmayr 2017; Eickelmann 2019) Der kompetente Umgang mit Medien, Technologien, Informationen und Daten ist im 21. Jahrhundert unumgänglich. Problemlösung, kreatives und kritisches Denken sowie Flexibilität und Kooperation in unterschiedlichen interkulturellen und interdisziplinären Kontexten sind Grundlagen für den Alltag und die Arbeitswelt. Dies muss gelernt und vorgelebt werden – in Schule und Kindergarten werden dafür Bausteine gelegt und gerade die Deutschen Auslandsschulen haben dafür die besten Potenziale und Voraussetzungen.

Literatur

Bundesrepublik Deutschland (2019): Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2024. URL: https://www.digitalpaktschule.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf

Eickelmann, B. et al. (2019): ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. URL: https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018__Deutschland_Berichtsband.pdf

Europäische Kommission (EU) (2018): Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden (DigCompEdu). URL: https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_de_2018-01.pdf

Hillmayr, D. et al. (2017): Digitale Medien im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe Einsatzmöglichkeiten, Umsetzung und Wirksamkeit. Waxmann. URL: https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3766Volltext.pdf&typ=zusatztext

Kempert, G. & Rolff, H. (2018): Handbuch Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. Weinheim: Beltz

Koehler, M., Mishra, P. & Cain, W. (2013): What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? Journal of Education, Volume 193, Number 193

Kultusministerkonferenz (KMK) (2017): Bildung in der digitalen Welt. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017 URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF._vom_07.12.2017.pdf

Fatima Chahin-Dörflinger

ist Referentin im Vorstand des VDLiA und am Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) in Stuttgart tätig. Von 2016 bis 2018 war sie als Expertin für Qualitätsentwicklung und Evaluation an Schulen in der vom Kultusministerium Stuttgart und SchuleWirtschaft initiierten „Arbeitsgruppe Medienentwicklungsplan" zur Erstellung der digitalen Prozessbegleitung MEP BW für die Entwicklung eines Medienkonzepts für die Digitalisierung an der Schule.

Zur Digitalisierung der Schule

von ***Sebastian Wolk***

Wenig wird derzeit im Bildungsbereich so vehement vorangetrieben und mit Geldern der öffentlichen Hand gefördert wie die so genannte „Digitalisierung". In einer Welt in der zumindest in unseren Breitengraden Arbeit, Freizeit und Gesellschaft insgesamt zunehmend „digitalisiert" werden, ist das eine logische Konsequenz unserer Lebensumstände – scheinbar zumindest. Eine vermehrte Nutzung digitaler Werkzeuge wie Smartphones, Tablets und Laptops im „richtigen Leben" und der mit ihr einhergehende Kulturwandel muss eine Entsprechung in der Bildungswelt haben, so die vielerorts unisono vorgetragene Forderung. Dass eine solche „Digitalisierung im Bildungsbereich" nicht ohne die entsprechende Schulung des Lehrpersonals einhergehen kann, ist mittlerweile auch unstrittig und wird mitgedacht, wenn es um die enormen Summen geht, die in naher Zukunft in die digitale Infrastruktur der Bildungslandschaft investiert werden sollen.

Als jemand, der sehr wohl digitale Werkzeuge nutzt, in Zeiten des „traditionellen, nicht-digitalisierten" Unterrichts Schüler war und nunmehr seit 15 Jahren als Gymnasiallehrer tätig ist, möchte ich meine Bedenken anmelden, einen solchen Umbruch – und wenn man es ernst meint mit der öffentlich geforderten Digitalisierung, dann bedeutet sie genau das – im Bildungsbereich weiter fortzuführen, ohne den Fokus noch stärker auf die folgenden zwei Fragen zu lenken:

Welche Kompetenzen soll die Institution Schule vermitteln, was will Schule erreichen?

Bevor die Digitalisierung der Schulen großflächig vorangetrieben wird, sollten sich die Kollegien und Fachschaften vor Ort darüber austauschen, welche Bildungsziele ganz konkret im Rahmen der jeweiligen Bildungs- und Schulkultur verfolgt werden sollen. Wie auch immer die Antwort ausfallen mag, für mich persönlich muss dabei aber immer mitgedacht werden, was Hartmut von Hentig einmal so treffend als Kern des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Schule formulierte: **Die Menschen stärken, die Sachen klären.** Dies kann man natürlich erreichen, indem man im Rahmen eines „digitalisierten Unterrichts" eine interaktive Tafel nutzt oder die Schüler mit Tablets, Laptops oder Smartphones arbeiten lässt. Aber hier gilt es die Mittel nicht mit dem Zweck zu verwechseln. Von den Schülern und den Inhalten bzw. Kompetenzen aus sollte gedacht werden – und das vor Ort!

Daran schließt sich meine zweite Frage an:

Gelingt es durch die digitalen Werkzeuge tatsächlich das zu vermitteln, was Schule erreichen möchte?

Hier gilt es zu bedenken, dass es sich um Werkzeuge handelt, die einerseits von Herstellerseite aus vorgeben dazu entwickelt worden zu sein, Arbeit zu erleichtern und Prozesse zu beschleunigen – andererseits vor allem aber, dass sie entwickelt worden sind, um Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, denn das ist das Geschäftsmodell der Soft- und Hardwareentwickler. Jeder hat das sicherlich schon einmal an sich beobachten können: Wie oft schaut man einfach „sinnlos" auf das Smartphone oder verbringt viel länger Zeit „im Netz" als man dies eigentlich vorhatte?! Und beobachte ich meine teilweise mit Tablets im Unterricht arbeitenden Schüler kann ich sagen: Es ist alles andere als einfach mit einem Tablet vor sich liegend dem Unterrichtsgeschehen wirklich zu folgen. „Den Menschen stärken" heißt hier deshalb für mich die Schüler zu ermutigen auch mal ganz analog zu arbeiten, wirklich ohne Ablenkung nachzudenken, „Sachen zu klären" und bewusst „Nein" zu Tablet und Co zu sagen. Die Schule bietet hier eine nahe-

zu einzigartige Möglichkeit – in einer ansonsten schon ziemlich „durchdigitalisierten Welt".

Und Tablets und Co sind ja gerade das: Werkzeuge, die man nur bei Bedarf und wohlüberlegt einsetzen sollte – kein Selbstzweck! Wer sich der Illusion hingibt, dass sich per se durch die Digitalisierung eine großangelegte „Lebenserleichterung" und eine umfassende Arbeitserleichterung ergeben hätte, der kann (und sollte!) Harald Welzer lesen oder einfach den eigenen (Arbeits-)Alltag reflektieren. Ich vermute da geht es vielen wie mir: Meine Bildschirmzeit ist mittlerweile hoch, meine Erreichbarkeit enorm, mein Alltag gut durchgetaktet und meine Fähigkeit Dinge zu merken oft „ausgelagert" – nicht trotz, sondern vor allem wegen der „Digitalisierung". Wie muss es da einem pubertierenden Schüler gehen, dessen außerschulisches Leben größtenteils durch das Smartphone bestimmt wird!

Vor diesem Hintergrund ist es in meinen Augen also nicht selbstverständlich, dass Schule die Bedienung dieser Werkzeuge unreflektiert lehrt bzw. voraussetzt und diese als Heilsbringer stilisiert, wie es mancherorts geschieht. Dass wir durch eine Schule, in der der Unterricht durch den Einsatz solcher Werkzeuge dominiert wird, die Menschen wirklich stärken und Sachen tatsächlich klären, ist für mich daher fragwürdig.

Um es aber auch deutlich zu sagen: Tablets und Co. gehören natürlich in der heutigen Zeit auch in die Schule, sie können selbstverständlich– reflektiert eingesetzt – als Werkzeuge dienen, um die Ziele schulischer Bildung zu erreichen. Doch es sind Werkzeuge, die anders als Stift, Papier, Tafel, Kreide und Buch sehr „jung" sind, unglaublich schnellen Veränderungsprozessen unterliegen und die wie bereits geschildert vor allem darauf ausgelegt sind, dass man ihnen (und nicht zwangsläufig dem Unterricht) unabhängig von den Inhalten möglichst lange Aufmerksamkeit schenkt.

Das kann für mich nur heißen: Schule muss zuerst von Bildungszielen und den aus diesen abgeleiteten Inhalten, Kompetenzen und Prozessen gedacht werden. Dies muss vor Ort im Kollegium und in den Fachschaften in den jeweiligen Schulen geschehen. In welcher Form dann digitale Werkzeuge in Unterricht und Schulalltag eine Rolle spielen sollen, ist erst im Anschluss zu reflektieren. Bevor sich die deutsche Lehrerschaft nun kollektiv auf Fortbildungen zur Digitalisierung tummelt und bald in jedem Klassenzimmer eine digitale Tafel hängt, würde ich mir daher einen verstärkten Diskurs über die Ziele der schulischen Bildung und die möglicherweise unerwünschten „Nebenwirkungen" des Einsatzes digitaler Werkzeuge im Unterricht wünschen.

Sebastian Wolk
ist Jahrgang 1979 und unterrichte als Oberstudienrat die Fächer Mathematik und Politik bzw. Politik und Wirtschaft (so heißt das Fach in Hessen). Von 2005 bis 2019 war er an der Carl-Schurz-Schule in Frankfurt am Main tätig, unter anderem einige Jahre als Personalratsvorsitzender und Ganztagsschulkoordinator, seit August 2019 Ist er als ADLK an der Deutschen Schule Genf, in der Funktion als Fortbildungskoordinator und Mitglied der Erweiterten Schulleitung.

Schulentwicklung im digitalen Wandel – die Leitungsperspektive

*von **André Szymkowiak***

Die Corona-Infektion hat allen wieder einmal vor Augen geführt, dass es Zeit wird, den digitalen Wandel endlich auch konsequent in Schulen zu etablieren. Die Hoffnung ist jetzt groß, dass die Schulträger die dafür nötigen Strukturen anlegen. Doch Schulleitungen dürfen nicht mehr auf andere warten, sondern müssen -je nach Möglichkeiten- ihre Schule mit kleinen und großen Schritten in das digitale Zeitalter bringen. Ein Ergebnis aus dem Monitor Digitale Bildung (MDB) (Bertelsmann Stiftung 2017, siehe Abbildung 1) zeigt die Einstellung bei Schulleitern bezüglich der Digitalisierung als strategischen Auftrag für ihre Schule.

Wie Schulentwicklung und Bildung im digitalen Wandel zusammenhängen, möchte dieser Artikel aufzeigen. Mit der Visualisierung der systemischen Strukturen und Prozesse (Abbildung 3) wird ein anschaulicher Zugang zu den vielfältigen Prozessen angeboten. Dieses Schaubild kann -an die eigenen Verhältnisse angepasst- Schulleitungen helfen, die eigene Planung zu gestalten aber auch, um ihn dem Kollegium und anderen zu verdeutlichen und die Komplexität des Vorgangs bewusst zu machen.

Abb. 1: Befragung von Schulleitern (Quelle: Bertelsmann Stiftung 2017)

Die Bedeutung der Schulleitung

In der International Computer and Information Literacy Study (ICILS) 2018 wird einerseits die Bedeutung der Schulleitung für die Digitalisierung betont, gleichzeitig aber auch die Skepsis der pädagogischen Führungskräfte gegenüber dieser Entwicklung empirisch belegt. Diese beiden Aussagen weisen im Zusammenhang mit anderen Erkenntnissen auf die Problematik gegenwärtiger Schulleitung hin (siehe Abbildung 2).

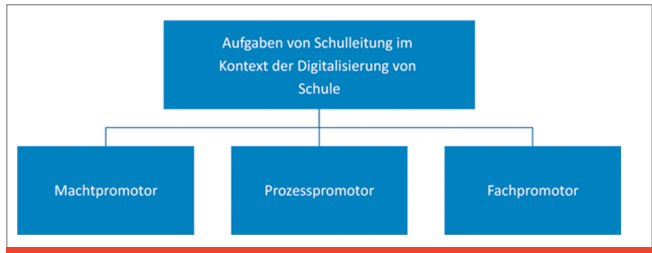


Abb. 2: Unterschiedliche Funktionen von Schulleitung im Digitalisierungsprozess (Quelle: Eickelmann & Gerick, 2018)

1. Sie muss neben der Fülle an laufenden Aufgaben solch einen schwierigen und langwierigen Schulentwicklungsprozess anstoßen und dauerhaft weiterbringen (Prozesspromotor). Zusätzlich erschweren Unsicherheiten (z. B. Datenschutz, komplizierte Anwendung) und innerschulische Widerstände den Prozess. Um mit diesen Herausforderungen umzugehen, werden die weiteren Funktionen von Schulleitungen bedeutsam.

2. Sie müssen den Bedenkenträgern deutlich signalisieren, dass ihre Einwände zwar gehört werden, sie aber den Prozess nicht aufhalten können (Machtpromotor).

3. Sie müssen sich mit der Materie über den Mindestanspruch hinaus auskennen (Fachpro-

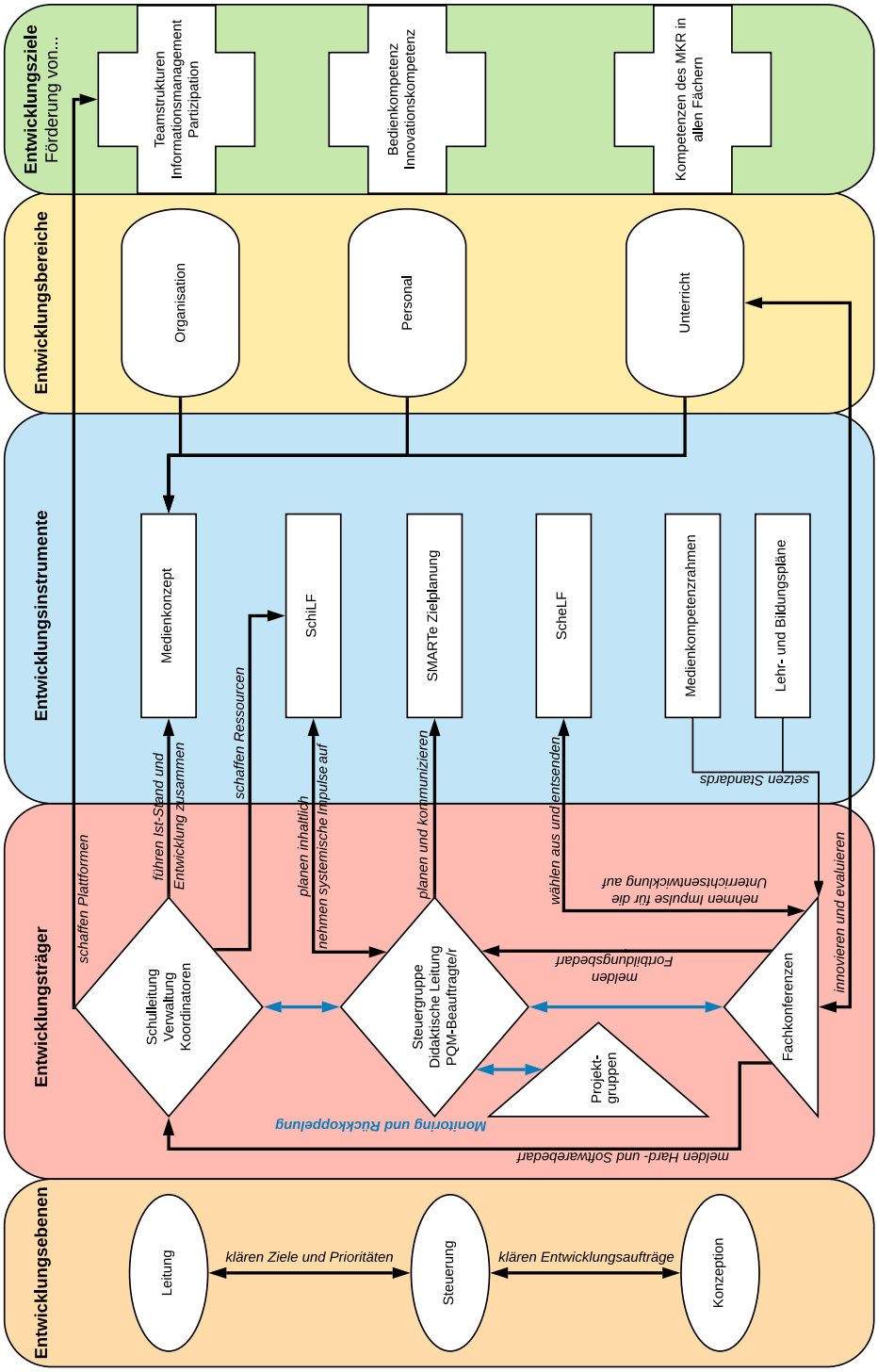


Abb. 3: Schulentwicklung im digitalen Wandel (André Szymkowiak, 2020)

motor). Nur so können sie im Kollegium glaubwürdig inspirieren und die pädagogische Leitlinie vorgeben, die sich im Medienkonzept der Schule wiederfindet.

Kooperation, Kommunikation, Partizipation

Betrachtet man die rechte Spalte (Entwicklungsziele) der Abbildung 3, wird deutlich, dass Digitalisierung weit mehr ist als eine Implementation digitaler Medien in den Unterricht und die damit verbundene Personalentwicklung. Auch wenn es kein Begründungszusammenhang ist, so machte die bereits angesprochene Coronakrise die Notwendigkeit von dezentraler Kooperation in allen schulischen Aufgabenfeldern noch einmal sehr deutlich. Doch damit in solchen Ausnahmesituationen und in der Hektik des schulischen Alltags Vorgänge sicher funktionieren, müssen sie bereits zur selbstverständlichen Routine geworden sein. Es gilt also Teamstrukturen auf persönlicher Ebene zu etablieren und mit digitalen Umgebungen zu fundamentieren (Blank 2016). Eine Organisationsentwicklung mit dem Ziel der Förderung digital basierter Kooperation und Informationsmanagement, hat in Zeiten zunehmender Unübersichtlichkeit vielfältige Vorteile für die beteiligten Akteure und den kontrollierenden Leitungskräften. Gleichzeitig schafft der ubiquitäre Zugang zu schulischen Handlungsfeldern auch erweiterte Möglichkeiten der Partizipation von Schülern und Eltern, sowie der Öffnung von Schule für externe Partner.

Zur besonderen Bedeutung von Fortbildung und der Fachkonferenzen

Die planvolle Personalentwicklung durch Fortbildung ist Gelingensbedingung für den digitalen Wandel an Schulen. In den letzten 30 Jahren, in denen die Digitalisierung in die Schulen eingezogen ist, beruhte dieses hauptsächlich auf individuellem Engagement. Für nachhaltige systemische Effekte bedarf es einer transparenten Zielorientierung der schulischen Steuerungsebene, die klar kommuniziert und verbindlich für alle sein muss. Zu den „klassischen" Fortbildungsformaten SchiLF und ScheLF kommt der didaktischen und methodischen Ko-Konstruktion von Unterrichtseinheiten in den Fachkonferenzen eine besondere Bedeutung zu. Nur in diesen kann Innovation durch Know-How- und Ideentransfer in den Klassenräumen ankommen. Damit es nicht zum medialen „Wildwuchs" kommt, bedarf es einer koordinierten Rückkopplung mit der Steuerungs- und Leitungsebene, zum Beispiel über eine Konferenz mit den Fachschaftsvorsitzenden, die Steuerungsebene hat dabei die Entwicklungsziele im Blick, die Leitung achtet auf die Einhaltung der technischen Standards gemäß Medienkonzept, um Fehlinvestitionen zu vermeiden. Die Fachschaften haben neben dem Innovationsauftrag auch die Aufgabe, die Einhaltung der fachlichen Standards der Bildungspläne und des Medienkompetenzrahmens zu garantieren. Diesen Fachgremien kommt daher die Schlüsselstellung in Bezug auf Unterrichtsentwicklung im digitalen Wandel zu, daher gehört es zur Leitungsaufgabe, ihnen die nötigen Ressourcen für diese Prozesse einzuräumen.

Entlastung und Beteiligung durch eine Projektgruppe

So bedeutend die Wirkung der Schulleitung für die Entwicklung auch ist, man kann und muss nicht alles selbst machen. In jedem Kollegium gibt es eine ausreichende Anzahl von Lehrkräften, die den Einsatz digitaler Medien fördern wollen. Es bietet sich daher an, diese Kräfte in einer Projektgruppe zu bündeln und in die Strukturen einzubeziehen. Um die Promotorenfunktion der Schulleitung zu betonen und den eigenen Diskussionsstand aktuell zu halten, empfiehlt es sich, dass diese als nichtleitendes Mitglied an den Besprechungen teilnimmt. Weiterhin sollten nach Möglichkeit ein Vertreter des Lehrerrats, eine Gleichstellungsbeauftragte und ein Mitglied der Steuergruppe mit dabei sein. Es empfiehlt sich, diese Digitalisierungsgruppe „offiziell" von der Lehrerkonferenz mandatieren zu lassen, damit

deutlich wird, dass es sich um eine gesamtkollegiale Aufgabe handelt. Diese Projektgruppe ist -wie die anderen auch- berichtspflichtig und hält das Kollegium über den Stand der Beratungen aktuell.

Fazit

Schulentwicklung im digitalen Wandel ist eine unabdingbare Querschnittsaufgabe für Schulleitung und Kollegium. Die Digitalisierung durchdringt die Gesellschaft immer weiter und eine Schulbildung ohne diesen Aspekt ist nicht mehr zeitgemäß. Die Haltung und die Verbindlichkeit der Schulleitung in Bezug auf Digitalisierung entscheiden über deren erfolgreiche Integration in den Schulalltag. Mit den hier vorgestellten Strukturen und Abläufen soll deutlich werden, dass der systemische Ansatz hierbei ein hilfreiches Paradoxon aufzeigt: Je mehr Schulleitung das Gesamtsystem entwickelt und einbezieht, desto mehr ist die Person des Schulleiters – trotz seiner Schlüsselfunktion – entlastet. Zusätzlich sind die Fortschritte umfangreicher und nachhaltiger. Auch wenn der Weg von vielen Schulen noch weit ist, so müssen auch die kleinen Schritte unaufhaltsam gegangen werden. Es gilt hierbei umso mehr die Devise: Groß denken, klein anfangen.

Literatur

Auf die Downloaddokumente kann über den QR-Code zugegriffen werden.

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2017): Monitor Digitale Bildung. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf

Blank, S. (2016): Kommunikation und Kooperation fördern. In: Computer + Unterricht, Heft 101. S. 8–11

Bos, Eickelmann, Gerick et al. (2019): ICILS 2018 #Deutschland. Münster. URL: https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018__Deutschland_Berichtsband.pdf

Eickelmann, B. & Gerick, J. (2018): Herausforderungen und Zielsetzungen im Kontext der Digitalisierung von Schule und Unterricht (III) – Neue Aufgaben für Schulleitung. SchulVerwaltung NRW.

Eickelmann, B. & Gerick, J. (2019): Schulentwicklungsprozesse mit digitalen Medien – Pädagogisches Leitungshandeln im Kontext der Digitalisierung. In: Bartz et al. (Hg.): Praxis-Wissen SchulLeitung (PWSL), 2019, 60. Lfg.

Pallack, A. (2017): Unterricht entwickeln mit digitalen Medien. In: Lernende Schule, Heft 79. S. 44–46

Zum Autor

André Szymkowiak (50) leitet das Städtische Gymnasium Köln-Deutz. Er war von 2014 bis 2016 stv. Schulleiter der DS Windhoek. Seit über 13 Jahren ist er auch Moderator für Lehrerfortbildung mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vor seiner Schulleitungstätigkeit war er über 10 Jahre Fachleiter im Fach- und Kernseminar der Lehrerausbildung. Seine Fächer sind Geographie, Chemie, Physik und Deutsch als Fremdsprache.

André Szymkowiak mit seinem Sohn Ron an der DS Windhoek vor der Rückkehr nach Deutschland im Dezember 2016.

Digitalisierung in Zeiten der Corona-Krise: Schulentwicklung im Zeitraffer

von ***Nicole Bordelais***

„Ja, mach nur einen Plan", dichtete einst Bertolt Brecht in seiner *Ballade von der Unzulänglichkeit menschlichen Planens*, und wusste auch schon um die Probleme bei dessen Umsetzung.

Ähnlich erging es uns als deutscher Auslandsschule mitten im Prozess der Digitalisierung, als mit Beginn der Corona-Pandemie und der vorübergehenden Schulschließung plötzlich alle ursprünglichen Pläne obsolet wurden – und wir uns quasi von einem Tag auf den anderen mit der Notwendigkeit einer umfassenden Digitalisierung von schulischen Prozessen konfrontiert sahen.

Wie hatte unser ursprünglicher Plan ausgesehen? Und inwieweit bot und bietet die Krise auch die Chance auf eine beschleunigte Entwicklung?

Der Ausgangspunkt: Wie startet eine Schule mit der Digitalisierung?

Mangelhafte Ausstattung, schlechte Internetverbindungen, fehlende administrative Strukturen – all das sind Probleme, denen sich viele Schulen in Deutschland in Hinblick auf die Digitalisierung stellen müssen. Nicht umsonst wurde gerade der fünf Milliarden schwere Digitalpakt beschlossen, um eine bessere digitale Ausstattung inländischer Schulen zu erreichen.

Viele deutsche Auslandsschulen sind als Privatschulen besser aufgestellt, sowohl was die finanzielle Ausstattung als auch die kurzen administrativen Wege angeht. Trotzdem stellt sich auch hier die Frage, wo und wie sich Digitalisierung am besten umsetzen lässt.

Die Internationale Deutsche Schule Brüssel (iDSB) mag hier als typisches Beispiel gelten: Auf dem Weg, aber noch lange nicht angekommen.

Mit einer Schülerzahl von knapp 450 Schülerinnen und Schülern in Grundschule und Oberschule zählt die iDSB zu den deutschen Auslandsschulen mittlerer Größe. U. a. als Ergebnis einer Peer-Review (Ende 2018) im Vorfeld der nächsten BLI ließen sich mehrere Problemfelder ausmachen:

- Lückenhafte/fehlerhafte IT-Infrastruktur: Über Jahre gewachsene Strukturen ohne klare Zielsetzung erschweren die Arbeit. Unterschiedliche Anwendungen, Server, Zugriffsrechte und teilweise nicht kompatible Geräte verhindern effizientes Arbeiten.
- Verankerung im Lehrplan: Eine Einbettung von Medienbildung und Medienkritik in die Curricula der einzelnen Fächer ist bislang unzureichend.
- Fehlende bzw. unklare Verantwortlichkeiten: Eine Arbeitsgemeinschaft zum Thema Medien/IT arbeitet bislang ohne personelle und zeitliche Ressourcen an der Umsetzung der Digitalisierung auf verschiedenen Ebenen, bislang jedoch eher als Hobby denn in Form eines durchgängigen Konzepts oder Projektplans.
- Altersstruktur bzw. fehlende Fortbildung des Kollegiums: Ein recht hoher Altersdurchschnitt und mangende Möglichkeiten und Zeitfenster zur gezielten Weiterbildung führen zu mangelnder Wertschätzung für und Einsicht in die Notwendigkeit der Digitalisierung.
- Anwenderwissen: In diesem Zusammenhang ist auch der Wissensgap zwischen Jung und Alt bzw. computeraffin/uninteressiert zu sehen. Fast jeder Kollege, jede Kollegin kann Apps bedienen, aber nicht jeder ist fit in der umfassenden Nutzung von Schulcloud und Office-Programmen.

Auf dem Weg, aber noch lange nicht angekommen

Die Ergebnisse der Peer Review machten letztlich nur noch einmal deutlich, welche Lücken auch das Pädagogische Qualitätsmanagement und die an der Schulentwicklung zentral beteiligte Steuerungsgruppe zuvor ausgemacht hatten. Bereits in den Jahren 2018 und 2019 waren einzelne Maßnahmen getroffen worden, um das Problem anzugehen: So nahm die iDSB an einer Erasmus-Maßnahme teil, bei der zahlreiche Lehrkräfte aus beiden Schulformen zu verschiedenen Themenbereichen rund um die Digitalisierung fortgebildet wurden. In Form von schulinternen Fortbildungen wurde ein Großteil dieses Wissens, z. B. zur Nutzung von Tablets im Unterricht, an das Kollegium weitergegeben, u. a. in einer umfassenden und generellen Weiterbildung in der Einführungswoche zu Beginn des Schuljahrs 2018/19.

Zudem wurde auf Basis des entsprechend angepassten Thüringer Lehrplans das Fach „Medienkunde“ zunächst für die fünfte, seit diesem Schuljahr auch für die sechste Jahrgangsstufe eingerichtet, das in einer Unterrichtsstunde alle zwei Wochen insbesondere Kenntnisse im Umgang mit der schulischen Server- und Infrastruktur vermittelt (Wo und wie kann ich ein Tablet ausleihen? In welchem Ordner und unter welchem Begriff speichere ich erstellte Daten? Wie kann ich von zu Hause auf meine Unterlagen zugreifen und diese sicher schützen?). Neben der üblichen Medienbildung, die ebenfalls eine Rolle spielt, sollen besonders schulspezifische Fragen im Vordergrund stehen, die den Lern- und Arbeitsprozess im Unterricht oder zu Hause erleichtern.

Je näher die BLI 3.0[1] rückte und je deutlicher wurde, welchen zentralen Stellenwert die Digitalisierung im neuen Orientierungsrahmen Qualität für Deutsche Schulen im Ausland spielen würde, desto notwendiger erschien schließlich eine übergreifende und zielgerichtete Sichtung und Koordination bestehender Projekte und Schulentwicklungsvorhaben rund um das Thema. Daher wurde im Lauf des ersten Schulhalbjahrs, basierend auf Empfehlungen von Peer Review und Steuerungsgruppe, die Stelle der Medienkoordinatorin eingerichtet. Zusammen mit der Schulleiterin als Verantwortlicher für den laufenden und kommenden Digitalisierungsprozess sollen nun klare Verantwortlichkeiten und Rahmenbedingungen zu einer besseren Umsetzung der Digitalisierung in verschiedenen Bereichen beitragen, ohne gleichzeitig andere wichtige Schulentwicklungsvorhaben wie DFU und sprachliche Bildung zu vernachlässigen. Daher wurde zunächst einmal eine ausführliche Sichtung des Ist-Standes sowie die Fortbildung der Verantwortlichen angestrebt, um im Anschluss koordinierte Schritte zu einer Weiterführung des Schulentwicklungsvorhabens einzuleiten.

Und dann kam Corona …

Bereits vor den Corona-bedingten Schulschließungen waren in der Steuerungsgruppe Vernetzung, Transparenz und Effizienzsteigerung (u. a. im Bereich Organisation und Kommunikation) als zentrale Ziele der Digitalisierung ausgemacht worden. D. h. im Umkehrschluss: Digitalisierung sollte kein Selbstzweck sein,

1 Die Bund-Länder-Inspektion ist eine externe Evaluierung der Deutschen Auslandsschulen

sondern vielmehr Vehikel zur Erreichung anderer Schulentwicklungsvorhaben.

Wie wichtig genau diese Vernetzung ist und was der Einsatz von digitalen Instrumenten bewirken kann, lässt sich an den Herausforderungen feststellen, auf die unsere Schule seit Beginn der Corona-Krise und der darauf erfolgten Aussetzung des Präsenzunterrichts reagieren muss. Wie schafft man es, innerhalb von wenigen Tagen den Austausch zwischen Schülerschaft, Eltern und Lehrkräften zu ermöglichen? Wie lässt sich schnell ein System von Fernunterricht und (virtueller) Lernbegleitung einrichten? Wie transparent können und müssen Leistungsanforderungen formuliert werden? Wie können sich Lehrkräfte gegenseitig unterstützen, wie kann Feedback aller Beteiligten eingeholt werden?

Die iDSB hat in kürzester Zeit auf die Beine gestellt, was Anfang des Schuljahrs noch undenkbar schien: Innerhalb von zwei Tagen war ein virtuelles Klassenzimmer installiert, in dem Aufgaben hinterlegt und Arbeitsergebnisse hochgeladen werden konnten.

Lehrkräfte gaben sich gegenseitig Rückmeldung zu Inhalten der dort eingestellten Wochenpläne und schulten sich gegenseitig – oft per Telefon oder Skype – im Einsatz von Videokonferenz-Software. Unterricht fand plötzlich virtuell statt, von der Koch-AG über den Chemie-Versuch bis hin zur nachgestellten Pariser Friedenskonferenz. Best Practice-Beispiele wurden und werden auf dem Schulblog dokumentiert.

Schülerinnen und Schüler erhielten auf vielfältigste Art und Weise Rückmeldungen zu ihrem Arbeitsprozess, während gleichzeitig auf Basis der KMK-Vorgaben über Leistungsanforderungen und Leistungsbewertung diskutiert wurde.

Schulentwicklung im Zeitraffer sozusagen.

Und auch wenn Brecht einst vom Plan B behauptete, der gehe nicht – in Brüssel wird gerade das Gegenteil bewiesen.

Zur Autorin

Nicole Bordelais studierte Deutsch und Geschichte und unterrichtete nach dem Referendariat am Geschwister-Scholl-Gymnasium Pulheim (dort u. a. Mitglied der Steuergruppe, Leitung der China-AG).

Von 2008–2011: Ortslehrkraft an der Deutschen Botschaftsschule Peking. (dort in der Steuergruppe tätig, Leitung der Schülerzeitung und Chefredaktion des Schuljahrbuchs).

2011–2016: Rückkehr ans Geschwister-Scholl-Gymnasium Pulheim. (Mitarbeit in Inklusionsklassen (Inklusionskonzept), Aufbau von und Mitarbeit in „Willkommensklassen" für Geflüchtete (DaF/DaZ), Zusatzqualifikation Französisch Sek I).

Seit 2016: ADLK an der Internationalen Deutschen Schule Brüssel, dort seit 2017 Leiterin der Steuerungsgruppe und als

PQM-Beauftragte zuständig für Schulentwicklung und Qualitätssicherung, diverse Fortbildungen im Bereich Unterrichtsentwicklung, Evaluation, Digitalisierung (u. a. Ausarbeitung des schulinternen Curriculums Medienkunde für die Klassen 5/6).

Jetzt gilt es, bereits an die Zeit nach der Krise zu denken und genau diese positiven Erfahrungen in die Schulentwicklung des kommenden Schuljahrs einfließen zu lassen.

Dabei lassen sich bereits jetzt folgende Schwerpunkte ausmachen:

- Möglichkeiten des Fernunterrichts, z. B. für erkrankte Schülerinnen und Schüler oder solche im Austauschjahr
- Besserer Austausch von Informationen und Material zwischen Lehrkräften und Klassen, z. B. zur Vor- und Nachbereitung von Unterricht, d. h. virtuelles Klassenzimmer als permanente Begleitung und Infoplattform des Präsenzunterrichtes
- Etablierung eines erprobten Systems für den Krisenfall

Das bei Eltern und Schülerinnen und Schülern bereits punktuell eingeholte Feedback zeigt aber auch, dass das momentan genutzte Tool des virtuellen Klassenzimmers über XSchool, das eher aus der Not heraus und aufgrund der Dringlichkeit der Situation zum derzeit verbindlichen Medium des Fernunterrichts geworden ist, aufgrund seiner umständlichen Benutzung nur eine Übergangslösung darstellt. Hier liegt es nun an uns, für die Zukunft eine tragfähige Lösung zu finden, die auf eine ähnliche Akzeptanz im Kollegium stößt und die oben genannten Aspekte in Hinblick auf die weitere Schulentwicklung berücksichtigt.

Dann müssen wir uns auch in Hinblick auf die BLI 3.0 keine Sorgen mehr machen.

Fernunterricht in Russland – Skype oder Lernplattform?

„Fernunterricht mit Stolpersteinen" – Ein Erfahrungsbericht über Vor-Corona-Fernunterricht in Russland – per skype und auf der pasch-net Lernplattform

von ***Petra Knarr***

In kürzester Zeit mussten wir uns alle jetzt auf, wie man in Russland sagt, „Distanzunterricht" umstellen, – auf welche Art, ist abhängig von Land, technischer Ausstattung und Datenschutzgesetzen – vor allem aber von unserem persönlichen Know-how und Improvisationsvermögen. Nur an wenigen Orten ist im schulischen Bereich der online-Unterricht bereits so etabliert, dass eine Schülern wie Lehrern vertraute Unterrichtsform einfach nur erweitert werden kann. Und es dürfte nur wenige Lehrer und Schüler geben, denen die Umstellung leicht gefallen ist – der Fernunterricht erweist sich oft als aufwändig, vorbereitungsintensiv und störanfällig. In Russland kursieren bereits Videos von weinenden Kindern, die darum betteln, wieder in die Schule zu dürfen (weil „Mama immer schimpft und nicht gut erklären kann") … Ob sich diese Kinder daran im nächsten Jahr noch erinnern werden?

Ich habe die Erfahrung des „Distanzunterrichts" bereits im letzten Jahr gemacht – und so weiß ich jetzt zumindest, was mich erwartet, und kenne einige Fallen, die zu vermeiden sind …

Fernunterricht ist nicht gleich E-Learning …

„*Fernunterricht* ist ein gesetzlich geregelter Begriff, der im Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) von 1977 wie folgt definiert ist:

- Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten
- wobei Lehrende und Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind

Warum überhaupt Fernunterricht?

„Avtobusy“ und „Marschrutki“

Es gibt zahlreiche Gründe für Fernunterricht – auch bei mir war er letztes Jahr eher „aus der Not geboren“ …

Als Fachschaftsberaterin in Tula/Russland betreue ich eine zweite Schule im 100 km entfernten Kaluga. 100 Kilometer – nicht ganz nah, aber durchaus machbar – das dachte ich, als ich meine in dieser Konstellation neu geschaffene Stelle antrat. Was die Außenstelle Kaluga wirklich bedeutet, stellte ich erst fest, als ich vor Ort war.

In Russland sind Verkehrslinien auf die Hauptstadt konzentriert – während ich von Tula aus recht bequem und auch günstig mit einem schicken und sauberen Schnellzug ins knapp 200 km entfernte Moskau komme (Fahrzeit des Zuges zwei Stunden, Fahrpreis ca. 5 €), ist die Fahrt von Tula nach Kaluga weit weniger bequem. In Tula erntete ich fassungslose Gesichter, wenn ich erzählte, dass ich einmal pro Woche in Kaluga arbeiten muss. „Da fährt man mit dem Bus nur hin, wenn es gar nicht anders geht, aber doch nicht einmal pro Woche“, hörte ich oft. Wege zwischen russischen Provinzstädten sind zeitaufwändig und unbequem, „alle Wege führen nach Moskau“. Der (sichere) Zugverkehr zwischen Tula und Kaluga verkehrt nur an Wochenenden – und auch dies nur einmal am Tag. In der Woche bleiben nur Busse – entweder die großen „Avtobusy“ oder die kleinen „Marschrutki“ (ein Fremdwort aus dem Deutschen!; Kleinbusse für 12 Personen), die für eine Strecke ca. zweieinhalb Stunden brauchen. Von Haus zu Haus brauchte ich für die einfache Strecke dreieinhalb Stunden; für vier Unterrichtsstunden war ich jeden Montag insgesamt zwölf Stunden außer Haus. Sieben Stunden davon waren dem Weg gewidmet – in ungeheizten Bussen bei winterlichen Temperaturen, i. a. ohne funktionierende Sitzgurte und auch mal mit zersprungenen und mit blickdichtem Pflaster abgeklebten Windschutzscheiben … Dazu kam der aufwändige Erwerb der Busfahrkarten, die jedes Mal einzeln erstanden werden mussten, was verbunden war mit : Schlangestehen, Passvorlage, Angabe meines Namens, Geschlechts, Geburtsdatums und der Passnummer, die alle sorgfältig auf die Busfahrkarte eingetragen werden. Mein in lateinischen Buchstaben verfasster Pass, die Tatsache, dass ich keinen Vatersnamen, dafür aber drei Vornamen habe (die zusammen leider länger sind als der Computer es vorsieht) sorgen beim Fahrkartenerwerb bisweilen für Irritation. Im Bus bekommt man einen festen Platz zugewiesen, meiner befand sich – subjektiver Eindruck …- regelmäßig neben dem am stärksten erkälteten Menschen im Fahrzeug. Und an den Folgetagen schleppte ich mich nach glücklicher Wiederankunft in Tula hustend zur Schule … Als die Temperaturen winterlich und die Straßen glatt wurden, habe ich die „Marschrutki“ als kaum vertrauenerweckend und meine Anreise nach Kaluga als geradezu lebensgefährlich empfunden.

Marschrutki

So entstand die Idee, zumindest einen Teil meiner Schüler per skype zu unterrichten – eine Idee der Schulleiterin aus Kaluga, die selbst Informatik unterrichtet. Der Fachberater war einverstanden … und einen Versuch war es wert.

- und der Lernerfolg durch den Lehrenden überwacht wird …“[1]

Im *Fernunterricht* werden meist die Möglichkeiten des *E-Learnings* genutzt, er ist aber damit nicht identisch. *E-Learning* ist ein Sammelbegriff für verschiedene Lernformen mit elektronischen oder digitalen Medien[2]. Steuerung und Überprüfung des Lernerfolgs durch einen Lehrenden ist dabei nicht zwingend erforderlich. Umgekehrt könnte *Fernunterricht* theoretisch auch ohne digitale oder elektronische Medien auskommen, z. B. nur mit Fernbriefen.

Virtueller Unterricht als zeitgemäße Unterrichtsform – auch in der Schule?

Meine ersten Versuchen des Fernunterrichts waren weniger einfach als ich mir das vorgestellt hatte – und mit viel Arbeit und leider auch Frustrationen (für beide Seiten) verbunden. Skypen mit einer Klasse ist etwas anderes als privates Skypen …

Das Gelingen von Fernunterricht scheint vor allem von zwei Faktoren abzuhängen: von der Medienkompetenz (der Lernenden und Lehrenden) auf der einen Seite und dem Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden auf der anderen Seite[3]. Bei Schülern, insbesondere jüngeren, kommt noch der Aspekt der Selbstorganisation hinzu.

Noch mehr als im Präsenzunterricht ist es im Fernunterricht wichtig, eine den Lernzielen und der Lerngruppe möglichst gut entsprechende Form der Darbietung und auch der Kommunikation zu finden. Für Schüler ist im Fernunterricht die Betreuung durch den Lehrer/Tutor noch deutlich wichtiger als für erwachsene Lerner, gleichzeitig gefällt ihnen der „virtuelle“ Unterricht durchaus.

Mein eigener Fernunterricht findet nun im zweiten Jahr mit mir persönlich bereits vorher bekannten Schülern aus Kaluga statt. Im letzten Jahr habe ich in den Klassen 9 und 10 per Skype unterrichtet, in diesem Schuljahr begleite ich die Schüler der Klasse 10 bei einen Intensivkurs zur DSD2-Vorbereitung auf der pasch-net-Lernplattform (Moodle).

Skype-Unterricht im Sommerhalbjahr 2019

Im Sommerhalbjahr 2019 begann der Skype-Unterricht für Schüler der 9. Klasse (Ziel: Vorbereitung DSD1 – Schwerpunkt : Vorbereitung der mündlichen Prüfung) und der 10. Klasse (Ziel: Vorbereitung DSD2 – Schwerpunkt: Sternchenthema „Gesundheit“).

Vorüberlegungen

Das Medium Skype ist einfach zu handhaben und allgemein bekannt, es handelt sich beim Skype-Unterricht eher um eine Simulation des Präsenzunterrichts. Der Unterricht sollte in der Schule in einem Klassenraum und an nur einem Endgerät stattfinden. Im Vorfeld musste ich mir Gedanken machen zu den folgenden Fragen:

Geplant war Unterricht in den Klassen 9 und 10, jeweils für eine Doppelstunde. Aufgrund der kleinen Gruppengröße in beiden Klassen (sechs bzw. acht Schüler) entschied ich mich für Gruppenunterricht.

Aus dem Doppelstundenkonzept ergab sich, dass der Unterricht sich nicht nur auf die – naheliegende – mündliche Kommunikation beschränken sollte. In beiden Gruppen sollten alle Fertigkeiten mit Ausnahme des Hörverstehens geübt werden. Der Skype-Unterricht fand in einem großen Deutschraum statt.

Nicht ganz optimal …

Die *Internetverbindung* im Klassenraum war *mehrfach instabil*, klappte aber letzten Endes dann meistens doch. Mit mehreren Endgerä-

1 https://www.fernstudieren.de/haeufige-fragen/unterschied-elearning-fernunterricht/
2 Vgl. https://www.fernstudieren.de/haeufige-fragen/unterschied-elearning-fernunterricht/
3 Vgl. E-Learning im Fernstudium – Erfahrungsbericht einer Studentin Autorin: Mareike Kehrer, Portalbereich: Aus der Praxis, Stand: 21.12.2009, https://www.e-teaching.org/etresources/pdf/erfahrungsbericht_2009_kehrer_e-Learning-im-fernstudium.pdf

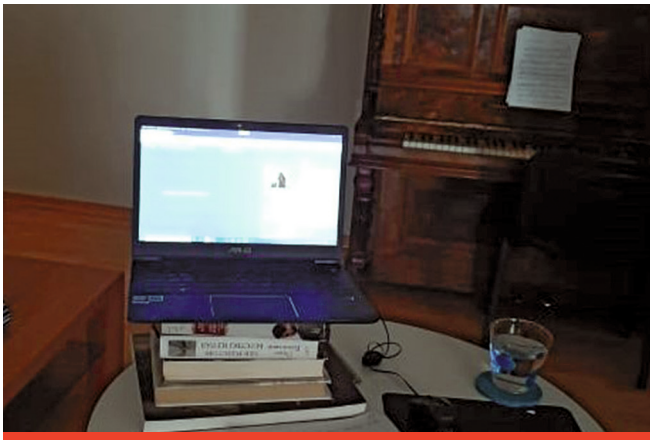
ten wäre sie überlastet gewesen. Als größte Hürde erwies sich die sehr *schlechte Akustik im Klassenraum*, die den schwachen Lautsprechern geschuldet war – inzwischen habe ich bessere angeschafft (und dies hätte ich wirklich im Vorfeld überprüfen sollen).

Die Schüler schlugen sich dennoch wacker und als Motivation pflegte ich ihnen zu sagen, dass dies ein ganz hervorragendes Hörverstehenstraining sei … Sie saßen als Gruppe vor dem – kleinen – Bildschirm des Computers, der auf dem Lehrertisch stand, in Richtung der Klasse umgedreht und den Schülern zugewandt war. Mich irritierte vor allem das Gefühl, mit den Schülern keinen Blickkontakt zu haben – erst nach mehreren Stunden bekam ich mit, dass hinter dem Bildschirm am Lehrertisch die Deutschlehrerin saß, die den Schülern auch noch alle meine Worte übersetzte – und natürlich wurde sie von den Schülern als die Kontaktperson empfunden. Dies konnte angesprochen und geändert werden – es stellte sich dann sogar heraus, dass eine Aufsichtsperson gar nicht notwendig war (ich zählte wohl als „virtuelle Aufsicht") und nach einigen Stunden war ich mit den Schülern beim Skype-Unterricht allein. Meine Idee, mich auf die Leinwand zu projizieren (was ich schon etwas gewöhnungsbedürftig fand, wovon ich mir aber einen besseren Kontakt versprochen hätte) war nicht umzusetzen, da der Beamer offensichtlich kaum benutzt wird und es nicht gelang, ihn anzuschalten … (Eine Lehrerin bezeichnete lustigerweise den Beamer regelmäßig als „Beamten" – und ein häufiger Satz war „*Der Beamte funktioniert nicht*" … solches soll ja vorkommen …). Bisweilen stand der Klassenraum nicht zur Verfügung und unser Skype-Unterricht musste mit einem Handy auf dem Flur stattfinden – nicht optimal, für die Schüler anstrengend, aber letzten Endes hat auch das funktioniert.

Gut funktioniert hat …

In Klasse 9 lief die Vorbereitung der mündlichen DSD1-Prüfungen sehr erfreulich – sowohl der interaktive Teil 1 als auch die Präsentation (Teil 2). Die von den Schülern hielten ihre Power Point Präsentationen vom Smartphone ganz einfach in die Kamera und diese waren gut zu sehen. Die anschließende Besprechung führte ich mit der ganzen Gruppe durch, auch dies funktionierte gut – allerdings konnte ich nie die ganze Gruppe sehen und der jeweilige Sprecher musste darauf achten, „im Bild" zu sein … es ging also „bewegt" zu.

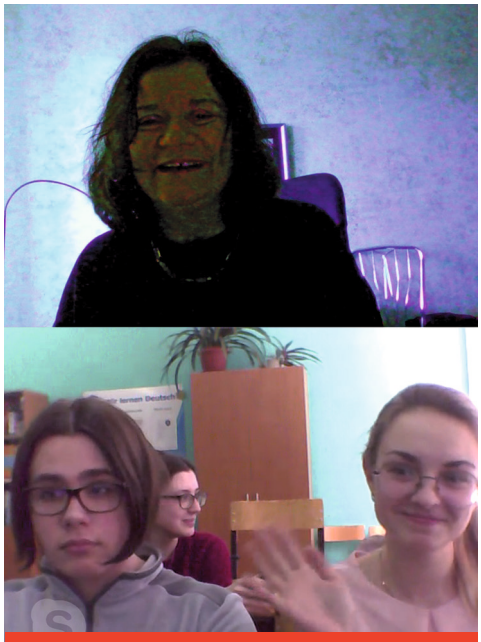
Mit der Zeit ging ich dazu über, mit einzelnen oder jeweils zwei Schülern per Skype mündliche Kommunikation zu üben, während die anderen schriftliche Aufgaben bearbeiten. Die Arbeit mit Arbeitsmaterialien vor Ort klappte in beiden Klassen sehr gut – dank der tollen Kolleginnen vor Ort, die für mich immer Arbeitsblätter kopiert und benötigte Lehrwerke bereit gelegt hatten. Gut klappte auch die Korrektur schriftlicher Arbeiten, die die Schüler mir per E-Mail schickten.



Skypekonferenz auf einem Bücherstapel

Fernunterricht auf der pasch-net-Lernplattform im Sommerhalbjahr 2020

Seit Februar probiere ich eine andere Art des Fernunterrichts aus: Für die Klasse 10, für die in diesem Schuljahr kein Präsenzunterricht durch mich vorgesehen ist, habe ich einen online-Kurs auf der pasch-net-Lernplattform konzipiert. Es handelt sich um einen Kompakt-



Kommunikation im virtuellen Klassenzimmer

kurs zur gezielten Vorbereitung auf das DSD2 im Herbst 2020, auch diese Gruppe ist eine kleine mit nur sechs Schülern, die mich aus dem vorigen Schuljahr persönlich kennt.

Vorüberlegungen und Vorbereitung

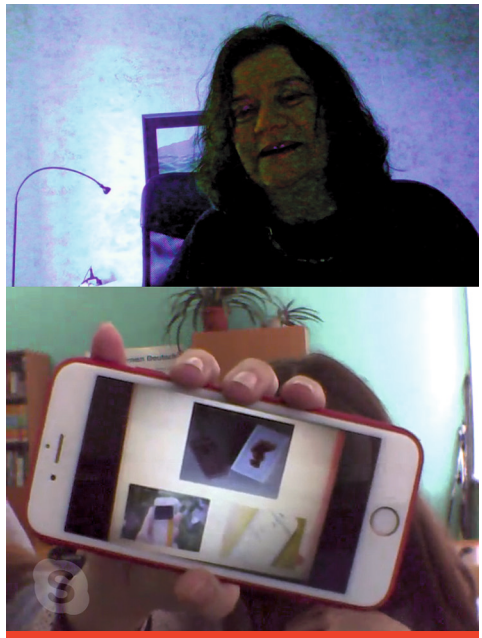
Meine Idee war ein begleiteter online-Kurses mit Materialien vorwiegend zur individuellen Bearbeitung durch die Schüler. Vereinzelte Gruppenaktivitäten online sollen das Angebot ergänzen. Das Konzept deckt einen großen Teil der Prüfungsvorbereitung ab, wenn auch nicht alles. Ein Vorteil ist die Wiederverwertbarkeit in den Folgejahren: Es muss nur jeweils der Block mit dem nicht mehr gültigen Sternchenthema angepasst werden. Die Lernplattformkurse (inzwischen gibt es den gleichen in Tula) sind erst angelaufen, abschließend beurteilen kann ich sie deshalb noch nicht.

Nicht ganz optimal …

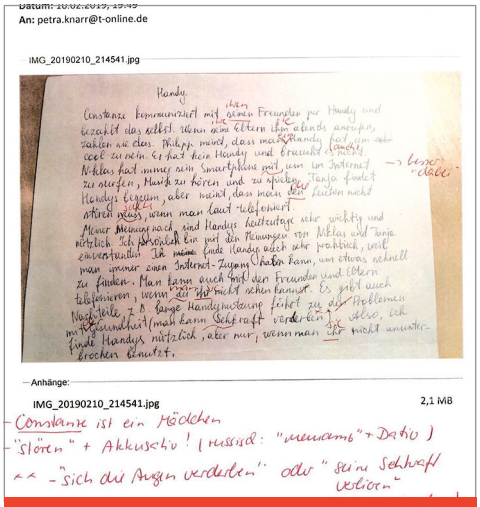
Mit der Lernplattform zurechtzukommen, fällt den Schülern schwerer, als ich erwartet hatte. Ich habe deshalb recht frühzeitig einen Präsenztermin zum Kennenlernen der Lernplattform angeboten. Der zweite geplante Präsenztermin konnte wegen Corona leider nicht mehr stattfinden. Das, was ich als eine besondere Stärke eines Kurses auf der Lernplattform gesehen hatte, die freie Zeiteinteilung, scheint für manche Schüler auch ein Nachteil zu sein und sie zu überfordern. Die Konzeption des Kurses erfordert, dass die Schüler regelmäßig den Kursraum besuchen und dies ist leider nicht bei allen der Fall. Hier ist vermutlich eine stärkere Lenkung, vielleicht sogar ein fester gemeinsamer Termin, sinnvoll. Auch von meiner Seite aus gab es „Pannen", so war einmal eine von mir eingestellte und freigeschaltete Aufgabe für die Schüler nicht zu sehen – warum, weiß ich noch immer nicht. Zwar können Audio- und Videodateien eingestellt werden, es gibt aber leider keine Möglichkeit zum Videochat.

Gut funktioniert hat …

Den Schülern macht die Kommunikation im Forum Spaß, auch das gemeinsame Erstellen



Zur Not müssen die Arbeitsergebnisse auf dem Handy präsentiert werden.



Online-Korrektur

des Glossars klappt sehr gut. Sie freuen sich auf unseren Chat-Termin und auch das Bearbeiten der Aufgaben und Versenden der Lösungen klappt gut.

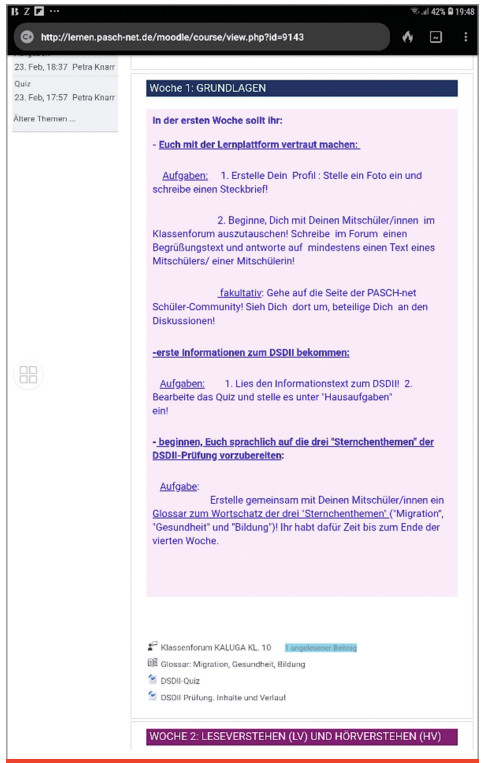
Möglichkeiten und Grenzen des Fernunterrichts – Vor- und Nachteile von Skype und Lernplattform

Schulischer Fernunterricht ist deutlich aufwändiger und weniger angenehm als Präsenzunterricht – technische Probleme können stören (Skype), der Umgang mit dem Medium muss erlernt werden (Lernplattform) Vorteilhaft am Fernunterricht ist durch die räumliche und/oder zeitliche Unabhängigkeit die Möglichkeit, überhaupt Unterricht anzubieten, der sonst vielleicht gar nicht machbar wäre.

Ein Nachteil des Fernunterrichts ist die erschwerte Kommunikation zwischen Lehrer und Schülern, letztere fühlen sich dadurch weniger betreut und unterstützt. Eine Rolle spielt sicher auch die bekannte Tatsache, dass Fremdsprachenunterricht sich grundlegend von dem Unterricht anderer Fächer unterscheidet, weil Lerngegenstand und -medium identisch sind. Die Kommunikation hat im FSU eine nicht nur vermittelnde Funktion und ist hier deshalb noch wichtiger als in anderen Fächern – dies muss ganz besonders auch im Fernunterricht berücksichtigt werden (und erschwert diesen eher in den fremdsprachlichen Fächern).

Daraus ergibt sich, dass im Fernunterricht ganz besonders auf eine gute, klare und freundliche Kommunikation zu achten ist – dies insbesondere, wenn, wie auf der Lernplattform, nur schriftlich kommuniziert wird. Beim Fernunterricht mit nicht erwachsenen Lernen erscheint mir der persönliche Kontakt unumgänglich – bei Skype im Videochat ist er da, ein Lernplattformkurs sollte – wenn dem nicht gerade ein Virus entgegensteht – mit Präsenzphasen verknüpft werden (Blended Learning).

Die Stärke von Skype ist der auch aus Ferne mögliche persönliche Kontakt und die direkte Kommunikation – Skype scheint mir deshalb besonders geeignet zum Sprechen und zur Vorbereitung mündlicher Prüfungen. Einschränkungen bestehen im Bereich des Gruppenunterrichts und auch des Umgangs mit



Begrüßungsseite der Lernplattform für die DSD2 Intensivlerngruppe

Arbeitsmaterial, das auf das Notwendigste beschränkt werden muss. Wichtig sind im Vorfeld das Überprüfen der technischen Gegebenheiten vor Ort (Lautsprecher, Kameraeinstellung, Beamer), die Sitzordnung der Schüler und evtl. die Klärung der Rolle der Aufsicht.

Die *Stärke der Lernplattform* liegt in der Möglichkeit des selbständigen und zeitunabhängigen Lernens mit eingestellten Dokumenten, ebenso in der Möglichkeit, interaktive Aktivitäten wahrzunehmen wie Chat, Blog, Erstellen eines Wikis oder Glossars. Durch eingestelltes Material auch in größerem Umfang ist eine gezielte und anspruchsvolle Fernbetreuung möglich, ebenso Binnendifferenzierung. Das Material auf der Lernplattform steht den Schülern langfristig zur Verfügung – dies ist besonders vorteilhaft in einem Land wie Russland, wo Kopien kostbar sind und oft mit nur ausgeliehenen Büchern und Kopien gearbeitet wird. Wichtig sind hier ganz besonders eine gute Vorbereitung der Schüler, klare Arbeitsanweisungen und eine hohe Ansprechbarkeit.

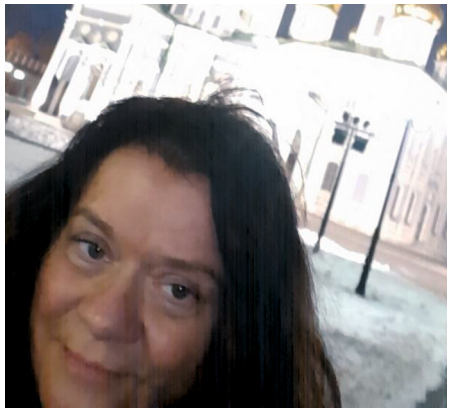
Aktuell skype ich auch einzeln mit Schülern und habe inzwischen auch für die Klassen 7 und 8 Kursräume eingerichtet. Hier denke ich allerdings an eine wesentlich einfachere Anwendung.

Optimal in der aktuellen Situation sind sicher Plattformen mit weitreichenden Funktionen (wie „Zoom"); möglich allerdings nur mit technisch geeigneten Endgeräten (Computer/ Notebook/ Tablet mit Kamera und Mikrophon, dazu möglichst Drucker und Scanner), die gleichzeitig allen Schülern zur Verfügung stehen. Dies ist hier oft nicht gegeben – meist gibt es einen Computer pro Familie, den derzeit beide Eltern und alle Kinder oft gleichzeitig benötigen. Smartphones hingegen haben alle (einschließlich der Grundschüler) und in der nächsten Zeit gilt es vermutlich, möglichst einfache Möglichkeiten des Fernunterrichts zu finden, davon so viele wie möglich über das Smartphone.

So viel zu meinen ersten Fernunterrichtsversuchen in Russland – über Rückmeldungen, Erfahrungen, Tipps und Austausch dazu freue ich mich! petra.knarr@t-online.de

P. S. Die Zeit der „Marschrutki"-Fernfahrten ist übrigens vorbei – inzwischen fahre ich nicht mehr einmal wöchentlich für 4 UE nach Kaluga, sondern alle paar Wochen für einen oder zwei ganze Tage – und dies auch nicht mehr in der „Marschrutka", sondern in meinem eigenen kleinen Auto, mit dem sich der Weg auf ca. zwei Stunden pro Strecke reduziert …

Petra Knarr
ist seit September 2018 Fachschaftsberaterin in Tula/Russland; Mitbetreuung einer Schule in Kaluga. Davor OStRin an einem Freiburger Gymnasium (Russisch, Französisch); Beauftragte für Fachdidaktik Russisch an der der Universität Freiburg; Beauftragte für Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache am Studienseminar Rottweil. Zehn Jahre Goethe- Institut im In- und Ausland (Finnland, Russland); Leitung von Lehrerfortbildungsseminaren in Sibirien, Uralgebiet und Georgien. Zertifizierte Kunsttherapeutin.



Wie kann es aussehen

*von **Thomas Ehrmann***

„Digitalisierung lässt sich nicht aufhalten, das ist unbestritten, sie bietet nicht nur viele Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler, sondern besonders auch für Lehrerinnen und Lehrer …“

So oder so ähnlich sollte vor drei Wochen die Einleitung für diesen Artikel lauten, ich fand sie passend, allerdings ist sie heute durch die aktuellen Ereignisse überholt. E-Learning ist die Methode der Stunde! Gerade deswegen möchte ich die Möglichkeiten des digitalisierten Unterrichts kurz umreißen und häufige Vorbehalte aufgreifen.

Die Aufgaben eines Lehrers im Ausland sind vielfältig, auch was die Herausforderungen des Unterrichtens betrifft. So muss jeder Lehrer in einer Begegnungsschule sprachsensibel im sogenannten DFU unterrichten, gemeint ist hier der deutschsprachige Fachunterricht. Er muss aber auch zwischen den drei klassischen Schulformen, die es ja so nicht mehr gibt, differenzieren. Hier sollte der Auslandschullehrer allerdings nicht immer nur den Fokus auf die schwächeren Schülerinnen und Schüler legen, sondern, genauso wichtig, auch die starken nach ihren Neigungen fördern.

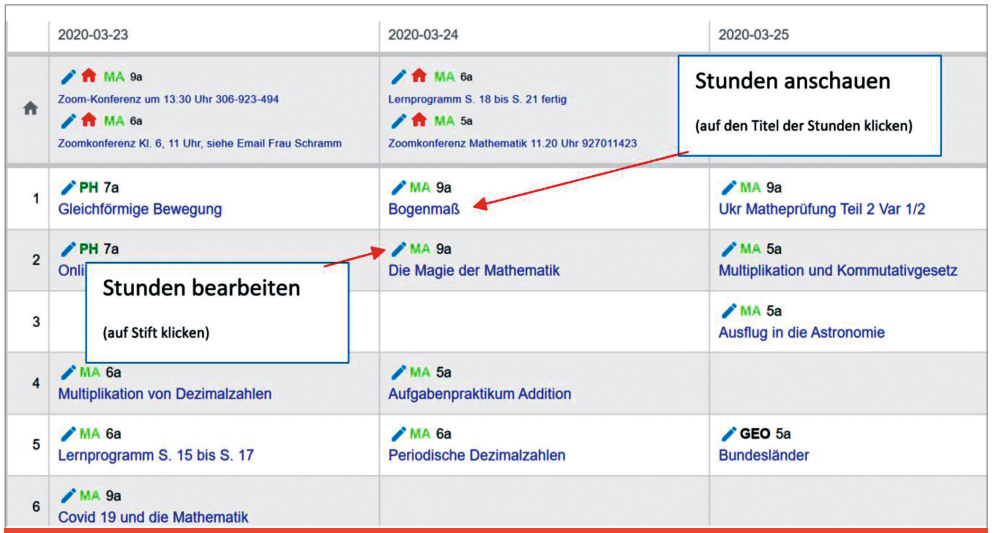
Das ist nicht einfach, es ist sehr zeitaufwendig, vor allem, wenn man allen gerecht werden möchte.

Eine Lösung dieser Herausforderung ist die Digitalisierung des Unterrichts.

Der Ansatz zur Lösung der oben beschriebenen Herausforderungen ist nicht neu, stößt aber immer wieder auf Probleme und Vorbehalte. Zu nennen wären hier etwa Klassiker wie „Hardware, Computerräume, Belegung derselbigen, Tablet-Klassen, schuleigene Tablets, funktionierende W-Lans“.

Eines vorweg: Viele dieser Probleme bestehen, aber sie lassen sich lösen. Die Lösung lautet ***BYOD***, „bring your own device“. Im Unterricht sind elektronische Endgeräte immer verfügbar; wer will, kann eigene Tablets oder Laptops mitbringen.

Aktuell, wie es sich zeigt, besteht in der Nutzung verschiedener digitaler Devices ab Klassenstufe 5 kein Problem. Die Schülerinnen und Schüler greifen mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Geräten ohne Probleme auf das Internet zu.



Oberfläche Lehrer

Arbeitsauftrag Geografie

Ein weiteres Problem dreht sich um die Hardware-Frage, „auf welches Betriebssystem soll man setzen?", welcher „Hardwarehersteller"?

Auch hier ist die Antwort simpel, es ist egal, völlig egal, man greift mit jedem Endgerät über einen beliebigen Browser auf eine Lernplattform der Wahl zu!

Lernplattformen gibt es einige. An der Deutschen Schule Kiew unterrichten wir mit Hilfe des sogenannten Learning-Management-Systems ***Moodle*** des Landes Rheinland-Pfalz, übersetzt „**M**odulare **O**bjektorientierte **O**nline-**L**ernumgebung" bzw. mit der Plattform ***NERDL*** (https://nerdl.de/signin, administriert von Herrn Sebastian Geus, EKS Berlin).

Wenn sich dann alle Schülerinnen und Schüler – durch den Klassenlehrer geschult – in das gewählte System einloggen, nachfolgend beispielhaft in NERDL, können die Lernenden beginnen, online zu arbeiten.

Im Stundenplan der Oberfläche können die Schülerinnen und Schüler ihre Stunde auswählen und sich über die Aufträge informieren.

An dieser Stelle ergibt sich häufig ein Einwand von Seiten der Unterrichtenden, und zwar: „Ich kann aber nicht programmieren, was soll ich denn jetzt tun?".

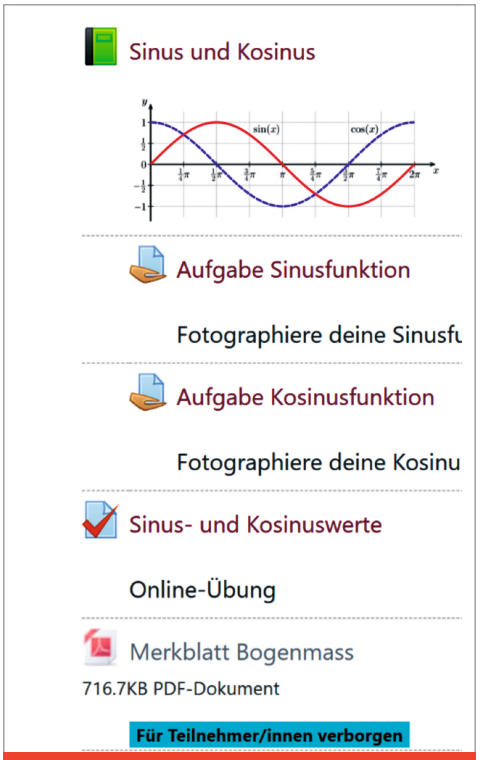
Auch hier ist die Antwort einfach, natürlich vorausgesetzt der Lehrer ist im Stande, sich einzuloggen und den Bearbeitungsmodus zu finden. Man notiert seinen Arbeitsauftrag in das dafür vorgesehene Textfeld und schon geht es los: „Lies Seite 47 und beantworte dazu die im Arbeitsbuch Nummer 2 und 3".

Man kann bereits hier anfangen zu differenzieren, z. B. „Gruppe 1 löst Nummer 2 und, wenn sie möchte, Nummer 3, Gruppe 2 löst Nummer 3, Gruppe 3 ebenfalls, bekommt aber noch den Auftrag, ein Video zu schauen und dazu Fragen zu beantworten."

„Das mit dem Video ist ja immer so eine Sache, bis die Schüler den Link abgetippt haben, ist die Stunde vorbei", ist ein häufig von den Kollegen genanntes Problem. Durch Copy & Paste des Links in das dazugehörige Textfeld ist das Problem gelöst.

Ein zusätzlicher Vorteil ist, dass die Lernenden den Film überall auch als Hausaufgabe daheim anschauen können.

Das Bereitstellen von Arbeitsblättern, das Hochladen von Lösungen durch die Lerngrup-



Auszug aus Unterrichtseinheit (Moodle)

Tipps zum E-Learning

Online Videokonferenz	**Apps zum Erstellen von Lernspielen**	**Lernvideos**
Zoom Microsoft Teams Skype Twitch	LearningApps Learning Snacks Schlaukopf	Bayerischer Rundfunk Planet Schule YouTube Simple Club YouTube Daniel Jörg
Kollaboratives Schreiben	**Feedback**	**Online Angebote**
Padlet ZumPad Google Docs	Mentimeter Answergarden	Digital Learning Lab Tutory Lehrerwelt

pe ist auf jeder Lernplattform möglich. So kann jeder jedem Feedback geben und vieles mehr.

Es ist offensichtlich, dass jeder der Lernenden hier in seinem individuellem Arbeitstempo arbeiten kann. Häufig ergibt sich der kritische Hinweis auf das Problem des Sprachlernens im deutschsprachigen Fachunterricht.

Nichtmuttersprachliche Quereinsteiger im Unterricht – eine Aufgabe, die man nur anfangs unterschätzt – stellen ebenfalls eine große Herausforderung dar. Doch wie der Aufgabe Herr werden? Auch hier ist das Arbeiten mit einer Lernplattform eine gute Lösung – auch während des Unterrichts. Jeder Lernende hat seinen Arbeitsauftrag (siehe Auszug Abbildung 2), der sich ja nicht nur über eine Schulstunde erstrecken muss. Somit gewinnt die Lehrperson Zeit, um sich auch um Einzelne zu kümmern. Auch kann man den DaF-Schülerinnen und -Schülern individuelle Arbeitsaufträge geben.

Allerdings sind Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht nicht wegzudenken, und daran wird sich auch nichts ändern, nur der Aufgabenbereich verändert sich ein wenig. Gemeinschaftliche Einführungsstunden werden weiter dazu

Thomas Ehrmann
geboren 1969 in Stuttgart-Bad Cannstatt, ist seit 2015 stellvertretender Schulleiter an der Deutschen Schule Kiew. Nach dem Lehramtsstudium an der Universität Koblenz – Landau war er nach sechs Jahren an der Schiller-Realschule Frankenthal sechs Jahre an der Deutschsprachigen Schule in Bangkok tätig. Anschließend unterrichtete er an der IGS Edigheim und war als E-Tutor im Bereich Blended Learning, Informatik und Medienbildung bis 2015 an das Pädagogische Landesinstitut Rheinland-Pfalz abgeordnet.

gehören, aber danach kann die Lehrperson individuell fördern, unterstützen und beraten.

Tipp: Da diese gemeinsame Beratungszeit aufgrund der grassierenden Pandemie im Klassenraum entfällt, muss eine Online-Lösung, ohne dass die Lernenden viel installieren müssen, gefunden werden, und es gibt sie. Als Lehrer installieren sie das Programm Zoom, erstellen ein Meeting, verschicken die Einladung. Die Lerngruppe öffnet lediglich den link (zoom.us), gibt das Kennwort des Meetings ein und die Videokonferenz beginnt.

Distance-Learning – Berichte von der Front

8 Erkenntnisse aus dem Distance-Learning während der Corona-Krise (Bericht einer Lehrerin und Mutter)

*von **Katharina Jessen Klingenberg***

1. **Ein internetfähiger Computer ist ein Segen für das Lehren und Lernen.** Er bietet alles, um Covid-19 ein Schnippchen zu schlagen. Körperliche Nähe ist nicht erlaubt? Kein Problem, wir reden im virtuellen Klassenraum miteinander. Die Tafel ist weit entfernt im Schulgebäude? Lasst das Kursnotizbuch in Office 365 unsere neue Tafel sein. Die Zukunft des Lernens und Lehrens hat begonnen. – Wir leben allerdings in der Gegenwart. In dieser teilen sich meist zwei Familienmitglieder einen Computer. Die Geschwindigkeit der Datenübertragung hängt vom Alter des Computers und vom Fortschritt des Netzausbaus in der Gegend ab. Es hat ja geradezu etwas Ästhetisches, es ist wahrhaftig moderne Kunst, wenn die Konferenzschaltung sich im Fiepen und Rauschen auflöst, während bunte Pixel aus einem Schüler ein abstraktes Gemälde machen. Und Schulungen von Lehrern in geeigneten Computerprogrammen werden wohl tatsächlich zukünftig stattfinden. Wir leben, wie gesagt, in der Gegenwart.

2. **Hat unsere Wohnung wirklich so wenige Türen?** Und wenn irgendwo welche sind, warum so dünne? Der Vater hat eine Konferenz, der ältere Sohn sieht sich ein Video über Baderegeln an, der jüngere übt das Lesen eines Gedichtes. Mittendrin ich beim Korrigieren von Schüleraufsätzen. Aber ich revanchiere mich eine Stunde später: Jetzt habe ich ein Meeting, während der Ältere versucht, seine Matheaufgaben zu lösen und der Jüngere gemeinsam mit seinem Vater Englischvokabeln übt.

3. **Schon mal versucht, mehrere Themen auf einmal zu unterrichten? Jetzt ist es Realität.** Die Formel lautet: **1** (die Klasse, für die man gerade Aufgaben entwirft oder die man gerade im virtuellen Klassenraum hat) **+ x** (die Anzahl der eigenen Kinder). Eine Standardsituation sieht so aus: Schillers „Räuber" **+** schriftliche Division **+** die Instrumentengruppen im Sinfonieorchester (ich habe nur zwei Kinder). Was für Charaktereigenschaften können wir aus Franz von Moors Monolog ableiten?" „Mama, Mama, warum ist mein Ergebnis größer als die Ursprungszahl?" (Woher soll ich das wissen? Ich habe die Mathematik seit dem Abitur erfolgreich verdrängt. Soll er doch seine Lehrerin fragen. Ach ja, die arbeitet noch die E-Mails der anderen 21 Schüler aus der Klasse ab.) „Mami, was ist eine Tuba?" (O. k., das weiß ich, beantworte ich schnell. Auch seine Lehrerin kämpft bestimmt gerade mit Anfragen von anderen Eltern und Schülern. Da geht es schneller, wenn ich unkompliziert aushelfe.) Zurück zu Franz von Moor: Was wollte ich noch mal?

4. Es stellt sich heraus: Die vorherige Erkenntnis war ein wenig voreilig. Ich habe nicht nur zwei Kinder, sondern unterrichte auch fünf Klassen. Meine Schüler haben entdeckt,

dass Distance-Learning unglaubliche Freiheiten mit sich bringt: Man kann auch erst um 10 mit dem Schultag anfangen. Man kann Deutsch und Geschichte vertauschen. Man kann heute auch nur das Sozialkundeprojekt machen und sich morgen um Deutsch kümmern. Wichtig bei alledem ist aber: Der Lehrer ist ansprechbar, wenn man ihn braucht – also wenn man sich mit der Aufgabe befasst –, und antwortet binnen Minuten. Schließlich will kein Schüler ewig auf Hilfe warten, wenn er nicht weiterweiß. Muss ich noch mehr sagen? Die korrigierte Formel heißt also: **Multitasking.**

5. **Auch Kinder haben das Recht auf Meetings.** Mit stolzgeschwellter Brust spazieren meine Söhne, den Computer unter dem Arm, in ein Zimmer, „wo es ruhig ist". Dort plappern dann ungefähr 20 Schüler, „gehostet" von ihrer Lehrerin, in das Mikro, wie ihr Tag war und wie sehr sie ihre Freunde vermissen. Und sie zeigen sich alle gegenseitig ihre Haustierkäfige, die rechte Ecke eines selbst gebastelten Roboters für ein Kunstprojekt und die Matheaufgaben (spiegelverkehrt).

6. **Die Lernfortschritte meiner Schüler steigen ins Unermessliche.** Zu was für Elaboraten sie in der Lage sind, nur wenn man ihnen erlaubt, ihr eigenes Tempo zu finden und in der häuslichen Umgebung zu arbeiten, fernab von dem Blick des Lehrers, der den Lernprozess so bremst. Nun sind Schüler endlich in der Lage, sich in sprachliche und inhaltliche Sphären aufzuschwingen, die sonst nur ihre Eltern und diverse Seiten im WWW erreichen.

7. **Die Datensammelwut unserer Regierungen sollte uns keine Angst machen.** Die finden sowieso in den Fantastillionen an persönlichen Daten, die sie abschöpfen, nichts mehr. So ähnlich geht es Schülern, die, wenn sie E-Learning betreiben, in ihr überquellendes E-Mail-Postfach sehen und die Aufgaben für den heutigen Tag suchen. Für fortgeschrittene Schüler: „Bittet den Lehrer, eine Aufgabe zu erklären, und findet dann die Antwort auch noch nach drei Stunden wieder." Die Alternative, der Team-Chat, ist schon eine deutliche Verbesserung. Er ist nämlich nach Fächern sortiert. Nur wie behält man die Übersicht über ungefähr 15 Team-Chats?

8. Die beste Nachricht zuletzt: **Noch nie haben Schüler mehr darum gebettelt, AUFGABEN zu bekommen.** Was will man auch tun? Das Kino ist zu. Die Freunde weit weg. Die Eltern wollen endlich etwas für ihren Job tun. **Noch nie haben Eltern mehr darum gebettelt, dass ihre Kinder AUFGABEN bekommen.** Ich spreche aus Erfahrung.

Freddi führt seiner Lehrerin sein Kunstprojekt vor.

Wir Viren

*von **Christian Jessen-Klingenberg***

Unser Alltag im Griff des Coronavirus – ein generationsprägendes Erlebnis, ähnlich wie der 9.11.1989 oder der 11.9.2001, vulgo „nine-eleven". Habe ich „prägend" gesagt? Passt irgendwie nicht – eine Prägung geht mehr oder weniger schnell: eine Sekunde, eine Stunde, ein paar Tage oder auch Wochen meinetwegen. Diese Prägung hier hat gerade erst angefan-

gen. Wir wissen nicht, wie lange sie dauert: Monate? Vielleicht sogar Jahre? Wir fühlen, wie der Prägestempel auf uns drückt, immer fester und fester, aber in welche Welt wir dann ausgespuckt werden – das weiß keiner: Wie wird sie aussehen, die Welt nach dem Virus? Wie werden wir auf die Zeit „vor Corona" zurückblicken – die gute, alte Zeit mit echten Schülern im Klassenraum, Tafel und Kreide, unaufgeräumten Lehrerzimmern, Papierstapeln, Kaffeebechern, Listen, dem herrlichen Chaos der ewig hinterherhinkenden Digitalisierung in der Schule? Wir haben unseren Unterricht, unseren Schulalltag eiligst in die Arche Noah des Internets getrieben und richten uns nun seit zwei Wochen darin ein – und erkennen uns zum Teil selbst nicht mehr: Auf einmal können wir Videokonferenzen, Online-Plattformen, interaktive Lerntools, multimediale Angebote. Sind wir wirklich wie der junge nerdige Kollege, der uns seit Jahren mit verzweifelter Geduld und deprimierender Kompetenz Richtung Volldigitalisierung locken will?

Vielleicht noch nicht ganz, aber immerhin eilen wir vielen unserer Schüler technisch voraus und richten uns auf Online-Plattformen wie „Microsoft Teams" (einschließlich Chat und automatisierter Lernerfolgskontrollen) ein, während die Schüler uns noch, wie in der digitalen Steinzeit, per E-Mail kontaktieren. Lehrer mit technischem Vorsprung vor Schülern – das ist wahrscheinlich seit Sokrates' Zeiten nicht mehr dagewesen.

Christian Jessen-Klingenberg mit seinen Lateinschülern

Ein „Verkehrte Welt"-Gefühl wird zur Konstante unseres inneren und äußeren Durcheinanders. Man kann es wohl nur mit Humor einrahmen oder in Aphorismen fassen: Früher hatten die Computer Viren und die Menschen verzweifelten. Heute ist es umgekehrt – zumindest, wenn man sich die Datenmengen ansieht, vor denen viele ältere oder schlecht vernetzte Rechner in die Knie gehen.

Aber selbst wenn ich den unfreiwilligen digitalen Kompetenzzuwachs gern mitnehme: Ich freue mich auf die erste Stunde „nach Corona" – mit Schülern im Klassenraum, Tafel und Kreide, Papierstapeln, Kaffeebecher und einem aufatmenden, friedlich schlafenden Computer.

Stimmen von Schülern der Deutschen Internationalen Schule Washington

Ich mache meine Schulaufgaben und meine Familie hilft mir. Und ich kriege kleine Pausen. Und ich kriege meine Aufgaben von meinen Lehrerinnen über einen Computer, der an das Internet angeschlossen ist. Mir gefällt nicht, dass ich nicht meine Freunde sehen kann. Aber das gefällt mir: Die Schultage sind kürzer, weil wir uns das Gequassel von den Lehrern sparen. Und dass ich zu Hause bleiben kann und das I-Pad habe.

Alexander, 2. Klasse

Das Distance-Learning ist für mich ziemlich schwer. Wenn man etwas nicht versteht, können die Lehrer dir nur helfen, wenn man auf Seesaw (das ist ein Computerprogramm, wo man Sachen an andere schicken kann) einen Text über seine Frage schreibt, und das nimmt viel Zeit weg. Man muss immer ewig warten, bis die Lehrer Antworten auf die Fragen schicken. Es ist auch schwer, weil wir nicht mit Sitznachbarn sprechen können. Mir gefällt das Distance

Learning, weil ich mehr Pausen kriege. In den Pausen darf ich lesen und spielen. Mir gefällt das Distance Learning auch, weil ich mit meinem Bruder und mit meinen Eltern bin. Mir gefällt es auch, weil wir nicht so lange Aufgaben haben (wir haben aber schwere Aufgaben). Mir gefällt es nicht, dass die Computer ständig abstürzen, was nicht kapiere oder Sachen löschen. Ich mag es überhaupt nicht, dass man nicht mit Freunden spielen kann. Ich finde, manche Sachen machen Spaß wie Kunstprojekte, Spiele und Geschichten lesen. Ich fand es ziemlich lustig, als ich einen Roboter im Video von meinem Bruder gespielt habe. Ich halte Kontakt zu meinen Lehrern, indem ich auf Seesaw Nachrichten schicke, und manchmal reden wir auf Zoom (ein Programm, in dem man mit mehreren Leuten digital redet).

Frederik, 4. Klasse

Aufgabe: Stelle die Teile des menschlichen Körpers dar.

Mein Tag Zuhause während der Covid-19-Zeit

Ich bin hier den ganzen Tag Zuhause,
da brauch ich dringend mal eine Ruhepause.
Trotzdem lerne ich für Biologie,
danach habe ich keine Energie.
Spanisch muss ich auch noch machen,
dabei gäb' es so viele Sachen, bei denen könnt ich lachen.
Und ich spiele auch gern ein Computerspiel,
und das sogar ganz viel.

All das nur wegen des Virus,
dabei säße ich viel lieber im Skibus.
Doch der Urlaub wurde abgesagt
und keiner hat mich gefragt.

Jetzt müssen wir warten,
und danach können wir wieder durchstarten.

Tim, 8. Klasse

Das E-Learning und ich

Jeden Morgen stehe ich 7:30 Uhr entspannt auf, lasse mir Zeit und gebe mir nicht so viel Mühe beim Aussehen außer für Video-Calls. Ich mag E-Learning generell sehr, denn wie gesagt, muss man sich nicht um das Aussehen von sich kümmern. Dazu kann man sich Zeit lassen bei den Aufgaben, wenn man sie nicht versteht. Ich kann meine eigenen Pausen einlegen, außer wenn eine bestimmte Uhrzeit für das Einreichen der Arbeit angegeben ist. Ich mag jedoch nicht, dass alle Lehrer den Schülern mehr Aufgaben als sonst geben. Die Lehrer geben etwas mehr als sonst auf, denn sie denken, dass wir Schüler „mehr Freizeit" hätten, doch wenn jeder Lehrer so denkt, kriegen wir Schüler viel mehr auf. Dazu kommt noch dazu, dass viele Lehrer verschiedene Plattformen benutzen, um die Arbeitsaufträge zu schicken. Für uns Schüler ist es sehr verwirrend, und wir müssen mehrmals am Tag ins E-Mail-Fach reingucken, um nichts Wichtiges zu verpassen. Am Anfang ist mir auch ein Fehler passiert. Ich habe alle Aufgaben zu dem Fach erledigt, doch ich habe aus Versehen die Hausaufgaben nicht gesehen durch das ganze Chaos in den E-Mails. Gott sei Dank, jetzt wechseln viele Lehrer auf die Plattform „Teams". Zwar nehmen noch nicht alle teil, aber dafür ist das E-Mail-Fach organisierter. Am E-Learning finde ich auch die Meeting-Calls sehr gut und auch lustig. Dadurch kann man nämlich zum Leh-

rer auch persönlich sprechen, und der Lehrer kann dann alles nochmals ordentlich erklären. Ein paar Schüler aus meinen Kursen ärgern auch manchmal die Lehrer im Call, durch zum Beispiel Stummschalten des Lehrers. Ich finde dies eigentlich lustig, aber nur, wenn es sich in Grenzen hält. An ein paar Tagen bin ich vor dem Schulende fertig mit meinen Aufgaben, aber es gibt auch Tage, an denen ich ein bis zwei Stunden mehr arbeiten muss. Aber dafür kann ich essen, wann ich will. Das gefällt mir sehr. Ich vermisse auch viele von meinen Freunden, die ich normalerweise in der Schule sehe.

Generell finde ich E-Learning eigentlich gut, zwar hat es auch ein paar Nachteile, doch was macht man nicht alles, um das Coronavirus zu überstehen?

Nikita, 8. Klasse

Zu Beginn des Distance-Learning war ich sehr optimistisch und habe mich auf die Veränderung gefreut. Allerdings ist dieses Gefühl sofort verschwunden, als ich meinen Computer am ersten Tag anmachte und mit meiner Arbeit anfangen wollte. Mehrere E-Mails von verschiedenen Lehrern mit Arbeitsaufträgen, Zoom-Terminen, You-Tube-Videos … Ich war überfordert. Normalerweise würde ich in schwierigen Momenten meinen Tischnachbarn um Hilfe fragen. Aber das war ja keine Option. Der erste Tag ist ziemlich schnell vorbeigegangen. Zu Beginn war es stressig, weil ich andere Erwartungen hatte und mir das ganz anders vorgestellt hatte. Ich dachte, dass es viel einfacher und lockerer als die tatsächliche Schule sein würde, aber es ist mir klar geworden, dass das nicht der Fall war. Ich habe mich an die neuen Installationen auf meinem Computer gewöhnt und dann meinen Tag organisiert.

Die erste Woche ist dann gut abgelaufen. Ich habe bemerkt, dass ich mehr Freiheit als in der normalen Schule habe. Ich kann nämlich meinen Tages-Ablauf selbst entscheiden, und wie und wann ich meine Aufgaben bearbeite. Es kommt nur drauf an, dass ich meine Aufgaben zur geeigneten Abgabezeit fertig habe. Weil ich und mein Vater unser Haus selten verlassen, verbringen wir viel Zeit zusammen. Dies kann an manchem Tagen ein Vorteil, aber auch manchmal ein Nachteil für uns beide sein. Außerdem habe ich auch viel Zeit für Hobbys, zum Beispiel Kochen und Klavier spielen.

Das, was ich am meisten vermisse, ist, meine Freunde jeden Tag zu sehen. Wir treffen uns auf Zoom und schreiben über WhatsApp, aber trotzdem vermisse ich die Gespräche und die „Face-to-face"-Interaktionen, die wir sonst jeden Tag erleben würden, ohne zu wissen, dass sie uns wichtig sind. Hoffentlich können wir uns bald sehen.

Barney, 9. Klasse

Das Distance-Learning ist sehr ruhig und nicht viel anders als die normale Schule. Es fühlt sich wie in der Schule an, aber ich kann in meinem eigenen Tempo arbeiten und essen, was ich will. Ich kann später aufwachen und während der Arbeit immer noch mit meinen Freunden reden. Der einzige Unterschied ist, dass ich ihre Gesichter nicht sehen kann. Ich kann auch längere Pausen zwischen Stunden machen, und mal rausgehen bzw. Spazieren gehen. Mit der Technologie zu arbeiten, kann manchmal schwierig sein.

Matthias, 9. Klasse

Distance-Learning ist entspannt, da man später aufstehen kann und meistens seine eigene Agenda setzt. Manche Aspekte sind aber negative wie, dass man seine Freunde nicht sieht und dass es langsam langweilig wird, den ganzen Tag nur am Computer zu sitzen. Außerdem ist es enttäuschend, dass wir wahrscheinlich keine Klassenfahrt haben werden.

Johannes, 9. Klasse

Eigentlich ist das Distance-Learning ganz entspannt. Ich kann später aufstehen, kann im Schlafanzug meine Aufgaben erledigen und kann dann ruhig lesen oder mit Freunden per Internet Videospiele spielen. Ab und zu würde

ich mich jedoch gern mit meinen Freunden treffen. Außerdem sind die Zoom-Meetings irgendwie langweiliger als der normale Unterricht. Ich würde auch gern noch auf die Klassenfahrt gehen können, aber ich bin mir ziemlich sicher, dass das nicht der Fall sein wird.

Thomas, 9. Klasse

Neue Aufgaben während der Corona-Krise

Wenn man mich gefragt hätte, was die schwierigste Aufgabe im Kampf gegen eine globale Pandemie wäre, hätte ich nie gedacht, dass ich antworten müsste: die Eltern zuhause zu babysitten! Seitdem wir in Quarantäne wohnen, scheint es mir, als ob die Rollen zuhause vertauscht sind. Meine Eltern brauchen ständig Unterhaltung, da wir Kinder immer mit Online-Learning beschäftigt sind. Vor Kurzem hat sich mein Vater sogar einen neuen Fernseher mit 44 neuen Kanälen geleistet. Jetzt höre ich immer im Hintergrund das Gedudel von irgendeiner Disney-Show. Jeden Tag brauchen meine Eltern ein neues Projekt. Man merkt immer ganz genau an dem Geruch vom Verbranntem, wenn ein neues Kochrezept ausprobiert wird. Auch das Klirren von Scherben bedeutet, dass jegliche Aufräumversuche gescheitert sind. Mensch, Omas schöne Lampe! Lange können meine Eltern auch nicht stillsitzen. Täglich kommt einer von ihnen prompt in mein Zimmer und fordert einen Spaziergang in der Natur. Nicht schon wieder!

Eltern sind so anstrengend. Nicht nur muss man sie füttern und sich mit ihnen beschäftigen, nein, man muss sie sogar regelmäßig Gassi führen. Was ich alles wegen des Coronavirus durchmachen muss! Allerdings muss ich sagen, dass meine kindlichen Eltern für den Zusammenhalt meiner Familie sorgen, sodass ich mich in diesen Zeiten nützlich fühle. Bald aber, denke ich, brauchen wir alle unser normales Leben zurück. Hurra, endlich Schule, schallt es in der Welt zum allerersten Mal.

Maya, 9. Klasse

Ich sitze stundenlang zuhause vor einem Laptop und arbeite. Dabei beachte ich den normalen Stundenplan, um sicherzustellen, dass ich alle Aufgaben erledigen kann. An sich macht mir das E-Learning Spaß, allerdings wird mir öfter mal langweilig, weil ich so lange und oft auf den Bildschirm schauen muss. Ich hab vom ersten Tag an festgestellt, dass ich definitiv irgendwelchen Sport jeden Tag betreiben muss, sonst fällt mir wortwörtlich das Dach auf den Kopf. Am allernegativsten ist meiner Meinung nach die fehlende Interaktion mit meinen Freunden. Der soziale Kontakt und Austausch fehlt mir sehr. Weil alle Klassenarbeiten und Zensuren trotz des COVID-19 weiterhin geschrieben und festgelegt werden müssen, schreiben viele Klassen und vor allem die Oberstufenschüler zu Hause auf dem Laptop die Arbeiten, was meiner Meinung nach schwieriger ist, weil man nicht von Angesicht zu Angesicht mit dem Lehrer interagieren kann. Was ich am Homeschooling allerdings praktisch finde, ist, dass jeder frei entscheiden kann, wann und wie lange er oder sie Pausen machen möchte.

April (10. Klasse) mit den zwei Geräten, die nötig sind, um gleichzeitig ein Meeting zu haben und ihre persönlichen Arbeitsergebnisse sehen zu können.

Somit kann ich sagen, dass das E-Learning ein sehr interessantes Erlebnis ist, womit ich grundsätzlich als kurzfristige Lösung kein Problem habe, doch trotzdem gefällt mir richtige Schule wesentlich besser.

Rachel, 9. Klasse

Wir lernen für die Zukunft

Die Sonne scheint durch mein Fenster. Es beginnt ein neuer Tag mit Distance-Learning!

Als Erstes: Der Sportunterricht, das Fach des Teambuildings und der Genesung. Die Ironie, dass wir für unsere Gesundheit zu Hause bleiben sollen, kann keinem entgehen. Wir sitzen vor dem Computer und lernen über die innere Muskulatur: Die Praxis wird in der Theorie umgesetzt! Aber irgendwann in der Zukunft wir das schon hilfreich sein …

Als Nächstes: Sozialkunde, Thema das gesellschaftliche Zusammenleben. Nicht vergessen: zwei Meter Abstand halten! Aber irgendwann in der Zukunft wird das schon hilfreich sein …

Distance-Learning verstößt gegen die eigenen Lernziele und Normen, doch irgendwann in der Zukunft wird das schon hilfreich gewesen sein …

April, 10. Klasse

„Distance-Learning" war für mich vor dieser Situation mit dem Corona Virus nicht wirklich ein Begriff, da wir nie die Notwendigkeit hatten, davon Gebrauch zu machen. Anfangs war es natürlich total ungewohnt und ich wusste nicht wirklich, was auf mich zukommen würde. Ich muss ehrlich zugeben, die erste Woche war anstrengender als der gewohnte Schullalltag. Man muss lernen seinen Tag selbst zu strukturieren, und sich die Zeit einteilen. Am Anfang war das echt nicht einfach und ich musste bis abends an meinen Aufgaben arbeiten, aber jetzt, wo die zweite Woche vorbei ist, habe ich – und ich denke, die meisten anderen auch – eine Routine gefunden. Meiner Meinung nach hat das Distance-Learning große Vorteile, auch wenn wir dadurch weniger Kontakt zu unseren Mitschülern und Lehrern haben. Wir haben so die Chance, außerhalb der Schule zu lernen, was für mich persönlich viel entspannter und einfacher ist, da ich nicht eine Stunde zur Schule und nachmittags wieder eine Stunde nach Hause fahren muss. Zu Hause kann ich mich komischerweise auch viel besser konzentrieren und arbeite demnach auch strukturierter, da ich mir für die Fächer, in denen ich eigentlich mehr Zeit bräuchte, diese einfach nehmen kann. Ich selber merke, dass ich disziplinierter und gewissenhafter arbeite, da jetzt nun mal unsere Erarbeitungen größeren Einfluss haben. Ich bin einfach konzentrierter und merke, wie ich selbstständiger und organisierter werde. Das Allerbeste ist aber natürlich, dass man den ganzen Tag im Pyjama bleiben kann!

Vanessa, 10. Klasse

Isolationstagebuch

Ein Tag ohne ein Online-Meeting oder Auftrag ist heutzutage fast nicht mehr vorstellbar. Ob durch die Plattform *Zoom* oder *Microsoft Teams*, die Schule geht weiter. Welche Unterschiede gibt es jedoch zum normalen Schulalltag?

Es gibt erstens keinen wirklichen Stundenplan. Wir kriegen zwar in der eigentlich gedachten Schulstunde unsere Arbeitsaufträge, dieses bedeutet allerdings nicht, dass wir uns konkret an den Stundenplan halten. Ich kann mir bspw. eine längere Pause leisten, jedoch muss ich dann später arbeiten. Dieses gilt natürlich nicht, wenn es ein Meeting gibt. Um Übersicht im Chaos von E-Mails zu behalten, schreibe ich mir auf einen Papier-Kalender auf, was wann fertig sein muss, und hänge diesen an mein Zimmerfenster. Da mein Tag weniger strukturiert ist, ist es manchmal mühsam, mich zu motivieren. Dazu ist es allerdings bei mir hilfreich, laute Musik und den Wecker zu stellen. So wache ich (fast) immer um acht Uhr morgens auf.

Klausuren sind interessant. Die Tatsache, dass sämtliche technischen Probleme passieren können, sorgt für eine Extra-Portion Panik, welches bei einer benoteten Ar-

beit immer gewünscht ist. Mehrere Probleme könnten sein:

A) Das WLAN funktioniert nicht.
B) Die E-Mail mit der Klausur kommt nicht an.
C) Der Drucker funktioniert nicht (keine Farbe oder kein Papier).
D) Zoom funktioniert nicht.
E) Ich habe vergessen, meinen Laptop zu laden.
F) Mein Handy, mit dem ich die Klausur am Ende scanne, hat auch keine Batterie.
G) Die E-Mail kommt nicht zur richtigen Zeit an.
H) Etc.

Ich muss allerdings gestehen, dass nicht alles nur negativ ist. Ich habe jetzt nicht nur die Möglichkeit, länger zu schlafen, sondern ich kann auch Musik als Motivationsmix hören, während ich bspw. die Deutschhausaufgaben mache. Ich kann mir auch ein besseres Frühstück machen, welches ich gemütlich in meiner Pause esse.

Auch der soziale Aspekt der Schule ist wichtig. Wie kann ich meine Kontakte pflegen, ohne sie täglich in der Schule sehen zu können? Da meine Freunde und ich alle Zugang zu einem Laptop und Handy haben (und dazu funktionierendes WLAN!), fiel mir schnell eine Idee ein. Ein virtuelles Online-Sleepover![4] Man könnte sich hier fragen: „Aber wie macht man so was?", jedoch die Antwort ist einfach.

Da wir nicht tatsächlich direkt nebeneinander sitzen konnten, musste ich eine Online-Option finden. Um gemeinsam den Film zu schauen, installierte ich die Google-Chrome-Extension „Netflix-Party". Hiermit geht man auf Netflix-Online und klickt auf einen Knopf, der einen Link an die ausgewählten Freunde schickt. Netflix-Party sorgt dafür, dass alle denselben Film zur selben Zeit sehen können. Falls einer in einer Szene diesen Film anhält,

4 *Sleepover* ist das in den USA überaus beliebte Übernachten von Kindern und Jugendlichen aus einer Klasse, in den zumeist sehr geräumigen Häusern von Freunden, wobei in der Regel der „Taxidienst" von den Eltern mit ihren großen Vans geleistet wird.

pausiert er auch für die anderen Partygänger. Außerdem gibt es auf der rechten Seite eine Chatfunktion.

Um miteinander zu kommunizieren, benutzten wir die WhatsApp-Gruppen-Videochatfunktion. So konnten wir uns gegenseitig sehen und gut miteinander reden.

Zum Schluss: Online-Schooling hat seine Vor- und Nachteile. Es ist deutlich chaotischer, allerdings ist dieses mit Mut und Planung besiegbar.

Hannah, 10. Klasse

Ein Beginn – Fortbildung zur digitalen Bildung an der Deutschen Botschaftsschule Teheran

*von **Jens Drummer***

Damit die technische Ausstattung für die Digitalisierung der Schule, die im Laufe der Zeit mit viel Geld angeschafft wurde, nicht nur von wenigen Lehrkräften an der Schule genutzt wird, bedarf es einiger Anstrengung, bei der Überzeugung aller Kolleginnen und Kollegen. Es hat sich gezeigt, dass eine Fortbildung mit möglichst allen Lehrkräften der Schule, den Prozess deutlich vereinfacht. Dieser Artikel soll zeigen, wie man eine begleitende Fortbildung für die Einführung der Digitalisierung an einer Schule planen und umsetzen kann. Dabei stütze ich mich auf die Erfahrungen, welche z. B. während zahlreicher Fortbildungen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht und zum online basierten Lernen in Sachsen sowie während einer Fortbildungswoche an der Deutschen Botschaftsschule Teheran gemacht wurden (vgl. auch Köhler und Drummer 2018).

Als sich die Deutsche Botschaftsschule Teheran (DBST) auf den Weg gemacht hatte, war die Schule fast durchgängig mit interaktiven Tafeln verschiedener Hersteller ausgestattet. Leider nutzten erst wenige Lehrkräfte (überwiegend die Lehrkräfte aus der Internationalen Abteilung) diese Technik. So ist die Schule an mich herangetreten und wir haben gemeinsam ein umsetzbares Konzept erarbeitet. Die

Schulgebäude der Deutschen Botschaftsschule Teheran

Vorbereitung hat einige Monate in Anspruch genommen, diese Zeit hat sich jedoch am Ende ausgezahlt, da gemeinsam mit der Schulleitung und dem Lehrerteam ein umsetzbares Konzept so entwickelt wurde, dass die **Fortbildung aller Lehrkräfte in einer Woche** erfolgen konnte. Damit waren alle Lehrkräfte nach dieser Woche auf etwa denselben Stand, um den Unterricht mit digitalen Formen anzureichern.

Die Planung

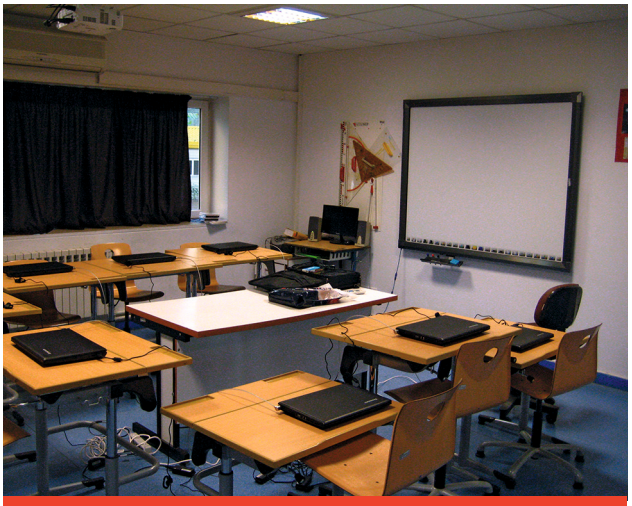
Eine Herausforderung bot die DBST. Da die Schüler der ehemaligen Britischen Schule in die Deutsche Schule integriert wurden (samt ihrer Lehrkräfte), findet der der Unterricht in

zwei Abteilungen statt. Neben der deutschen Abteilung hat die DBST auch eine internationale Abteilung, welche aus der ehemaligen Britischen Botschaftsschule entstanden ist.

Damit die Fortbildung für die Lehrkräfte relativ zielgenau und auch anwendungsorientiert erfolgen konnte, wurden für die Fortbildung mehrere Gruppen aus Lehrkräften gebildet. Die Gruppen setzten sich aus Lehrkräften mit ähnlichen Fächern zusammen. Diese haben jeweils ähnliche Anforderungen bei der Umsetzung der Digitalisierung und des E-Learnings:

- Mathematik und Naturwissenschaften,
- Sprachfächer,
- Gesellschaftswissenschaftliche Fächer und
- Grundschule.

Für alle Gruppen wurde die Fortbildung jeweils in deutscher als auch in englischer Sprache entwickelt. Da die Voraussetzungen der Lehrkräfte günstigerweise entsprechend der Sprache (Deutsch/Englisch) verteilt waren, konnten gleichzeitig auch Gruppen mit verschiedenen Vorwissen gebildet werden. Einige Kolleginnen aus Deutschland haben sich dann in die Gruppe der Kolleginnen und Kolleginnen des internationalen Zweiges zugeordnet. Da die Lehrkräfte der ehemaligen Britschen Botschaftsschule schon mit interaktiven Tafeln und Computer im Unterricht gearbeitet hatten, musste hier von anderen Vorkenntnissen ausgegangen werden.



Laptopklassenzimmer

Die Fortbildung

Jede Gruppe hatte an zwei bzw. drei Doppelstunden die Fortbildung. Die Fortbildungsstunden waren über die gesamte Woche verteilt. So konnte der Unterricht durch Stundenverschiebungen in dieser Woche fast ohne Einschränkungen durchgeführt werden. Das dies für mich als Fortbildner, der von früh um acht Uhr mit der ersten Gruppe startete und um halb fünf dann die letzte Gruppe in den Feierabend schickte, eine anstrengende Woche war, wurde durch den Erfolg, der nach einer halben Woche sichtbar war, mehr als vergessen gemacht.

Die Inhalte der Fortbildung waren an die Anforderungen der Schule angepasst. So wurden beispielsweise alle Lehrkräfte in die Software für die Nutzung der interaktiven Tafeln, die fasst in allen Klassenräumen verfügbar waren, eingewiesen. Des Weiteren wurden Apps, welche von der Schule im Laufe der vergangen Jahre beschafft wurden, kurz vorgestellt und die Möglichkeiten zur Nutzung in den jeweiligen Fächern aufgezeigt. Dies sind nur einige Aspekte, die während der Woche in Teheran angeschnitten und vertieft wurden. Insbesondere die Tatsache, dass jede Gruppe zwischen Fortbildungssequenzen selber Unterricht gab und so auch die Möglichkeit hatte, zu Hause schon die Erfahrungen am Computer umzusetzen, hat sich als eine sehr gute Planung erwiesen. So wurden in den Einheiten nach der Einführung vermehrt Fragen gestellt, welche sich aus der unmittelbaren Umsetzung ergaben, dies hat auch zu einer deutlich besseren Nachhaltigkeit dieser Fortbildung geführt.

Fazit

Neben der Anschaffung von Hard- und Software muss gleichzeitig an die Fortbildung aller Lehrkräfte an der Schule gedacht werden. Diese Fortbildung sollte sorgfältig – am bes-

ten gemeinsam mit dem Lehrerteam – geplant werden. In die Planung sollten die Vorkenntnisse der Lehrkräfte (ggf. auch nach Gruppen geclustert) sowie die Gegebenheiten an der Schule (Hard- und Softwareausstattung) einbezogen werden, dann ist die Nachhaltigkeit dieser Fortbildung wesentlich höher.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, für welchen Zeitpunkt man eine solche Fortbildung an der Schule planen sollte. Darauf gibt es leider keine allgemeingültige Antwort. Denkbar wäre ein Szenario, dass diese Fortbildung am Schuljahresbeginn platziert wird, damit können die Lehrkräfte die neuen Erkenntnisse über ein Schuljahr ausprobieren. Aber auch ein anderer Zeitpunkt während des laufenden Schuljahres ist durchaus denkbar – so wurde es u. a. an der Deutschen Schule Teheran umgesetzt. Wichtig ist in jedem Fall, dass diese Fortbildung von allen Seiten gut vorbereitet wird.

Natürlich ist eine solche Anschubfortbildung ein idealer Einstieg, ein gesamtes Kollegium mit einem Schlag in das Fahrwasser zur Digitalisierung des Unterrichts zu begeben. Es bedarf allerdings weiterer Schritte, damit das einmal Gelernte auch weiter im Unterricht angewendet wird. Hier kann die Schule insbesondere auf Angebote von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen zurückgreifen. Diese sollten jedoch organisatorisch in den Schulalltag eingebunden sein. Denkbar wäre ein wöchentlicher Jour Fix, bei dem Kolleginnen z. B. ihre Erfahrungen teilen und/oder Fragen zu bestimmten Plattformen oder Apps und deren Einsatz im Unterricht gestellt werden können.

Literatur

Köhler, Thomas & Drummer, Jens (2018): Recent Technological Challenges in (Vocational) Education. In: Jens Drummer, Garfurjon Hakimov, Mamatair Joldoshov, Thomas Köhler & Svetlana Udartseva (Hg.): Vocational Teacher Education in Central Asia. Developing Skills and Facilitating Success, Bd. 28. [S. l.]: Springer (Technical, Vocational Educ., 28), S. 3–14

Dr. Jens Drummer

Jahrgang 1966, Diplomlehrer für Mathematik und Physik, später Gymnasiallehramtsstudium für Informatik. Promovierte in der Informatik im Bereich E-Learning.

War von 1992 bis 1997 als Lehrer an der Deutschen Schule Mailand, anschließend am Sportgymnasium Dresden.

Betreute im Sächsischen Staatsministerium von 2005 bis 2007 einen Schulversuch zum E-Learning an sportbetonten Schulen und war lange Zeit Referent für Lehrerfortbildung für Naturwissenschaften und Medien.

Seit 2019 arbeitet er als Pressereferent in der Leitung des Standortes Bautzen am sächsischen Landesamt für Schule und Bildung.

Homeschooling mit digitalen Medien an der Deutschen Botschaftsschule Teheran

von ***Fatima Chahin-Dörflinger***

Als am 25. Februar 2020 die Mitteilung kam, dass wegen der Ausbreitung des Coronavirus der Unterricht vor Ort an der Deutschen Botschaftsschule Teheran (DBST) eingestellt werden müsse, war schnell klar, dass ein Programm zum Homeschooling mit Hilfe von digitalen Medien die Lösung für die Überbrückung der Schließung und Aufrechterhaltung des Lernens der Schülerinnen und Schüler sein könnte.

Die Schule konnte auf einige schon gelegten Grundlagen der Digitalisierung aufbauen. Im Jahr 2015 wurde ein E-Learningportal auf der Basis von Moodle für Lehrpersonen und Klassen eingerichtet, welches vor allem in der Mittel- aber auch in der Oberstufe und in der Klassenstufe 4 der Grundschule von vielen Lehrkräften genutzt wurde. Die Schülerinnen und Schüler konnten via Internet auf Lernmaterialien wie Lernvideos und Aufgabenblätter auf der digitalen Plattform zugreifen, um Aufgabenstellung zu bearbeiten, ihre Kenntnisse mit Hilfe eines flipped classrooms zu erweitern oder zu üben. Die Lernvideos und Materialien wurden von den Lehrkräften im Team oder individuell selbst erstellt und/oder aus dem Internet von professionellen Anbietern heruntergeladen. Die Schülerinnen und Schüler schicken ihre bearbeiteten Aufgaben und Arbeitsprodukte über die Plattform an die Lehrkraft, die Rückmeldung gibt und Lösungen bereitstellt.

Dieses Vorgehen wurde Ende Februar 2020 auf den gesamten Unterrichts- und Lernbetrieb vom Kindergarten bis zur Kursstufe adaptiert. Sogar für den Kindergarten wurden Videos gedreht und Livechats mit den Kindern eingerichtet. In 2016 war außerdem ein digitales Klassenbuch an der Schule installiert worden, was nun in der besonderen Situation des Homeschoolings für die gesamte Schule von Nutzen war, denn so konnte der Unterricht nach Stundenplan von 7:45 bis 15:25 Uhr stattfinden – nur eben über digitale Kanäle zuhause, statt vor Ort an der Schule. Nach Stundenplan laden die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler über Skype in den Klassenraum ein, um Arbeitsaufträge und Lernziele zu besprechen. Im digitalen Klassenbuch werden Inhalte, fehlende Schülerinnen und Schüler und sonstige Vorkommnisse festgehalten. Während die Schülerinnen und Schüler Aufgaben bearbeiten, haben sie die Möglichkeit per Skype oder WhatsApp Rückfragen an die Lehrerin oder den Lehrer zu stellen. Wenn das Internet und die Voraussetzungen nicht bei allen Schülerinnen und Schülern stabil und sicher waren, erklärten die Lehrkräfte einzelnen Schülerinnen und Schülern die Arbeitsaufträge nachträglich und ggf. per Telefon oder E-Mail. Auch die 70 Kinder des Kindergartens und der Vorschule werden seit dem 24. Februar 2020 täglich auf digitalem Weg mit Arbeitsblättern und von den Erzieherinnen selbst produzierten Audiodateien und Videos versorgt, mit Vorlesegeschichten, Bastel- und Malaufgaben, DaF-Übungen, Spielanleitungen und vielem mehr. Natürlich kann das Wichtigste an einem Kindergartenalltag, nämlich das gemeinsame Spielen, die Erlebnisse in der Gruppe, die Förderung der Sozialkompetenzen und das deutsche Sprachbad für die nicht-deutschsprachigen Kinder durch nichts ersetzt werden, doch das persönliche Programm für die Kleinen wird von den Eltern sehr begrüßt und gelobt.

Damit der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler festgestellt und die Abschlüsse gesichert werden können, werden auch Klassenarbeiten und Tests geschrieben und über Video und Skype beaufsichtigt. Eine 100% -Kontrolle gibt es dabei hinsichtlich des Schummelns

Blick auf das Gelände der Deutschen Botschaftsschule Teheran mit Spiel- und Sportplatz und beiden Abteilungen

nicht, jedoch lässt sich diese Gefahr über die Konzeption der Klassenarbeiten minimieren. Außerdem, gibt es denn etwa eine 100%-Sicherheit vor Spicken im Klassenzimmer?

Die Umstellung auf Homeschooling und ausschließlich digitalen Unterricht bedeutete viel Mehrarbeit für Lehrerinnen und Lehrer, von der Einarbeitung in digitale Anwendungen bis über die Erarbeitung neuer Lernangebote und Unterrichtsformate. Auch für die Schulleitung war die komplette Umstellung auf digitale Kommunikationswege eine besondere Herausforderung, doch der Aufwand hat sich gelohnt: alle Schulleitungsrunden, Vorstandssitzungen, Fachsitzungen, Jours Fixes finden weiterhin mit Protokoll und Ergebnissen auf digitalem Wege statt. Auch im Homeschooling, bei dem die Teheraner Schulgemeinde der DBST über fünf Kontinente verteilt ist, wird der normale Schulalltag so weit wie möglich aufrecht gehalten und nun interimsweise digital weitergeführt.

Nach dem ersten dreiwöchigen Durchlauf des Homeschoolings führte die Steuergruppe der Schule kurz vor den iranischen Neujahrsferien zum Frühlingsanfang eine Evaluation durch, bei der sich 78 % der Schülerschaft positiv und zufrieden mit dem digitalen Lernangebot und der Betreuung durch die Schule äußerte. Bis zum digitalen Wiederbeginn des Schulbetriebs nach Ostern – die Schulschließungen werden wegen der Virusausbreitung noch einige Wochen geschlossen bleiben – sollen weitere Programme installiert werden, damit der Kontakt und die unterrichtliche Interaktion zwischen Lehrpersonen und Klassen verbessert und das Lehren und Lernen im digitalen Homeschooling gefestigt und weiterentwickelt werden kann. In Anbetracht der schwierigen Situation von geschlossenen Schulen weltweit, konnten an der Deutschen Botschaftsschule Teheran Lernen und Unterricht recht gut und konstruktiv weitergeführt und dazu innovativ weiterentwickelt werden. Was aber fehlt sind die Ausflüge im Gastland und Klassenfahrten und das direkte freundliche, fast familiäre Miteinander auf dem parkähnlichen Schulgelände der DBST in Teheran mit deutschen und iranischen Lehrpersonen und der interkulturellen und internationalen Schülerschaft.

Fatima Chahin-Dörflinger mit Dank an die Kolleginnen und Kollegen und die Schulleitung der DBST, die für diesen Artikel über digitale Kommunikationswege im Gespräch und mit wunderbaren medialen Beiträgen zur Verfügung standen.

Besser sehen als lesen

von ***Manfred Riegger / Sarah Zeier***

Nach der Schließung von Schulen aufgrund der Corona-Krise zeigte sich: Das Digitale ist in solchen Zeiten beinahe die einzige mögliche Form des Lernens. Deutlich wurde aber auch: Die konkreten Probleme sind vielfältig. Im Folgenden wird der Rahmen digitalen Lernens skizziert, die Methode des Erklärvideos dargestellt und anhand eines Beispiels aus einer 8. Jahrgangsstufe zum Thema Umweltschutz verdeutlicht.

Rahmen

Wirksamkeit des digitalen Medieneinsatzes

Aus pädagogisch-psychologischer Sicht wurden Effekte digitaler Medien auf den Wissens- und Kompetenzerwerb in der Schule aus Metaanalysen zusammengetragen (vgl. Fischer, Frank / Wecker, Christof / Stegmann, Karsten: Auswirkungen digitaler Medien, 2015). Insgesamt sind im Durchschnitt keine großen, sondern lediglich kleine, positive Effekte nachweisbar. Damit scheint ein didaktisch gut begründeter Einsatz entscheidend.

Chancen und Herausforderungen

Chancen ergeben sich in gewöhnlichen Zeiten, weil das Digitale den Lebens- und Lernraum von Lernenden ergänzt, erweitert und verändert. Es motiviert kurzfristig, steigert meist die Effizienz der Lernprozesse, wobei mittlere bis große Effekte bei anspruchsvollen Lernzielen erreichbar (z. B. eigene Positionierung zu einem Thema) sind. Die Lernprozesse lassen sich individualisierter (heterogenitätsgerechter), selbstgesteuerter, kooperativer und interaktiver, sowie zeit- und ortsunabhängiger gestalten.

Herausforderungen sind zu ebenfalls zu meistern, denn der Neuigkeitswert und damit der allgemeine Motivationseffekt der digitalen Medien bzw. Inhalte hält nur kurzfristig an. Demgegenüber verstärkt man die extrinsische Motivation, sodass die intrinsische, d. h. von sich selbst ausgehende, Aktivierung der Lernenden zu kurz kommen kann, die Effizienz überbetont und ein behavioristisch verstandenes Lernen – wie bei der Dressur eines Tieres – verstärkt wird.

Methode: Tutorial/Erklärvideo erstellen

Das englische Lehnwort Tutorial bezeichnet eine schriftliche oder filmische Anleitung mit Schritt-für-Schritt-Erklärungen (vgl. zum Ganzen: Riegger, Manfred: Handlungsorientierte Religionsdidaktik, 2019). *Ziel* ist ein schrittweises Erklären eines Themas, Vorgangs oder einer Funktion. Wahrnehmen, Verstehen, Urteilen, Gestalten und Kommunizieren sind fünf *Kompetenzbereiche*, die erweitert werden können.

Ein *schrittweises Vorgehen* ist besonders bei ungeübten Lerngruppen sinnvoll: Nach der Informationsbeschaffung (1) erfolgt die Informationsauswahl (2) und Vorüberlegungen für das Filmen (3). Nachdem der Inhalt festgelegt wurde (4) wird die Filmaufnahme umgesetzt (5) und abschließend kontrolliert (6). Meist sind die Ergebnisse gut, wenn Thema, Vorgang oder Funktion klar umrissen waren.

Erstellung eines Erklärvideos zum Thema Umweltschutz im Fach Religion

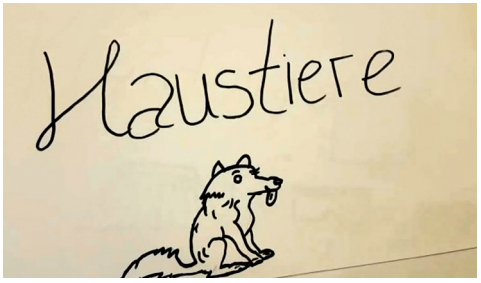
Die Lerngruppe einer 8. Jahrgangsstufe wurde in sechs verschiedene Gruppen, mit verschiedenen Schwerpunkten, eingeteilt. Die Themen waren Umweltschutz zuhause, in der Schule, verantwortungsvoller Umgang miteinander in der Lerngruppe, mit Tieren, zur Stärkung fairen Handels von Gegenständen und Pflanzen. Jede Gruppe erhielt außerdem verschiedene Teilaspekte zu ihrem Gegenstand, die ihnen bei der Erarbeitung als Inspiration dienen sollten.

Erklärvideos lassen sich in einer Zeitschrift digital nicht zeigen, weshalb wir Bilder aus einem Video und eine kurze schriftliche Zusammenfassung aus den Endprodukten wiedergeben.

Die Gruppe *Verantwortungsvoller Umgang mit Tieren* setzte sich unter anderem mit artgerechter Haltung von Haustieren auseinander. Dabei legten sie den Fokus auf das Bewusstsein der Verantwortung bei der Anschaffung eines Tieres. Diese Gruppe arbeitete mit selbstgestalteten Wortkarten, die sie im Video kommentierten, im Gegensatz zu den anderen Gruppen, die persönlich im Tutorial zu sehen waren.

Schülerbeitrag: Wenn du dir ein Haustier anschaffen möchtest, überlege dir gut, ob du es auch versorgen kannst. Bereit ihm ein schönes Zuhause. Nicht, dass dein Tier unnötig im Tierheim landen muss!

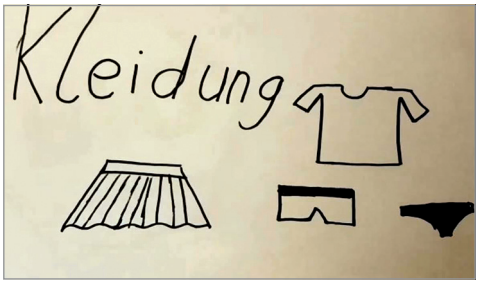
Die Gruppe *Verantwortungsvoller Umgang mit Tieren* erwähnte ebenfalls, bei dem Kauf



von Kleidung auf den Tierschutz zu achten. Damit ist beispielsweise der Verzicht auf tierischen Pelz gemeint. Bei diesem Aspekt wird die Verbindung zu anderen Themengebieten ersichtlich. Denn auch der verantwortungsvolle Umgang der Wirtschaft wird mit solch einem Verhalten gestärkt.

Schülerbeitrag: Achte beim Tragen der Kleidung, ob das vielleicht echter Pelz ist. Trage lieber Kunstpelz. Aber pass auf, das könnte auch echter Pelz sein. Lieber ganz ohne Pelz!

Alle visuellen Gruppenergebnisse werden anschließend in das Erklärvideo integriert. Damit soll die Verbindung des Umweltschutzes



mit der Bibel hergestellt werden. Dafür analysierten die Schülerinnen und Schüler die Erschaffung der Welt aus Genesis I, fokussiert auf den Verantwortungsauftrag Gottes.

Lehrer: Wie bezeichnen wir zusammengefasst die Tiere, Menschen, Pflanzen und die Erde, die Gott geschaffen hat?

Schülerantwort: Das nennt man Schöpfung.

Lehrer: Kennst du ein anderes Wort für Schöpfung?

Schülerantwort: Natur, Leben, Umwelt.

Lehrer: Da du jetzt weißt, wie du Schöpfung auch anders bezeichnen kannst, was meinte dann Gott, wenn er sprach: *Seid fruchtbar und mehrt euch, füllt die Erde und unterwerft sie und waltet über die Fische des Meeres, über die Vögel des Himmels und über alle Tiere, die auf der Erde kriechen! 1 Mose bzw. Genesis 1,28* nach der Einheitsübersetzung von 2016.

Schülerantwort: Wir sollen auf seine Schöpfung gut aufpassen. Deshalb müssen wir Tiere, Pflanzen und andere Menschen gut behandeln. Und auch auf die Umwelt sollen wir achten. Sie gehört ja auch dazu. Deshalb brauchen wir auch Umweltschutz.

Schluss

Weder blinder Enthusiasmus noch pessimistische Verteufelung der der Digitalisierung sind angebracht. Hilfreich ist wohl ein kritischer Optimismus im Sinne einer konstruktiv-reflektierten Haltung, wie sie in einer Schüleraussage zu Ausdruck kommt: „Es hat Spaß gemacht sich mit den Themen zu beschäftigen und das auch dann anderen Schülern weiterzugeben. Wir hoffen, dass wir anderen Kindern und Jugendlichen auch etwas beibringen konnten und so etwas zum Umweltschutz beitrugen."

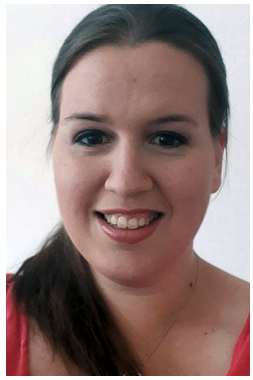
Literatur

Fischer, Frank; Wecker, Christof & Stegmann, Karsten (2015): Auswirkungen digitaler Medien auf den Wissens- und Kompetenzerwerb in der Schule. München. URL: https://epub.ub.uni-muenchen.de/38343/ DOI: https://doi.org/10.5282/ubm/epub.38343 [Stand: 04. April 2020].

Riegger, Manfred (2019): Handlungsorientierte Religionsdidaktik. Teil 2: Unterrichtsmethoden (Religionspädagogik innovativ, Bd. 28). Stuttgart: Kohlhammer.

Zu den Autoren

Manfred Riegger ist Prof. Dr. (theol.), Dipl. Sozialpäd. (FH), Religionslehrer i. K. Er unterrichtete 12 Jahre an Grund- und Hauptschulen. Er arbeitet in der Lehrerbildung u. a. zu Unterrichtsstörungen mit Simulationen ausgewählter Expertenlehrkräfte an der Universität Augsburg.
Sarah Zeier studiert Lehramt für Mittelschulen an der Universität Augsburg. Eine ausführliche Dokumentation des kurz skizzierten Projektes unternahm Sie in Ihrer schriftlichen Abschlussarbeit.



Fortbildung digital?

von ***Rainer E. Wicke***

„Hätten Sie Zeit und Lust, bei der DaFWEBKON einen Beitrag einzubringen?"[1] fragte mich Josefa Diaz, die Betreuerin der sogenannten Webinare, der medial gestützten Lehrerfortbildungsmaßnahmen des Verlages Ernst Klett Sprachen. Da sie mich erst kurze Zeit zuvor für eine ähnliche Veranstaltung des Verlages gewonnen hatte, musste ich nicht lange überlegen und sagte zu, nachdem wir uns auf einen

1 Das Akronym DaFWEBKON steht für die Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache –WebKonferenz; sie wird seit 2012 jährlich durchgeführt. Sie richtet sich an die Zielgruppe der DaF/DaZ-Lehrenden und -Interessierten. Diese wird ausschließlich via Internet durchgeführt mit zukunftsweisenden Themen an der Schnittstelle von Sprache und Technologie. Neben der schnellen virtuellen Lehrerfortbildung hat die Konferenz den Vorzug, dass umweltschonend Anreisen zum Veranstaltungsort entfallen. Das Vernetzen von DaF/DaZ Lehrern, Institutionen und Anbeitern weltweit ist eines der Hauptziele der 3-tägigen Webkonferenz, die jedes Jahr im März stattfindet. Informationen dazu unter: https://dafwebkon.com.

Schwerpunkt zum integrierten Sachfachunterricht geeinigt hatten.[2]

Erste Schritte auf dem Weg zur DAFWEBKON

Als Lehrerfortbilder der sogenannten älteren Generation verfüge ich über Computerkenntnisse und nutze gern und regelmäßig die Vorteile von E-Mail, Whatsapp und Internet; virtuelle Lehrerfortbildungsmaßnahmen hatte ich bisher jedoch skeptisch und respektvoll nur aus der Distanz beobachtet. Im Gegensatz zu meinem Sohn, einem sogenannten Digital Native, der mir des Öfteren bei Soft- und Hardwareproblemen liebevoll bescheinigt hatte, dass ich mich bei der Bewältigung „wie ein Elch anstellen" würde, hatte ich bis dahin auf diese Art der Lehrerfortbildung verzichtet, da mir die Handhabung der dafür notwendigen Apps als zu komplex und anspruchsvoll erschien.

Aber der Kontakt zu Josefa Diaz war ein wichtiger Baustein für das lebenslange Lernen, denn sie schaffte es sofort mühelos, mich in einer Probesitzung mit Adobe Connect davon zu überzeugen, dass man auch als Lehrerfortbilder, der diese Tätigkeit in der sogenannten Tafel- und Kreidezeit begonnen, später mit Hilfe des Tageslichtprojektors und dann sogar des Computers revolutionär fortgesetzt hatte, noch dazulernen kann. Professionell, kompetent und vor allen Dingen stets freundlich und hilfsbereit gelang es ihr, mich in die nur scheinbar so schwierigen Zusammenhänge der virtuellen Lehrerfortbildung einzuweisen, so dass das Webinar *Welches Lehrwerk für meine Kurse? 5 Kriterien für eine glückliche Entscheidung* – erfolgreich von Josefa Diaz moderiert – gestaltet werden konnte.[3] Zurück blieb eine angenehme Erfahrung des persönlichen Erfolgs und das Gefühl, mit Hilfe der Moderatorin lehrerfortbilderisches Neuland betreten zu haben. Daher fiel mir die Entscheidung, einen Beitrag zur DaFWEBKON zu leisten, nicht schwer – zunächst nichts ahnend, dass weitere mediale Herausforderungen auf mich warteten.

Und noch eine App …

„Ach ja," teilte Josefa Diaz mir in einem weiteren Telefongespräch mit, „bei der DaFWEBKON arbeiten wir mit Zoom, aber das ist bestimmt kein Problem für Sie". Diese Einschätzung ehrte mich zwar, dennoch blieb ein gewisses Unbehagen. Wo und wie kann man diese App herunterladen, wie bediene ich meine Präsentation dort? Und dann war da noch von einem Chat die Rede – wie kriegt man das alles unter einen Hut? Es blieben doch eine Reihe von Fragen, die mich, trotz aller bisher scheinbar erworbenen Expertise, etwas beunruhigten. Daher wandte ich mich mit der Bitte um rechtzeitige vorherige Instruktion an die Organisatorinnen der DaFWEBKON. Unbürokratisch und schnell meldete sich Heike Philp, eine der Moderatorinnen der Konferenz mit einem Probetermin.

Sachkundig wurde ich instruiert, die App herunterzuladen und die Voraussetzungen für die Durchführung einer Best-Practice-Präsen-

2 Sprache und Fach – Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch, DaFWEBKON 7.3.13:00–14:00 Uhr, 2020. Aufzeichnung: https://youtu.be/nc_qwhUHov0

3 Das Webinar vom 24.02.2020,13:00–14:00 Uhr kann unter der Adresse www.derdiedaf.com/mediathek gesichtet werden.

Heike Philp

tation vorzubereiten. Zu meiner Erleichterung war die Schaffung der Voraussetzungen dafür keineswegs so kompliziert, wie ich antizipiert hatte. Mikrofon und Kamera einschalten – das kannte ich noch von Skype, denn dieser App hatte ich mich schon jahrelang erfolgreich bedient, als mein Sohn mit seiner Familie im Rahmen seines Auslandsschuldienstes in San José / Costa Rica wohnhaft war.

Routiniert wurde ich angeleitet, den Bildschirm zu teilen, so dass die von mir verwendete Powerpoint-Präsentation mühelos eingesetzt werden konnte. Etwas komplizierter war es, den Chatraum zur Kommunikation mit den Teilnehmer(inne)n zu öffnen, aber auch da wurde der entsprechende Button mit Hilfe von Heike Philp schnell gefunden, die nach kurzer Zeit konstatierte, dass ich genügend vorbereitet sei für die Konferenz. Um ganz sicher zu gehen, dass ich den Anforderungen gerecht würde (zurück blieb doch etwas Zweifel: Klappt das alles wirklich so unspektakulär?), bat ich Frau Philp um einen weiteren Vorbereitungstermin, um die Handhabung von Zoom noch einmal zu überprüfen.

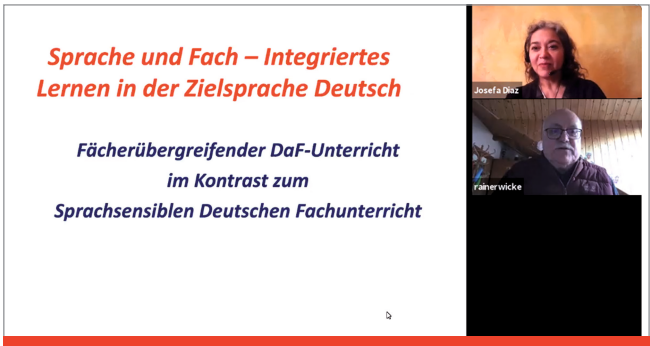
Zu meinem eigenen Erstaunen schaffte Heike Philp es bei diesem späteren Termin sogar, mir den abwechselnden Einsatz von Powerpoint-Präsentationen und einer Unterrichtsreihe der Deutschen Welle, inklusive der Öffnung des Chatraumes abzuverlangen.

Nun war sie sogar der Ansicht, dass ich die virtuellen Räume wechseln, die Teilnehmer(innen) bei Gruppenarbeiten in anderen betreuen und alle Gruppen wieder im Ausgangsraum versammeln könnte. Es gelang mir, dieses Ansinnen zunächst mit Hinweis auf die zur Verfügung stehende knappe Zeit „auszuhebeln" und erleichtert zu registrieren, dass wir uns „nur" auf die Präsentation und die Kommentierung per Chat beschränkten. (Zurück blieb der Reiz, so etwas doch einmal „irgendwann" zu versuchen, denn hier zeichneten sich Möglichkeiten ab, die unbedingt genutzt werden sollten).

Die Bewährungsprobe

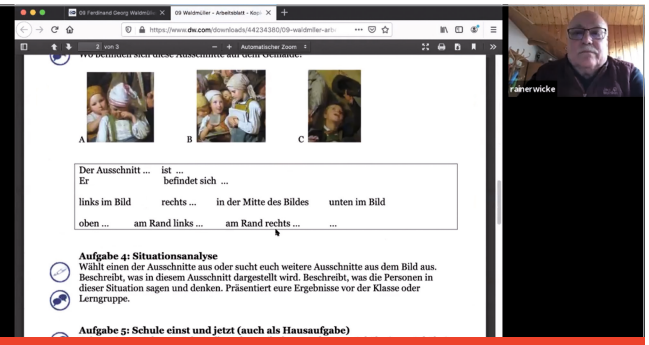
Murphy's law (Anything that can go wrong will go wrong) trat bei der Durchführung des Webinars zwar nicht in Kraft, aber Ansätze dazu waren zweifellos vorhanden. Durch einen kleinen Kommunikationsfehler konnte mein Eintritt in den virtuellen Arbeitsraum erst mit einer kurzen Verzögerung erfolgen, was kurzzeitig zu einem etwas intensiveren Adrenalinausstoß führte. Aber hier zeigte sich, dass die beiden Moderatorinnen es verstanden hatten, mich innerhalb dieser kurzen Zeit mit den

Kompetenzen auszustatten, auch diese Klippe zu meistern. Und zu meinem Erstaunen funktionierte alles.



Ein Thema aus der Praxis für die Praxis

Wechsel zwischen Präsentation und Unterrichtsreihe? Kein Problem! Teilnehmerbefragung per Chat und Sichtung von Reaktionen? Ebenfalls. Die Schulung hatte sich bewährt.



Präsentation der Materialien

Erstaunlich war die Reichweite der DaF-WEBKON. Teilnehmer aus Mexiko, Chile, Russland, Tschechien und USA und aus anderen Ländern nahmen engagiert an der Diskussion und der Lösung von gestellten Aufgaben teil – es zeigte sich deutlich, dass die Veranstaltung inzwischen auf reges Interesse bei den Kolleg(inne)n stößt.

Und dann noch eine Videokonferenz ...

Durch diese Erfahrungen persönlich gestärkt, konnte ich auch relativ entspannt auf den Vorschlag reagieren, die anstehende Halbjahreskonferenz der Herausgeber der Fachzeitschrift *Fremdsprache Deutsch* aufgrund der Bedrohung durch das Corona-Virus virtuell durchzuführen. Skype for Business installieren? Ein Kinderspiel. Den virtuellen Arbeitsraum betreten? Nach meiner intensiven Vorbereitung durch die zwei Expertinnen lächerlich einfach. Auch hier war ich schnell davon überzeugt, wie sinnvoll, gewinnbringend und vor allen Dingen zielorientiert die Nutzung unterschiedlicher Apps sein kann.

Fazit

Formen der digitalen Lehrerfortbildung und Videokonferenzen bieten zusätzliche Möglichkeiten, deren Nutzung sich lohnt. Dabei – das zeigt das eigene Beispiel – muss man nicht als sogenannter „Computer-Wizzard" geboren sein. Im Gegenteil, man kann sich diese Kenntnisse – sicherlich zunächst limitiert – mit etwas Hilfe auch als „normaler" Fortbilder aneignen und gewinnbringend einsetzen. Während meiner Tätigkeit als Sprachlehrer im In- und Ausland habe ich außerdem des Öfteren die Erfahrung gemacht, dass man mit limitierten Kenntnissen bei technischen Pannen zur Not telefonisch sogar auf die Hilfe versierter Schüler(innen) zurückgreifen kann. Ich erinnere mich gern an etwas einseitige Gespräche (Passen Sie mal auf, das wird so nichts. Wenn Sie ... dann müssen Sie ... Das ist ganz einfach. Sie müssen nur ...), die häufig nach etwas Geduld und Zeit zu dem gewünschten Erfolg geführt hatten.

Natürlich muss und kann dies nicht bedeuten, dass man sich jetzt in der Fortbildung ausschließlich der virtuellen Gestaltung bedienen sollte – die Präsenzphasen im Seminar sind nach wie vor sehr wertvoll, noch dazu, wenn erreichte Ergebnisse vielleicht im Anschluss sogar gemeinsam im Unterricht erprobt werden. Aber sie sind nicht nur eine Überlegung wert, sondern es gilt zu prüfen, ob Webinare aus berechtigten Gründen nicht ihren festen Stellenwert in der Planung von Veranstaltungen haben sollten.

Und den „Elch" wird mein Sohn jetzt hoffentlich zurücknehmen.

VERSCHIEDENES

Schwierige Partnerschaft. Deutsche und polnische Ansichten zu den gegenseitigen Beziehungen

Vorwort

von ***Hans-Jürgen Peleikis***

Die Informationen aus den jährlich erstellten Deutsch-Polnischen Barometern sind sehr informativ für alle, denen die Beziehungen zwischen den beiden Oder-Anrainerstaaten am Herzen liegen. Und sie sind hilfreich, wenn man Ansätze sucht, wie die Hypothek der gemeinsamen leidvollen Geschichte aufgearbeitet werden kann und wie die beiden Staaten zu einer ähnlichen Freundschaft finden können, wie es Frankreich und Deutschland geschafft haben.

Dabei sind die Belastungen zwischen Deutschland und Polen wegen des Naziterrors in Polen und wegen der geopolitischen Entscheidungen der Siegermächte des Zweiten Weltkrieges ungleich höher als zwischen Deutschland und Frankreich.

Im Westen befeuerte der Schock über den Zweiten Weltkrieg ein ehrliches Bemühen um eine Aussöhnung zwischen den Staaten, sowohl von Seiten der Politik als auch von Seiten der Bevölkerung. Die deutsch-französische Freundschaft wurde zum Motor der westeuropäischen Integration.

Vielleicht könnte der deutsch-polnischen Freundschaft eine ähnliche Schubkraft zukommen, um Westeuropa und Ost- beziehungsweise Mitteleuropa zusammenwachsen zu lassen.

Für das Gelingen dieses friedensstiftenden Zukunftsprojektes bedarf es solcher Expertinnen wie Dr. Agnieszka Łada und unter anderem auch vielfältiger Bildungsangebote und -infrastrukturen, die diese Prozesse fördern und ermöglichen. Kindertagesstätten und Schulen, die die Sprache des Nachbarlan-

Dr. Agnieszka Łada

des anbieten, die gemeinsame Projekte und Reisen durchführen, die Völkerverständigung obenan stellen in ihrem Schulprofil. Und es bedarf visionärer Eltern wie die der heutigen Stellvertretenden Direktorin des Deutschen Polen-Instituts, die mit der Fremdsprachenwahlentscheidung für ihre Tochter die Karriere dieser bekennenden Polin und Europäerin begründet haben.

Alle müssen mithelfen, belastende Erinnerungen ehrlich, sensibel und empathisch aufzuarbeiten, nationale Alleingänge zu unterlassen und Vorurteile abzubauen – insbesondere auch durch persönliche Kontakte.

„Vorurteile verändern sich tatsächlich über einen sehr langen Lauf der Zeit. Es ist einfacher, eine Welt zu sehen, in der es Freund und Feind gibt. Und es ist wesentlich komplizierter, wenn man alles hinterfragt. Trotzdem ist das Leben schöner, wenn wir versuchen, uns der Vorurteile zu entledigen." So Prof. Dr. Miriam Rürup, die Vorurteilsforscherin der Universität Hamburg im Hamburger Abendblatt vom 1./2. Februar 2020.

Auf die deutsch-polnische Freundschaft und ein friedliches Europa! Möge der folgende Beitrag unsere Leserschaft zu Völker verbindenden Gedanken anregen.

Befragungsergebnisse der Deutsch-Polnischen Barometer 2018 und 2019

sehr stark gekürzt von ***Hans-Jürgen Peleikis***
und die Einschätzung dazu von ***Dr. Agnieszka Łada vom Deutschen Polen-Institut***

Das „Deutsch-polnische Barometer" ist ein Projekt, das seit dem Jahr 2000 regelmäßig die Meinungen von Polen und Deutschen über die deutsch-polnischen Beziehungen und deren aktuelle Herausforderungen erhebt und präsentiert. Die Untersuchungen werden von Beginn an vom Institut für Öffentliche Angelegenheiten in Warschau in Zusammenarbeit mit der Konrad-Adenauer-Stiftung in Polen durchgeführt. In den Jahren 2013 und 2016 wurde die Untersuchung in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung realisiert. Im Jahr 2018 war die Körber-Stiftung Partner der Studie, im Jahr 2019 die Stiftung für deutsch-polnische Zusammenarbeit, die die Herausgabe des Projektes bereits in den Jahren 2006, 2008 und 2018 unterstützt hatte. Ab 2020 ist das Deutsche Polen-Institut Partner.

Die Konzeption der Untersuchung sowie die Analysen sind von einem Expertenteam aus Polen und Deutschland erstellt worden. Gemeinsam wurde der zugrunde liegende Fragenkatalog entwickelt und Schlussfolgerungen gezogen. Dies gibt die Gewissheit, dass im nachstehenden Bericht die Einstellungen und Meinungen der Menschen von diesseits und jenseits der Oder gleichermaßen Berücksichtigung finden.

Jede Ausgabe des Deutsch-Polnischen Barometers hat ein konkretes Schwerpunktthema, konzentriert sich auf einen bestimmten Bereich der deutsch-polnischen Beziehungen.

Deutsch-Polnisches Barometer 2018. Polen und Deutsche über sich selbst und den Anderen

Kenntnis des Nachbarlandes

Deutsche, die zumindest einmal in Polen waren, können sich differenzierter über Polen äußern und haben eine überdurchschnittlich hohe positive Meinung von diesem Land, seiner Gesellschaft und der polnischen Politik. Umgekehrt spielt der Faktor Landeskenntnis beim Verhältnis der Polen zu Deutschland keine so entscheidende Rolle. Dies mag in der allgemein besseren Deutschlandkenntnis der Polen begründet liegen: In polnischen Medien erfährt man deutlich mehr über Deutschland als in deutschen über Polen; zudem haben viele Polen Freunde oder Verwandte in Deutschland.

Je knapp ein Drittel der befragten Polen und Deutschen war bereits schon mindestens einmal im jeweiligen Nachbarland. Dieser Wert befindet sich seit Jahren auf stabilem Niveau.

Gut die Hälfte der befragten Polen, die schon einmal in Deutschland waren, hat einen hohen Bildungsabschluss (51 %). Die Gruppe der Ältesten weist anteilsmäßig die wenigsten Personen mit Deutschlandaufenthalten (18 %) auf. Der Anteil an Deutschen, die regelmäßig nach Polen fahren, ist insgesamt sehr gering. Unter diesen wenigen sind deutlich mehr Ostdeutsche als Westdeutsche. Jeder zehnte Einwohner Ostdeutschlands besucht regelmäßig das Nachbarland. Die meisten der befragten Deutschen ohne bisherigen Polenaufenthalt finden sich in den niedrigsten Altersgruppen (14–19 Jahre und 20–29 Jahre).

Das Bild vom Anderen

Über viele Jahre war Deutschland in den Augen der Polen geradezu die Quintessenz des Westens – eine florierende Wirtschaft und eine funktionierende Demokratie. Auf beiden Feldern wollten die Polen Ähnliches erreichen. Zugleich trug dieses Deutschlandbild bisweilen mythische Züge, was sich auch nach dem Regimewechsel von 1989 nicht sofort änderte. Doch die schrittweise Annäherung des Lebensstandards in beiden Ländern erlaubt es den Polen mittlerweile, das deutsche Modell differenzierter zu betrachten. Fast 15 Jahre nach dem EU-Beitritt Polens stechen die – durchaus noch vorhandenen – Unterschiede nicht mehr so ins Auge.

Das Polenbild in Deutschland wiederum wird durch eine mediale Berichterstattung geprägt, die sich hauptsächlich auf negative Beschreibungen konzentriert. Die Überzeugung, dass den Staaten Ostmitteleuropas noch vieles von einer reifen Demokratie westlicher Prägung fehle, war bereits vor dem Beitritt dieser Staaten zur Europäischen Union stark ausgeprägt, und aufgrund der politischen Entwicklungen der letzten Jahre in dieser Region hat sie sich sogar noch verstärkt.

Polnische Meinungen über Deutschland

Wie die Umfragen zeigen, ist das Deutschlandbild der Polen seit Jahren positiv. Die Polen zeigten sich immer beeindruckt von den ausgezeichneten wirtschaftlichen Kennzahlen beim westlichen Nachbarn und dessen Entwicklung zu einer stabilen Demokratie. Auch heute noch überwiegen die positiven Einschätzungen die negativen. Am höchsten geachtet sind dabei nach wie vor die Wirtschaftsentwicklung (86 %) und die funktionierende Demokratie (76 %), aber auch die gute Arbeitsorganisation (72 %) erfährt nach wie vor Anerkennung. Kaum jeder vierte Befragte glaubt, dass in Deutschland Korruption und Bürokratismus herrschen.

Deutsche Meinungen über Polen

Die Deutschen haben ein eher negatives Polenbild. Keine der vorgeschlagenen positiven Beschreibungen erhält einen Zustimmungswert über der 50-Prozent-Marke. Die beste Bewertung bekommt Polen mit 44 % für seine touristischen Reize.

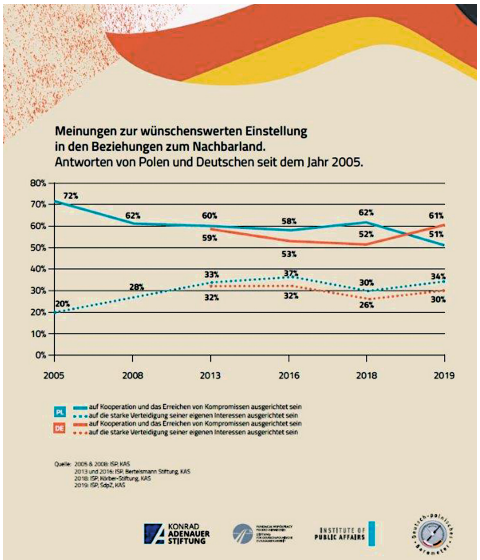
Vor allem unter den jüngsten Befragten verbreitet sich die Meinungslosigkeit zum Thema Polen immer mehr; bei manchen Fragen trauen sich über die Hälfte dieser Altersgruppe keine Antwort zu. Deutsche, die mindestens einmal in Polen waren, sind deutlich häufiger in der Lage, sich zur Situation in Polen zu äußern; der Unterschied zu den Befragten ohne Polenerfahrung beträgt je nach Frage zwischen 6 und 14 Prozentpunkten. Auch ist das Polenbild von ersteren um 7 bis 33 Prozentpunkte positiver.

Das Verhältnis der Deutschen und Polen zueinander und zu anderen Nationen

Der Grad der gegenseitigen Sympathie von Polen und Deutschen

Über die Hälfte der befragten Polen (56 %) empfinden Sympathie für die Deutschen. Dieser positive Wert ist seit Jahren leicht ansteigend, im Jahr 2000 betrug er noch 41 %. Gleichzeitig nahm die Zahl derer um mehr als die Hälfte ab, die bekennen, eine Abneigung gegenüber den Deutschen zu haben, und zwar von 26 % im Jahr 2000 auf 16 % im Jahr 2013

und weiter bis auf gegenwärtig 11 %. Die positive Einstellung der Polen zu den Deutschen wird gerade mal von halb so vielen Deutschen (29 %) erwidert. Dieser Wert zeigt sich seit Jahren ziemlich stabil, die Schwankungen bewegen sich seit dem Jahr 2000 im Rahmen statistischer Abweichungen. Ähnlich stabil ist der Prozentsatz der Deutschen mit einer Abneigung gegenüber Polen, wenn man die Werte des Jahres 2000 (24 %) mit jenen des Jahres 2018 (23 %) vergleicht.



Beziehung zum Nachbarland

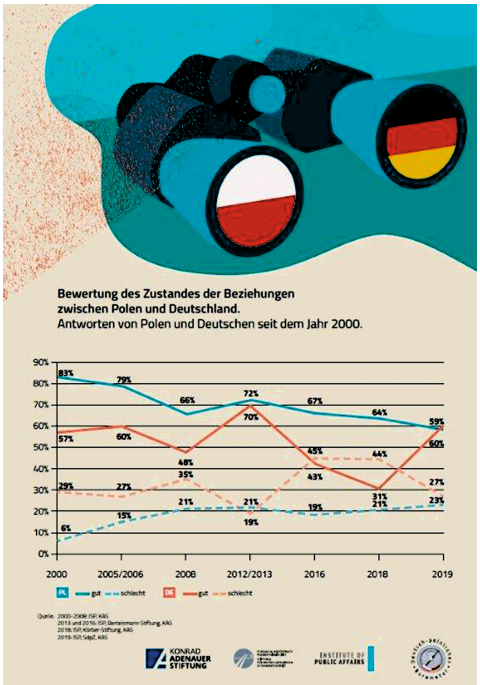
Unter jenen, die regelmäßig nach Polen reisen, liegt die Quote der Sympathiebekundungen bei 70 %, bei jenen, die mindestens einmal in Polen waren, bei 42 %. In den Reihen derer, die noch nie in Polen waren, beläuft sich der Anteil der Befragten, die Sympathie für dieses Land bekunden, hingegen nur auf 20 %. Von den befragten Polen, die schon mindestens einmal in Deutschland waren, finden 68 % die Deutschen sympathisch, bei jenen ohne Deutschlanderfahrung liegt der Anteil bei 51 %.

Die Analyse des Zusammenhangs der Einstellung der Polen zu zwei Nachbarvölkern, mit denen das Land historisch oft feindschaftliche Beziehungen unterhielt – Deutschen und Russen – zeigt, dass der Anteil der Polen, die sowohl die Deutschen als auch die Russen mögen, bei 30 % liegt, wohingegen die Schnittmenge jener, die sowohl gegenüber den Deutschen als auch den Russen Abneigung empfinden, nur 8 % beträgt. Die demografischen Merkmale der Befragten haben keinen signifikanten Einfluss auf diese Sympathie- bzw. Abneigungsbekundungen.

Bei den Deutschen sind die Polen (29 %) beliebter als die Russen (21 %). Im Verhältnis zu Russland gibt es von jeher ein Ost-West-Gefälle: die östlichen Bundesländer bringen den Russen zu 35 % Sympathie entgegen, die westlichen zu 18 %.

Die Wahrnehmung der gegenseitigen Beziehungen

Die Deutschen beurteilen das Verhältnis zum Nachbarn zuvorderst unter politischen Gesichtspunkten, weil es sich dabei um genau den Bereich handelt, zu dem sie in den Medien am meisten lesen und hören. Darüber hinaus gibt es aber eben auch noch andere Bereiche – die ökonomischen, die gesellschaftlichen, die kulturellen und die zwischenmenschlichen Beziehungen – die nach wie vor relativ gut funktionieren und die die Polen bei ihrer Bewertung stärker mitberücksichtigen. Daher ist die polnische Wahrnehmung entschieden positiver, während der sehr hohe Anteil der Unentschiedenen auf Seiten der Deutschen auf eine große Verunsicherung hinweist. Auf Seiten der polnischen Befragten gibt es bei der Beurteilung des Zustands der deutsch-polnischen Beziehungen keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Altersgruppen. Anders auf Seiten der Deutschen, wo die 14- bis 19-Jährigen (40 %) signifikant häufiger der Meinung sind, dass die Beziehungen gut seien, als die Zugehörigen zur Gruppe der ältesten Befragten über 70 Jahre (26 %). Deutsche, die regelmäßig Polen besuchen, sehen die Beziehungen häufiger gut (51 %) als jene, die noch nie im Nachbarland waren (28 %).



Zustand der Beziehungen

Trotz unterschiedlicher gegenseitiger Einschätzungen der Europapolitiken spricht sich in beiden Ländern eine Mehrheit dafür aus, dass die bilateralen Beziehungen vom Geist der Zusammenarbeit und nicht von einer harten Interessenpolitik geprägt sein sollten.

Vergangenheit und Zukunft in den deutsch-polnischen Beziehungen

Sowohl die Deutschen (70 %) als auch die Polen (60 %) sind mehrheitlich der Meinung, dass man sich in den deutsch-polnischen Beziehungen – mehr als 70 Jahre nach Ende des Zweiten Weltkriegs und mehr als ein Jahrzehnt nach dem Beitritt Polens zur Europäischen Union – nun mehr den Fragen der Gegenwart und der Zukunft (z. B. der europäischen Integration) zuwenden sollte als jenen der Vergangenheit.

Zustimmung zum deutsch-polnischen Geschichtsbuch

Seit 2012 arbeiten zwei Verlage aus Deutschland und Polen an der Erarbeitung eines gemeinsamen Geschichtsbuchs. Das Projekt greift auf die Erfahrung der seit 1972 tätigen Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission der Historiker und Geographen zurück. Es wird von den Regierungen beider Länder gefördert. In Deutschland steht bereits das deutsch-französische Geschichtsbuch für einen Versuch der Darstellung eines gemeinsamen Narrativs im Geschichtsunterricht. In Polen gibt es bisher kein vergleichbares Projekt. Befragte, die der Meinung sind, dass der Schwerpunkt der gemeinsamen Beziehungen auf der Gegenwart und der Zukunft statt auf der Vergangenheit liegen sollte, unterstützen deutlich häufiger das deutsch-polnische Geschichtsbuch (63 %).[1]

Deutsch-Polnisches Barometer 2019

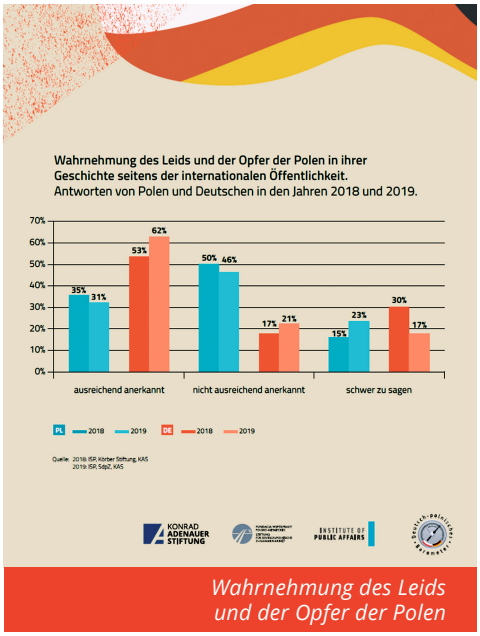
Wahrnehmung der Anerkennung des polnischen Leides

Die Wahrnehmung des Einflusses des Zweiten Weltkrieges auf die deutsch-polnischen Beziehungen ist verbunden mit der polnischen Sensibilität bezüglich der Anerkennung des polnischen Leides durch die internationale Öffentlichkeit. In gegenwärtigen polnischen Diskursen kommt die Sorge zum Ausdruck, dass die polnischen Opfer, die im Namen der Verteidigung der polnischen Unabhängigkeit, aber auch für die Freiheit anderer Völker erbracht wurden, zunehmend in Vergessenheit geraten.

In der diesbezüglichen Wahrnehmung unterscheiden sich Polen und Deutsche sehr. Fast die Hälfte der Polen (46 %) meinen, dass dieses Leid nicht ausreichend anerkannt wird, während auf deutscher Seite weit weniger Befragte (21 %) dieser Ansicht sind.

1 Eine ausführliche Besprechung des deutsch-polnischen Geschichtsbuches folgt in Heft 3/2020.

Unter den deutschen Befragten ist die Tendenz exakt gegenläufig. Deutlich mehr Deutsche als im Vorjahr vertreten neuerdings eine eigene Ansicht zu diesem Thema. Diese Entwicklung mag eine konkrete Reaktion sein auf Vorwürfe aus Polen, die Deutschen hätten ihre historische Schuld noch nicht abgetragen und vor allem noch keine angemessenen Reparationszahlungen geleistet. Dies könnte mehr Deutsche dazu veranlasst haben, sich überhaupt eine Meinung zu diesem Thema zu bilden.



Wahrnehmung des Leids und der Opfer der Polen

Die Deutschen scheinen nicht zu erkennen, wie wichtig dieses Thema für einen Teil der polnischen Öffentlichkeit ist, und in Konsequenz auch für die bilateralen Beziehungen.

Die demokratische Wende 1989

Die Polen sind geteilter Ansicht darüber, ob ihr Beitrag zum Sturz des Kommunismus und zur Einleitung des demokratischen Wandels in Mittel- und Osteuropa seitens der internationalen öffentlichen Meinung ausreichend anerkannt wird. Eine nicht ausreichende Anerkennung des polnischen Beitrages zum Transformationsprozess empfinden weniger häufig Vertreter der jüngeren Generation als vielmehr solche der Altersgruppen „55–64 Jahre“ (45 %) und „65–74 Jahre“ (53 %).

Ziemlich geteilt sind die Meinungen der deutschen Befragten zur Frage des Beitrages der Polen zum Sturz des Kommunismus und zum demokratischen Wandel in Mittel- und Osteuropa. Die größte Gruppe (42 %) schätzt diesen Beitrag als „groß“, ein knappes Drittel davon (13 %) sogar als „sehr groß“ ein. Doch mit 36 Prozent bewertet eine ähnlich starke Gruppe diesen Beitrag als „weder groß noch klein“, und 10 Prozent der Befragten sind sogar der Auffassung, Polen habe lediglich einen „geringen oder gar keinen Beitrag“ zu dieser historischen Zäsur geleistet.

Die von einem Teil der Polen als unzureichend empfundene internationale Anerkennung in Bezug auf den polnischen Beitrag zum Demokratisierungsprozess findet an dieser Stelle ihre Bestätigung.

Interview mit Frau Dr. Agnieszka Łada

Fragen von **Hans-Jürgen Peleikis**

Sie haben Politikwissenschaften in Warschau und in Berlin studiert. Welche Personen haben Sie angeregt und qualifiziert, dass Sie in Deutschland studieren konnten und studiert haben?

Das war vor allem die kluge Entscheidung meiner Eltern, dass ich Deutsch in der Grundschule lernen sollte und Englisch, die ich schon privat früher angefangen hatte zu lernen, weiter zu Hause fortsetzen durfte. Danach habe ich ein Gymnasium ausgewählt, wo ich extra Deutschstunden hatte und die Möglichkeit, dank des Deutsch-Polnischen Jugendwerks, an einem deutsch-polnischen Austausch teilzunehmen. Es folgte die Entscheidung, dass ich ein Erasmus-Jahr während des Studiums in Berlin machte, als ich Politikwissenschaften studierte. Damals war es nicht so selbstverständlich, ich habe vom ersten Studienjahr an

mir extra Mühe gegeben, gute Noten zu bekommen, um ein Stipendium zu erhalten. Es war nämlich nur für die besten Studenten reserviert. Und dann kamen Praktika im deutsch-polnischen Bereich.

Sie beschäftigen sich beruflich auf sehr hohem Niveau und mit großer Intensität mit der Beziehung zwischen Ihrem Heimatland und seinem westlichen Nachbarland. Was macht solch eine besondere Tätigkeit mit der Privatperson Dr. Agnieszka Łada?

Egal, wo ich bin, bleibe ich Agnieszka, die sich als Polin und Europäerin versteht. Aber natürlich, wenn ich öffentlich auftrete, aber auch wenn ich mich privat unterhalte, denke ich daran, dass meine unterschiedlichen Gesprächspartner verschiedene Perspektiven und Vorkenntnisse haben. Das, was ich in Polen – bezüglich Polens – nicht erklären muss, stelle ich in Deutschland oft detaillierter dar. Und umgekehrt – in Polen beschreibe ich bestimmte Sachen und Prozesse, die Deutschland betreffen, viel breiter. Das ist natürlich meine Aufgabe, die ich sehr ernst nehme und worauf ich sehr achte: Polenerklärerin in Deutschland und Deutschlanderklärerin in Polen zu sein. Das heißt auf keinen Fall, dass ich zwei Herzen spüre. Mein Herz ist eins und schlägt für Europa und für gute deutsch-polnische Beziehungen. Ich versuche mein bestes zu tun, um die beiden Gesellschaften einander näher zu bringen. Das war mein Motto, als ich das Europa Programm am Institut für Öffentliche Angelegenheiten in Polen geleitete habe und auch jetzt, da ich Stellvertretende Direktorin am Deutschen Polen-Institut bin.

In welchem Maße kann ein gemeinsames Geschichtsbuch jungen Menschen das Rüstzeug für ein besseres gegenseitiges Verständnis bringen?

Das gemeinsame Geschichtsbuch ist natürlich wichtig, aber eher als Symbol. Wenige werden es regelmäßig nutzen, es wird eher als Zusatzmaterial eingesetzt werden. Aber es wäre toll, wenn möglichst schnell alle Bände, in allen Bundesländern und in Polen zugelassen werden. Noch wichtiger sind aber persönliche Begegnungen. Die helfen, sich kennenzulernen, besser zu verstehen, direkt die historischen Themen zu thematisieren. Auch verschiedene Bildungsmaßnahmen, die in Deutschland Polen näher bringen, wie das PolenMobil des Deutschen Polen-Instituts (Sprachanimatoren und Trainer, die mit dem Auto durch die Bundesrepublik fahren und ein Programm zu polnischer Sprache, Landeskunde und Geschichte anbieten), sind besonders wichtig. Weitere Materialien bietet die Internetseite https://www.poleninderschule.de/ an. Eine sehr positive Wirkung haben gemeinsame Projekte in historischen Orten, wie Kreisau. Die Stiftung, die im Ort des Kreisauer Kreises und gleichzeitig dem Ort, wo 1989 die deutsch-polnische Versöhnungsmesse stattgefunden hat, tätig ist, lädt unter anderen zu Workshops ein (www.krzyzwa.org.pl).

Von 2011 bis 2016 waren Sie Ratsmitglied des Deutsch-Polnischen Jugendwerkes. Womit beschäftigt sich diese Einrichtung?

Das Deutsch-Polnische Jugendwerk ist eine Organisation, die es Jugendlichen aus Polen und Deutschland ermöglicht, sich zu treffen und etwas gemeinsam zu unternehmen – ob im Rahmen eines Schüleraustausches oder bei außerschulischen Begegnungen. Junge Leute diskutieren über Klima, entdecken ihre Heimatorte mit den Kollegen aus dem Nachbarland, musizieren gemeinsam, aber gehen auch gemeinsam einkaufen und so sehen sie, was sie alles verbindet, wie ähnlich sie sich sind. Und das genau ist der wichtigste Punkt: Dass man schon im jungen Alter sieht, wie viel uns in Europa verbindet.

Auf welchem Stand würden Sie die deutsch-polnischen Beziehungen gerne in fünf Jahren sehen?

Da habe ich eine ganze Menge an Träumen! Aber fangen wir ganz lokal an. Es wäre toll, wenn gemeinsame deutsch-polnische Polizeistreifen in der Grenzregion so normal und zahlreich sind, dass niemand darüber als über ein Ereignis berichtet. Ich würde mich freuen,

wenn es mehrere Kindergärten und Schulen in Deutschland gäbe, wo Polnisch angeboten wird. Deutsch-polnische Filmproduktionen zum Thema Geschichte, aber auch Spielfilme wären schon ein Symbol. Ich hoffe, von Berlin nach Stettin, Breslau und Warschau kommt man bald viel schneller und es fahren viel öfter Züge zwischen den deutschen und polnischen Städten. Ich wünsche mir, dass ein Panzer – entwickelt von polnischen und deutschen Ingenieuren und dann gemeinsam gebaut, die gemeinsamen deutsch-polnischen Bataillonen ausrüstet.

Und, Sie meinen, einige von diesen Träumen lassen sich realisieren?

Ich bin generell immer optimistisch und ich glaube schon, dass viel auf dem richtigen Weg ist. Wir dürfen uns aber von einigen negativen Stimmen nicht demotivieren lassen, sondern müssen ihnen mutig widersprechen.

Dr. Agnieszka Łada

Stellvertretende Direktorin am Deutschen Polen-Institut in Darmstadt (DPI), bis Dezember 2019 Direktorin des Europa-Programms und Senior Analyst am Warschauer Institut für Öffentliche Angelegenheiten (ISP). Promotion in Politikwissenschaft an der Universität Warschau. Studium der Politikwissenschaft in Warschau und Berlin sowie Aufbaustudium in Organisationspsychologie in Dortmund und Executive Master for Public Administration an der Hertie School of Governance.

Spezialisierung auf folgende Bereiche: deutsch-polnische Beziehungen, polnische Außen- und Europapolitik, Wahrnehmung Polens im Ausland bzw. der Ausländer in Polen, EU-Institutionen.

FEUILLETON

Und ewig grüßt einer, der auszieht, um immer wieder in der Ferne zu lehren

von ***Martin Fluch***

Wenn man länger an einem Ort bleibt,
dann entblößen sich die Dinge und
die Menschen immer mehr,
sie faulen und fangen an zu stinken,
eigens für einen selbst.
Louis-Ferdinand Celine

Sich entfernen

Als würde über dem alten, im Bücherzimmer hängenden Bild, dem gewohnten, farbenfrohen, dem frühlingshaften ein Irrwisch mit einem Pinsel graubraune Spritzer schleudern. Irritierend. Oder über eine beschauliche und romantisch-ruhige, pastellfarbige Landschaft würden pointellistisch grünviolett und grellorange Expressionen stilbrechend graffitiert. Sehr irritierend. So etwas reißt das Sehen und Empfinden schmerzhaft aus dem Gewohnten. Nach dreizehn Monaten heidelberg-heimischer Beschaulichkeit nimmt mich wieder diese Irritation gefangen. Ein Vermittlungsbescheid für eine Stelle im Ausland ist etwas anderes als eine, wenn auch längere Reise zum Zweck des Reisens.

Es ist 18.22 Uhr. Hauptbahnhof Heidelberg. Abschied von der Familie, die Gesichtsmuskulatur versucht sich in koordinationsschwankender Beherrschung. Indifferent. Es zieht sich so seltsam aus Innenunten ins Zentrum des Gesichts. 18.50 Uhr. S2. Noch einmal auf Schienen durch die Kurpfalz. Links im Hintergrund vor trübem Licht der Wasserturm von Eppelheim. Leiser Leuchtturm bleibender Heimat. Eine Parade vor dem heimatlichen Gefühl, das mich das letzte Jahr begleitet und mehr und mehr vereinnahmt hatte. Als wäre es ein Abschied für immer. Wie immer. Und doch war es niemals so, das Gemüt spielt wieder, wie immer, emotionale Streiche.

Dann Mannheim. Das Bild des Moments, im Hauptbahnhof hinauf zu Bahnsteig vier und fünf die Treppe des schokoladensüßen Abschieds. Schwäbische Schokoladenwerbung an badischer Treppe klingt so wie ein interkulturelles Rezept.

Abschied in Mannheim

Sich bewegen

Es ist, lässt man sich tatsächlich über so viele Jahre auf das Vagabundenleben eines Programmlehrers ein, der immer wieder aufquellende Hefeteig von Empfindungen zwischen Abschied und Ankommen, Verlust und Finden, von der Lust zu verlieren, um damit das Ankommen zu finden.

Automatisch tasten die Hände die Brusttasche ab, werfen die Augen einen Kontrollblick in die Außentasche des Rucksacks. Dienstpass dabei, der Geldbeutel mit Kreditkarte und anderen wichtigen Karten. Das Mobiltelefon.

Den Weg vom Fernbahnhof bis in die Abflughalle A gehe ich mit verbundenen Augen. Wie oft schon in den letzten 23 Jahren. Immer wieder gleich und immer wieder anders.

Und als die nette Dame am Check-In Schalter deutlich zu lange – und vor allem mit besorgtem Gesicht – für meine Registrierung benötigte, war ich doch etwas irritiert. „Ich weiß nicht, aber so etwas hatte ich noch nie", schüttelte sie den Kopf. Das gab mir wieder Oberwasser aufgrund aufkeimenden Stolzes. „„Ach so, sie sehen zum ersten Mal einen Dienstpass?", lächelte ich jovial und wollte schon zu einer Erklärung ansetzen, als die Dame trocken erwiderte: „Nein, es liegt am Programm, Dienstpässe haben wir jeden Tag!"

Sekunden schreiender Stille in meinem Schädel und dann explodierte dieser Satz im Gehirn wie Donnerhall. Ich war also nichts, gar nichts Besonderes.

Plastikbecher! War mir erstmal ob meiner Besonderheitsreduktion egal. Aber im Ernst, im Plastikbecher bekam ich am Tresen der Goethe-Bar mein Hefeweizen serviert, nachdem ich in dieser dünn besuchten Oase zehn Minuten darauf gewartet hatte.

Den Abschied aus Deutschland hatte ich mir wahrlich anders vorgestellt.

Sich annähern

Sitz 038A, ein Fensterplatz, Flugrichtung links. Abschied, Reiseweg und Ankunft werden visualisiert, allerdings hatte ich vergessen, mich mit Sonnencreme einzuschmieren. Gott sei Dank sollte die Sonne bald untergehen. Denn üblicherweise werden Flugzeugscheiben aus Polycarbonat-Kunststoff oder Mehrschichtverbundglas hergestellt. Doch lassen die Fenster UVA-Strahlung leichter durch, die Hautschäden und Hautkrebs verursachen können.

Das Flugzeug landet und ich mache die Augen wieder auf. Reisemüde und leicht zerknautscht schnappe ich mein Handgepäck und verlasse den Flieger. Domodedovo (DME) begrüßt mich, ein angenehmer Flughafen. Gemütlicher als Sheremetyevo (SVO). Den dritten Moskauer Flughafen kenne ich nicht.

Da der Anschlussflug ein Inlandflug ist, lasse ich erst einmal die Passkontrolle über mich ergehen. So vieles hat sich in den letzten zwanzig Jahren in den Passkontrollkabinen verändert. Es menschelt. Aber noch immer ist ein Lächeln nur sehr schwer verdient.

In der Schalterhalle suche ich zuerst ein Café, da der Weiterflug erst sechs Stunden später abheben sollte. Das Telefon wird zwar kein Internetkontakt haben, aber immerhin die hier gültige Zeit angeben. Es gibt nichts an! Und die Gesichtsstruktur unter meiner Frisur zerläuft wachsweich in kalter Hitze zu einem formlosen Entsetzen. Mein Smartphone. Nicht in der Brusttasche, wo es sein sollte. Nicht in den Hosentaschen und auch nicht im Rucksack. Es liegt auf Sitz 038A im Airbus A320 mit Flugnummer SU2305. Das Herz meiner Kommunikation, mein Adressbuch, die Kontaktbörse.

Kurz bevor das Flugzeug zum Start rollte, schickte ich noch ein ‚good bye', ein wenn-ich-ankomme-melde ich mich-gleich und erhielt auch prompt ein „Guten-Flug"-mit-Kusssmiley. Ich hielt während des Starts das Handy dort, wo es vom Namen her auch hingehört, in der Hand. Schob es dann kurz unter den rechten Oberschenkel.

Nun liegt es, vom Oberschenkel befreit, auf Sitz 038A!

Beginnt ja verheißungsvoll, mein Einsatz hier in Russland. Frust am russischen Flughafen.

Ich war schon so weit gekommen, hatte so viel gesehen, so viel Unbill erlebt und überlebt und jetzt das, eine mittlere Katastrophe. Sofort suchte ich den Ticketschalter der Airline und schilderte das Problem. Wurde von den schwarzglänzenden Augen zurückgeschickt in den ersten Stock. Ende des Ganges nach links. 'Lost and found'.

Durch verwinkelte Gänge glaubte ich schon, mich wie im Labyrinth des Minotaurus zu verlieren, als ich schließlich hinter einer grauen Tür die Hüterin der tausend Koffer, Jacken, Regenschirme, Kinderwagen in ihrem bis zur Decke vollgestopften schlauchlangem Raum, vollgestopft mit Verlorenem, Gefundenem und nicht Abgeholtem, beim Lesen einer Modezeitschrift antraf.

Nach meiner Zwei-Satz-Erklärung und ihrem Fünf-Satz-Telefonat wies sie mich an, hier zehn Minuten zu warten. Dies lohnte sich, denn exakt nach zehn Minuten erschien eine Uniform und fragte, ob dies mein Mobiltelefon sei. Es hatte den mir bekannten und von mir erst kürzlich verursachten Spider über dem Display. Ich fasste es nicht, hatte es wieder in der Hand, das Herz meiner Kommunikation, mein Adressbuch, meine Kontaktbörse.

Ich beginne zu schreiben, Empfindungen und Eindrücke zu notieren. Auf der Rückseite des vorsichtshalber ausgedruckten Flugtickets, kleinschriftig auf einem aufgerissenen Briefumschlag. Was war, was ist, wie fühle ich mich, was kommt, wird kommen. Was erwartet mich. Ich weiß es nicht und weiß es doch zu gut. Wie oft und wie lang, der Wechsel und das Neue. Alles anders und doch gleich. Ich weiß es und weiß es nicht.

Flughafen Moskau Domodedova

Erinnerung hat viele Namen. Stephan Sulke. Die erste, die erste, die vergisst man nie. Meine erste Runde als Programmlehrer. In der Ukraine. Das Institut, Tatjana Romanowskaja, Seele des Instituts, die Kollegen, die Studenten, dann der Wechsel an die dortige Schule. All das Neue. Sprache, Kultur. Sitten. Menschen.

Kirgisistan reitet durch die Abflughalle mit all dem Neuen, den weiten, grünen Hügeln, den majestätischen Bergen, den Märkten und Gerüchen. Turduaim, die strenge Direktorin, Tansilia, Ulugai. Und Gudrun, meine deutsche Kollegin, meine deutsche Stütze in all dem Neuen, an der Schule. Unsere gemeinsamen Projekte. Wieder alles neu.

Geworfen nach Usbekistan, unvorhergesehen und ungewollt. Neu und doch so gleich. Strukturen, Arbeitsweisen, Schülerverhalten, alles wieder anders und doch nicht neu. Und mein Freund Jussuf! Für immer und ewig. Erinnerung an Tatjana und die Kolleginnen. Ludmilla, Mascha, Oxana, Sergej.

Und jedes Mal war der Anfang ein Herzklopfen. Solls ruhig weiterklopfen. Und es klopft. Es wird wieder neu sein. Doch wie viel davon ist alt?! Wie in Georgien. Wunderbare Jahre. Bei Anzor, meinem Deutsch sprechenden Direktor an der ‚Euro 2000' in Batumi

Da und doch Dort sein

Zweitausendneunzehn. Oktober. Früher Morgen. Regen und Wind. In der Nähe der von Scheinwerfern umrahmten Landebahn zieht sich das Flughafengebäude hin. Feuchte Kälte über dem Gelände. Scholochow hat – schon rein stilistisch – recht. Gemütlich ist anders!

Aber gelandet. Wie Юрий Алексе́евич. Ich 2019 westlich von Saratow auf dem neuen Flughafen, er 1961 östlich von Engels, auf der

anderen Seite der Wolga gelegen, inmitten der Steppe mit der Landekapsel von Wostok 1. Die Kapsel begrüßt mich in der sowohl technisch als auch stylisch hochmodernen Abflughalle.

Ich werde von meiner Kollegin Olga erwartet. Sie hält ein Schild mit meinem Namen in der Hand.

Die Fahrt ins Zentrum dauert lange, der Flughafen liegt fast fünfzig Kilometer außerhalb der Stadt. Gespräche kommen noch nicht so recht in Gang. Auch mein Kopf muss erst langsam ankommen, bin also wirklich wieder weg. Und mein Ankommen bedeutet wieder einmal Verabschieden im selben Moment.

Aber je weiter weg, umso schwerer wiegt dann die Verbundenheit zu eignen Wurzeln. Je exotischer die Ufer, stürmischer die Reise und steiniger der Weg, umso dankbarer denke ich an den heimischen Hafen.

Oder ist es das Alter. Ruhiger werden aufgrund einer biologischen Vitalitätsbremse. Aktivitäts- und Mobilitätsmüdigkeit.

Gut also, dass ich wieder im Fort-Sein ankomme. Jetzt in Wolski Pereulok 2, Wohnung 5, 2. Stock. In Saratow. Lebensabschnittsheimat.

Den Anfang beendend, erste Blitzlichter

Kalter Steppenwind weht mir fordernd ums Gesicht. Erinnert mich, durchatmend, an die salzige Brise, die vom Schwarzen Meer zum Primorski Boulevar in Odessa heraufwirbelte, den schilfigen Wind aus dem Donaudelta, Ismail erfrischend, die Winde aus dem Tschong Alai, Osch durchfegend, ins Ferganatal hinabfallend, die stürmischen Winde aus Westen, das Schwarze Meer, Gischt auftürmend und die Steinstrände von Batumi mit sich reißend.

Dunkel ist sie, die Wohnung. Vertrag auf der Türschwelle. Viele weitere Dokumente werden noch folgen. Aufreibend und Zeit zehrend. Trotz gastfreundlich helfender Unterstützung. Unterschriften. Autogrammstundenviele Unterschriften. Gesundheitsamt. Röntgen. Behördengänge. Sehr viele Behördengänge.

Schaue mich um, versuche mich zu setzen. Die Koffer bleiben unausgepackt. Eine gewisse Verlorenheit legt sich über das Atmen. So unbewohnt. Ich alleine. Jetzt ganz allein. Herz drückt Kopf. Kopf sagt nichts.

Schlüssel schließt Tür. Von außen.

Das erste Erlaufen, Erleben, Erkunden und Fühlen des Einsatzorts. Mental-geografisch. Breitengrad 51.533333. 46.016667. Moderne Cafés und Restaurants. Boutiquen. Nobel und teuer und genau die Orte, wo man die Reichen und Schönen treffen wird. Zentrum mit mondänem Charme. Der Prospekt Kirova ist Saratows Deribasowskaja.

Der reduzierte Stadtplan in dem Reiseführer weist den Weg. Vom Berg ins Tal. Dort unten fließt sie. Und wirkt wie eine harmonisch sich schwingende Meeresbucht, nicht wie ein Fluss. Gigantisch. Majestätisch ist Mütterchen Wolga. Wie sie aus dem Norden kommend auf dem Weg nach Astrachan, zum Kaspischen Meer, die russische Steppe durchschneidet. Komme an ihrem Ufer an. Unendlich viel Wasser, endlos fließend. Endlich hier. Aber noch nicht da.

Im Hintergrund links, die Brücke. Wolga-Most. Überspannt drei Kilometer weit den Fluss nach Engels. Sanfte Abendröte legt sich über Wasser und Land. Lässt die Zeit fließen. Im Fluss. Im Leben. Alles bewegt sich fort und nichts bleibt. Ein ewiger Wandel. Dynamisch.

Wolga-Brücke zwischen Saratow und Engels

Dann. Nach einer Nacht voller Gedanken. Nachdenken. Nervosität, Fragen und Vorfreude. Nach Erwachen am Morgen. Das Kennenlernen des Gymnasiums. Der Direktorin und der Kolleginnen. Mit Konzert. Der Lehrertag steht bevor. Hier. In Batumi. In Fergana. In Osch. In Ismail und Odessa. Geburtstag ebenso, auch die Direktorin feiert. Schulklassen singen, tanzen. Auch Lehrerinnen. Vor allem die Direktorin. Auf den Brettern der Welt scheint sie zuhause. Frauen. Frauen allenthalben, überall Frauen. In Saratow, Batumi, Fergana,

Schulgebäude

Osch, Ismail und Odessa. In all den Schulen dort. Bekanntes, allzu Bekanntes.

Lächeln auf Gesicht, Gesang in der Seele. Die Stadt scheint sich öffnen zu wollen. Die Wege durch die Straßen werden leichter. Vorbei an moderne Cafés und Restaurants. Boutiquen. Nobel und teuer und genau das, wo man die Reichen und Schönen treffen wird. Zentrum mit mondänem Charme. Der Prospekt Kirova ist Saratows Deribasowskaja.

Und dann auch, so wie in Odessa, in Ismail, in Osch das normale Leben. Das Einfache. Bezahlbare. Treffpunkte hinter teils schmuddeligen, zugeklebten Glastüren. Mit billigem Bier. Wo man auch schon um 11.00 Uhr beim Wodka sitzt, beim schaurigen Wein. Beim Bier aus Plastikbechern. Trockenfisch selbstredend dazu, wie immer. Überall und immer.

‚Wobla' statt Chips zum Gerstensaft. ‚Kaspisches Rotauge' auf Deutsch. Ein getrockneter Fisch. Etwas größer als eine Männerhand und nicht dicker als ein Ringfinger. Entschlossen wird der silber-graue Fisch in der Mitte durchgebrochen. Es kracht. Es ist so einfacher, die trockene Fischhaut vom Fleisch abzuziehen. Ebenfalls trocken und hart. Immer wieder verschwindet ein Stück des salzigen Fleisches in einem Mund. So gut wie nichts wird übriggelassen.

Der Wobla ist ein Kult-Fisch – von Malern in ihre Stillleben integriert –, den man in jeder russischen Stadt auf Freiluftmärkten und in den Kiosken findet und, eingewickelt in Zeitungspapier, der sich vorzüglich zum Verzehr unterwegs, auf der Parkbank oder auf dem Klapptisch im Zug, eignet, wobei das Zeitungspapier, das als bequeme und leicht zu entsorgende Tischdecke dient, auch die wenigen in sie eingeknüllten Reste leicht entsorgen kann.

Auch in der Ukraine. Erinnerung an meinen ersten Monat als Programmlehrer. Es war nahe des Bahnhofs in Odessa in einer Kellerkneipe, Bodega genannt. Ein Kampf mit diesem steinharten Tier. Ungelenke Versuche unsererseits, diesen Biersnack artgerecht zu genießen.

Die Straßenbahn rumpelt metallisch Richtung Arkadia durch den Franzuski Boulevard. Odessa 1998. 2019 in Saratow biegt sie eben-

Straßenbahn in Saratow

Zwei Seiten ein und derselben Medaille

falls metallisch quietschend vom Mirnyi Pereulok nach links in die Bolschaja Kazatschja. Die Straßenbahn.

Das Zentrum ist überschaubar. Gehbar. Auf dem Weg zurück zur Wohnung, den unausgepackten Koffern, zerfallene, alte Häuser, morbid. Nebenan das Wachsen gigantischer Wolkentürme. Holzfassaden von einstöckigen Wohnhäusern mit Blechwänden abgeschirmt. Zum Abriss vorbereitet. Taschkent in Saratow. Wer profitiert davon? Wer verliert dabei? Rhetorische Fragen, deren Antworten seit den 90er Jahren klar ist.

Schlaglochübersäte Gehwege, die an fast Jedesmal erinnern. Nachts kann man sich stets hier die Knöchel verstauchen. In Löcher treten. Über Wurzeln stolpern. Von der Bolschaja Kazatschja zur Wohnung ist es hell. Im Dunkeln in Ismail, vom Restaurant nach Hause, war es eine langwierige Bänderdehnung. Ich schließe die Augen und die Zeiten, die Bilder verschwimmen. Lösen sich ineinander auf. An den Fassaden. Den rostigen Toreingängen. Den zerfallenen Holzhäusern neben den modernen Hochhäusern hier und in Odessa, Taschkent, Batumi, an den Müllcontainern, teils blechernmatt und verbogen teils plastikblau spielen Katzen suchen Fressen hüpfen rein und raus aus den Tonnen, davor ein menschliches Bündel auf

einemmodrigenrechteckausstoffrestendenschorfigenkopfaufeinealtenautorückbankgelegtnebnan dieschreiendenholzhäusernebenhöhnischenwohntürmeninsaratowodessaoschundbatumiplatgewalztwerdendevergangenheitkommerzüberherzabgehangenealteallei ich allein, sehe das jetzt und das damals. Und öffne die Augen. Stehe wieder vor meinen modernen Wohntürmen. Ich. Alleine.

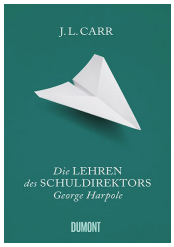
Schlüssel öffnet Tür. Von außen. Und drinnen huscht ein Lächeln über das Gesicht.

Die Familie kommt. Schon bald. Und dann bin ich wieder vereint. Mit dem Dort und dem Hier.

Konzipiert und handschriftlich notiert während des Reisetages, den ersten beiden Tagen vor Ort und fertiggestellt drei Monate nach Ankunft in Saratow. Vier Wochen vor Ankunft der Familie.

Saratow in Russland
ist der 5. Einsatzort von Martin Fluch. Begonnen hatte seine BPLK-Wanderung in Ismail/Ukraine, führte weiter nach Osch in Kirgisistan, gefolgt von Fergana/Usbekistan, um wieder, wie beim ersten Einsatz, am Schwarzen Meer einen Einsatz zu finden. In Batumi/Georgien.

REZENSIONEN



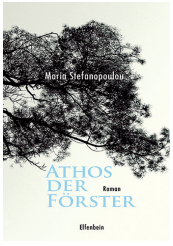
Manfred Weiser:
Amüsant, lehrreich, ermutigend, S. 130

Rainer E. Wicke:
Persönliche Betrachtungen ja, aber Anleitung?, S. 131

Jens Drummer:
Wie wir uns täuschen lassen, S. 132

Jens Drummer:
Was geht? Was geht nicht? Ein Blick hinter die Kulissen der Medienproduktion, S. 133

Hans-Martin Dederding:
Sonderbehandlung?, S. 134



Ludwig Petry:
Ein poetischer Roman mit vielen Wahrheiten, S. 135

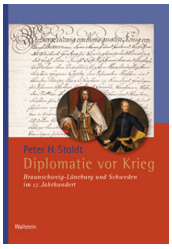
Claus Frank:
Spurensuche in Anatolien, S. 136

Susanne Frank:
Theater in Temirtau, S. 137

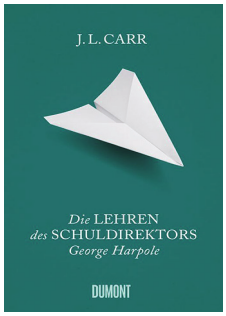
Susanne Frank:
Biete Seide – brauche Pferde, S. 138

Manfred Egenhoff:
Ein erhellender Einblick in die chinesische Sprache, S. 139

Detlef Thiel:
Nicht verstehen muss man Japan, sondern es mögen!, S. 140



Jürgen Schumann:
Sverige först? Eine Großmacht zwischen Krieg und Frieden, S. 141



J. L. Carr: Die Lehren des Schuldirektors George Harpole
DuMont, Köln 2019,
288 S.,
ISBN
978-3-8321-8393-6,
€ 20,00

Amüsant, lehrreich, ermutigend

von ***Manfred Weiser***

„Das vierte Thema ist vielleicht das wichtigste – es sind die Lehrer selbst. Sie verkörpern das Schulsystem, und doch gibt es so gut wie keine systematischen Erkenntnisse über sie. Daher ist jede noch so kleine Information über diese Spezies willkommen …" Mit diesem Zitat führt uns Carr in eines der Themen dieses überaus amüsanten und anregungsreichen Buches ein. Auch der Roman von Carr ergibt keine systematischen Erkenntnisse – aber doch vielfältige Einsichten in das Schulleben und die Handlungs- und Sichtweisen der beteiligten Personen.

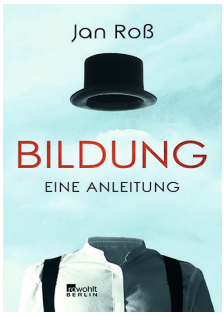
Die Erzählperspektive des Romans wird durch den Auftrag der fiktiven Titelfigur Harpole an einen unabhängigen Chronisten bestimmt, das Schuljahr seines Rektorats zu beschreiben. Dazu werden die privaten Tagebucheinträge, Schulprotokolle und private wie dienstliche Korrespondenz vom und an den Romanhelden herangezogen. Der Berichterstatter kommentiert am Ende der Kapitel die jeweiligen Geschichten, Anekdoten und Ereignisse, so dass der spannende Fluss der Geschichten nicht unterbrochen oder gestört wird.

George Harpole, ein sehr engagierter, junger Lehrer wird zum kommissarischen Schulleiter einer kleinen Schule berufen. Angetan von seiner neuen Rolle versucht er, diese für pädagogische Neuerungen zu nutzen – nicht immer erfolgreich. Sein Kollegium – bestehend aus fünf Lehrkräften – und der an der Schule eingesetzte Hausmeister haben ihre eigenen Vorstellungen und individuellen Traditionen, die nicht immer zu den Reformimpulsen des neuen Schulleiters passen wollen. Harpole selbst sieht sich einem Geflecht verschiedenster Strukturen und Ansprüche gegenüber, mit denen er sich auseinandersetzen muss. Dies ist nicht immer einfach – auch da sich Harpole selbst zunächst zwischen seinen reformerischen Bestrebungen und seinem Wunsch nach einer festen Rektorenstelle hin- und hergerissen fühlt. Die junge Lehrerin Emma Foxberrow drängt und bedrängt ihn zu praktischen Stellungnahmen und hilft ihm – durch ihre forsche, unbekümmert-demokratisch-kreative Pädagogik –, sich seiner selbst klar zu werden.

Harpole kann verschiedene Änderungen an der Schule durchsetzen – auch organisatorischer Art: so schafft er die „Zurückgebliebenen"-Klasse ab, setzt die Aufnahme der Kinder einer sozial ausgegrenzten Familie durch und erwirbt sich – auch durch Maßnahmen, die nicht zur unmittelbaren Nachahmung empfohlen werden können – den Respekt und das Vertrauen seiner Mitarbeitenden, der Schülerinnen und Schüler und deren Familien (zumindest eines großen Teils davon). Die Vorgehensweisen, die Widerstände, die Erfolge und Fehler sind leicht geschrieben, zeigen aber auch wie schwierig Veränderungen im Konkreten umzusetzen sind. Eine Schul-Inspektion bringt Harpole und das gesamte Kollegium dann doch sehr ins Schwitzen und …

Wie es kommt, dass Harpole den bestandenen Widrigkeiten zum Trotz und trotz der offenkundigen Erfolge zwar nicht zu dem ersehnten Rektorenposten kommt, aber zunehmend zu sich selbst findet, soll an dieser Stelle nicht verraten werden.

Ich habe an manchen Stellen des Buches laut gelacht, war so angetan, dass ich diese unbedingt Kolleginnen und Kollegen oder gerade anwesenden Familienmitgliedern vorlesen musste. Ich wünsche dem Buch eine große Lesegemeinde und Ihnen viel Lesefreude.



Roß, Jan: Bildung – Eine Anleitung
Rowohlt, Berlin 2020, 319 S., ISBN 978-3-7371-0047-2, € 22,00

Persönliche Betrachtungen ja, aber Anleitung?

*von **Rainer E. Wicke***

Wie wird man ein gebildeter Mensch? Diese Frage diskutiert der Autor des Buches sehr subjektiv in zwölf Kapiteln. Ausgehend von der für ihn bedeutenden antiken Kultur Griechenlands und der grundsätzlichen Bereitschaft, sich phantasievollen Einflüssen auszusetzen, z. B. Märchenwelten, die im Kindesalter zu persönlichen Deutungsversuchen motivieren, widmet sich der Verfasser auch der Rolle der Religion in der westlichen Welt. Die Bibel charakterisiert er als einen Entwicklungsroman der Menschheit, von dem wesentliche intellektuelle Schübe – z. B. durch die zehn Gebote – für die menschliche Bewusstseinsentwicklung ausgingen. Seine humanistische Schulbildung verratenden, subjektiven Betrachtungen trägt er aus abendländischer Sicht vor, aber Bildung ist für ihn nicht Abschottung, sondern Ausdehnung unseres Gesichtskreises. Seine persönlichen Erfahrungen, in Indien mit einer vier Jahrtausende alten Zivilisation konfrontiert zu werden, beschreibt er ehrfürchtig als nur marginal.

Für Roß gehören die Klassiker der Literatur zum Bildungskanon, wobei auch dieser aus sehr persönlicher Sicht präsentiert wird. Gut sind Vorschläge, sich langsam an Literatur heranzutasten, z. B. durch Beschäftigung mit trivialen und unterhaltsamen Texten als Vorbereitung auf die Behandlung von Klassikern.

Wissenschaft und Philosophie spielen ebenfalls eine wichtige Rolle in der Publikation, wobei man nicht der Ansicht sein muss, dass jeder gebildete Mensch unbedingt detaillierte Kenntnisse über sokratische Philosophie und Platons Schriften haben muss.

Natürlich befasst sich das Buch auch mit Musik und bildender Kunst. Musik ist nicht nur schön und bewegend, sondern auch interessant für jedes Individuum, das sich selbst eine entsprechende Welt schafft. Kunst reflektiert nicht nur die Realität, sondern sie schafft eine eigene. Auch hier ist die Sicht des Autors sehr subjektiv – den gewählten Beispielen lassen sich leicht andere – und vor allen Dingen eigene – gegenüberstellen.

Wie aus den bisherigen Bemerkungen hervorgeht, schildert der Verfasser seinen eigenen Bildungswerdegang etwas elfenbeinturmartig als Idealbeispiel – eine Anleitung, wie man allgemein Bildung erwirbt, fehlt, somit kann von einer Anleitung keine Rede sein.

Anleitungscharakter kann man mit etwas Wohlwollen dem Kapitel zur Bewältigung von Bildungshürden zugestehen, in welchem die Auseinandersetzung mit schwierigen Texten ebenso wie die mit Theater, Film und digitalen Medien beschrieben wird.

Das Buch ist ein persönlicher Bericht aus einer mitunter elitär wirkenden Perspektive, der gut zu lesen ist, weil der Autor es versteht, motivierend zu formulieren und somit Anlässe zur persönlichen Auseinandersetzung zu schaffen. Bei der Lektüre stellt man fest, dass man manchen Argumenten zustimmen, diese aufgrund der eigenen Bildungsbiographie aber auch in Frage stellen, modifizieren und erweitern kann. Die Frage, welche (positive) Rolle Bildung in unserer heutigen Gesellschaft spielt bzw. wie diese für das erfolgreiche Zusammenleben gewinnbringend genutzt werden kann, wird leider nicht diskutiert. So bleibt man am Ende etwas ratlos zurück und fragt sich, inwieweit eine solche persönliche Sichtweise über die Lektüre hinaus von Nutzen sein kann.

Gladwell, Malcolm: Die Kunst, nicht aneinander vorbeizureden

Rowohlt, Hamburg 2019, 384 S., ISBN 978-3-498-00162-9, € 22,00; ebook € 19,99

Wie wir uns täuschen lassen

*von **Jens Drummer***

Kommunikationsfähigkeit ist im Lehrerberuf eine ausgesprochen wichtige Kompetenz. Da ist die Lektüre eines Buches über „die Kunst, nicht aneinander vorbeizureden" nicht verkehrt. Der Titel verspricht guten Rat.

Die Vorbemerkung ist brillant. Und auch die Titel der fünf Kapitel („Spione und Diplomaten: zwei Rätsel", „Im Wahrheitsmodus", „Durchschaubarkeit", „Lektionen" und „Verknüpfung") versprechen interessante Einsichten. Doch urteilen Sie selbst:

Die ersten beiden Kapitel verdeutlichen uns, wie wir uns immer wieder täuschen lassen. Warum? Wir gehen davon aus, dass unser Gegenüber die Wahrheit sagen wird, wir befinden uns „im Wahrheitsmodus". Einen Schritt weiter (und „erfolgreicher") sind wir, wenn wir berücksichtigen, dass eben nicht immer die Wahrheit gesagt wird. Demonstriert wird dies an mehreren Beispielen, in denen es den Kubanern auf einfache Weise gelang, offenbar die gesamte CIA, NSA usw. zu unterwandern und gleichzeitig alle Spione in Kuba umzudrehen. Wie leicht Täuschung möglich ist, wird auch an der Fehleinschätzung vieler führender Staatsmänner bzgl. Hitlers Kriegsabsichten gezeigt. Hier wird dargestellt, dass nur diejenigen die Lage richtig einschätzten, die Hitler nie sahen. Der persönliche Kontakt führte in die Irre. Gladwell warnt uns davor, sich durch persönliches Auftreten täuschen zu lassen, rät, doch eher die harten Fakten sprechen zu lassen. Bestätigt wird die Zweifelhaftigkeit direkten persönlichen Kontakts auch durch einen Versuch mit einem Computerprogramm, durch das entschieden werden sollte, ob Personen auf Kaution frei gelassen werden sollten. Das Programm gab deutlich bessere Prognosen hinsichtlich der Rückfallwahrscheinlichkeit von Straftätern ab, als es die Richter taten, die zusätzlich die Personen vor sich sahen. Dies zeigt, dass man sich bei Entscheidungen immer wieder durch das persönliche Auftreten von Personen beeinflussen lässt. Welche Erkenntnis!

Wie uns Mimik und Gestik durchschaubar machen, wird im Kapitel „Durchschaubarkeit" am Beispiel der Soap „Friends" ausführlich gezeigt, ein sehr langer Ausflug in das weite Gebiet der Mimik und Gestik.

Das Kapitel „Lektionen" geht auf Verhörmethoden ein, die Elitesoldaten lernen, Kap. 5 „Verknüpfungen" analysiert ein eskalierendes Gespräch zwischen einem Polizisten und einer Fahrerin bei einer Verkehrskontrolle (mit fatalem Ausgang). Nebenbei werden Selbstmordmethoden und die Gründe diskutiert – nein erzählt. Ein Experiment wird aus Kansas City berichtet, bei dem untersucht wurde, ob eine höhere Polizeipräsenz zu einer verringerten Kriminalitätsrate führt. Ein buntes Allerlei.

Was möchte das Buch uns nun sagen? „Sein Buch ist eine kluge Analyse der psychologischen Faktoren, die unser Reden und Verhalten bestimmen." – Ich sehe dies etwas anders als der Klappentext im Buch. Allerdings hatte ich aufgrund des Titels einen Ratgeber für eine bessere Kommunikation erwartet – eine Hoffnung, die sich leider nicht erfüllt hat. Was ich fand, ist eine eine breite Sammlung von Beispielen für schlecht gelaufene Kommunikation im Zusammenleben von Menschen. Da der Autor – abgesehen von der Mimik – nicht auf die Ursachen der Kommunikationsprobleme eingeht, werde ich wohl woanders nach Aufklärung suchen müssen. Was mir bleibt, ist das Nachdenken über den Sinn von Gladwells Buch.

Schicha, Christian: Medienethik. Grundlagen – Anwendungen – Ressourcen

UVK Verlag, München 2019, 320 S., ISBN 978-3-8252-5102-4, € 19,99

Was geht? Was geht nicht? Ein Blick hinter die Kulissen der Medienproduktion

*von **Jens Drummer***

Medienethik – das ist nicht nur etwas für Studierende und Lehrende der Medien- und Informationswissenschaften, das eigentliche Zielpublikum des Buches. Medienethik – das geht uns alle etwas an, wie wir recht bald im Buch erfahren.

Das Buch enthält – sinnvoll gewählt – drei Hauptteile („Grundlagen", „Anwendungen" und „Ressourcen"), die weiter in 16 Kapitel unterteilt sind.

In den „Grundlagen" erhält der Leser in einem sehr ausführlichen Kapitel mit fast 60 Seiten einen fundierten Überblick über die in den Medienwissenschaften entwickelten ethischen Vorstellungen. Schicha richtet seinen Blick aber nicht nur auf die Verantwortung der Produzenten von Medien, sondern betrachtet auch die ethischen Anforderungen an Distributoren und Konsumenten, die durchaus auch Verantwortung im Prozess von Medienproduktion und -rezeption tragen.

Dabei erhebt der Autor keinesfalls einfach den Zeigefinger und sagt: „Das geht so gar nicht!" Vielmehr konfrontiert Schicha uns mit Beispielen von Medienproduktionen, die unterschiedlich betrachtet werden können. Der Leser ist gefordert, selber eine Einordnung vorzunehmen, was ihm aber nicht schwerfallen wird, da der Autor dafür Sorge trägt, dass der Leser entsprechendes Handwerkszeug in die Hand bekommt. Hierfür sind alle Kapitel ähnlich aufgebaut. Zuerst erhält der Leser einen Überblick, der mal ausführlich die gesamte Breite der Problematik darstellt, mal mehr in die Tiefe geht, je nach Notwendigkeit. Nachdem das Thema aufbereitet wurde, folgt ein kurzes Fazit, das das Erarbeitete zusammenfasst. Abschließend werden die Literaturquellen für das Kapitel aufgelistet. Für das erste Kapitel sind dies schon einmal 13 Seiten – die anderen Kapitel sind ähnlich anspruchsvoll untersetzt.

In den 13 Kapiteln des Hauptteils „Anwendungen" wird der Leser auf eine Reise durch die in all ihrer Vielfalt dargestellte Medienwelt mitgenommen. Nur einige Themen seien exemplarisch genannt: Medienskandale, ‚Fake News', Berichterstattung über Geflüchtete, Bildethik, Medienselbstkontrolle. Insbesondere im Kapitel ‚Fake News' präsentiert der Autor eine Sammlung von direkt im Unterricht verwendbaren Materialien. Im Kapitel „Boulevardjournalismus" wird die Arbeitsweise von BILD erstaunlich objektiv dargestellt. Das Kapitel „Berichterstattung über Geflüchtete" geht auf das Pro und Contra der Art und Weise der Berichterstattung ein. Die Überlegung, welche Berichterstattung sinnvoll ist, bleibt dem Leser überlassen. An anderer Stelle diskutiert der Autor sehr objektiv das Frauenbild, welches die Serie „Der Bachelor" vermittelt, genauso wie die Bloßstellung von Landwirten, die vor einem Millionenpublikum eine Partnerin suchen. Nicht fehlen darf das Kapitel zur Medienselbstkontrolle. Hier werden Kontrollmechanismen und deren Wirkungen vorgestellt.

Der dritte Hauptteil „Ressourcen" bietet hauptsächlich Hinweise auf meist komplexe Internetseiten. Auch diese sind – wie vieles in dem Buch – unmittelbar im Unterricht verwertbar.

Wer das Buch gelesen hat, wird sich wesentlich sicherer im Dschungel der Medien bewegen. Die Vielfalt der diskutierten Probleme und die konkrete Darstellung machen das Buch zu einer wertvollen Hilfe für Lehrerinnen und Lehrer verschiedenster Fachrichtungen, von der Philosophie über Politik und Deutsch bis hin zur Informatik.

Heine, Matthias: Verbrannte Wörter. Wo wir noch reden wie die Nazis – und wo nicht

Dudenverlag, Berlin 2019, 222 S., ISBN 978-3-411-74266-0, € 18,00, ePUB € 13,99

Sonderbehandlung?

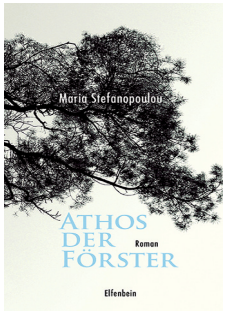
*von **Hans-Martin Dederding***

Sonderbehandlung – ein gebräuchliches Wort, ein nützliches Wort – aber auch ein harmloses? Auf diese Frage und wie die Verwendung weiterer Wörter einzuschätzen ist, gibt das o. g. Buch eine Antwort. Das Buch ist klar strukturiert. Auf eine 16-seitige Einleitung folgen – in alphabetischer Auflistung – Artikel zu 87 Wörtern und Wendungen, die real oder gefühlt eine Nähe zur Sprache des Dritten Reiches aufweisen. Für jeden Ausdruck wird die Verwendung im Dritten Reich erläutert (sofern dort existent), vielfach auch die Verwendung des Ausdrucks in einen weiteren sprachgeschichtlichen Kontext gestellt (Verwendung vor und nach dem Dritten Reich). Den Abschluss eines jeden Artikels bildet eine Empfehlung, ob und ggf. wie der besprochene Ausdruck heute noch verwendbar ist.

Wohl allen, die Deutsch sprechen, sind sich dessen bewusst, dass es Ausdrücke gibt, die durch ihre Verwendung in der NS-Zeit kompromittiert sind. Es gibt wohl niemanden, der nicht weiß, dass die Verwendung von „Heil Hitler" heute juristisch verboten ist und Ausdrücke wie „entartet", „Euthanasie", „Herrenrasse", „gesundes Volksempfinden" wegen ihrer historischen Belastung in keinem Kontext (außer der wissenschaftlichen Beschreibung historischen Sprachgebrauchs) akzeptabel sind. Was bei der Lektüre des hier vorgestellten Buches aber doch überrascht, ist, wie viele Ausdrücke, die von durchaus sprachbewussten NutzerInnen der deutschen Sprache heute recht unbefangen gebraucht werden, eine NS-Geschichte haben. Das Buch ist jedem und jeder, der/die ein hohes Sprachbewusstsein anstrebt, eine empfehlenswerte Hilfe. Auch solche Leserinnen und Leser, die durch die einschlägige Lektüre (wie etwa Viktor Klemperers „LTI") gut vorgebildet sind, werden von Matthias Heines Buch profitieren, da dieses den Stand des Sprachbewusstseins von heute beleuchtet. Manche Wörter mit einer NS-Geschichte können durchaus verwendet werden, sei es weil sie heute nur noch kritisch („Durchhalteparolen", „liqudieren") oder parodistisch/ironisch („Frontbegradigung". „Absetzbewegung", „der Franzos/der Russ", „Feind hört mit") verwendet werden, sei es weil die Beziehung zum NS-Gebrauch verblasst ist, das Wort sozusagen wieder weiß geworden ist („Aktion", „am Boden zerstört", „Eintopf", „Hiwi") oder weil der betreffende Ausdruck schon zu NS-Zeiten von der Bevölkerung nicht dem NS-Jargon zugerechnet wurde („Bombenwetter", „entrümpeln").

Bei sehr zahlreichen Wörtern ist allerdings Vorsicht geboten, insbesondere wenn sie während der NS-Zeit benutzt wurden, um Handlungen zu beschönigen und Verbrechen zu verschleiern („Feldzug", „Gleichschaltung"). Hierher gehört auch das eingangs erwähnte Wort „Sonderbehandlung", das heute in der Bedeutung von „Vorzugsbehandlung, Extrawurst" durchaus akzeptabel ist, dessen Verwendung in der NS-Zeit aber nicht vergessen werden sollte („Sonderbehandlung" = Tötung). Bei solchen Wörtern kommt es stark auf den Kontext an, ob sie unbefangen verwendet werden können.

Weil nahezu jedes Wort seine eigene Geschichte hat, ist es für jemanden, der durch die Lektüre sein Sprachbewusstsein schärfen will, sinnvoll, nach und nach alle 87 Artikel sorgfältig zu lesen, für sprachlich und historisch Interessierte ohnehin eine spannende Lektüre, für Sprachlehrerinnen und -lehrer aber eine unerlässliche.



Stefanopoulou, Maria: Athos der Förster
Elfenbein-Verlag, Berlin 2019,
ISBN 978-3-96160-003-8,
€ 22,00

Ein poetischer Roman mit vielen Wahrheiten

von ***Ludwig Petry***

Die Zeiger der alten Kirchturmuhr von Kalavryta (Peloponnes) sind auf 14 Uhr 34 stehen geblieben. Die Uhr ist heute ein Mahnmal für das „Massaker von Kalavryta" am 13.12.1943. Angehörige der deutschen Wehrmacht erschossen damals die männliche Bevölkerung und zerstörten die Stadt als „Vergeltung" für die Erschießung deutscher Gefangener durch griechische Partisanen.

Kalavryta ist kein Einzelfall. Mehr als 100 „Märtyrerdörfer" bilden ein Netzwerk, das an die deutsche Okkupation Griechenlands erinnert. Von den Kriegshandlungen war in erster Linie die Zivilbevölkerung betroffen.

Das Massaker von Kalavryta ist der Ausgangspunkt des Romans von Maria Stefanopoulou. Es markiert den Beginn einer Traumatisierung der griechischen Gesellschaft weit über das Ende des Weltkriegs und den anschließenden Bürgerkrieg hinaus. Der Roman legt die verschiedenen Schichten dieses Problems frei, ohne sich mit dem historischen Sachverhalt zu begnügen. Die Autorin schreibt nicht als Politikerin, Historikerin oder gar „Richterin". Sie dichtet.

Ob die Hauptfigur „Athos der Förster" zu den 13 Überlebenden des Massakers gehörte, bleibt bis zum Ende ungeklärt. Ob als Überlebender, als Toter oder als Schatten, er scheint sich von der (un)menschlichen Gesellschaft abzuwenden und lebt im Wald. Die Bäume werden seine besten Freunde. Der Wald ist sein Zuhause und Lebensquell, „nur ohne die Bosheit der Menschen". Für die Toten beider Seiten pflanzt Athos Eichen und Zedern, damit sie wiederauferstehen und „in den jungen Stämmen zu neuem Leben erwachen".

Nicht nur im humanen „Akt der Aufforstung", sondern auch in Erinnerungen, Gedanken und Träumen der Hinterbliebenen lebt Athos weiter. Zu ihnen gehören vier Frauen: seine Frau Marianthi, Tochter Margarita, Enkelin Lefki und Urenkelin Iokaste. Sie werden im Laufe des Romans zu den eigentlichen Hauptfiguren, mit deren Hilfe die Autorin unterschiedliche Versuche der Bewältigung einer schrecklichen Vergangenheit verkörpert: „Vergessen, Groll, Rache, Erinnern, Strafe, Entschädigung, Vergeltung, Sühne" (so Michaela Prinzinger, die Übersetzerin, in ihrem „Arbeitsjournal"). Die Urenkelin fragt sich und uns: Wer waren eigentlich die Starken? „Die gestorbenen Männer oder die Frauen, die den Tod besiegten und am Leben festhielten" (S. 191)?

Beachtlich ist die Leistung der Übersetzerin. Sie ringt nicht nur mit Wörtern, sie setzt sich mit unterschiedlichen „Denk- und Gefühlskonzepten" auseinander, wenn z. B. die heutigen Einwohner von Kalavryta, die griechische Autorin, die österreichische Übersetzerin oder wir Leser für denselben Sachverhalt unterschiedliche Begriffe verwenden: Massaker, Katastrophe, Hinrichtung, Opferung. Jedes Mal wird die Perspektive gewechselt. Jedes Mal wird ein Stück Wahrheit freigelegt.

Während sich die Politik heute immer noch schwertut mit einer versöhnenden und zukunftsorientierten Vergangenheitsbewältigung, kann das Buch als ein kultureller Baustein für die deutsch-griechische Verständigung gelten. Die Übersetzung wurde deshalb zu Recht durch das AA aus Mitteln des Deutsch-Griechischen Zukunftsfonds gefördert. Das lesenswerte „Arbeitsjournal" der Übersetzerin (www.toledo-programm.de/journale/485/athos-der-forster) bietet Informationen und Anregungen zur weiteren Beschäftigung mit dem Thema „Übersetzung als literarische Kunst und als Dialog der Kulturen".

Heinemann, Mirko: Die letzten Byzantiner – Die Vertreibung der Griechen vom Schwarzen Meer. Eine Spurensuche

Ch. Links, Berlin 2019, 263 S., ISBN 978-3-96289-033-9, € 25,00

Spurensuche in Anatolien

*von **Claus Frank***

Heinemanns Buch ist Ende und Anfang zugleich. Die Familie seiner Mutter hat, wie man heute zu sagen pflegt, griechische Wurzeln. Diese Wurzeln staken aber nicht in der Erde des Peloponnes oder einer griechischen Insel, sondern an der Südostküste des Schwarzen Meers, dort wo die Haselnüsse und der Tee wachsen. Nicht allen Lesern dürfte bewusst sein, dass sich hier bis 1923/24 ein großes griechisches Siedlungsgebiet (Pontosgriechen) befand, auf dem Territorium des ehemaligen griechischen Kaiserreiches Trapezunt (heute Trabzon), das wenige Jahre nach dem Fall Konstantinopels von den Türken erobert wurde. Heinemann erzählt am Beispiel seiner Familie vom Leben der Pontosgriechen und versucht, auf einer Reise an die Schwarzmeerküste ihre Spuren zu finden – ohne großen Erfolg. Dort trifft er nur noch ganz wenige Menschen, die Griechisch sprechen, aber auch manche, die die frühere Existenz einer griechischen Bevölkerungsgruppe leugnen. Nach Verfolgung und Widerstand im Ersten Weltkrieg, Landung und Rückzug russischer Truppen, kurzlebigen Träumen vom eigenen Staat oder den Anschluss an Griechenland wurden die verbliebenen Pontosgriechen und fast alle anderen in der Türkei lebenden Griechen beim sogenannten Bevölkerungsaustausch nach Griechenland zwangsdeportiert und im Gegenzug dort lebende Türken nach Anatolien. Heinemann bettet das Schicksal dieser Pontosgriechen in die Geschichte der Türkei in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jh. ein, als aus den Resten des Vielvölkerstaates der Osmanen die heutige Türkei entstand und Kemal Atatürk die von den Jungtürken begonnene Politik vollendete und bestrebt war, aus der multiethnischen Bevölkerung Anatoliens die heutigen Türken zu formen. Im Gegensatz zum Rassenwahn der Nazis interessierte sich Atatürk dabei nicht für die Abstammung. Wichtig war die Zugehörigkeit zum Islam, vorzugsweise seiner sunnitischen Variante (es unterscheidet wahrscheinlich einen Staatsmann vom Politiker, wenn es ihm gleichzeitig gelingt, die Türkei als laizistischen Staat im Bewusstsein Europas zu verankern), die türkische Sprache und das Bekenntnis Türke zu sein. Das klappte ganz gut. Griechen, Armenier, Georgier, Lasen (ein kleiner südkaukasischer Volksstamm), Juden, Araber usw., die irgendwann zum Islam konvertiert waren, Türkisch sprachen und sich assimiliert hatten, sind heute Türken wie alle anderen. Nur böse Zungen behaupten von Präsident Erdoğan, er sei Lase, seine Großmutter Jüdin oder der Großvater orthodoxer Christ. Nach eigener Aussage entstammt er einer aus Batumi (heute Georgien) immigrierten georgischen Familie, seine Frau soll arabischer Herkunft sein. Diese Assimilierungspolitik stieß nur bei zwei großen Gruppen auf Widerstand. Das sind die schwer einzuordnenden, aber tendenziell eher den Schiiten nahestehende religiöse Gruppe der Aleviten, die sich der sunnitischen Vereinnahmung entziehen, und die Kurden, die sich gegen die ethnische Gleichschaltung wehren.

Das Buch liest sich leicht, durch den Bezug auf Heinemanns Familiengeschichte und seine Erlebnisse auf der Reise durch das Land bekommt trockene Geschichte ein menschliches Antlitz. Für Leser, die sich für die Türkei, Griechenland oder Geschichte interessieren, ist seine Lektüre ein Gewinn.

Hummel, Eleonora: Die Wandelbaren

Müry Salzmann, Salzburg – Wien 2019, 462 S., ISBN 978-3-99014-196-0, € 24,00

Theater in Temirtau

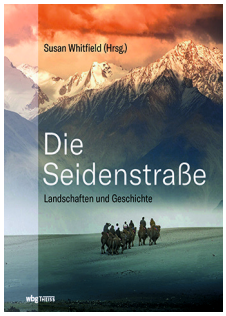
von ***Susanne Frank***

TEMIRTAU (kasachisch: Eiserner Berg), Stahlkocherstadt, ist Nachbarstadt der Bergarbeiterstadt Karaganda. Temirtau war das Juwel des Industriereviers Karagandinskij oblast. Temirtau klingt selbstbewusst in meinen Ohren, erzählt von Stolz auf härteste Arbeit, begleitet von breitester gesellschaftlicher Anerkennung. Sowjetisches Industriearbeiterpathos. Heute besitzt der indische Stahlmagnat Lakshmi Mittal das Stahlkombinat und ich höre, dass die Stadt heruntergekommen sei. „Erster Präsident Kasachstans" (keine Beschreibung, sondern Titel!) Nursultan Nasarbaev begann in Temirtau als Stahlarbeiter und *Politruk* seine Karriere.

In dieser Stadt fand am 26.12.1980 die erste Aufführung des neu eröffneten Deutschen Schauspieltheaters statt. Das Stück hieß *Die Ersten,* geschrieben vom sowjetdeutschen Autor Alexander Reimgen. Ein deutsches Theater – in Temirtau. Wie kommt das?

1989 bekannten sich ca. 1 Million Kasachstaner zur deutschen Nationalität (vgl. S. 15 in *Geschichte und Kultur der Deutschen in Kasachstan*, rezensiert in DLiA 1/2019). Die Geschichte und die Geschichten der russland-, sowjet- und kasachstandeutschen Menschen ist und sind tragisch. Sehr viele Menschen gingen zugrunde, doch es gab auch Überleben, Weiterleben und Aufblühen. Aufblühen auch in der Form von nationalem kulturellem Leben, welches sich u. a. in deutschsprachigem Schulunterricht, im nationalen literarischen und musikalischen Schaffen, in einem Fernsehsender und dem o. g. Theater manifestierte. Die Geschichten warten auf einen Erzähler vom Format eines Gabriel Garcia Marquez oder eines Salman Rushdie. In ihrem Buch „Die Wandelbaren" bemüht sich Eleonora Hummel redlich. Doch das Material übersteigt bei weitem ihre Möglichkeiten. Die Reklame im Schutzumschlag, die von „in der Tradition bester russischer Erzählkunst" spricht, trügt.

Zum Buch selbst: Die Handlung spielt zunächst in der Sowjetunion und dann in der Bundesrepublik Deutschland. Es geht um den Zeitraum von 1975 bis 2016. Es ist eine chronologische Komposition aus sieben fiktiven Ich-Perspektiven. Die Haupt-Ich-Erzähler sind zwei Schauspielerinnen und zwei Schauspieler des Deutschen Theaters Temirtau. Weitere (Neben-) Ich-Perspektiven werden dem Manager des Theaters und einem aus Ulm „importierten" Regisseur zugestanden. Das Buch erfährt seinen versöhnlichen Abschluss aus der Perspektive des schon in der BRD aufgewachsenen Sohnes des Schauspielerpaares, der, von seiner coolen Freundin angeregt, seine Eltern neu beurteilt. „Deine Eltern haben ja richtig krasses Zeug erlebt!" (S.457). Wie an der breiten Aufstellung von Personen, Ort und Zeit zu merken ist, versuchte sich die Autorin an einem Sittengemälde. Sie ist zweifellos eine gute Schriftstellerin, denn sie evoziert stimmige Bilder, bringt Episoden auf den Punkt, sie zeigt Humor, hat Sinn für tragische Momente und es gelingt ihr, die sieben Perspektiven (welch gewagte Struktur!) so zu führen, dass ein gemeinsames Vorwärts in der Handlung entsteht. Dennoch: der Roman bleibt flach und ist so unterhaltend wie eine Vorabendserie. Leider.



Whitfield, Susan (Hg.): Die Seidenstraße. Landschaften und Geschichte

wbg Theiss, Darmstadt 2019, 479 S., ISBN 978-3-8062-3997-3, € 70,00

Biete Seide – brauche Pferde

*von **Susanne Frank***

Wer immer sich die historische Seidenstraße, die durch die aktuellen chinesischen Infrastrukturanstrengungen, dem sog. Seidenstraßen-Projekt, in aller Munde ist, als einen schlanken, vor allem eindeutigen Trail, Pfad, Weg vorstellt, dem fällt es beim Studium der ersten doppelseitigen Landkarte auf den Seiten 8/9 in Susan Whitfields Buch wie Schuppen von den Augen, dass er/sie naiv der Suggestion eines *pars pro toto* auf den Leim gegangen ist und der Begriff in Wahrheit „ein System bedeutender und dauerhafter, sich überschneidender und entwickelnder überregionaler Handelsnetzwerke zu Lande und zu Wasser [bezeichnet], die vom Ende des 1. Jahrtausends v. Chr. bis zur Mitte des 2. Jahrtausends n. Chr. ganz Afrika-Eurasien umspannten" (S. 15), was im englischen Original des Buches übrigens zum Titel *Silk Roads* führte.

Das Buch begeistert mit seiner klaren Gliederung: Nach einem kurzen, im Ton feuilletonistischen Vorwort des amerikanischen Theaterregisseurs Peter Sellars folgt die Einleitung der Herausgeberin Dr. Susan Whitfield. Der Hauptteil des Buches hat sieben Kapitel. Das erste Kapitel beschreibt *Die Kartierung der Seidenstraße*, das zweite *Die Fotografie Zentralasiens.* Danach folgen Kapitel, die nach den Landschaftstypen gegliedert sind, durch welche die Seidenstraßen führten: *Steppe, Berge und Hochland, Wüsten und Oasen, Flüsse und Ebenen, Meere und Himmel*. Jedem dieser Landschaftstypen-Kapitel ist eine doppelseitige Landkarte vorangestellt, die die nachfolgend beschriebenen Landschaften und Schauplätze graphisch hervorhebt. Jedes Kapitel beginnt mit einer Einführung. Dann folgen kurze Essays zu unterschiedlichen Themen. Ich nenne zufällige Beispiele: *Kostbarer als Gold: Lapislazuli* (S. 182), *Wassermanagement in Wüstenoasen* (S. 236), *Spektakuläre Entdeckungen* (S.290) und *Sklaverei und Knechtschaft rund um den Indischen Ozean* (S.414). Um die 80 Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus vielen Ländern tragen mit ihren Essays zum Buch bei. Die Herausgeberin hebt diesen Fakt in ihrer Einleitung mit Stolz hervor: Die immense Vielfältigkeit des kulturellen Raumes Afrika-Eurasien kann nur durch weltweite Zusammenarbeit verstanden werden (S. 19). Das Buch ist ein Bildband. Zweiseitige, einseitige, halbseitige u. a. Fotos von Landschaften, Ausgrabungsstätten, Menschen bei ihren Beschäftigungen, von Mosaiken, Medaillons, Münzen, Kaftanen, Waffen und vielem mehr, alle in hervorragender Wiedergabequalität, verführen zum staunenden Durchblättern. Alle Bilder sind erklärt, Herstellungs- und/ oder Fundort der archäologischen Beispiele sind oft auf den Landkarten angezeigt.

Das Buch erinnert an sehr gute Ausstellungskataloge von ehrgeizigen Ausstellungsprojekten. Vielleicht fehlt für den Spezialisten/ die Spezialistin der eine oder andere Aspekt. Wahrscheinlich … Aber ich halte das Buch, so wie es vor mir liegt, wie einen großen Schatz in Händen.

Chabbi, Thekla: Die Zeichen der Sieger. Der Aufstieg Chinas im Spiegel seiner Sprache

Rowohlt Verlag, Hamburg 2019, ISBN 978-3-498-00111-7, 190 S., € 25,00; E-Book 19,99

Ein erhellender Einblick in die chinesische Sprache

*von **Manfred Egenhoff***

China ist seit geraumer Zeit anerkannte Großmacht, es hat in kürzester Zeit die Industrienationen Deutschland und Japan überholt und liefert sich nun einen Kampf um den ersten Platz mit den USA. China ist also auf der Straße des Sieges. Und das hier angezeigte Buch verspricht anscheinend – oder nur scheinbar? – die Begründung dafür aus der chinesischen Sprache zu liefern, indem es die chinesischen Schriftzeichen als „Zeichen der Sieger" bezeichnet und offenbar den rasanten Aufstieg Chinas an ihnen meint ablesen zu können. Kann das Buch diese Erwartungen erfüllen?

Das Buch behandelt die chinesische Sprache nach „Geschichte", „Klang", den „Zeichen" und der (Satz-)„Ordnung" – so die ersten vier Kapitel. Und es schließt mit einem fünften Kapitel „Macht", in dem der Leser die Erfüllung seiner Erwartung erhofft.

Im ersten Kapitel erfährt man im geschichtlichen Rückblick viel Interessantes über die Entwicklung der chinesischen Sprachen und Dialekte, über Mandarin und Putonghua, die Bedeutung von Konfuzius, seine Ächtung und seine Wiederentdeckung und schließlich über den langen Weg zu einem Nationsbegriff; denn das „Verhältnis zwischen China und dem Ausland war in der traditionellen chinesischen Betrachtung kein Verhältnis zwischen Nationen, sondern zwischen Kultivierten und Barbaren" (S. 40).

Das zweite Kapitel („Klang") beschäftigt sich mit dem Chinesischen als einer Tonsprache – sowie den damit verbundenen Aussprachefallen für Ausländer –, aber auch mit den zeitweiligen Überlegungen, Chinesisch in lateinischen Buchstaben wiederzugeben.

Das dritte Kapitel („Zeichen") kommt zu dem für Ausländer wohl schwierigsten Teil des Chinesischen: den Schriftzeichen. Doch auch dieses Kapitel ist – ebenso wie die vorigen – für den der Sache Unkundigen leicht und flüssig zu lesen und schafft gute Einblicke in die so fremde Welt der chinesischen Sprache. Gut ist auch ein Abschnitt, der die vereinfachten Schriftzeichen behandelt, die in der VR China zur Überwindung der Illiteralität beigetragen haben und auch Ausländern das Lernen des Chinesischen erleichtern (allerdings nicht von Hongkong, Taiwan und Japan übernommen wurden).

Das Kapitel 4 („Ordnung") beschäftigt sich mit dem Satzbau und macht an den drei Grundstrukturen chinesischer Sätze klar, worin die wesentlichen Unterschiede zwischen der deutschen und der chinesischen Sprache bestehen. Da wird denn auch deutlich, dass die scheinbar so elaborierte deutsche Grammatik gar kein Vorteil sein muss; denn das Chinesische, in dem es keine Deklination, keine Konjugation und keine Tempora gibt, schafft es ebenso gut und vielleicht noch besser, die Welt zu erfassen.

Das letzte Kapitel („Macht") enttäuscht ein wenig. Die Autorin geht hier erwartungsgemäß auf die derzeitige politische Situation Chinas ein und weist in dem Zusammenhang auch auf die Bedeutung der Sprache hin, z. B. auf die „sieben Redetabus, was in China nicht zur Sprache gebracht werden darf" (S. 161), aber den „Aufstieg Chinas im Spiegel seiner Sprache" erkennen, wie der Untertitel verheißt, das vermag der Rezensent nicht. Dennoch, jedem, der sich für China interessiert, sei dieses Buch wärmstens empfohlen – als kenntnisreicher Einblick in die chinesische Sprache, Geschichte und Kultur und zum Ausräumen westlicher Vorurteile.

Hauser, Françoise (Hg.): Japan fürs Handgepäck

Union, München 2018, 219 S., ISBN 978-3-293-20868-1, € 13,95

Nicht verstehen muss man Japan, sondern es mögen!

*von **Detlef Thiel***

Die Vielfalt Japans im Alltag, in Kultur, Religion und Gesellschaft in den Blick zu nehmen, das will das o. g. Buch. In 20 Texten werden Facetten der japanischen Alltagskultur vorgestellt, mit einen Verzeichnis wichtiger Begriffe am Ende. Ein Buch also, das tatsächlich ins Handgepäck von Japanreisenden gehört(e) – wenn sie denn Reisende der 80er oder 90er Jahre wären.

Dies tut der Tiefgründigkeit der Beiträge keinen Abbruch. Wer schon immer mal wissen wollte, wie eine Teezeremonie abläuft, warum man in Japan permanent die Schuhe wechseln muss, welche Benimmregeln in Japan herrschen, im Onsen (Thermalbad) und überhaupt, wer etwas wissen will über Sumo-Ringer, den Manga-Wahnsinn oder den Sinn von Kalligrafie, der wird hier genauso fündig, wie derjenige, der wissen möchte, wie die Ehemänner unter dem „Regiment der Frau" stehen oder wie ein Sekunden-Erdbeben im Jahr 1929 die neuere Geschichte Japans grundlegend veränderte. Man findet hier profunde Antworten von ausgewiesenen japanischen wie nicht-japanischen Experten/innen. Bemerkenswerten Einblick erhält man in die Arbeitswelt, erfährt vom Arbeitseifer und Arbeitsethos der Japaner, aber auch von den Schattenseiten der japanischen Gesellschaft, dem Drama um die Pensionierung bei Männern, der Kunst des Fremdgehens und des Ehebruchs in „Love Hotels", am Ende wird sogar ein Blick in die japanische Unterwelt gewagt.

Gleichwohl bleibt das Buch hinter den Erwartungen zurück, werden doch durchweg veraltete Studien und Zahlen benutzt. Fast das gesamte empirische Material stammt offenbar aus den 80er und frühen 90er Jahren, nur hin und wieder erscheint ein Verweis auf die 2000er Jahre. Aktualität sieht anders aus. Selbst wenn es (zum „Phänomen Manga") heißt: „Heutzutage gibt es jährlich …" kann man gewiss sein, dass nicht die unmittelbare Gegenwart gemeint ist, sondern der Zeitpunkt der damaligen Verschriftlichung. Da hilft ein in der Gegenwart geschriebenes Nachwort auch nicht viel, zumal es gerade diesen Aspekt des Buches nicht reflektiert.

Wir lesen also nichts über Tendenzen des postmodernen Japan, das Deutschland in mancher Hinsicht 10 bis 15 Jahre voraus ist: nichts über das Phänomen des Sich-Selbst-Heiratens von Frauen, die keine Männer finden, weil diese durch das viele Spielen am PC das Körperbewusstsein verloren haben; nichts über Gummipuppen, die – zugleich Fetisch und Ersatzbefriedigung eben dieser jungen Männer – mittels Kinderwagen durch die Öffentlichkeit gefahren werden; und schon gar nichts von den berühmten Hikikomori, die – spielsüchtig – jahrelang als „Zurückgezogene" in verschlossenen Zimmern leben, von ihren Müttern umsorgt, am Ende therapiebedürftig, da durchweg suizidgefährdet.

Leider lesen wir auch nichts von den bewussten Aussteigern aus einer völlig verkrusteten Gesellschaft. Gerade diese verschaffen sich in der Öffentlichkeit immer öfter lautstark und bunt Gehör und machen Hoffnung auf einen freiheitlichen, individualistischen Umschwung im Japan des 21. Jahrhunderts. Sie wollen die überkommenen Strukturen, die ihnen ein Leben als Rädchen im Getriebe zuweisen, nicht mehr stützen. Sie wollen sich befreien aus einer Gesellschaft, die selbst nicht mehr zu wissen scheint, wohin sie eigentlich in einer globalisierenden Welt steuert. Kein Wort darüber in diesem Buch – deshalb darf es hier nicht ganz unerwähnt bleiben.

Peter H. Stoldt, Diplomatie vor Krieg, Braunschweig-Lüneburg und Schweden im 17. Jahrhundert

Wallstein Verlag, Göttingen 2020, 488 S., ISBN 978-3-8353-3572-1, € 39,90

Sverige först? Eine Großmacht zwischen Krieg und Frieden

*von **Jürgen Schumann***

Aus dem Geschichtsunterricht ist den meisten von uns die Großmachtpolitik Schwedens im 17. Jahrhundert noch gegenwärtig. Mit heutiger Begrifflichkeit war Schweden damals eine Supermacht, die den wichtigen Wirtschaftsraum der Ostsee beherrschte. *Sverige först* hätte das Primat der Politik Gustav II Adolfs und seines Reichskanzlers Axel Oxenstierna sein können. Die Regeln des damaligen Merkantilismus, der geltenden Wirtschaftstheorie jener Zeit, unterschieden sich nicht grundlegend von den Prinzipien der heutigen durch Gewinnmaximierung geleiteten globalen Marktwirtschaft: Es gilt internationale Lieferketten für die eigene Volkswirtschaft aufzubauen und zu sichern. Und das war damals und ist auch heute kein Vorhaben, das konfliktfrei zu verwirklichen ist.

In seinem Buch *„Diplomatie vor Krieg"* legt Peter H. Stoldt in einer akribischen Analyse (dafür wurde er mit dem „Forschungspreis Lüneburger Geschichte 2016" ausgezeichnet) dar, wie das Königreich Schweden im Laufe des 17. Jahrhunderts eine Politik führte, die das Ziel hatte, seine Vorherrschaft vom Ostseeraum in die norddeutsche Tiefebene auszuweiten. Die Territorien, mit denen Schweden seinen geopolitischen Machteinfluss nach Westen ausdehnen wollte, waren regionalen Herrschaftshäusern zugeordnet und nicht denen konkurrierender europäischer Großmächte wie Dänemark, Russland oder Frankreich. Peter H. Stoldt wählt als schwedischen Gegenspieler in diesem regionalen Machtpoker die welfischen Herzöge von Braunschweig-Lüneburg.

Das 17. Jahrhundert war ein Kriegsjahrhundert. In Europa herrschte nur vier Jahre Frieden! Schweden erlebte zwischen 1611 und 1721 nur 39 Jahre ohne Krieg. Peter H. Stoldt führt uns auf fast 490 Seiten durch diese europäischen Irrungen und Wirrungen zwischen Krieg und Frieden und zeigt in dem Mikrokosmos der welfischen Fürstenhäuser von Braunschweig-Lüneburg wie durch multilaterales diplomatisches Geschick militärische Konflikte vermieden und Bündnisgleichgewichte erreicht werden konnten.

Für die Hand des Schülers im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe ist diese wissenschaftliche Forschungsarbeit zu detailliert und quellengestützt angelegt. Doch für den Geschichtslehrer ist es eine Fundgrube für die Unterrichtseinheit „Dreißigjähriger Krieg und Westfälischer Frieden". Peter H. Stoldt hat aus schwedischen und deutschen Archiven umfassendes und sehr aussagekräftiges Quellenmaterial zusammengetragen und bei der Auswertung immer bedacht, dass bei der retrospektiven Gewichtung oder Bewertung von Vergangenheit aus der jeweils eigenen Epoche heraus immer die Gefahr einer Missdeutung besteht. Zu Beginn seiner historischen Darstellungen zurrt er den roten Faden fest, nach dem er sich bei seiner sehr sorgfältigen Quellenanalyse ausrichtet: *„Wir Historiker beziehen uns nicht einfach auf Vergangenheit, wie Naturwissenschaftler sich auf die physikalische Natur beziehen. Unsere Beziehung ist von unserer jeweiligen Gegenwart geprägt"* (S. 19).

Und genau das könnte der Reiz dieses Buches für Schule und interessierte Laien sein, Bezüge aus der dynamischen Weltpolitik des 17.Jahrhunderts zu dem heutigen sich so rasant verändernden Weltgeschehen herzustellen: Implosion einer Weltherrschaft, Unilateralismus versus Multilateralismus, America first versus balance of power, Globalisierung versus Regionalisierung – und vor allem, *Diplomatie vor Krieg*.

Die Beziehung eines Rezensenten zu einem Autor besteht üblicherweise in dem Buch, das rezensiert wird. Über den persönlichen Hintergrund, der zur Entstehung eines Buches beigetragen hat, weiß der Rezensent meist nur das, was der Autor in seinem Buch von sich preisgibt. Im Falle des Buches von Peter H. Stoldt, das in diesem Heft vorgestellt wird, ist das anders. Zusammen mit der Rezension erreichte uns persönliches Nachwort des Rezensenten, eines beruflichen Wegbegleiters und langjährigen Freunds des Autors. Wenn wir dieses hier – ungewöhnlich an dieser Stelle – abdrucken, so geschieht dies auch, um unseren langjährigen Rezensenten Peter H. Stoldt zu ehren.

Jürgen Schumann: Ein persönliches Nachwort zu Peter H. Stoldts letztem Buch

„Ich komme aus dem kleinen Land Bremen und bin für die ganze Welt zuständig". So umriss Peter H. Stoldt gern seinen Verantwortungsbereich als Bremer Oberschulrat und Vorsitzender des Auslandsschulausschusses von Bund und Ländern. In diesem komplexen Aufgabenfeld häufig unterschiedlicher Vorgaben einzelner Länder in der Bundesrepublik und des Auswärtigen Amtes zielgerichtete Lösungsansätze zu formen, verlangt ein hohes Maß diplomatischer Intelligenz. Es überrascht also nicht, dass Peter H. Stoldt im Rückblick auf sein berufliches Lebenswerk der Kunst der Diplomatie noch einen Gedenkstein setzen wollte. Die Veröffentlichung seines Buches *„Diplomatie vor Krieg"* hat er nicht mehr erlebt. Kurz vor Weihnachten 2019 verstarb er in seinem 83. Lebensjahr.

In seiner vielfältigen Auslandstätigkeit faszinierte ihn immer wieder der asiatische Kulturraum. „Giving face, keeping face, losing face" – diese Grundsätze der gegenseitigen Achtung wurden auch für ihn Maßstäbe des Miteinander-Wirkens: Niemals dem Gegenüber das Gesicht nehmen! Peter H. Stoldt wusste das. Auch die chinesische Weisheit „Es gibt immer mehr Lösungen als Probleme", war eine Richtschnur seines Denkens und Handelns. Peter H. Stoldt wurde 1936 im chinesischen Tierkreis der Ratte geboren. Sein Buch *„Diplomatie vor Krieg"* erscheint jetzt im Frühjahr 2020 wieder im Jahr der Ratte. In der chinesischen Mythologie steht die Ratte für mutig, intelligent, humorvoll, gesellig … und auch listig. Ein guter Diplomat verfügt über all diese Eigenschaften.

In der europäischen Welt, in der das deutsche Auslandsschulwesen seit Hunderten von Jahren fest verankert ist (in Kopenhagen und Stockholm blicken die Deutschen Schulen auf ein mehr als 500-jähriges Bestehen zurück!), hat ihn der Norden besonders beeindruckt. Der Hanseat Peter H. Stoldt traf in der schwedischen Schulbürokratie auf gleichgesinnte Pragmatiker. Das von ihm für die Bundesrepublik ausgehandelte deutsch-schwedische Schulabkommen „Ein Schulabschluss – Zwei Berechtigungen" war wegweisend für spätere bilaterale Vereinbarungen mit vielen anderen Staaten.

Schweden ist für das Ehepaar Stoldt zu einem Lebensmittelpunkt geworden. Beide erlernten die Sprache und bezogen in den frühen 80er Jahren eine „fritidsstuga" in den Schären südlich von Stockholm, wohin sie sich nicht nur in die schwedische Natur behaglich zurückziehen konnten, sondern wo auch Peter seine schriftstellerische Werkstatt einrichtete. Hier in Schweden, wo auch heute noch hanseatische Besonnenheit das gesellschaftliche Miteinander prägt, verfasste er seine Gedanken zur Kunst der Diplomatie und zur Großmacht Schwedens in Europa.

Für einen Gestalter des weltweiten Netzwerkes deutscher Auslandsschulen mit einem Dienstsitz in Bremen, dem kleinsten Land in der Bundesrepublik, war es vielleicht wirklich ein packendes Forschungsobjekt, wie das kleine Schweden aus seiner skandinavischen Randlage einst den gesamten Ostseeraum und halb Europa auch dank einer listigen Diplomatie beherrschte.

Peter Stoldts Antwort darauf und von ihm beabsichtigte Bezüge zum derzeitigen Weltgeschehen müssen wir jetzt seinen Büchern entnehmen.

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)

1. Januar _____

Ich bin / Neuer Status (Zutreffendes bitte ankreuzen)

☐ Auslandsdienstlehrkraft (ADLK)	Jahresbeitrag: € 130,–
☐ Programmlehrkraft (PLK)	Jahresbeitrag: € 90,–
☐ Ortslehrkraft (OLK)	Jahresbeitrag: € 80,–
☐ Inlandslehrer*in, Pensionär*in, Rentner*in	Jahresbeitrag: € 80,–
☐ Student*in, arbeitslose Lehrer*in	Jahresbeitrag: € 40,–

☐ Hiermit gebe ich meine neue Anschrift bekannt.

Name: _____ Vorname: _____

Geburtsdatum: _____

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 _____ _____
(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 _____ _____
(Unterschrift)

Auf den **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** bin ich aufmerksam geworden durch:

INHALT

HOCHAKTUELL

Vorwort *Karlheinz Wecht* 146
Die nächste Hauptversammlung – wann und wo? 148

VERBAND

Das Auslandsschulwesen in Zeiten der Covid-19-Pandemie. Auswertung der Umfrage zur Situation unter unseren Mitgliedern im Auslandsschuldienst *Karlheinz Wecht* 149
Interview mit Herrn Uwe Paus *Alfred Doster* 157
In eigener Sache: Zur Neugestaltung der Verbandszeitschrift *Hans-Martin Dederding / Thomas Lother* 160
Persönliche Nachrichten 162
Anschriften der MitarbeiterInnen dieses Heftes 163

SCHWERPUNKT: AUSWÄRTIGE KULTUR- UND BILDUNGSPOLITIK

Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik – endlich wieder in der Diskussion *Rainer E. Wicke* 165
Vorbemerkungen zu der Studie Transnationale Auswärtige Kulturpolitik – Jenseits der Nationalkultur *Ronald Grätz* 165
Die ifa-Studie zu einer transnationalen auswärtigen Kulturpolitik – eine wertvolle Chance für die Neuorientierung *Rainer E. Wicke* 167
Viele Akteure – eine gemeinsame Sprache: Bildungskooperation in Buenos Aires *Ulrich Lohrbach / Sylvia Brandt* 175
Impulse für einen pro-europäischen Geschichtsunterricht an Schulen in Europa *Krystyna Götz* 181
Neuorientierung in der europäischen Geschichte: Das deutsch-polnische Geschichtsbuch *Rainer E. Wicke* 186
Die Türkisch-Deutsche Universität in Istanbul (TDU) – und die Bedeutung der deutschen Sprache und des Deutschunterrichts *Nazan Gültekin-Karakoç & Uwe Koreik* 191

ZWISCHENRUF

Deutsch als Fremdsprache weltweit – die Datenerhebung des Auswärtigen Amtes 2020 *Rainer E. Wicke* 197

ASIEN

„Erinnern für die Gegenwart – online!" Abschlussveranstaltung des Projekts der Ernst-Reuter-Schule Ankara und des IELEV Gymnasiums Istanbul *Michael Schopp* 200

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Asien trifft Europa. Gemeinsame Gedanken zu einem kreativen Fremdsprachenunterricht *Rainer E. Wicke* 203
Das UNI-CLILiG-Projekt „Bauhaus100" an der TU Gliwice/Polen *Gabriela Szewiola* 208

VERSCHIEDENES

Zu Hause bleiben und Gutes tun *Hans-Martin Dederding* 217

REZENSIONEN 219

HOCHAKTUELL

Vorwort

*von **Karlheinz Wecht***

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
Covid-19 hat weiterhin die Menschheit im Würgegriff. Neben vielen anderen katastrophalen Auswirkungen auf das tägliche Leben und die Weltwirtschaft sind es vor allem die Kinder, die unter der Situation leiden. Der Fernunterricht der vergangenen Monate konnte nur sehr eingeschränkt die Bildungsaufgaben der Schulen erfüllen. Die Lehrkräfte beklagen weltweit die deutlich höhere Arbeitsbelastung, die durch die räumliche Distanz zu ihren Schülerinnen und Schülern und die Notwendigkeit zum digitalen Unterricht entstanden ist. Die Auslandsschulen bilden davon natürlich keine Ausnahme – im Gegenteil. Ihre Existenz ist in vielen Fällen bedroht. Die Eltern sind oft nicht mehr in der Lage, die Schulgelder zu bezahlen und in manchen Ländern wird schon jetzt davon ausgegangen, dass die Schulschließungen bis zum Ende des Kalenderjahres andauern. Dem Auswärtige Amt (AA) ist es zu verdanken, dass es die Deutschen Schulen im Ausland nicht alleine lässt und mit einer kräftigen Unterstützung von allein 70 Millionen Euro in diesem Jahr das Überleben der Deutschen Auslandsschulen sichern hilft. Darüber hinaus ermöglicht das AA der ZfA die Mehrkosten der Lehrkräfte für den Aufenthalt im Inland zu übernehmen.

Auch der Vorstand des VDLiA hat sich der Situation anpassen müssen. Zunächst haben wir unsere Treffen mit Hilfe von Zoom Konferenzen organisiert. Inzwischen lassen es die Fallzahlen in Deutschland wieder zu, dass wir uns mit Maskenschutz und Hygieneauflagen auch persönlich treffen können. Neben der aktuellen Lage mit ihren vielfältigen Facetten stehen vor allem die Kindergeldfrage und die jetzt anlaufenden Vorbereitungen der Hauptversammlung im kommenden Jahr auf der Tagesordnung.

Es freut mich, Ihnen mitteilen zu können, dass alle Mitglieder, die eine Krankenversicherung bei der Globality über die Mitgliedschaft abgeschlossen haben und zurzeit im Inland sind, keine Sorge um ihren Versicherungsschutz haben müssen. Die Globality hat uns mitgeteilt, dass der Krankenversicherungsschutz unverändert auch im Heimatland besteht, solange die Intention besteht, dass der Auslandsaufenthalt fortgesetzt wird sobald es die Lage erlaubt.

Die Mitglieder im Ausland werden sicherlich schon den Bezug der Zeitschrift vermissen. Wir haben das Heft 1/2020 wie ge-

wohnt verschickt und mussten feststellen, dass die überwiegende Zahl der Hefte wieder zurückkam. Corona hat leider auch den Versand der Zeitschrift in vielen Fällen unmöglich gemacht. Trotzdem haben wir versucht, das Heft 2/2020 gemeinsam mit dem ersten Heft dieses Jahres zu verschicken. Im Moment sieht es danach aus, dass der überwiegende Teil angekommen ist. Damit Sie trotzdem unsere Hefte lesen können, haben wir im geschützten Teil unserer Internetseite die Hefte mit einer besonderen Funktion eingestellt. Sie können jetzt ab Heft 2/2020 die Artikel interaktiv lesen. Das heißt z. B., dass Sie auf dem Inhaltsverzeichnis nur ein Artikel anklicken müssen, worauf der Text sofort angezeigt wird. Probieren Sie es aus, es erleichtert sehr das Lesen der Zeitschrift.

Bleiben Sie gesund und zuversichtlich.

Herzliche Grüße

Karlheinz Wechl

Besuchen Sie unsere Homepage im Internet:

www.vdlia.de

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 nächste Hauptversammlung – wann und wo?

Die 35. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland findet vom 4. bis 6. August 2021 statt (vorbehaltlich der weiteren Entwicklung der Corona-Pandemie).

Hier erste Eindrücke der Stadt: Wer glaubt, die Stadt zu kennen, der schicke mir per E-Mail nicht nur den Namen der Stadt, sondern auch deren lateinische Benennung.

VERBAND

Das Auslandsschulwesen in Zeiten der Covid-19-Pandemie

Auswertung der Umfrage zur Situation unter unseren Mitgliedern im Auslandsschuldienst

von ***Karlheinz Wecht***

Wie wir jetzt wissen, begann das Drama schon lange vor den weltweiten massiven Einschränkungen des täglichen Lebens. Uns allen wurde erst im März dieses Jahres bewusst, welche katastrophalen Auswirkungen die Pandemie haben wird. Eine nach der anderen Auslandsschule musste wie in Deutschland die Tore schließen. Die Zeit des Fernunterrichts begann. Das Auswärtige Amt holte hunderttausende deutsche Touristen aus allen Ecken der Welt zurück und auch die Lehrkräfte im Auslandsschuldienst konnten an der Rückholaktion teilhaben. Die Zentralstelle bot an, die Rückkehrkosten für alle Kolleginnen und Kollegen, die einer Risikogruppe angehören, zu erstatten.

Um einen Überblick zu erhalten, wie sich die Situation vor Ort darstellt, habe ich am 14. Mai 2020 eine Umfrage per E-Mail gestartet, deren Rücklauf mich sehr überraschte. Inzwischen haben fast 80 Kolleginnen und Kollegen die Fragen beantwortet und nicht wenige haben die Möglichkeit genutzt, umfassender über ihre persönliche Situation zu berichten.

Um Ihnen allen einen Einblick in die Situation draußen vor Ort zu gewähren, veröffentlichen wir nun die Fragen in der oben erwähnten E-Mail und aus der Masse der Zuschriften einige Zitate, die stellvertretend die Stimmung unter den aktiven Auslandslehrkräften beschreiben. An dieser Stelle noch einmal herzlichen Dank für die zahlreichen Rückmeldungen.

Google Cloud zu Frage 3

In einer Sitzung des Unterausschuss Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) des Deutschen Bundestages am 25. Mai 2020, bei der die Verbände eingeladen waren, konnte ich die Situation der Kolleginnen und Kollegen zeitnah schildern und verlan-

gen, dass die berechtigten Forderungen erfüllt werden.

Ich habe dabei u. a. besonders auf die Erstattung der Mehrkosten bei einer zeitweisen Rückkehr nach Deutschland während der Corona-Krise, die endliche Umsetzung der Übernahme des Versorgungszuschlages für deutsche OLK und die Beachtung des von uns in Auftrag gegebenen Battis-Gutachtens zum Kindergeld gefordert. Die von einigen Kolleginnen und Kollegen geforderte Weiterzahlung des Auslandszuschlages bei Aufenthalt in Deutschland ist aus rechtlichen Gründen leider nicht möglich. Der Auslandszuschlag ist kein Gehaltsteil, sondern soll die Mehrkosten am Auslandsort decken. Ein Protokoll der Sitzung gibt es leider nicht, da der Unterausschuss in einer geschlossenen Sitzung tagte. Entscheidungen während der Präsenz der Verbände wurden nicht getroffen.

Während ich diesen Artikel schreibe, sind noch fast alle Auslandsschulen geschlossen. Weitere Rückmeldungen dokumentieren die dramatische Lage, in der die Schulen und ihre Lehrkräfte sind. Das Auswärtige Amt hat eine Soforthilfe in Höhe von 70 Mio. Euro für die Deutschen Auslandsschulen genehmigt. Auch im kommenden Jahr werden weitere Millionenbeträge nötig sein, um vielen Schulen das Überleben zu sichern.

Allen, die in diesen schweren Zeiten im Ausland weiterhin im Fernunterricht ihren Schülern Bildung vermitteln, Prüfungen vorbereiten und für das Funktionieren der Schulen unter den Einschränkungen der Corona-Pandemie sorgen, wünsche ich Durchhaltevermögen und die nicht versickernde Hoffnung, dass der Alptraum bald vorbei ist. Bleiben Sie gesund.

Hier noch einmal die Fragen:

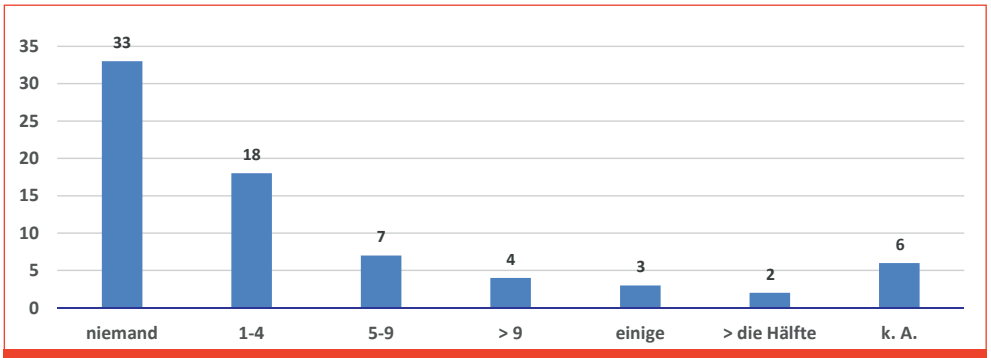
- Wie viele vermittelte Kolleginnen und Kollegen Ihrer Schule haben die Möglichkeit einer (zeitweisen) Rückkehr angenommen?
- Gab es Einreisebeschränkungen für neue bzw. zurückkehrende Lehrkräfte (VISA-Probleme etc.)?
- Wie funktioniert der digitale Unterricht vom heimischen Schreibtisch aus? Wie ist die Arbeitsbelastung dabei.
- Machen Sie sich Sorgen, in Ihrem Gastland an Covid-19 zu erkranken? Wie ist das Gesundheitssystem dort aufgestellt?
- Sind Sie mit der Betreuung durch die ZfA/Botschaft zufrieden? Welche Maßnahmen hat man von dieser Seite aus ergriffen?
- Wie ergeht es in der Krise den deutschen Ortskräften? Wird der Versorgungszuschlag von den Schulen noch bezahlt

In den nachfolgenden Diagrammen haben wir versucht, die eingehenden Fragen grafisch aufzuarbeiten, um einen besseren Überblick über die Gesamtsituation an den Deutschen Auslandsschulen zu geben.

Auswertung der VDLiA-Umfrage vom 13.05.2020 (76 Rückmeldungen)

Frage 1: Wie viele vermittelte Kolleginnen und Kollegen Ihrer Schule haben die Möglichkeit einer (zeitweisen) Rückkehr angenommen?

niemand	1-4	5-9	> 9	einige	> die Hälfte	k. A.	Mehrfach-nennungen	Summe
33	18	7	4	3	2	6	3	76



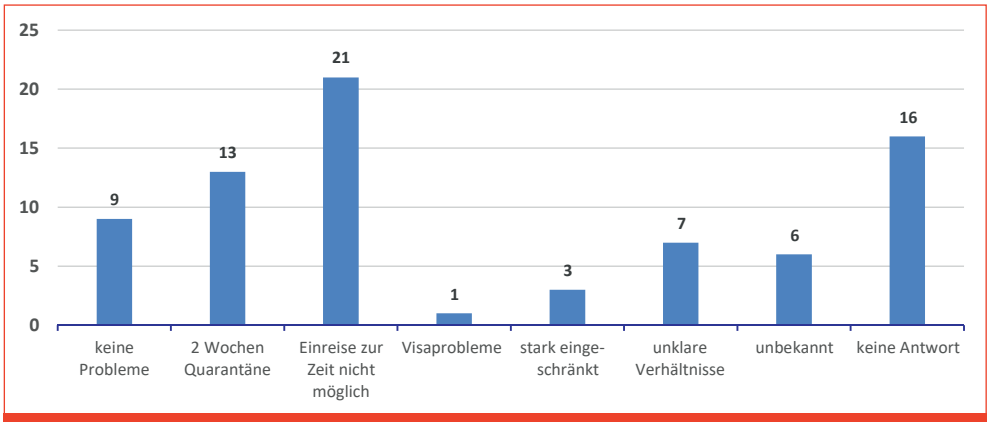
Rückkehrerzahl nach Deutschland

Ausgewählte Antworten zu Frage 1:

- Klar, die Situation ist bedrückend, da das Gesundheitssystem, den Nachrichten zu Folge am Kollabieren ist. Da meine Familie und ich gut wohnen, ist die Situation erträglich und die Alternative, wohnungslos in Deutschland zu sein, auch nicht toll.
- Diese Möglichkeit zur Ausreise wurde uns nicht in Aussicht gestellt, eher ist es so, dass wir wegen des mündlichen Abiturs und auch ansonsten angehalten sind, zu bleiben.

Frage 2: Gab es Einreisebeschränkungen für neue bzw. zurückkehrende Lehrkräfte (VISA-Probleme etc.)?

keine Pro-bleme	2 Wo-chen Quaran-täne	Einreise zur Zeit nicht möglich	Visa-Probleme	stark einge-schränkt	unklare Verhält-nisse	unbe-kannt	keine Antwort	Summe
9	13	21	1	3	7	6	16	76



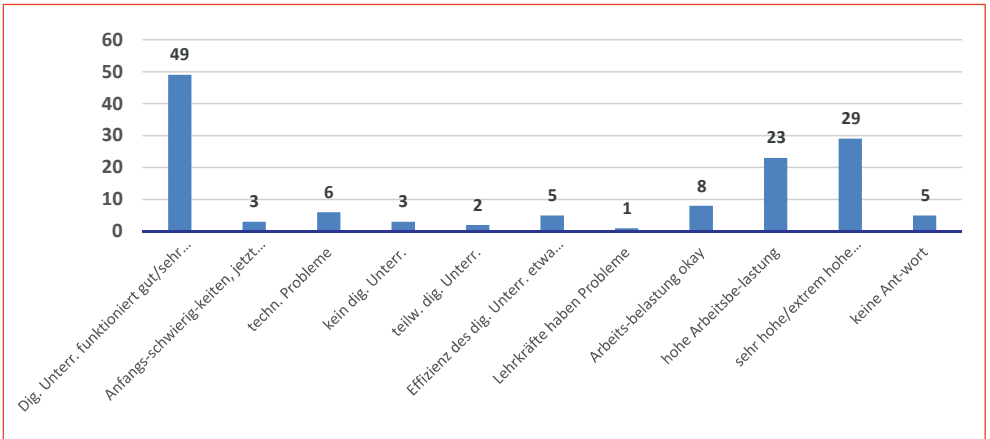
Einreisebeschränkungen

Ausgewählte Antworten zu Frage 2:

- Ich werde im kommenden Schuljahr meinen ADLK-Dienst in XY beginnen – hoffentlich. Leider habe ich noch kein Visum. Das Konsulat ist seit Beginn der Corona Krise geschlossen.
- Die Einreise und Ausreise ist sehr stark eingeschränkt und wir rechnen mit größeren Schwierigkeiten, dass zum Beispiel unsere neu angestellten Lehrkräfte im August bei uns anfangen können.

Frage 3: Wie funktioniert der digitale Unterricht vom heimischen Schreibtisch aus? Wie ist die Arbeitsbelastung dabei?

Dig. Unterr. funktio-niert gut/ sehr gut	Anfangs-schwie-rigkeiten, jetzt gut funktionie-rend	techn. Probleme	kein dig. Unterricht	teilw. dig. Unterricht	Effizienz des dig. Unterr. etwa bei 50 %	Lehrkräfte haben Probleme	Arbeits-belastung okay	hohe Arbeits-belastung
49	3	6	3	2	5	1	8	23



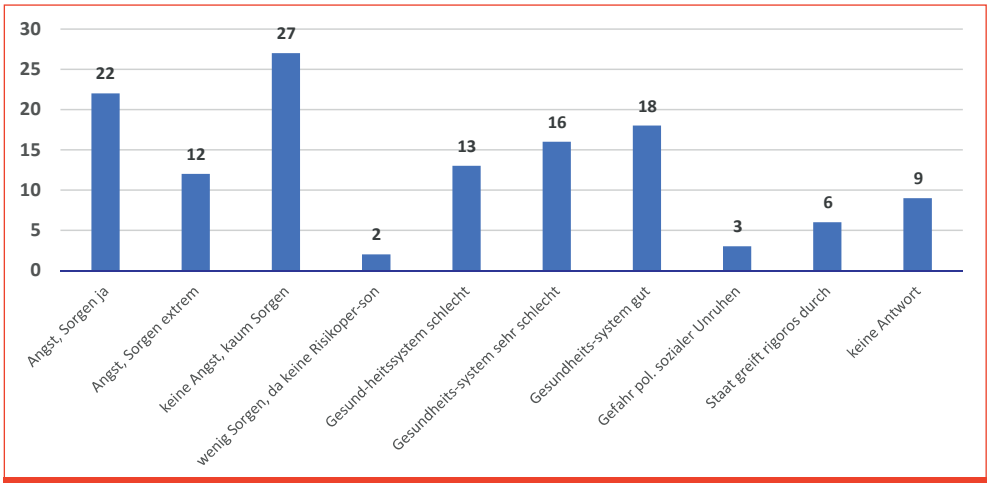
Digitaler Unterricht – Arbeitsbelastung

Ausgewählte Antworten zu Frage 3:

- Ich unterrichte im Grundschulbereich, zudem in den ersten Klassen, da bietet das digitale Unterrichten nur sehr beschränkte Möglichkeiten, die Kinder brauchen Präsenzunterricht.
- Der digitale Unterricht ist zwar ein Ersatz, aber bei weitem kein gleichwertiger! – Keine Experimente, keine praktischen Übungen, ein stark eingeschränktes soziales Miteinander über den Zoom-Bildschirm …
- Die Kollegen sind überbelastet und die Schülerinnen und Schüler zunehmend müder und weniger aufnahmefähig. Die anfängliche Effizienz dieser Unterrichtsformen schätze ich auf 75–85 %, inzwischen schätze ich sie auf 60 % im Vergleich zu normalem Präsenzunterricht.
- Der digitale Unterricht funktioniert eigentlich gut. Die Arbeitsbelastung für Mitglieder der erweiterten Schulleitung ist kaum mehr zu ertragen. Tage mit 12 h Arbeit gehören seit Monaten zur Regel. Kollegen, SL, Vorstand und Schüler melden sich sieben Tage die Woche. In den Osterferien wurde durchgearbeitet.
- Der digitale Unterricht erfolgt zum größten Teil sehr vorbildlich und ist auch Ausdruck einer ausgeprägten Infrastruktur, die ich in diesem Umfang von meiner ehemaligen Inlandsschule nicht kenne. Alle Schülerinnen und Schüler meiner Lerngruppen verfügen über ein Endgerät. Video-Konferenzen per ZOOM oder auch anderen Anbietern sind für jede Lehrkraft verpflichtend zu organisieren. Ein neuer Online-Stundenplan wurde erstellt.
- Nicht alle Lehrkräfte sind mit diesen neuen digitalen Instrumenten vertraut. Es bedarf einer individuellen Selbstlernphase, die parallel zu den anderen Verpflichtungen verläuft. Lehrkräfte, die selbst eine Familie zuhause zu betreuen haben, sind eindeutig mehr belastet.
- Wir alle sind digitale Alleskönner geworden, haben unsere eigenen Youtube-Kanäle und arbeiten von Woche zu Woche freier mit den uns zur Verfügung stehenden Medien; viele von uns haben ihre Berührungsängste hinsichtlich Videodrehs, Klassen-Meets und dem Umgang mit digitalen Programmen verloren, wir fühlen uns trotz Krise auch um viele Erfahrungen und Ideen bereichert.

Frage 4: Machen Sie sich Sorgen, in Ihrem Gastland an Covid-19 zu erkranken? Wie ist das Gesundheitssystem dort aufgestellt?

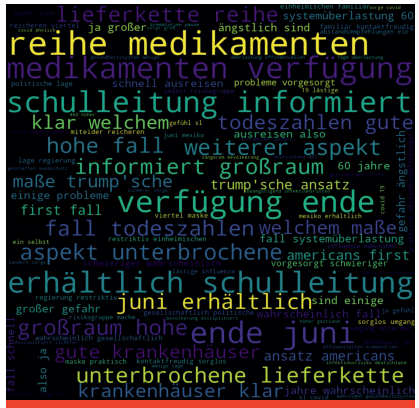
Angst, Sorgen ja	Angst, Sorgen extrem	keine Angst, kaum Sorgen	wenig Sorgen, da keine Risikoperson	Gesundheitssystem schlecht	Gesundheitssystem sehr schlecht	Gesundheitssystem gut	Gefahr politisch-sozialer Unruhen	Staat greift rigoros durch
22	12	27	2	13	16	18	3	6



Angst vor Ansteckung – Gesundheitssystem

Ausgewählte Antworten zu Frage 4:

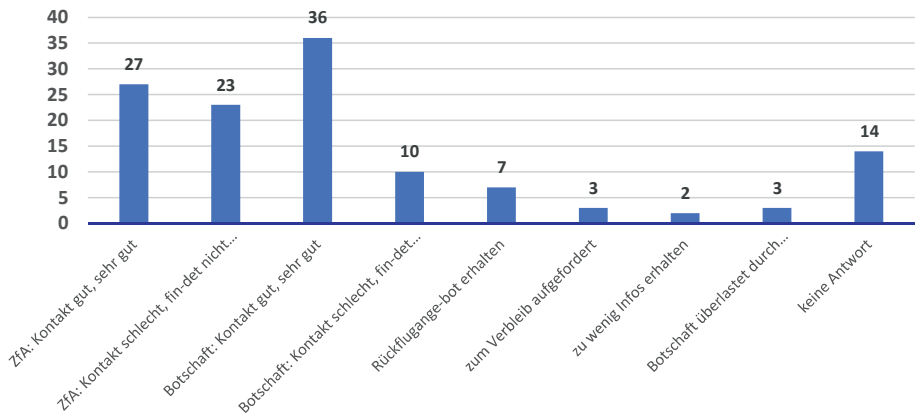
- Also, ja, wir sind in großer Gefahr uns anzustecken, aber ängstlich oder gar panisch sind wir nicht, wir haben für einige Probleme vorgesorgt. Schwieriger ist wahrscheinlich die gesellschaftlich-politische Lage, wenn die Regierung sehr restriktiv vorgeht.
- Ich glaube die Sorge an COVID zu erkranken ist weltweit ähnlich. In eher instabilen Ländern ist die Sorge eher groß, dass sich die COVID-Krise durch andere Krisen (hier soziale Unruhen) weiter zuspitzt.



Google Cloud zu Frage 4

Frage 5: Sind Sie mit der Betreuung durch die ZfA/Botschaft zufrieden? Welche Maßnahmen hat man von dieser Seite aus ergriffen?

ZfA: Kontakt gut, sehr gut	ZfA: Kontakt schlecht, findet nicht statt	Botschaft: Kontakt gut, sehr gut	Botschaft: Kontakt schlecht, findet nicht statt	Rückflug-angebot erhalten	zum Verbleib aufgefordert	zu wenig Infos erhalten	Botschaft überlastet durch Touristen betreuung	keine Antwort
27	23	36	10	7	3	2	3	14



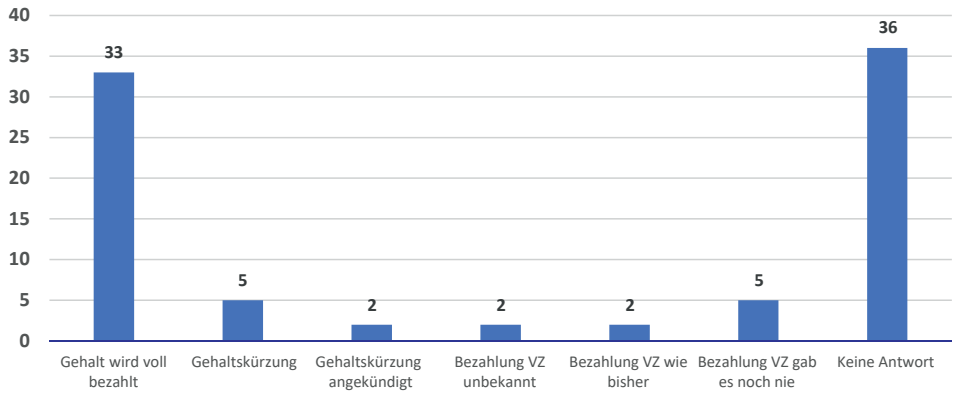
Betreuung durch ZfA/Botschaft

Ausgewählte Antworten zu Frage 5:

- Ja, ich bin zufrieden, insbesondere, dass es nicht zu viele Vorgaben seitens ZfA gibt und die Schulleiter, die die doch sehr unterschiedlichen Verhältnisse kennen, die Handlungsspielräume bekommen, die sie brauchen.
- Überhaupt nicht zufrieden. England, Frankreich und Italien haben ihre Landsleute schon längst aus dem Land geholt. Wir wurden aufgefordert zu bleiben. Bisher können wir froh sein, dass noch niemand gestorben ist.
- Ich hätte mir zumindest ein Schreiben der ZfA an uns vermittelte Lehrer gewünscht, vor allem am Anfang der Pandemie. ... Nach meinem Eindruck war die Botschaft mit der Organisation der Rückreise von Touristen überlastet, da gab es keine Zeit für die hier lebenden Deutschen. In einer persönlichen Angelegenheit wurde eher unwillig geholfen.
- Die Botschaft ist sehr engagiert und informiert zeitnah und umfassend über die Situation. Mit großem Aufwand wurden mehrere Rückflüge – zum Teil in Kooperation mit anderen Auslandsvertretungen – organisiert. Die ZfA informiert ebenfalls in Abhängigkeit von Veränderungen in den Gegebenheiten. Insgesamt werden wir gut betreut und sind zufrieden.

Frage 6: Wie ergeht es in der Krise den deutschen Ortskräften? Wird der Versorgungszuschlag von den Schulen noch bezahlt?

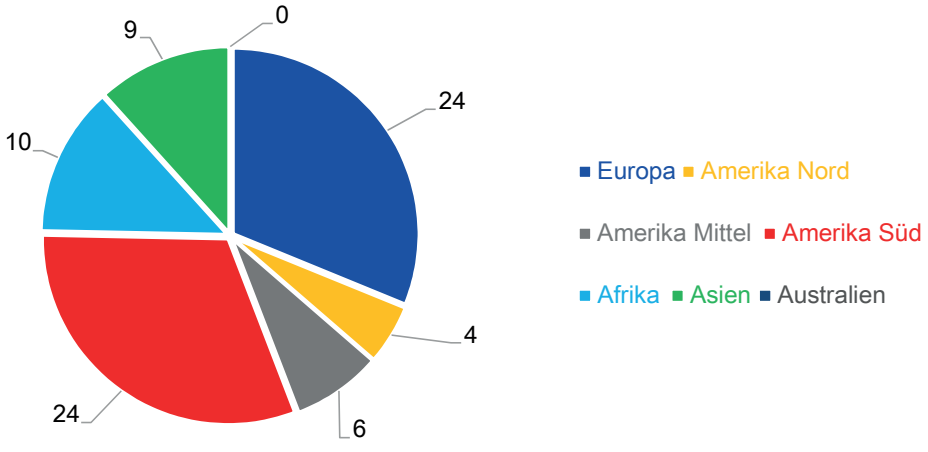
Gehalt wird voll bezahlt	Gehalts-kürzung	Gehalts-kürzung angekündigt	Bezahlung VZ unbe-kannt	Bezahlung VZ wie bis-her	Bezahlung VZ gab es noch nie	Keine Antwort
33	5	2	2	2	5	36



OLK: Gehalt, Versorgungszuschlag

Ausgewählte Antworten zu Frage 6:

- Die OLK's sind hier etwas beunruhigt, da sie keine Organisationen im Hintergrund haben und sie sich ggf. selbst um alles kümmern müssten.
- Deutsche Ortskräfte leiden unter der Gesamtsituation, besonders die alleinstehenden, die mittlerweile aber überwiegend in ihre Heimat zurückgekehrt sind.
- Ich selbst habe der Schulleitung vorgeschlagen, dass die Schule eine finanzielle Garantie für Ortslehrkräfte und wenn möglich für alle Lehrkräfte ausstellt. Im Falle einer Erkrankung verlangen private Krankenhäuser eine finanzielle Vorkasse bis zu zehntausend Euro. Eine solche Summe kann man nicht in 24 Stunden abheben bzw. nicht jede Lehrkraft verfügt über einen solchen Betrag. Nicht alle Auslandskrankenversicherungen reagieren so schnell und professionell wie die GLOBALITY. … Der Versorgungszuschlag wird weiterhin von der Schule für Ortslehrkräfte gezahlt.



Mitgliederbefragung vom 13.05.2020 – Rückmeldungen nach Kontinenten geordnet

Zum Schluss der Auswertung noch eine besondere Anregung:
Für uns ist der Kindergarten aber das erste Glied der Kette im deutschen Spracherwerb. Das wäre meine Botschaft an den UA [Unterausschuss des Deutschen Bundestages]: Stärkt/fördert die Kindergärten, das ist die Zukunft der deutschen Auslandsschulen (z. B. Förderung im Gegenzug für Nachweis der Einstellung von muttersprachlichen Erziehern).

Interview mit Herrn Uwe Paus

Verbindungsmann des VDLiA mit der ERGO-Versicherungs-Gesellschaft, bei der unsere Mitglieder verschiedene Versicherungen abschließen können

*von **Alfred Doster***

VDLiA: Seit 2007 hat der VDLiA verschiedene Rahmenverträge und Sonderkonditionen mit dem ERGO Konzern und seinen Tochtergesellschaften ausgehandelt. Seit Anfang 2012 ist Herr Uwe Paus der bundes- und weltweite Ansprechpartner für alle Fragen rund um Versicherungen und Finanzen für unsere Mitglieder. Herr Paus, möchten Sie sich unseren Mitgliedern einmal kurz vorstellen?
Uwe Paus: Sehr gerne. Ich bin 41 Jahre alt, Versicherungskaufmann, verheiratet und habe eine 4-jährige Tochter. Mein Lebensmittelpunkt ist das heimatliche Münsterland, in dem ich tief verwurzelt bin. Meine Freizeit verbringe ich mit meiner Familie und am liebsten in der Natur. Als ich 1999 mein Abitur in der Tasche hatte, wäre ich niemals auf den Gedanken gekommen, für eine Versicherung zu arbeiten. Für mich war klar, dass ich entweder über die Bundeswehr Veterinärmedizin studiere oder Polizist im gehobenen Dienst werde.

VDLiA: Herr Paus, wie kam es dazu, dass Sie nun gut 20 Jahre später für die ERGO arbeiten und unsere Mitglieder beraten?
Uwe Paus: Leider erlitt ich genau in den vier Wochen zwischen Abitur und Grundwehrdienst einen schweren Bandscheibenvorfall, der es aussichtslos machte, auf eine Einstellung bei Bundeswehr oder Polizei zu hoffen.

Ein Freund, mit dem ich damals ehrenamtlich in einem Verein tätig war, riet mir, ich solle mich doch mal bei einer Versicherung bewerben. Zunächst war das für mich völlig abwegig, nicht zuletzt aufgrund des schlechten Rufes den der Beruf hatte.

Dennoch habe ich mich dann bei der Deutschen Krankenversicherung, die damals bereits zur ERGO gehörte, beworben. Bedingt durch die eigene Erkrankung und der damit verbundenen Verhinderung meiner eigentlichen Berufswünsche, war mein Interesse geweckt, welche Lösungen es für Menschen gibt, die etwas Unvorhergesehenes im Leben trifft.

Seit 2004 führe ich nach Ausbildung und einer Zeit als Angestellter meine eigene Agentur in Rheine selbstständig und habe mich seither auf die Beratung der Beamtenschaft und insbesondere der Lehrerschaft spezialisiert. 2012 habe ich als alleiniger Ansprechpartner die Betreuung und Beratung der VDLiA-Mitglieder übernommen.

VDLiA: Was kennzeichnet für Sie die Beratung unserer Mitglieder?
Uwe Paus: Gerade die Beratung der VDLiA-Mitglieder bereitet mir sehr große Freude. Denn bei den VDLiA-Mitgliedern stoße ich besonders häufig auf existenzielle Fragestellungen und berate Menschen in teilweise prekären Ausgangssituationen. Diesen Menschen mit den zwischen der Ergo und dem VDLiA vereinbarten Absicherungskonzepten gezielt und situationsgerecht helfen zu können, ist äußerst befriedigend, denn

das enorm positive Feedback der VDLiA-Mitglieder zeigt mir, dass unsere Konzepte genau das tun, was Versicherung ausmachen sollte: Den Menschen in Notlagen zu helfen.

VDLiA: Mit welchen Fragestellungen wenden sich unsere Mitglieder an Sie?

Uwe Paus: Bei den angehenden und den aktiven Auslandslehrern herrscht oft große Verunsicherung hinsichtlich der Absicherung während des Auslandsschuldienstes. Leider werden den zukünftigen Auslandslehrern teilweise eklatant falsche Informationen von Versicherungen, Krankenkassen und sogar Behörden gegeben.

Die häufigsten Fragestellungen drehen sich natürlich um die Krankenversicherung als wichtigste Absicherung für die Lehrkraft selbst und Für deren Angehörige. Ebenso häufig berate ich die Auslandslehrer zu existenziellen Themen wie Haftpflicht, Rechtsschutz, Unfallabsicherung und Altersvorsorge. Aber auch Themen wie Absicherung der Immobilie in Deutschland während des Auslandseinsatzes werden von den Auslandslehrern angefragt.

Bei den zurückkehrenden Lehrkräften ist die wichtigste Frage, wie sie und ihre Familie wieder im deutschen Sozialsystem integriert werden können. Oft werden während des Auslandsschuldienstes Kinder geboren oder es wird eine Partnerin/ein Partner gefunden, die/der bisher nie in Deutschland versichert war. Die zurückkehrenden und ehemaligen Auslandslehrkräfte bewegen auch alle klassischen Fragen zur Absicherung von Gesundheit, Familie, Eigentum und Altersvorsorge.

VDLiA: Wie gehen Sie bei der Beratung unserer Mitglieder vor und welche Lösungen können Sie unseren Mitgliedern bieten?

Uwe Paus: Bei meiner Beratung geht es in erster Linie darum, zunächst zu prüfen, ob und in welcher Form die bestehenden Versicherungen bei angehenden und aktiven Auslandslehrkräften überhaupt während des Auslandsschuldienstes Bestand haben können. Insbesondere bei der Krankenversicherung aber auch bei den anderen existenziellen Absicherungen wie Rechtsschutz und Haftpflicht wird der Versicherungsschutz während des Auslandsschuldienstes oftmals abgelehnt oder nur zu unwirtschaftlichen Konditionen angeboten.

Ich analysiere die individuelle Ausgangssituation der Lehrkraft und der Angehörigen. Daraus entwickle ich dann ein individuelles Konzept zur Absicherung während des Auslandsschuldienstes. Besonderes Augenmerk lege ich auch auf die Zeit der Beendigung des Auslandsschuldienstes und der Rückkehr nach Deutschland, denn bereits vor Beginn des Auslandsschuldienstes ist es enorm wichtig, hier die Weichen richtig zu stellen, damit es dann keine bösen Überraschungen gibt.

Die Rahmenverträge des VDLiA zur Krankenversicherung bieten für die Auslandslehrer die Lösung schlechthin während des Auslandsschuldienstes. Dabei können sich OLK, BPLK, Angestellte und verbeamtete ADLK kranken-versichern. Die Rahmenverträge des VDLiA sind dabei so vollständig durchdacht, dass sie wirklich jede Konstellation ideal absichern können, so sind die Rahmenverträge die derzeit einzige Lösung am Markt, die die Beihilfeansprüche der verbeamteten Lehrkräfte berücksichtigen, die keinerlei Gesundheitsprüfung abverlangen und dabei auch Vorerkrankungen ohne Ausnahme mitabsichern.

Ein absolutes Highlight und Alleinstellungsmerkmal des Versicherungsangebotes ist, dass die Rahmenverträge ein garantiertes Fortführungsrecht bieten. Wenn eine Lehrkraft sich oder seine Familienmitglieder bei der Rückkehr nach Deutschland privat krankenversichern möchte oder muss, zum Beispiel bei einer anschließenden Verbeamtung, kann der Rahmenvertrag in eine

passende private Krankenversicherung umgeschrieben werden, ohne, dass dabei Gesundheitszustand, Wartezeiten usw. Hindernisse in den Weg legen können. Gerade für Kinder, die während der Zeit im Auslandsschuldienst geboren werden oder für Partner, die mit nach Deutschland kommen, ist dies oft der einzige Weg in die deutsche Krankenversicherung.

Aufgrund der oftmals deutlich anderen rechtlichen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen im künftigen Aufenthaltsland der Lehrkräfte, bieten auch die bisherigen Rechtsschutz- und Haftpflichtversicherungen oft keinen Versicherungsschutz. Gleichzeitig aber sind diese nahezu unverzichtbar für die Auslandslehrkräfte, Stichwort: Der in den USA verschüttete Kaffeebecher, der mehrere Millionen Dollar Schadensersatzforderung nach sich ziehen kann.

Eine Unfallabsicherung ist jeder Auslandslehrkraft anzuraten. Für den Bereich Rechtsschutz hat der VDLiA ebenfalls einen Rahmenvertrag mit uns ausgehandelt. Bei der Haftpflicht- und der Unfallabsicherung erhalten VDLiA-Mitglieder deutliche Nachlässe. Angehende BPLK bewegt oft das Thema Altersvorsorge. BPLK erhalten von der ZfA einen Zuschuss zu ihrer Altersvorsorge. Hier erstelle ich individuelle Konzepte, die einen Fokus darauf haben, den BPLK eine größtmögliche Flexibilität zu ermöglichen. Viele Auslandslehrer vermieten die eigene Immobilie während des Auslandsschuldienstes. Für diese ist es wichtig, sich abgesichert zu wissen, wenn es zu Auseinandersetzungen mit den Mietern kommt.

VDLiA: Welche besonderen Erfahrungen haben Sie in der Beratung der VDLiA-Mitglieder gemacht?

Uwe Paus: In erster Linie ist es das unglaublich zahlreiche und enorm positive Feedback der VDLiA-Mitglieder, denen ich in der Vergangenheit in teilweise dramatischen Lagen helfen konnte. Glücklicherweise kehren die meisten Lehrkräfte mit vielen tollen und schönen Erlebnissen aus dem Auslandsschuldienst zurück.

Dennoch bleiben natürlich die dramatischen Fälle, bei denen es wortwörtlich um Leben und Tod ging, in Erinnerung. Es ist sehr erfüllend, wenn unsere Versicherungslösungen und ich persönlich dazu beitragen können, dass es für Menschen am Ende glimpflich und glücklich ausgeht.

Im vergangenen Jahr konnte ich aus meinem Urlaub in Norwegen heraus innerhalb kürzester Zeit organisieren, dass eine im Einsatzland bei einem Unfall schwer verletzte Lehrkraft zur lebensrettenden Behandlung nach Deutschland ausgeflogen wurde.

Ebenso in Erinnerung bleiben die Beratungen, bei denen die Möglichkeit in den Auslandschuldienst zu gehen oder diesen nicht abrechen zu müssen, davon abhing, ob eine Krankenversicherung die Lehrkraft oder ihre Angehörigen absichert und dabei die bestehenden Vorerkrankungen nicht ausschließt.

VDLiA: Sind Ihre Beratung und Ihre Angebote nur für angehende und aktive Auslandslehrer zugänglich?

Uwe Paus: Ganz klar nein! Auch für die Fragen der VDLiA-Mitglieder im inländischen Schuldienst und im Ruhestand befindliche

Globality war eine gute Wahl, die mir meinen Auslandsaufenthalt erst ermöglicht hat und durchgängig eine gute Regulierung aufwies. Falls ich wieder einen Auslandsaufenthalt anstrebe, würde ich gerne wieder darauf zurückgreifen.

Zuschrift eines Mitgliedes des VDLiA in Bezug auf die Globality Gruppenversicherung

Lehrkräfte habe ich jederzeit ein offenes Ohr und helfe mit meiner Expertise gerne weiter!

VDLiA: Herr Paus, vielen Dank für das informative Gespräch!
Uwe Paus: Sehr gerne! Ich habe zu danken für die vielen Jahre der vertrauensvollen und konstruktiven Zusammenarbeit!

In eigener Sache: Zur Neugestaltung der Verbandszeitschrift

*von **Hans-Martin Dederding / Thomas Lother***

Zugegeben, viele Rückmeldungen haben wir nicht bekommen auf die erste Nummer unserer Verbandszeitschrift in neuer Gestalt, die Reaktionen lagen im Promille-Bereich. Aber die wenigen Rückmeldungen, die uns zugegangen sind, waren sehr ausführlich, konkret und hilfreich. Herzlichen Dank an alle, die sich die Mühe gemacht haben, die Zeitschrift in ihrer neuen Gestalt zu kommentieren, zu loben und auch zu kritisieren.

Wer sich lobend oder kritisch geäußert hat, hat zumeist auch den Wunsch hinzugefügt, zu erfahren, wie andere Leserinnen und Leser über die neue Gestalt der Zeitschrift denken. Diesem Wunsch kommen wir hier gerne nach.

Freilich gilt es, sich vor Augen zu halten, dass die empirische Basis, auf der unsere Darstellung beruht, äußerst gering ist. Um Aufnahme in die folgende Darstellung zu finden, genügte es, wenn der betreffende Punkt von zwei Personen angesprochen wurde. Natürlich waren auch einzelne Anmerkungen wertvoll, gaben sie uns – als Machern der Zeitschrift – hilfreiche Hinweise, aber sie bleiben im Folgenden unberücksichtigt.

Zuerst das Positive! Ungeteiltes Lob fanden:

- die Beibehaltung des Formats der Zeitschrift;
- die farbigen Bilder;
- die Seite, mit der der Schwerpunkt eingeleitet wird;
- das (im Vergleich zur alten Gestalt) übersichtlichere Inhaltsverzeichnis;
- der Zwischenruf als neue Rubrik.

Bei den Rezensionen wurden die Sorgfalt und der uneitle Stil gelobt; gelobt wurde aber auch, dass die Rezensionen zu Büchern allgemeinen Interesses überwogen und nur in geringem Umfang Bücher zu didaktisch-pädagogischen Fragen rezensiert wurden.

Die kritischen Stimmen lassen sich nicht so einfach resümieren. Das erste Problem, das sich stellt, lässt sich plattdeutsch am besten ausdrücken:

Wat den Eenen sin Uhl, is den Annern sin Nachtigall. – Was dem Einen missfällt, ist gerade das, was dem Anderen gefällt.

Beispiel: „Das Coverbild fand ich schlecht. Warum muss ich die Leute von hinten anschauen? Zum Glück waren die Hinterteile durch den Adressaufkleber verdeckt." ↔ „Das Coverbild fand ich sehr gelungen. Durch die Hinteransicht wird man von den abgebildeten Personen quasi mit in die Schule genommen."

Ähnlich:

- Zwölf Rezensionen sind o. k. ↔ Mehr Rezensionen bitte!
- Das Cover ist verbessert, kein revolutionäres Rot mehr! Die Zeitschrift ist dadurch heller, freundlicher. ↔ „Aber warum muss es gerade Weiß sein? Es gibt doch attraktivere Farben!"
- Gute Idee: Der rote Halbmond zur Kennzeichnung des Beginns von Rubriken. ↔ Überhaupt: Warum so viele rote graphische Elemente? Rot ist doch überhaupt eine negativ besetzte Farbe.

Ein anderer Aspekt bei der Darstellung der Kritik ist, dass unterschieden werden muss zwischen einzelnen Missgriffen, die speziell das Heft 1/2020 aufweist, und Kritik an Layoutentscheidungen, die die Neugestaltung der Verbandszeitschrift insgesamt betreffen. In Bezug auf beide Fälle waren die Kommentare oft sehr spezifisch und konkret.

Was den ersten Fall betrifft (Kritik an Spezifika von Heft 1/2020), so gilt: Wir werden versuchen, die genannten Missgriffe in Zukunft zu vermeiden.

- Keine Seite soll mehr mit zwei Bildern und sonst nichts gefüllt werden (wie in Heft 1/2020, S. 26)! Unser Heft ist kein Bilderbuch. Ausnahme: die Startseite zum Schwerpunktthema.
- Wir werden beachten, dass Text und Bild(er) in angemessenem Verhältnis stehen (Kritik an S. 6/7 und 12/13. (Grundsätzlich wird die Bebilderung positiv gesehen.)
- Wir werden – wenn es irgend geht – keine Artikel mehr durch acht Seiten Jahrgangsüberblick (oder sonst irgendwelche Einschübe) trennen!
- Und wir werden auch nie mehr den Ausgang des Goldenen Horns für den Bosporus verkaufen (Kritik an Bildunterschrift S. 34).

Die Kritik an Grundsätzlichem ist z. T. schwerer zu behandeln.

Zwei Punkte wurden hier am meisten genannt: Die vielen weißen Stellen, vor allem im Rezensionsteil, und der Druck.

Die Kritik am „verschenkten Platz" im Rezensionsteil ist völlig nachvollziehbar. Die weißen Stellen sind aber auch erklärbar: Fast alle Rezensionen, die in Heft 1/2020 abgedruckt sind, wurden zu einer Zeit geschrieben, als noch andere Layoutbedingungen galten. Drei bis vier Monate nach Einsendung der Manuskripte fanden wir es nicht angemessen, die Autorinnen und Autoren zu bitten, ihre Rezensionen doch noch einmal so umzuschreiben, so dass sie im ersten Heft der neuen Gestalt – wie angestrebt – ziemlich genau auf eine Seite passen. Wenn Sie Heft 2/2020 mit Heft 1/2020 vergleichen, werden Sie erkennen, dass das Problem des verschenkten Platzes im Rezensionsteil schon fast nicht mehr auftritt. (Die neue Kürze der Rezensionen wurde übrigens ausdrücklich gelobt.)

Außer dem „verschenkten Platz" war der Druck der Texte der Aspekt der Zeitschrift, der am meisten kommentiert wurde. Die Einschätzung war grundsätzlich positiv: Das Schriftbild ist „modern", „zarter", die Abstände zwischen den Zeilen und die Schriftgröße erlauben angenehmeres Lesen (speziell für alte Augen). Aber es wurde auch beklagt, dass der Druck zu dünn, zu schwach sein, dies nicht nur in den Zusendungen, sondern häufig auch mündlich von Personen, die wir gezielt zu diesem Thema befragt haben. Angesichts der Häufigkeit der Kritik an diesem Punkt und dem Nachdruck, mit dem sie vorgetragen wurde, erscheint uns der schwache Druck als ein wesentliches Problem, das eine Lösung erfordert.

Wir haben unseren Produzenten gebeten, eine Lösung zu finden. Das Ergebnis sehen Sie in diesem Heft. Bitte sprechen Sie uns noch einmal an, wenn Ihnen der Druck immer noch verbesserbar erscheint.

Ansonsten: Bleiben Sie uns gewogen (und natürlich: gesund!).

Abschließende Anmerkung:
Falls Sie mit unseren Erläuterungen in eigener Sache nicht zufrieden sind oder finden, dass gerade Ihr Vorschlag nicht berücksichtigt wurde, dann empfehlen wir Ihnen die Lektüre von Johann Peter Hebels Kalendergeschichte „Seltsamer Spazierritt", nachzulesen bei https://de.wikisource.org/wiki/Seltsamer_Spazierritt oder auch (als Schülerarbeit) auf: http://hausen.pcom.de/jphebel/geschichten/seltsamer_spazierritt.htm

Bei ähnlicher Problemlage, aber angesichts anderer materieller Voraussetzungen, dürfte es schwer sein, eine gleichermaßen geniale Lösung zu finden. Wir bitten um Verständnis.

In dieser Ausgabe finden Sie eine weitere Neuerung, die aus der erstmaligen Verwendung von QR-Codes aus dem Heft 2/2020 zum Thema „Digitalisierung" resultiert.

Inzwischen ist es üblich, dass Verweise zu weiteren Artikeln oder Informationen über einen Link erfolgen. Liest man einen Aufsatz als Textdatei auf dem Computer, so kann man einen solchen Link bequem direkt auf dem Bildschirm öffnen, nicht aber beim Lesen einer Zeitschrift, wie „Deutsche Lehrer im Ausland", die ja noch analog gedruckt wird. Um die Inhalte dieser Links zugänglich machen zu können, müssten also die LeserInnen den Computer hochfahren, per Hand den Link eingeben und könnten erst dann die bereitgestellte Zusatzinformation lesen. Ein mühsames Verfahren. Wir haben uns deshalb als speziellen Service für unsere LeserInnen dazu entschlossen, alle Links in einen sogenannten QR-Code umzuwandeln. Da wir davon ausgehen, dass fast alle unserer Abonnenten über ein Smartphone mit einer solchen App verfügen, ermöglichen wir es Ihnen nun, dass Sie diese Zusatzinformationen sofort und bequem zu dem vorliegenden Artikel öffnen und lesen können.

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Marion Krooß, Fährstr. 1b, 18147 Rostock
Satu Reiman, Anna-Reuter-Str. 5, 53721 Siegburg

Neue Mitglieder (Ausland)

Dr. Peter Bickelmann, DS Kiew
Susann Bräunig, Krakau Liceum Nowodworskiego
Franziska Breyer, DS Cuenca
Aaron Grahovac-Dres, DS Bukarest
Jörg Grohne, DS Humboldt Sao Paulo
Miriam Gueluekoglu, DS New York
Antje Heinicke, Budapest FB
Florian Hermann Lentner, DS Goethe Buenos Aires
Regina Metz, DS Den Haag
Wolfgang Pfälzner, DS New Dehli
Lars Reichert, DS Thessaloniki
Frank Sauer, DS Lissabon

Anschriftenänderung (Inland – Ausland)

Christoph Abt, Kecskemét Ungarn
Jan Fischer, DS Rom
Dr. Bernhard Ginsbach, DS Valencia
Siglinde Hailer, DS Hurghada
Konrad Neufeld, DS Asuncion
Dr. Christian Ohler, Tallina Saksa Gümnaasium
Barbara Pütt, Shape Schule
Daniel Siever, DS Seoul
Matthias Stenzel, DS Mexico

Anschriftenänderung (Ausland – Inland)

Heidrun Blume (Timisoara Nikolaus Lenau Lyzeum), Sollbrüggenstr. 67, 47800 Krefeld
Corinna Aileen Häfen von (DIS Dubai), Bussardstr. 10, 49393 Lohne

Silke Heckele (DS Valdivia), Bruchrain 20, 75038 Oberderdingen
Dr. Wolf-Rüdiger Knauber (Schmidt Schuel Jerusalem), Kornblumenweg 20, 78333 Stockach
Siegfried Trapp (Lomas Verdes Mexico), Gmünder Str. 20, 73540 Heubach
Ruben Viertel (IGS Ho Chi Minh City), Marie-Juchacz-Weg 20, 79111 Freiburg

Anschriften der MitarbeiterInnen dieses Heftes

Brandt, Dr. Sylvia, Leiterin der Sprachabteilung/Directora del Departamento de ensenanza, Goethe-Institut Buenos Aires, Avenida Corrientes 319, C 1043 AAD-Buenos Aires, Argentinien
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
Frank, Dr. Claus, Schröderstr. 6, 69120 Heidelberg
Frank, Susanne, Wieblinger Weg 31/3, 69123 Heidelberg
Götz, Krystyna, Kirchweg 63, 34119 Kassel
Grätz, Ronald, Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) e. V., Charlottenplatz 17, 70173 Stuttgart
Gültekin-Karakoç, Dr. Nazan, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Universität Bielefeld, Postfach 10 01 31,33501 Bielefeld
Koreik, Prof. Dr. Uwe, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Universität Bielefeld, Postfach 10 01 31,33501 Bielefeld
Lohrbach, Ulrich, Kurstr. 36, 11020 Berlin
Lother, Dr. Thomas, Weinbergstr. 29, 01156 Dresden
Paus, Uwe, Humboldtplatz 18, 48429 Rheine
Schneider, Stephan, Valdenairering 102, 54329 Konz
Schopp, Georg, Michael, Roonstr. 1, 90429 Nürnberg
Szewiola, mgr Gabriela, starszy wykładowca, Studium Języków Obcych, ul. Akademicka 2, pok. 683, 44-100 Gliwice, Polen
Thiel, Dr. Detlef, Handschuhsheimer Landstr. 53, 69121 Heidelberg
Wecht, Karlheinz, Kreiswaldstr. 21, 64668 Rimbach
Weiser, Manfred, Im Lindenried 5, 69118 Heidelberg
Wicke, Dr. Rainer E., Amselweg 5, 51519 Odenthal

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!

SCHWERPUNKT

Bildung führt zusammen, immer und überall

AUSWÄRTIGE KULTUR- UND BILDUNGSPOLITIK

Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik – endlich wieder in der Diskussion

*von **Rainer E. Wicke***

Die Tatsache, dass das Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) 2018 in seiner Reihe *Kultur und Außenpolitik* eine Studie zur Neuausrichtung der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) veröffentlicht hat, wird in diesem Heft zum Anlass genommen, sich dem Thema ausführlicher zu widmen.

Daher führt Ronald Grätz – Generalsekretär des ifa – zunächst in die Studie ein, bevor diese ausführlich kommentiert wird. Auch wenn die Besprechung bereits einen Einblick in die Publikation ermöglicht, soll an dieser Stelle ausdrücklich betont werden, dass sich die Lektüre der Studie in voller Länge lohnt (sie ist auch online verfügbar). Jede Institution, die im Rahmen der AKBP tätig ist, wäre gut beraten, sich mit deren Inhalten vertraut zu machen, denn sie enthält nicht nur eine kritische Bestandsaufnahme bisheriger bildungspolitischer kultureller Maßnahmen und Tendenzen, sondern auch eine Reihe von Vorschlägen, deren Umsetzung relativ zeitnah und praktikabel möglich sind.

Dass einige der Forderungen bereits gelebt werden, zeigen die im Folgenden enthaltenen Beispiele. Wenn in der Studie von der Bildung von Solidargemeinschaften die Rede ist, so lohnt es sich festzustellen, dass solche bereits durch Auslandsschulen und das Goethe-Institut – hier vertreten durch Schulleiter Ulrich Lohrbach und Sylvia Brandt, Leiterin der Spracharbeit des – Goethe-Institut Buenos-Aires z. B. in Argentinien praktiziert wird.

Aber auch die Entwicklung von Lehrmitteln, wie z. B. die Herausgabe des deutsch-polnische Geschichtsbuch, verdient besondere Aufmerksamkeit. Wie dieses Lehrmittel neben anderen Publikationen für ein innereuropäisches Bürgerforum genutzt werden kann, zeigt ein weiteres Projekt, das von Krystyna Götz – ehemals Fachberaterin der ZfA in Warschau/Polen – mitinitiiert wurde.

Es wäre schön und sicherlich auch gewinnbringend, wenn wir in Zukunft über ähnliche Projekte im Sinne der AKBP berichten könnten.

Vorbemerkungen zu der Studie Transnationale Auswärtige Kulturpolitik – Jenseits der Nationalkultur

*von **Ronald Grätz***

Mittlerorganisationen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) können sich als Instrument des Staates und der Regie-

rung verstehen, als Soft Power oder Cultural Diplomacy. Ebenso können sie sich verstehen als pro-europäisches, quasi post-nationalstaatliches Modell eines Dialogs der Kulturen, Sprach- und Identitätsräume und als Teil einer globalen Gerechtigkeitspolitik im Sinne eines „Cultural Global Citizenship". Es gilt neue Konzepte zu entwickeln, Plattformen des Experimentierens zu etablieren und Widersprüche aufzuzeigen.

Das Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) tut genau dies im Rahmen seines Forschungsprogramms „Kultur und Außenpolitik". Sigrid Weigel untersuchte die oben genannten Konzepte, bestehende Leitlinien und Diskurse der AKBP, sowie die Schnittstellen der Innen- und Außenkulturpolitik vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen in Deutschland, in Europa und weltweit. Für die zukünftige Gestaltung der internationalen Kulturbeziehungen diskutiert Sigrid Weigel verschiedene Maßnahmen. Dazu gehören unter anderem Kultur als Querschnittsthema in allen Politikbereichen zu stärken, Länderexpertisen expliziter zu nutzen und auch kritische Fragen sensibel und doch entschieden anzugehen: ein umfassendes Programm sozialer Integration, Mehrsprachigkeit fördern, eine Erinnerungskultur, die sich europäisch ausrichtet und gleichzeitig Berührungspunkte mit historischen Erfahrungen außerhalb Europas sucht sowie eine Grundwertediskussion als transnational verbindendes Element Europas anzustoßen. Bei all diesen Vorschlägen ist deutlich: die Auswärtige Kultur- und

Ronald Grätz

Nach dem Studium war Ronald Grätz zunächst von 1988–1992 als Fachleiter DaF an zwei von der Bundesrepublik geförderten Schulen in Brasilien tätig, wo er auch als Lehrerfortbilder arbeitete und als Referent in Vorbereitungslehrgängen der ZfA mitwirkte.

Anschließend arbeitete er an den Goethe-Instituten Kairo und Barcelona. Dort war er auch als Dozent für Methodik/Didaktik DaF an der Universität tätig.

Im Anschluss übernahm Ronald Grätz die Leitung der Programmarbeit mit Zuständigkeit für Osteuropa/Zentralasien am Goethe-Institut in Moskau.

Von 2002 bis 2005 war er Referent des Vorstands des Goethe Instituts in der Zentrale in München.

Sein beruflicher Weg führte ihn anschließend nach Portugal, wo er 2005 bis bis 2008 das dortige Goethe-Institut leitete.

Seit 2008 ist er Generalsekretär des Instituts für Auslandsbeziehungen mit Sitz in Stuttgart und Berlin.

Er ist Herausgeber zahlreicher Veröffentlichungen zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und zu internationalen Kulturbeziehungen, Porträtreihen und Fachpublikationen sowie Herausgeber der Zeitschrift Kulturaustausch.

Ronald Grätz hat eine Vielzahl von Vorträgen gehalten und arbeitet international mit Netzwerken im Bereich der Public und Cultural Diplomacy.

ifa (Institut für Auslandsbeziehungen)

Das ifa ist die älteste deutsche Mittlerorganisation; es wurde als Deutsches Ausland-Institut 1917 gegründet. Es engagiert sich weltweit für ein friedliches und bereicherndes Zusammenleben von Menschen und Kulturen. Das ifa fördert den Kunst- und Kulturaustausch in Ausstellungs-, Dialog- und Stipendienprogrammen. Seine Ausstellungen zu zeitgenössischer Kunst sind in Kooperation mit Museen und Galerien auf der ganzen Welt zu sehen und werden durch ein umfangreiches Vermittlungsprogramm begleitet.

Als Kompetenzzentrum der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) bietet das ifa durch die Bibliothek sowie Onlineangebote einen umfangreichen Service für die internationalen Kulturbeziehungen. In Studien werden aktuellen Themen der AKBP erforscht. Das ifa wird gefördert vom Auswärtigen Amt, dem Land Baden-Württemberg und der Landeshauptstadt Stuttgart.

www.ifa.de

Bildungspolitik muss mit der Kultur- und Bildungspolitik im Inland kohärent sein und mögliche Synergien nutzen. Wir freuen uns mit unserer Arbeit im Bereich Forschung zur Stärkung und Weiterentwicklung der internationalen Kulturbeziehungen beizutragen und das Politikfeld der AKBP dadurch sichtbar zu machen.

Das ifa Forschungsprogramm feiert in diesem Jahr sein 10-jähriges Bestehen. Es arbeitet an der Schnittstelle von Wissenschaft, Praxis, Politik und Medien. Jährlich entstehen in Abstimmung mit dem Auswärtigen Amt ca. 6–8 Studien, werden Werkstattgespräche organisiert oder Konferenzen abgehalten. Darüber hinaus publiziert das Forschungsprogramm Policy-Papers, das sind kurze Papiere zur schnellen Beantwortung konkreter Fragen zu auswärtigen Kulturbeziehungen. Das Forschungsprogramm versteht sich als Beratung für Kulturakteure und Politik. Das Programm arbeitet mit einer Vielzahl von Partnerorganisationen in Deutschland zusammen und koordiniert das weltweite Netzwerk INTERNATIONAL CULTURAL RELATIONS RESEARCH ALLIANCE.

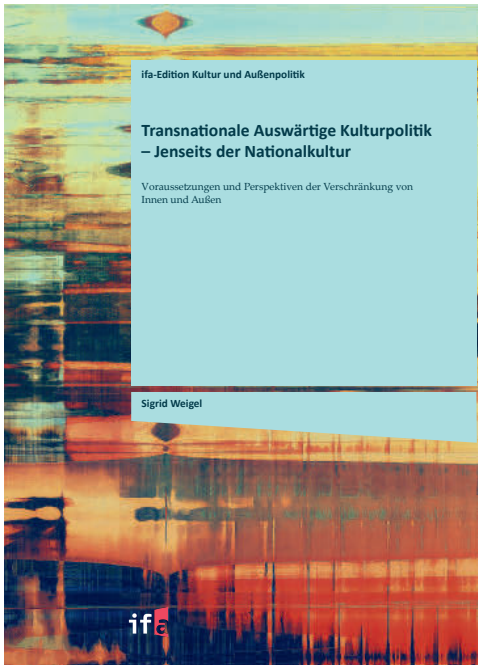
Die ifa-Studie zu einer transnationalen auswärtigen Kulturpolitik – eine wertvolle Chance für die Neuorientierung

*von **Rainer E. Wicke***

> „Das Zusammenleben von Menschen mit verschiedenen kulturellen Traditionen, Gewohnheiten und Religionen, mit unvereinbaren Überzeugungen und Idealen ist nicht einfach nur eine Bereicherung, es wird zu radikalen Veränderungen in der Lebenswelt in Deutschland und Europa führen." (Sigrid Weigel, S. 65)

Die Studie im Überblick

Die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) der Bundesrepublik Deutschland muss sich verändern bzw. neu ausrichten,



dies ist der von dem Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) in Auftrag gegebenen Studie zu entnehmen (Weigel 2018).

Die vorliegende Bestandsaufnahme enthält einen Überblick über die historische Entwicklung der AKBP, sowie die Analyse von Begrifflichkeiten und unterschiedlichen Kulturkonzepten. Weiterhin widmet sie sich der Neuausrichtung dieser Politik jenseits des Nationalstaats im Dialog mit Partnerländern.

Die Lektüre der sieben Kapitel auf 142 Seiten ist sehr anspruchsvoll, denn die Autorin diskutiert die unterschiedlichen Themen gründlich und umfassend, so dass der interessierte Leser einen intensiven Einblick in (bisherige) Zusammenhänge und neue Anforderungen an eine auswärtige Kultur- und Bildungspolitik erhält. Im Folgenden beschränkt sich diese Analyse der Studie auf wichtige Kernaussagen, die auch und besonders für die Mittlerorganisationen und nachgeordneten Bundesbehörden, die im Rahmen der AKBP agieren, von Bedeutung sein dürften.

Der Begriff der *Kulturnation* setzt nach Meinung der Verfasserin eine nationale Kultur und Identität voraus, die in dieser Form niemals existiert haben (S. 11). Vielmehr erhebt er die eigenen Wertvorstellungen zur Norm und legitimiert diese mit sogenannten kulturellen nationalen Wurzeln. Somit werden Bevölkerungsgruppen mit unterschiedlichen kulturellen Wertvorstellungen von der gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen. Außerdem wird hier ignoriert, dass die sogenannte „deutsche" Kultur stets durch andere Einflüsse bestimmt wurde:

> „Eine lebendige Kultur verändert sich durch Inspiration aus nah und fern, sie verändert ihren Lauf. Kultur wandelt immer wieder ihre Gestalt. Nur durch die Interaktion mit anderen bleibt Kultur lebendig." (Trojanow; Hoskoté 2006, S. 18)

Kritisch sieht die Autorin auch das Konzept des *Multikulturalismus*, das zur Entstehung von Parallelgesellschaften, aber nicht zu einer anzustrebenden gesellschaftlichen Kultur der gegenseitigen Anerkennung geführt hat.

Ein großes Defizit der gegenwärtigen Kulturpolitik besteht darin, dass sie bisher nur ansatzweise die innerdeutsche Realität und die deutsche EU-Politik berücksichtigt. Eine erfolgreiche AKBP muss sich jedoch an der diversen kulturellen Realität im eigenen Land orientieren, um eine Vernetzung von inländischen Akteuren und solchen in den Partnerländern zu erreichen (S. 37).

Dabei wird davon ausgegangen, dass der postkoloniale Paternalismus des Westens, dessen Ziel es war, Gesellschaften in der dritten Welt an westliche Standards anzupassen, zugunsten einer Politik des Dialogs und der Partnerschaft überwunden wird. Wie ein solcher Dialog geführt werden kann, zeigt der Beitrag *Asien trifft Europa* in diesem Heft, in dem aufgezeigt wird, dass ein moderner Fremdsprachenunterricht nicht nur

in Europa favorisiert wird und dass es durchaus Begegnungen auf Augenhöhe gibt.

Die Autorin fordert die Berücksichtigung einer realistischen deutschen und europäischen Kulturpolitik mit allen ihren (noch) vorhandenen Defiziten.

Dazu gehört auch die zunehmende kulturelle Diversität in der Bundesrepublik und in Europa, denn diese verändert das Verhältnis von Staatsbürgerschaft und Nationalität grundlegend. Diskussionen über den Bestand der *deutschen* Kultur, die angeblich durch den Zuzug von Migranten in Gefahr ist, sind daher überflüssig und nicht mehr zeitgemäß. Hier handelt es sich um den Versuch, *„etwas zu erhalten oder zu verteidigen, was in dieser Form so niemals existiert hat".* Diese Rhetorik von *Inklusion* (wer gehört zu Deutschland?) und *Exklusion* (wer nicht?) ist insofern nicht angemessen, da letztlich das Grundgesetz über Zugehörigkeit und Staatsbürgerschaft entscheidet- dieses kennt nur Deutsche ohne Unterschiede im Hinblick auf Geschlecht, Abstammung, Rasse, Sprache, Heimat, Herkunft, Glauben und politische Anschauungen (S. 77).

Dass die gesellschaftliche Diversität eine Umorientierung in der Kulturpolitik nach sich ziehen muss, wurde in vom Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland geförderten Zeitschrift *Deutschland* zu Beginn dieses Jahrhunderts deutlich formuliert:

> „Es wird immer deutlicher, dass es für die Politik der Gegenwart notwendig ist, eine Identität zu entwickeln, die über die herkömmlichen Vorstellungen einer einfachen kulturellen Identität hinausreicht und von einem hohen Maß an Interkulturalität geprägt ist." (von Barloewen 2000, S. 48).

In einem ergänzenden Artikel dieser Ausgabe der Zeitschrift betitelt Gunter Pleuger – ehemaliger Staatsekretär im Auswärtigen Amt – in diesem Sinn seinen Beitrag mit *„Dialog als Zweibahnstraße"* (Pleuger 2000, S. 50). Somit stand der Begriff eines intensivierten Dialoges zwischen den Kulturen bereits zu dieser Zeit im Raum.

Der kürzlich wieder verstärkt in der Politik zitierte Begriff der *Leitkultur* ist ebenfalls nicht angemessen, da er Immigranten und Flüchtlinge dazu anhält, sich an eine nationale Kultur anzupassen und die eigene zugunsten dieser aufzugeben. Diese Aufforderung ist dem Aufruf zu einer *„forcierten Assimilation"* gleichzusetzen. Bereits 2016 definierte Mark Siemons ein solches Ansinnen als einen Versuch, *„anderen die Zwangsjacke einer ideologischen Konstruktion"* überzustülpen um eine nicht greifbare nationale Identität zu schützen:

> „Geblieben ist die schwer zu füllende Leere des Begriffs, und so stellt sich die Frage, welche Ängste und Konflikte in Wirklichkeit dahinter stecken …
> … Es ist illusionär, Kulturen gegeneinander abschotten und dadurch fixieren zu wollen. Und es ist gefährlich, mit einer solchen Illusion Menschenrechte zu relativieren, etwa gegenüber Leuten, die zu einer Kultur nicht zu passen scheinen." (Siemons 2016)

Dieser Begriff wird somit der in Deutschland und Europa inzwischen existierenden kulturellen Vielfalt nicht gerecht, da er Minderheiten bewusst auszugrenzen versucht, wovor Angela Merkel 2010 deutlich warnte:

> „Merkel's conclusions deserve serious attention. By saying ‚we lied to ourselves' about the role of immigration in German society, she was clearing the way for an honest discussion of what needs to be done now. Merkel's message is that Germany needs to do a better job of offering opportunities to immigrants to integrate into society and gain real acceptance. She pointed out that any abrupt moves to reject anyone who doesn't speak good German will backfire." (Nagorski 2010, S. 6)

Erstaunlicherweise hat sich seit der Veröffentlichung des Zitates gerade in diesem Bereich der Innenpolitik in Deutschland bisher nur wenig getan. Das Thema *Flüchtlinge und Migration* bedarf daher – als eines von vielen – einer gründlichen Aufarbeitung von Bund und Ländern, um den Anforderungen einer zeitgemäßen Innen- und Außenpolitik gerecht zu werden. Die Tatsache, dass Eingewanderte zu wichtigen Mittlern zwischen Deutschland und ihren Herkunftsländern werden können, wird bisher größtenteils ignoriert.

Anforderungen an eine Neuorientierung der AKBP

Grundsätzlich geht die Verfasserin davon aus, dass Innen- und Außenpolitik auf nationaler, aber auch auf europäischer Ebene miteinander verzahnt werden müssen, indem die jeweiligen Gegebenheiten im Inland sich auch auf die Außenpolitik auswirken und Deutschland als „*Solidargemeinschaft*" und somit ein „*Nationalismus der Diversität*", wie ihn das Grundgesetz garantiert, berücksichtigt wird, ohne dass der Eurozentrismus diese bestimmt (S. 47/48).

Zurzeit – so die Autorin – lässt Deutschland die Werte und Ideale, die es im Ausland verfolgt – im Inneren wesentlich außer Acht:

> „Was Deutschland braucht, ist ein umfassendes Programm zur sozialen Integration für die gespaltene Gesellschaft im Inneren als Voraussetzung für die Akzeptanz, Glaubwürdigkeit und Kohärenz einer erfolgreichen und zukunftsweisenden auswärtigen Kulturpolitik." (Weigel 2018, S. 13)

Gleichzeitig fordert Weigel in diesem Zusammenhang eine Neuorientierung im Bereich der (europäischen) Geschichte, indem Korrespondenzen und Berührungspunkte „*zwischen der Geschichte der Herkunftsländer, der deutschen und der europäischen Geschichte erarbeitet und daraus Projekte der AKBP entwickelt werden*" (S. 89). Die dialogische Entwicklung des deutsch-französischen Geschichtsbuches und die Publikation zu dem deutsch-polnischen Projekt Europa (siehe die ausführlichere Besprechung in diesem Heft) sind sicherlich erste richtige Schritte in diese Richtung, die durchaus weiter partnerschaftlich ausgebaut werden können. Dies gilt auch und besonders für das europäische Geschichtsbuch, das mit dem Bewusstsein erstellt wurde, dass die bisher fehlende Dimension einer europäischen (Bildungs-)Politik der gemeinsamen Aufarbeitung bedurfte:

> „Aber die europäische Gemeinschaft steht für einen Akt der Zuversicht, der alte Rivalen dazu brachte, sich aus eigenem, freien Willen an einen Tisch zu setzen. Es wäre tragisch, wenn dieses Experiment wechselseitigen Verstehens und gemeinsamen Vorgehens scheitern würde. Unsere Autoren glauben daran, dass überkommene Vorurteile und verzerrte Geschichtsbilder keinen Anteil daran haben sollten, Europäer voneinander zu trennen." (Delouche 2018, S. 11)

Die Notwendigkeit der Kooperation auf europäischer Ebene ist in vielfacher Hinsicht offensichtlich, wobei vorrangig die bestehenden Probleme einer gemeinsamen (Flüchtlings-)Politik dringend einer Lösung bedürfen, denn, wie Weigel feststellt, „*hat Deutschland bisher weder den Weg gefunden, mit den Menschen, die hierzulande Schutz oder Aufenthalt suchen, insgesamt angemessen umzugehen, noch das Thema „Flüchtlinge und Migration" angemessen zu erörtern*" (S. 105). Diese defizitäre Haltung ist sicherlich auch in anderen Staaten zu registrieren, besonders aber in der Verweigerungshaltung einiger (ost)europäischer Staaten, überhaupt Flüchtlinge aufzunehmen. Hier ist ein Umdenken dringend notwendig.

Für eine adäquate Förderung dieser Bevölkerungsgruppen kann es z. B. im Deutsch-als-Zweitsprache-Bereich nicht genügen, für

diese Klientel Sprachkurse und -prüfungen anzubieten, um eine möglichst schnelle Assimilierung von Randgruppen zu erreichen. Gerade im Zeitalter der Mehrsprachigkeit der Fremdsprachendidaktik erscheint es sinnvoll, eine entsprechende Forschung voranzutreiben, mit deren Hilfe es ermöglicht wird, die bisherigen – mehr oder weniger stringenten und bisher nicht einmal ansatzweise umgesetzten – Versuche zur Erstellung von Mehrsprachigkeits- oder Gesamtsprachencurricula zum Erfolg zu führen. Bisher werden die Herkunftssprachen, über die zahlreiche Migranten, die sich in der Bundesrepublik aufhalten, keineswegs als Ressource eingestuft:

> „Mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche in Deutschland müssen in der Mehrheit, d. h., wenn ihre L1 und weitere Herkunftssprachen keine privilegierten Sprachen mit hohem sozialen Status sind, damit zurechtkommen, dass ihre individuelle Mehrsprachigkeit weniger als Wert, Reichtum oder Ressource geschätzt, sondern eher als Behinderung gesehen wird." (Köker 2018, S. 49)

Eine der wichtigen Grundlagen für eine Neuorientierung der Bildungspolitik ist ein Verzicht auf die Differenzierung zwischen Herkunftssprachen mit geringer oder hoher Reputation. Leider wird aber gerade die türkische Sprache z. B. immer noch geringschätzig bewertet, was sich nachteilig auswirkt:

> „Doch die türkische Sprache ist so wertvoll wie jede andere. Lässt man sie verkümmern, dann verschenkt die deutsche Gesellschaft eine geistige Ressource. Dabei ist Türkisch längst ein Bestandteil ihrer Wirklichkeit geworden." (Krüger 2010, S. 31)

Diese Einschätzung lässt sich sicherlich auf viele andere Herkunftssprachen übertragen, die inzwischen in den westlichen Ländern ihren festen Platz haben. Gerade die Anerkennung und Wertschätzung dieses Sprachreichtums und dessen gesellschaftlicher Förderung werden diese Mitbürger empfänglicher für die Gesellschaft machen, in der sie leben. Aber leider wird das Fremde – wie bereits erwähnt – in der Bundesrepublik häufig nicht als eine Chance zur gelebten kulturellen Vielfalt und Mehrsprachigkeit, sondern eher als kulturelle Bedrohung gesehen. Bei einer entsprechenden Förderung der ethnischen Minderheiten wird die deutsche Wirtschaft dankbar sein, wenn sie Mitbürger einstellen kann, die gut ausgebildet und bilingual sind und die gegebenenfalls sogar mehr als zwei Sprachen beherrschen.

Neben den Defiziten in der Flüchtlingspolitik sieht die Verfasserin auch Probleme bei der deutschen Zurücknahme von Klimazielen und der Nichteinhaltung von Maastricht-Kriterien.

Die angesprochene Diversität der Gesellschaft zieht – wie oben erwähnt – die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit unbedingt nach sich. Diese ist unter anderem für eine Politik der Gegenseitigkeit erforderlich, bei der Kulturbeziehungen gegenseitiges Verständnis und Kenntnis voneinander voraussetzen. Ausdrücklich wird die *partnerschaftliche Zusammenarbeit* zwischen aktuellen und zukünftigen Führungsgruppen, Multiplika-

Partnerschaftlicher Dialog mit allen Ländern

toren und Meinungsbildern in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Medien als notwendige Voraussetzung einer wechselseitig erfolgreichen Kulturpolitik angesprochen, die von Dialog und Austausch im Sinne einer transnationalen Solidargemeinschaft bestimmt wird.

Dieser *kulturelle Dialog als Begegnungs- und Verständigungsprozess zwischen Verschiedenen* wurde bereits 2016 von Wolfgang Thierse angemahnt:

> „Es geht darum, diese Zumutung anzunehmen und sich der Anstrengung zu unterziehen, das Eigene zu vertreten und zu übersetzen, den anderen zu verstehen, eine gemeinsame Sprache zu finden." (Thierse 2016)

Die Studie verstärkt diesen Gedanken und ordnet dabei auch den Mittlerorganisationen und den Auslandsschulen eine wichtige Rolle zur Zusammenarbeit mit europäischen Partnerinstitutionen zu. Um dieses Ziel zu erreichen, erscheint es angebracht, zunächst einmal die Kooperation der Mittlerorganisationen und Abteilungen von nachgeordneten Bundesbehörden in Deutschland zu intensivieren. Das bisherige Arbeitsverhältnis dieser Institutionen, zu denen das Goethe-Institut (GI), der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), aber auch die Deutsche Welle (DW), das Institut für Auslandsbeziehungen (ifa), der Pädagogische Austauschdienst (PAD) und die Deutsche Auslandsgesellschaft (DAG) gehören, ist zwar mitunter von einer punktuellen Zusammenarbeit, jedoch häufig auch von Konkurrenzdenken geprägt. Die Etablierung des Netzwerkes Deutsch durch das Auswärtige Amt bzw. die dort regelmäßig stattfindenden Konferenzen der Mittler sowie der Einbezug des Internationalen Deutschlehrerverbandes in diese Zusammenhänge mit dem Ziel, verstärkt Synergien zu schaffen, ist ein erster Schritt in die richtige Richtung:

> „Diese Institutionen und Instrumente harmonisch und effizient zusammenzuführen, ist die zentrale Steuerungsfunktion des Auswärtigen Amtes. Dafür gibt es das „Netzwerk Deutsch" in der Zentrale ebenso wie in den Auslandsvertretungen. Im Ausland ist es eine sehr wichtige Aufgabe für Leiter und Kulturreferenten, alle Sprachaktivitäten aller Mittler zu erfassen und zu koordinieren." (Auswärtiges Amt, ohne Datum, S. 5)

Ohne die Pluralität der Arbeit der Mittler in Frage stellen zu wollen, erscheint es im Sinne des obigen Zitates, die Idee der Solidargemeinschaft, wie sie in der Studie ausdrücklich erwähnt wird, auch auf die Kooperation der Mittler zu übertragen und damit den Grundstein für eine permanente und vertrauensvolle Zusammenarbeit im In- und Ausland zu legen. Während diese erfahrungsgemäß schon in vielen Ländern durch die vor Ort befindlichen Institutionen und die in diesen tätigen Personen gepflegt wird, besteht im Inland in und zwischen den Mutterhäusern Nachholbedarf. Dabei darf diese Kooperation keineswegs durch vorgesetzte Stellen verordnet werden; vielmehr müssen Anlässe – z. B. durch gemeinsame Projekte – geschaffen werden, in denen diese gelebt wird und Erfolge der gemeinsamen Arbeit zur Intensivierung der Zusammenarbeit motivieren. Arbeitsfelder, wie die gemeinsame Planung von (Fortbildungs-)Veranstaltungen, Ausstellungen und Projekten bieten sich hier an, ebenso wie die Ausrichtung von Sprachkursen in solchen Kooperationen. Dies gilt auch für die Materialerstellung für den fremdsprachigen Deutschunterricht, die die Mittler gemeinsam, vielleicht aber (noch) verstärkter im Dialog mit ausländischen Partnerinstitutionen vornehmen und publizieren können.

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch das sogenannte DACH-Konzept, mit dem eine intensivere Zusammenarbeit in Schule, Unterricht und Materialentwick-

lung zwischen den deutschsprachigen Ländern in Europa gefordert wird. Dazu gibt es eine Reihe von theoretischen Publikationen und erste Ansätze zu der Förderung der Plurizentrik. Die Umsetzung in der Praxis des fremdsprachigen Deutschunterrichts ist jedoch bisher kaum zu registrieren. Dies dürfte unter anderem auch darauf zurückzuführen sein, dass die geforderte Berücksichtigung aller Varianten des Deutschen zu jedem (Lehrbuch-)Thema kaum möglich und sinnvoll ist (vgl. Jung, Mideke 2013, S. 177). Dennoch bietet es sich an, die Kooperation zwischen den Bildungsbehörden in Österreich, der Schweiz und Deutschland weiterhin zu intensivieren, da es keine einheitliche Standardsprache gibt und die unterschiedlichen Varianten im interkulturellen Dialog schon von daher Berücksichtigung finden müssen (Schafer 2018, S. 18).

Eine entsprechende Verzahnung dieser Arbeit der Institutionen erscheint gerade angebracht, wenn die Kooperation mit (außer-) europäischen Institutionen sinnvoll begonnen und die zweifellos in allen bundesdeutschen Organisationen vorhandene Expertise umfassend in die internationale Kooperation eingebracht wird.

Fazit

Die Studie stellt hohe Anforderungen an die Ausrichter und Umsetzer der AKBP, indem sie Ziele und Parameter beschreibt, die zu erreichen, nicht ohne einschneidende (gesellschaftliche und institutionelle) Veränderungen möglich sein wird. Schon hier wird deutlich, dass die Neuausrichtung der AKBP nicht nur sehr arbeitsintensiv, sondern auch sehr zeitaufwändig sein wird, denn ein solcher Umsetzungs- und Veränderungsprozess wird Jahre benötigen, daher wird die Unterstützung durch die Politik, Wissenschaft und Bildungsadministrationen erheblich intensiviert werden müssen, bis er mehr oder weniger erreicht wird. Vor allen Dingen wird in einigen europäischen Ländern noch intensive Überzeugungsarbeit notwendig sein, sich den gemeinsamen Problemen zu stellen und gemeinsame Lösungen zu erarbeiten.

Dennoch gilt es, diese Strukturveränderungen sobald wie möglich anzugehen, um den Anforderungen einer modernen, zeitgemäßen transnationalen Solidargemeinschaft in unserer globalen Welt gerecht zu werden.

Dem stenografischen Protokoll der 144. Sitzung des Deutschen Bundestages vom 31. Januar 2020 kann die ausführliche Diskussion zum Tagesordnungspunkt *Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik im Wandel – Neue Bedingungen und Herausforderungen für zeitgemäßes Handeln* entnommen werden (Deutscher Bundestag 2020). Natürlich ist es zu begrüßen ist, dass die AKBP in den Mittelpunkt der politischen Diskussion gestellt wird, jedoch zeigt diese, dass die einzelnen Parteien stark unterschiedliche Vorstellungen von einer erfolgreichen Kulturpolitik vertreten. Hier wurde die Vertretung *deutscher Werte* durch die AKBP ebenso erwähnt, wie die *Vermittlung eines Deutschlandbildes und der deutschen Sprache als herausragende Kulturnation* (SPD, CDU/CSU). In einem Beitrag der FDP wurde sogar das *Wecken einer Leidenschaft für Deutschland* als Ziel der AKBP formuliert. Weiterhin wurde sie als *Instrument gegen Nationalismus und Abschottung und zur Konfliktlösung* eingestuft, Somit zeigt sich, dass die Vermittlung bundesdeutscher Standards offensichtlich noch einen bedeutenden Stellenwert in dem politischen Verständnis der Parteien hat.

Aber es muss auch erwähnt werden, dass Forderungen nach einer *visionären Ausrichtung der AKBP* erhoben wurden (FDP), ebenso wie die *Ausweitung bestehender Netzwerke* (CDU/CSU). Dazu passen auch die Bestätigungen, dass die Bildung französisch-deutscher Kulturinstitute als Erfolg zu werten sind (SPD, CDU/CSU, Bündnis90/Die Grünen und FDP). Auch die Arbeit der Mittlerorganisationen wurde von den hier genannten Parteien sehr positiv bewertet.

Es versteht sich von selbst, dass die AfD sich verstärkt darauf konzentrierte, die Förderung einer *deutschen Kultur* bzw. die Vertretung *echter deutscher Interessen* durch die AKBP zu fordern.

Gerade diese Sitzung hat gezeigt, dass die Idee der (internationalen oder europäischen) Solidargemeinschaft, wie sie in der Studie erwähnt wird, bereits von allen demokratischen Parteien im Bundestag angedacht wird, somit wäre es wünschenswert, wenn weitergehende Vorschläge der Studie ebenfalls in die politische Diskussion einfließen könnten.

Literatur

Auswärtiges Amt (ohne Datum): Die Förderung von Deutsch als Fremdsprache im Ausland – Wer macht was im Rahmen der AKBP?, Auswärtiges Amt, Referat 600 Strategie und Planung der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik, Berlin

Delouche, F. (Hg.) (2018): Das Europäische Geschichtsbuch – Von den Anfängen bis ins 21. Jahrhundert. Stuttgart: Klett-Cotta

Deutscher Bundestag (2020): Stenografischer Bericht 144. Sitzung / Plenarprotokoll 19/144, Berlin, 31.01.2020.

Jung, M., Mideke, A. (2013): FADAF – Fachverband Deutsch als Fremdsprache. In: S. Demmig, S. Hägi & H. Schweiger: Dach-Landeskunde, Theorie, Geschichte, Praxis. München: iudicium

Köker, A. (2018): Zur Relevanz (bildungs-) sprachlicher Förderung in Schule und Fachunterricht. In: T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe: Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann, S. 39–56

Krüger, K. (2010): Keine Angst vorm Türkischsprechen – Warum es sich lohnt, die Zweisprachigkeit zu fördern. Frankfurter Allgemeine Zeitung, Frankfurt, 9. April 2010, S. 31

Nagorski, A. (2010): Merkel nails the foreign question. Newsweek International, Amsterdam, S. 6

Pleuger, G. (2000): Dialog als Zweitsprache. In: Auswärtiges Amt (Hg.): Deutschland – Zeitschrift für Politik, Kultur, Wirtschaft und Wissenschaft. Frankfurt/Main

Siemons, M. (2016): Bleibt Deutschland? Der Wille zur Identität ist wieder da. Was steckt dahinter? Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Frankfurt, 4. September 2016, S. 45

Shafer, N. (2018): Varietäten und Varianten verstehen lernen. Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen

Thierse, W. (2016): Das Fremde und das Eigene. Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Frankfurt, 11. April 2016, S. 7

Trojanow, I. & Hoskoté, R. (2006): Kampfansage – Kulturen bekämpfen sich nicht – sie fließen zusammen. Gütersloh: Karl Blessing Verlag / Random House

von Barloewen, C. (2000): Die Fremdheit überwinden – Wege zur Interkulturalität. In: Auswärtiges Amt (Hg.): Deutschland – Zeitschrift für Politik, Kultur, Wirtschaft und Wissenschaft, Frankfurt/Main

Weigel, S. (2018): Transnationale Auswärtige Kulturpolitik – Jenseits der Nationalkultur: Voraussetzungen und Perspektiven der Verschränkung von Innen und Außen. Stuttgart: ifa-Edition Kultur und Außenpolitik

Die Studie ist unter dem Link https://publikationen.ifa.de/Zeitschriften-und-Editionen/ifa-Edition-Kultur-und-Aussenpolitik/Transnationale-Auswaertige-Kulturpolitik-Jenseits-der-Nationalkultur.html als pdf-Datei erhältlich.

Viele Akteure – eine gemeinsame Sprache: Bildungskooperation in Buenos Aires

*von **Ulrich Lohrbach / Sylvia Brandt***

Mulitiplikatoren der deutschen Kultur- und Bildungspolitik im Ausland können bei aller Vielfalt und Unterschiedlichkeit besser ihre Ziele erreichen, wenn sie systematisch miteinander kooperieren und ein regionales Bildungsnetzwerk aufbauen.

Die positiven Wirkungen von regionalen Bildungskooperationen, die der englische Erziehungswissenschaftler David Hopkins einst seinem Konzept des „System Leadership“[1] zugrunde legte, ist mittlerweile von der OECD[2] nachgewiesen worden. Jedes Bildungssystem profitiert davon, wenn eine Kooperation von gleichberechtigten und bewusst verschiedenartigen regionalen Netzwerkpartnern gefördert und unterstützt wird.

Im Gegensatz zu Konkurrenzmodellen beruht das Kooperationsprinzip des System Leadership auf dem Entwickeln von gegenseitiger Verantwortung füreinander und der Zusammenarbeit miteinander. Schlüsselfiguren in Hopkins System Leadership sind die Führungspersönlichkeiten (System Leader) der einzelnen regionalen Netzwerkakteure, deren gemeinsames Interesse die Steigerung des Gesamtniveaus der Bildung ist und die gleichermaßen eine geteilte Kooperationsverantwortung tragen sowie dafür ein entsprechendes Bewusstsein entwickeln.

Hopkins Modell ist durchaus übertragbar auf die Anforderungen der deutschen Kultur- und Bildungsinstitutionen an den Standorten, wo viele Akteure gemeinsame Ziele der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik verfolgen, denn wenn in der vom Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) in Auftrag gegebenen Studie zur Neuorientierung der AKBP von der Bildung von (nationalen und internationalen) Solidargemeinschaften die Rede ist, dann gilt dies sicherlich auch für die Kooperation der Mittlerorganisationen[3]. Ein Beispiel dafür findet sich in Argentinien, wo es besonders im Großraum Buenos Aires eine beeindruckende Anzahl von miteinander vernetzten Bildungsinstitutionen gibt, die historisch gewachsen sind und durch Deutschland gefördert werden.

Buenos Aires

Bildungslandschaft im Großraum Buenos Aires

Buenos Aires weist als eine der größten traditionellen Einwanderungsmetropolen Südamerikas eine Vielzahl von oft deutschen Bildungseinrichtungen auf. Da Buenos Aires schon seit 200 Jahren von deutschen Auswandernden als bevorzugtes Einwanderungsland gewählt wurde, reichen die ersten Gründungen deutscher Schulen schon in die Mitte des 19. Jahrhunderts zurück. Viele der 14 PASCH-Schulen[4] im Großraum der Millionenmetropole blicken daher schon auf eine mehr als hundertjährige Geschichte zurück. In den von den Deutsch-Argentiniern bevor-

zugten Stadtteilen wie z. B. Belgrano oder Villa Ballester gab es gleich mehrere solcher Schulgründungen. An den deutschen Schulen wurde anfangs überwiegend Deutsch gesprochen und alle Fächer auf Deutsch unterrichtet, da das schulische Angebot sich fast ausschließlich an die Migranten aus dem deutschsprachigen Raum richtete.

Dem einsetzenden gesellschaftlichen und kulturellen Wandel, der dazu führte, dass heute in kaum einer der ehemaligen Migrantenfamilien im Alltag noch Deutsch gesprochen wird, passten sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts auch die deutschen Schulen an.

Heute widmen sich die vier Deutschen Auslandsschulen (DAS), die acht DSD-Schulen und die beiden vom Goethe-Institut betreuten Fit-Schulen im Großraum Buenos Aires daher vor allem auch der Vermittlung und der Pflege der deutschen Sprache bei den überwiegend spanisch-sprachigen Muttersprachler. An den DAS-Schulen können darüber hinaus deutsche Bildungsabschlüsse, wie das Abitur oder die Fachhochschulreife, das Gemischtsprachige Internationale Baccalaureate (GIB) sowie deutsche berufliche Abschlüsse[5], erworben werden.

Verbindendes Netzwerk und Dachverband der meisten Schulen und eigenständigen Kindergärten ist die „Arbeitsgemeinschaft deutscher Schulen Argentiniens“ (AGDS), die neben einer jährlichen „Landesweiten Tagung“ und regelmäßigen Schulleiterkonferenzen eine beachtliche Anzahl sportlicher und kultureller Veranstaltungen anbietet, an denen Schülerinnen und Schüler von PASCH-Schulen und weiteren Deutsch unterrichtenden Schulen aus ganz Argentinien teilnehmen.

Eine gute Zusammenarbeit besteht traditionell zwischen den PASCH-Schulen und dem Goethe-Institut Buenos Aires. Das im Stadtzentrum gelegene Goethe-Institut bietet neben vielen kulturellen Aktivitäten und einer hervorragenden Bibliothek sowohl Sprachkurse für Jugendliche und Erwachsene als auch Fortbildungsangebote für Lehrkräfte, wobei vor allem das hybride Weiterbildungsprogramm DLL (Deutsch Lehren Lernen) hervorzuheben ist. Letzteres wird in starkem Maße von in Argentinien beheimateten Ortslehrkräften und Erzieherinnen der PASCH-Schulen und Kindergärten wahrgenommen. Personell eng verflochten ist das Goethe-Institut mit den Schulen durch gemeinsame Dozenten, die oft an beiden Institutionen unterrichten oder dort berufliche Erfahrungen gesammelt haben. Darüber hinaus fördert und unterstützt das Goethe-Institut den „Verband der Deutschlehrer und DaF-Lehrer in Argentinien“ (VDLDA). So wurde nach der erfolgreichen Reaktivierung des Verbandes in den letzten Jahren im Februar 2020 mit großem Erfolg wieder ein landesweiter Kongress der Argentinischen Deutschlehrer durchgeführt. An dem Kongress mit dem Thema „Deutsch vereint!“ nahmen mehr als 250 Lehrkräfte und Bildungsverantwortliche aus ganz Argentinien teil. Man sollte sich dabei immer vergegenwärtigen, dass der überwiegende Teil der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, die an den insgesamt mehr als dreißig deutschen Schulen und Bildungseinrichtungen des Landes unterrichten, Argentinier sind und oft selbst Alumni einer der Einrichtungen sind. Nur ein sehr geringer Teil der deutschsprachigen Lehrkräfte wird von Deutschland aus vermittelt und bleibt danach länger als die übliche Vermittlungszeit von sechs Jahren an den Schulen tätig.

Wurden noch vor 20 Jahren die meisten Deutschlehrer in Argentinien an dem von Deutschland geförderten Lehrerbildungsinstitut (LBI) ausgebildet, so verlagerte sich nach dessen Schließung die Deutschlehrer-Ausbildung in Buenos Aires an die staatliche pädagogische Fachhochschule „IES en Lenguas Vivas“, an der auch heute je eine von der ZfA und eine vom DAAD vermittelte Dozentin tätig ist.

Zum weiteren Umfeld des Netzwerkes ist darüber hinaus die Deutsch-Argentinische

Eindrücke von der EDUAlemania

Industrie- und Handelskammer (AHK) zu zählen, die regelmäßig am Austausch und den Aktivitäten beteiligt ist. Besonders hinsichtlich der Studien- und Berufsorientierung sowie der beruflichen Ausbildung sind der DAAD und die AHK eng mit den übrigen Akteuren verbunden.

Zum Funktionieren des Bildungsnetzwerkes trägt im Wesentlichen auch das Kulturreferat der Deutschen Botschaft in Buenos Aires bei. An den regelmäßig unter Leitung der Kulturreferentin stattfindenden Sitzungen des „Netzwerk Deutsch" nehmen Vertreter aller entsandten Akteure der deutschen Bildungskooperation teil. Die Bildung von Arbeitsgruppen, wie bspw. der „Arbeitskreis Verbesserung der Lehr(er)situation Deutsch", der sich strategisch und operativ mit der Gewinnung, Ausbildung und Weiterqualifizierung von Ortslehrkräften beschäftigt, hilft Probleme wie den eklatanten Lehrkräftemangel in den Blick zu nehmen und gemeinsame tragfähige Lösungswege zu erarbeiten.

Aktuelle Schwerpunkte: Lehrkräfteversorgung / Studien- und Berufsorientierung bei der EDUAlemania

Die Zukunft der deutschen Bildungsinstitutionen in Argentinien kann auf Dauer nur gesichert werden, wenn es gelingt, den Ausbildungsstand der argentinischen Deutschlehrer zu sichern und ihnen eine beruflich lohnenswerte Perspektive zu bieten. Der bereits jetzt bestehende Lehrkräftemangel dürfte sich in den nächsten Jahren durch Pensionierungen der Lehrkräfte und Erzieherinnen an den deutschen Schulen und Kindergärten noch deutlich verschärfen. Die dadurch entstehende Personallücke lässt sich ohne ernsthafte gemeinsame Anstrengungen kaum schließen.

Aus diesem Grund und unter der Prämisse, dass nur eine qualifizierte Deutschlehreraus- und weiterbildung den Qualitätsanforderungen aller Bildungsinstitutionen gerecht wird, fanden 2017 die Vertreter der DAS-Schulen, des IES en Lenguas Vivas, der

ZFA, des Goethe-Institus und des DAAD im Arbeitskreis „Verbesserung der Lehr(er)situation Deutsch“ zusammen, um gemeinsame strategische Maßnahmen zur Lösung des Problems zu erarbeiten.

So wurde zunächst eine Umfrage zur Attraktivität des Deutschlehrerberufs unter Lehrenden, Studierenden und Schülern mit insgesamt etwa 500 Probanden durchgeführt. Die Auswertung ergab, dass vor allem die geringe Attraktivität des Berufsbildes, das Sprachniveau der Studierenden und die Verdienstmöglichkeiten an den Schulen von den Befragten als problematisch angesehen werden. Hieraus ergaben sich die ersten konkreten Handlungsansätze. Die im Arbeitskreis diskutierten und in der Folge umgesetzten Maßnahmen bezogen sich auf der einen Seite auf die rechtliche Überprüfung und auf die Optimierung der Ausbildungsverträge zwischen den Lehramtsstudenten und den Schulen und auf der anderen Seite auf ein gemeinsames Werbekonzept zur Gewinnung von PASCH-Schülerinnen und -Schülern für den Deutschlehrerberuf.

Bezogen auf die sprachliche Eingangsprüfung der Studienbewerber am IES en Lenguas Vivas bot das Goethe-Institut Unterstützung für Interessenten an, die die sprachlichen Anforderungen noch nicht erfüllen. Gleichermaßen boten die DAS-Schulen Unterrichtshospitationen für Lehramtsinteressierte an, um diesen einen Einblick in den Berufsalltag eines Lehrenden zu vermitteln. Auch die Fortbildung von Mentoren, die Studierende während ihrer Praxisphasen an den Schulen betreuen, wurde als gemeinsame Initiative in Angriff genommen.

Die konstruktive Zusammenarbeit aller Netzwerkakteure führte im beschriebenen Falle zu einer veränderten Perspektive der Akteure auf die Handlungsmöglichkeiten der jeweils anderen und in der Folge zu einer integrierten Maßnahmenplanung und damit zu einer allgemeinen Stärkung des Netzwerks.

Einladungsplakat für die EDUAlemania 2020 am Instituto Ballester – Deutsche Schule

Seit 2010 führt das Berufsbildungszentrum (BBZ) am Instituto Ballester – Deutsche Schule in Buenos Aires die eintägige Studien- und Berufsbildungsmesse EDUAlemania[6] durch. Die alle zwei Jahre stattfindende Messe findet im Juni 2020 bereits zum fünften Mal statt. Die Messe erfreut sich einer wachsenden Beliebtheit bei den Schülerinnen und Schülern nicht nur der 30 PASCH-Schulen in Argentinien, sondern auch weiterer Schulen mit Deutschunterricht. 2018 nahmen fast 1.000 Gäste aus Buenos Aires, Mar del Plata, Córdoba, Rosario, Villa General Belgrano und sogar Montevideo (Uruguay) teil. Ziel der unter der Schirmherrschaft der Deutschen Botschaft Buenos Aires stehenden EDUAlemania ist es, die Studiengänge von deutschen und argentinischen Hochschulen und die deutsche duale Berufsausbildung in Argentinien bekannt zu machen. Geboten wird den jungen Messebesuchern

zudem ein buntes Rahmenprogramm aus Impulsreferaten, Workshops und Informationsstände von Mittlerorganisationen, Hochschulen und deutschen Unternehmen. Auszubildende von Unternehmen wie Siemens, BASF oder Boehringer-Ingelheim präsentierten ihren Ausbildungsbetrieb und geben den Jugendlichen und jungen Erwachsenen Einblick in ihre ganz persönlichen Erfahrungen als Auszubildende. Darüber hinaus führen die Studien- und Berufsberatern der vier DAS-Schulen ein digitales Bewerbungstraining durch. Das aufwändige und anspruchsvolle Programm wird in regelmäßigen Treffen der Netzwerkpartner – d. h. deutsche Schulen, ZfA, IES en Lenguas Vivas, Deutsche Botschaft, Goethe-Institut, DAAD, Auslandshandelskammer und AGDS – gemeinsam organisiert.

Das Feedback zur 4. EDUAlemania 2018 fiel bei den Besuchern, den beteiligten Universitäten, Unternehmen und Organisatoren überaus positiv aus. Besonders beeindruckt zeigten sich die jugendlichen Teilnehmenden von der Auswahl der Informationsstände und der Möglichkeit, sich direkt vor Ort mit Fachleuten unterhalten zu können. Gelobt wurde auch die „Dynamik" der Organisation und die Durchführung der Messe. Das Schwerpunktthema „Digitalisierung" wurde als weiterer Höhepunkt der Messe vermerkt. Aber auch die Kombination aus Infoständen und Workshops sowie die zahlreichen informativen Vorträge fanden großen Beifall.

Instituto Ballester

Für die Netzwerkpartner selbst bietet die EDUAlemania eine für Argentinien weitgehend einmalige Gelegenheit, direkten Kontakt zu einer Vielzahl junger Deutschlernenden aus ganz Argentinien aufzunehmen und sich im Rahmen der Messe auch untereinander auszutauschen.

Von der Kooperation zur systematischen Netzwerkarchitektur – Ausblick auf die Entwicklung des Bildungsnetzwerkes

Die positiven Wirkungen und Synergieeffekte der Bildungskooperation im Netzwerk Buenos Aires werden von allen Akteuren unterstrichen. Um ein dauerhaftes und nachhaltiges Bildungsnetzwerk in Buenos Aires zu festigen, fehlen jedoch noch einige wichtige Grundlagen.

Hierzu gehört vor allem die Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes , also eines abgestimmten und gewichteten Zielkatalogs, in dem sich alle Netzwerkpartner wiederfinden und auf dessen Grundlage strategischen Entscheidungen gefällt werden können. Vor allem die hohe Fluktuation der aus Deutschland entsandten Diplomaten, Auslandsdienstlehrkräfte, DAAD-Lektoren und Mitarbeitern des Goethe-Instituts spricht für die Notwendigkeit eines solchen gemeinsamen, konsolidierten Leitbilds.

Ganz besonders wichtig wäre es zudem, dem bestehenden Kooperationsgefüge eine Netzwerkarchitektur als organisatorische Grundlage zu geben. Hier wäre vor allem die Einrichtung einer lokale Koordinierungsstelle, die für Transparenz, Kommunikation und operative Unterstützung des Netzwerkes sorgt, wünschenswert.

Ob sich diese Koordinierungsstelle bei einer der Mittlerorganisationen oder in einer neugeschaffenen Struktur ansiedelt, ist weniger entscheidend. Viel wichtiger ist eine effektive und vor allem nachhaltige Verzahnung der Arbeit aller Netzwerkpartner in der Bildungslandschaft von Buenos Aires.

Erst diese Verzahnung und damit der Einblick der Akteure in die Arbeit der jeweils anderen macht die Bildung effektiver Synergien und die gemeinsame Übernahme der Verantwortung für das Gelingen des am Leitbild orientierten Bildungsziels dauerhaft möglich.

Anmerkungen

1 David Hopkins in Huber/Lohmann (2012): Schulentwicklung auf Systemebene. Kaiserslautern, S. 108.
2 Englische Schulen, die dem System Leadership folgten, wurden 2008 in der OECD-Studie „Improving School Leadership“ untersucht. Bei beiden Schulsettings ließen sich deutliche Leistungssteigerungen nachweisen (Huber/Lohmann 2012, S. 114).
3 Weigelt, Sigrid: Transnationale Auswärtige Kulturpolitik – Jenseits der Nationalkultur, ifa-Edition, Stuttgart 2018, S. 47.
4 Die von Deutschland geförderten Partner Schulen der Zukunft (PASCH-Schulen) lassen sich grob in drei Gruppen einteilen: DAS-Schulen (Deutsche Auslandsschulen mit deutschem Abitur oder Gemischtsprachigem Internationalen Baccalaureate); DSD-Schulen (Schulen mit relativ viel Deutschunterricht, an denen das Deutsche Sprachdiplom I+II abgenommen wird); FIT-Schulen (Schulen mit Deutschunterricht, an denen die FIT-Prüfungen und B1-Prüfungen des Goethe-Instituts abgenommen werden)
5 am Berufsbildungszentrum der DAS-Schule Instituto Ballester
6 Vgl. Ulrich Lohrbach/Agaton Nachtigall: Berufs- und Studienorientierung in Argentinien. Die EDUAlemania am Instituto Ballester – Deutsche Schule Buenos Aires. In: Fremdsprache Deutsch Heft 61 (Webangebot: https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/webangebot.html), Berlin 2019.

Zu den Autoren

Dr. Sylvia Brandt hat in Frankfurt am Main, Paris und Florenz studiert. Sie arbeitete als DAAD-Lektorin und Dozentin für Deutsch als Fremdsprache an Universitäten in Deutschland, Madagaskar und Hongkong und organisierte internationale Veranstaltungen und Lehrerfortbildungen. 2012 wechselte Sylvia Brandt in die Münchener Zentrale des Goethe-Instituts, wo sie sich vor allem mit Fragen des Zweitsprachenerwerbs und dem Lehrerfortbildungsprogramm DLL (Deutsch Lehren Lernen) des Goethe-Instituts befasste. Seit 2014 leitet Sylvia Brandt die Sprachabteilung und Bildungskooperation am Goethe-Institut Buenos Aires und betreut ein umfangreiches DLL-Programm zur Lehrkräftequalifizierung in Argentinien.

Ulrich Lohrbach ist seit 2017 Schulleiter am Instituto Ballester – Deutsche Schule in Buenos Aires. Neben seinen Leitungsaufgaben vertritt er im „Netzwerk Deutsch“ die vier Deutschen Auslandsschulen Argentiniens.

Impulse für einen pro-europäischen Geschichtsunterricht an Schulen in Europa

von ***Krystyna Götz***

Wie aus der ifa-Studie zur Neuausrichtung der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) hervorgeht, muss der heutige Geschichtsunterricht an den Schulen Europas schleunigst multiperspektivisch, transnational ausgerichtet werden. Nur so können die jungen Europäerinnen für einen transnationalen Umgang mit nationalen Geschichten sensibilisiert werden. *„Es ist gut, wenn wir Erinnerungen austauschen und erfahren, was die anderen von unseren Geschichten denken"* (Konrad, in: Assmann 2018, S. 138). Nur so kann eine dialogische Erinnerungskultur sowie ein europäisches Geschichtsbewusstsein entstehen. Ein europäisches Geschichtsbewusstsein ist die tragfähige Grundlage für eine aufgeklärte europäische Identität, ohne welche das Projekt Europa nicht von Dauer sein kann. Ein breites, differenziertes Wissen über den jeweils anderen macht die Vielgestaltigkeit Europas deutlich und schärft den Blick für die unterschiedlichen Erinnerungskulturen**,** jenseits der nationalen, oft zu eng gefassten Geschichte.

Bürgerbegegnung in Workshops

Diese Botschaft den Teilnehmern zu vermitteln, war das vordringliche Anliegen des Workshops „Europäisches Geschichtsbewusstsein". Er fand im November 2018 im Rahmen der Ersten Europäischen Bürgerbegegnung (1. EBB) in Kassel statt.

Die Georg-August-Zinn-Schule – die erste Europaschule in Kassel – bot für diesen Workshop den idealen Rahmen; sie zeigte

sich ausgesprochen kooperativ, weltoffen und gastfreundlich.

Zwei binationale Geschichtslehrwerke, ein deutsch-französisches und ein deutsch-polnisches, wurden präsentiert, welche die Schülerinnen zum Perspektivenwechsel anregen und das gegenseitige Verstehen fördern sollten. In diesen Lehrwerken werden Europa und das jeweilige Nachbarland sowie das eigene Land historisch neu entdeckt und vermessen.

Das Interesse an dem Thema *Europäisches Geschichtsbewusstsein* war unerwartet groß: 41 Teilnehmer aus drei Ländern – Deutschland, Polen und Frankreich; drei Generatio-

nen haben sich zwei Tage lang intensiv mit den beiden europäischen Geschichtslehrwerken beschäftigt.

Den Auftakt für den Workshop „Europäisches Geschichtsbewusstsein" bot ein engagierter Vortrag des Schulleiters der Georg-August-Zinn-Schule, Mathias Koch, über das pädagogische Konzept der Georg-August-Zinn-Schule, an der Schülerinnen und Schüler aus 30 Nationen unterrichtet und erfolgreich in die bundesdeutsche Gesellschaft integriert werden.

Beiträge zu einem europäischen Geschichtsbewusstsein

Im Zentrum des Workshops standen zwei sehr aufschlussreiche Beiträge von Martin Wicke und Dominik Pick.

Martin Wicke**,** ein auslandserfahrener Geschichtslehrer (ehemals Deutsche Schule San José, Costa Rica) von dem Landrat-Lukas-Gymnasium in Leverkusen stellte das deutsch-französische Geschichtsbuch *Historie/Geschichte – Europa und die Welt,* an dessen Erstellung er beteiligt war. Interessant waren sowohl seine Erfahrungen als Ko-Autor, als auch seine Unterrichtserfahrung mit diesem Lehrwerk in Deutschland und an der Deutschen Schule in Costa Rica. Mit dem dreibändigen grenzüberschreitenden Geschichtsbuch wurde Neuland betreten:

> „Das Buch ist keine Darstellung der deutsch-französischen Geschichte, sondern ein deutsch-französisches Geschichtsbuch, das bei aller Übereinstimmung mit den in beiden Ländern geltenden Lehrplänen bestrebt ist, über diese durch eine völlig neue Art der Darstellung, der Dokumentation und der Interpretation hinauszugehen, sie macht eine Geschichtsbetrachtung aus der Sicht des anderen erst möglich." (Le Quintrec, Geiss [Hg.] 2006, S. 6)

Der Weg zur Weltpremiere war sicherlich schwierig: 16 Lehrpläne aller Bundesländer und den Lehrplan des französischen Bildungsministeriums unter einen Hut zu bringen grenzt an ein Wunder.

Dominik Pick – wissenschaftlicher Mitarbeiter des Historischen Forschungszentrums der Polnischen Akademie der Wissenschaften in Berlin – präsentierte die komplexen Entstehungsetappen des deutsch-polnischen Projekts, das seit 2016 erscheinenden Geschichtsbuch *Europa. Unsere Geschichte***.** Der Referent machte u. a. darauf aufmerksam, dass dieses deutsch-polnische Projekt ein gesamteuropäisches Geschichtsbild vermitteln möchte mit der besonderen Berücksichtigung Ost-Mitteleuropas, welches bislang in den westlichen Geschichtsbüchern zu kurz geraten ist. Angesichts der aktuell sichtbaren Ost-West-Spaltung Europas ist dieses Lehrwerk gewissermaßen eine Art Osterweiterung des europäischen Geschichtsbewusstseins und somit ein angemessenes Instrumentarium, um solche Risse im EU-Gefüge zu mildern. Hier sei zur Verdeutlichung die Position des Steuerungsrates des deutsch-polnischen Projekts „Schulbuch Geschichte", die im Vorwort zum zweiten Band des Lehrwerks zu lesen ist, angeführt:

> „Das Projekt eines von Deutschen und Polen gemeinsam erarbeiteten Schulbuchs zur europäischen Geschichte setzt einen Dialog fort, den Historiker, Geographen und Geschichtsdidaktiker beider Länder seit Jahrzehnten führen – besonders im Rahmen der Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission. Die Erarbeitung eines eigenen Konzepts für ein Schulbuch zur europäischen Geschichte, das in deutschen, wie in polnischen Schulen als Lehrwerk eingesetzt werden kann, stellte eine sinnvolle Weiterentwicklung dieser Arbeit dar." (A. Brückmann u.a. 2017, S. 3)

Die beiden vorgestellten Geschichtslehrwerke sind in jeweils beiden Sprachen erschienen. Sie sind auf den problemorientierten Umgang mit der Geschichte ausgerichtet, sensibilisieren für den überfälligen Perspektivenwechsel und fördern somit das gegenseitige Verständnis und die notwendige Empathie auf Augenhöhe und nicht nur aus einer einseitigen Perspektive. Die unterschiedlichen Erinnerungskulturen zu denselben Ereignissen werden hier deutlich gemacht und geübt. Das neuere, deutsch-polnische Projekt hat zudem die Kompetenzorientierung in jedem Kapitel zum didaktisch-methodischen Prinzip erklärt. Beide Schulbücher sind von der Kultusministerkonferenz als zugelassene Lehrwerke freigegeben. Die polnische Ministerin für Nationale Bildung hat die ersten zwei Bände kürzlich in der europäischen Jugendbegegnungsstätte in Kreisau vorgestellt.

Das Museum als Lernort

Ein Modul des Workshops fand im Stadtmuseum Kassel statt. Der ehemalige Museumsdirektor, Karl-Hermann Wegner verstand es, die vielfältigen und vielschichtigen europäischen Bezüge der Stadt Kassel in allen Epochen den interessierten Teilnehmern lebendig nahezubringen. Für die Gäste aus Polen und Frankreich war dieser Rundgang besonders eindrucksvoll.

Eine zusätzliche Attraktion boten das Francemobil und das Polenmobil, die auf dem Schulhof parkten und mit interessanten, aktivierenden Materialien für den Französisch- und Polnischunterricht den Schülern und Lehrern zur Verfügung standen.

Als Ergänzung zum Thema „Europäische Geschichte" wurden den Teilnehmern weitere neue Informationsquellen angeboten, wie z. B. der Hinweis auf das 2017 in Brüssel eröffnete *Haus der Europäischen Geschichte https://historia-europa.ep.eu/de/allgemeine-information. In diesem Zusammenhang ist auch die 2018 erschienene 4. Auflage des Europäischen Geschichtsbuchs. Von den Anfängen bis ins 21. Jahrhundert* kurz vorgestellt worden, verfasst von15 Autoren aus 13 Ländern.

Als Schlussfolgerung des zweitägigen Workshops wurden von den Teilnehmern vor allem folgende Probleme benannt:

So erfreulich es ist, dass es diese ausgezeichneten zeitgemäßen, europäisch ausgerichteten Lehrwerke seit einigen Jahre schon gibt, um so bedauerlicher ist es, dass sie in den Schulen so gut wie nicht verwendet werden. Oft sind sie in den Archiven der Schulbibliotheken zu finden. Dies bedauerten auch die beiden Referenten.

Das Fach *Europäische Geschichte* müsste in allen europäischen Schulen zum Hauptfach erklärt werden, meinten einige Teilnehmer, aber in der Stundentafel fehlen dafür die Stunden.

Allen voran sollte der Einsatz der europäischen Geschichtsbücher an den Europaschulen in Deutschland und an den PASCH-Schulen in Europa zur bildungspolitischen Priorität erklärt werden.

Ein „europäisches Geschichtsportfolio" – nach dem Vorbild des „Europäischen Sprachenportfolio" – könnte einen zusätzlichen Impuls bedeuten, um den nicht zeitgemäßen, national eingeengten Geschichtsunterricht endlich zu überwinden.

Eine weitere wichtige Möglichkeit des Einsatzes: die zweisprachigen Geschichtswerke sind geradezu ideale Materialien für den fä-

cherübergreifenden Fremdsprachunterricht wie auch für den bilingualen Geschichtsunterricht.

Allerdings scheint der Gestaltungswille der verantwortlichen Schulbehörden, Bildungsgremien und Medien in diesem Bereich bislang nur sehr verhalten und kaum wahrnehmbar.

Die beiden europäischen binationalen Geschichtsprojekte warten auf ihren flächendeckenden Einsatz im Geschichtsunterricht sowohl an den Schulen in Deutschland als auch in Frankreich und Polen.

Ein bildungspolitisches Modell als Vision für die Zukunft

Ergänzend sei noch auf die bedeutsame bildungspolitische Dimension dieser beiden binationalen Schulbuchprojekte im vereinten Europa verwiesen.

Die beiden binationalen Lehrwerkprojekte sind hinsichtlich ihrer integrativen Wirkung im europäischen Kontext von herausragender Bedeutung. Die drei Länder, Deutschland, Frankreich und Polen, mussten eine besondere Kooperationsbereitschaft unter Beweis stellen: in der inhaltlichen Zusammenarbeit zwischen den Historikern und Didaktikern, bei der Kooperation zwischen den Ministerien der drei Länder und nicht zuletzt in den kleinschrittigen Absprachen der beteiligten Verlage bezüglich des Umbruchs sowie der gesamten Ikonografie – Grafiken, Karten, Fotos, Illustrationen – in der deutschen, französischen und polnischen Fassung. Eine solche Verzahnung kann nur funktionieren, wenn bei allen Partnern eine auf Vertrauen und Partnerschaftlichkeit basierende Dialogbereitschaft vorhanden ist.

Wer aber gab den Anstoß zur Entstehung der beiden europäischen Geschichtsbücher?

Im Fall des deutsch-französischen Projekts kam der Anstoß seitens des Deutsch-Französischen Jugendparlaments anlässlich der Feierlichkeiten zum 40. Jahrestag des Elysée-Vertrages 2003 in Berlin. Der politische Wille dieses Projekt zu unterstützen war in beiden Ländern spontan vorhanden. Die deutsch-französische Projektgruppe hat im Jahr 2004 ihre Arbeit aufgenommen. 2008 ist der erste Band des Lehrwerks *Histoire/ Geschichte. Europa und die Welt* von insgesamt drei Bänden erschienen. Heute stehen alle drei Bände in zwei, inhaltlich identischen Sprachfassungen den Schulen in beiden Nachbarländern zur Verfügung.

Das deutsch- polnische Schulbuchprojekt regte bereits 2006 der damals amtierende Bundesaußenminister Frank Walter Steinmeier an. Ein Jahr später griffen die Außenminister Deutschlands und Polens die Idee auf und beauftragten die Deutsch-Polnische Schulbuchkommission ein solches Konzept zu entwickeln. Offiziell hat die deutsch-polnische Projektgruppe bestehend aus wissenschaftlichen und politischen Akteuren im Mai 2008 ihre Arbeit aufgenommen. Seit 2012 arbeiten die Autoren mit einem deutsch-polnischen Verlagstandem zusammen. Im Juni 2016 stellten die beiden Außenminister den ersten Band des Lehrwerks *Europa. Unsere Geschichte* auf Polnisch und Deutsch der Öffentlichkeit vor. Ein Jahr später ist der zweite Band erschienen. 2019 konnte der dritte Band – vom Wiener Kongress bis zum Ersten Weltkrieg fertiggestellt werden. Im Jahr 2020 wurde der vierte und letzte Band 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart zur Verfügung gestellt.

Diese beiden Geschichtsbuch-Projekte sind letztlich die Früchte einer jahrzehntelangen, mitunter schmerzhaften, aber erfolgreichen Aussöhnungspolitik zwischen Deutschland und Frankreich sowie Deutschland und Polen.

Mit diesen beiden europäisch ausgerichteten Geschichtslehrwerken verfügen wir nun über die entsprechenden und sehr attraktiven Instrumente, um dialogisches Erinnern in den Schulen aufbauen zu können. Ohne die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel – so Aleida Assmann in Ihrem Buch *Der europäische Traum* ist eine europäische Integration kaum zu erreichen:

> „Offensichtlich kann die europäische Integration nicht wirklich fortschreiten, solang sich die monologischen Gedächtniskonstruktionen weiter verfestigen. Integration und Friedenssicherung erfordern dagegen ein dialogisches Erinnern. … Die Konstellation der Europäischen Union bietet einen einmaligen Rahmen für den Umbau von monologischen in dialogische Gedächtniskonstruktionen." (Assmann 2018, S. 134)

Angesichts dieser Erkenntnis bleibt es unverständlich, weshalb diese beiden transnationalen Schulbuchprojekte bislang in allen drei Ländern ein Schattendasein fristen.

Wir alle sind dazu aufgerufen, diesen Umstand zu ändern, eben im Sinne des Mottos der Europäischen Bürgerbegegnung *Europa lebt vom Mitmachen*. Deshalb wird die Europa-Union Kassel in der Zweiten Europäischen Bürgerbegegnung, die wegen der Corona-Pandemie auf das Jahr 2021 verlegt werden musste, erneut den Workshop *Europäisches Geschichtsbewusstsein und dialogische Erinnerungskultur* anbieten. U. a. werden die 2019 und 2020 erschienenen Bände (Band 3 und 4) des deutsch-polnischen Geschichtslehrwerkes von Dominik Pick präsentiert werden.

Literatur

Ash, T. G. (2019): Ein Jahrhundert wird abgewählt. 1980–1990 Europa im Umbruch. München: Carl Hanser

Assmann, A. (2018): Der Europäische Traum. Vier Lehren aus der Geschichte. München: C. H. Beck

Delouche, F. (Hg.) (2018): Das Europäische Geschichtsbuch – Von den Anfängen bis ins 21. Jahrhundert. Stuttgart: Klett-Cotta

Binationale Geschichtslehrwerke:

- Deutsch-Französisches Geschichtsbuch für die gymnasiale Oberstufe, 3 Bände:
  - Bendick, R., Henri, D., Geiss, P. & Le Quintrec, G. (Hg.) (2018): Histoire/Geschichte. Europa von der Antike bis zum Wiener Kongress. Stuttgart, Leipzig: Klett
  - Henri, D., Le Quintrec, G. & Geiss, P. (Hg.) (2018): Histoire/Geschichte. Europa und

Krystyna Götz

- ehemalige Lehrerin für Russisch, Polnisch, Deutsch als Zweitsprache und Sozialkunde an der Georg-August-Zinn-Schule und an der Goetheschule in Kassel
- von 1991 bis 1999 erste Koordinatorin und Fachberaterin für Deutsch der ZfA in Warschau/Polen
- von 2003 bis 2015 Fachschaftsberaterin für Deutsch in Krakau
- Vorstandsmitglied der Europa Union Kassel e. V. und des Deutsch-Polnischen Bürgerforums
- Koordinatorin des Workshops „Europäisches Geschichtsbewusstsein" im Rahmen der Ersten Europäischen Bürgerbegegnung (1. EBB)

die Welt vom Wiener Kongress bis 1945. Stuttgart, Leipzig: Klett
- Le Quintrec, G. & Geiss, P. (Hg.) (2010): Histoire/Geschichte. Europa und die Welt seit 1945. Stuttgart, Leipzig: Klett

- Deutsch-Polnisches Geschichtsbuch, 4 Bände:
  - Brückmann, A. et al. (2016): Europa – Unsere Geschichte. Band 1. Von der Ur- und Frühgeschichte bis zum Mittelalter. Wiesbaden: Eduversum
  - Brückmann, A. et al. (2017): Europa – Unsere Geschichte. Band 2. Neuzeit bis 1815. Wiesbaden: Eduversum
  - Brückmann, A. et al. (2019): Europa.Unsere Geschichte. Band 3. Vom Wiener Kongress bis zum Ersten Weltkrieg. Wiesbaden: Eduversum
  - Brückmann, A. et al. (2020): Europa.Unsere Geschichte. Band 4. 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Wiesbaden: Eduversum

Neuorientierung in der europäischen Geschichte: Das deutsch-polnische Geschichtsbuch

von ***Rainer E. Wicke***

Wie dem vorhergehenden Artikel zur Bürgerinitiative der Europa-Union in Kassel zu entnehmen ist, stand bei dieser Tagung das deutsch-polnische neben dem französisch-deutschen Geschichtsbuch im Fokus der Diskussion, da sich die InitiatorInnen der Tagung bewusst waren, dass der Geschichtsunterricht im Vereinten Europa dringend multiperspektivisch und transnational ausgerichtet werden muss, um ein besseres Verständnis voneinander und füreinander zu erreichen.

Während das deutsch-französische Werk schon seit einigen Jahren erhältlich ist, handelt es sich bei dem deutsch-polnischen Projekt um eine relativ neue Reihe. Im Folgenden werden einzelnen Bände von *EUROPA – Unsere Geschichte* etwas ausführlicher vorgestellt, da es dem binationalen Autorenteam gelungen ist, eine motivierende und vor allen Dingen sehr informative Reihe zu entwickeln, die ganz im Sinne einer Neuausrichtung der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik sein dürfte, wie sie in der ifa-Studie vorgeschlagen wird.[1] Erwähnenswert ist ebenfalls, dass die deutsche Publikation nicht nur vom Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland, sondern auch von der Kultusminister Konferenz und der Stiftung für deutsch-polnische Zusammenarbeit gefördert wurde.

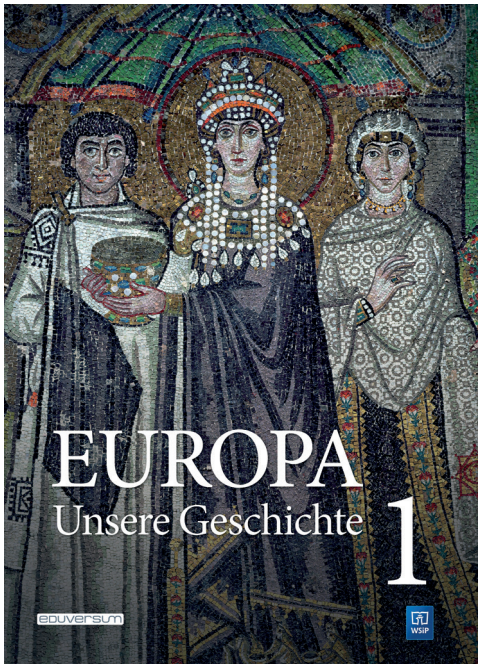
Mit Hilfe dieses inzwischen vierbändigen Werkes – der vierte ist gerade im Juni 2020 erschienen – das sowohl vom Auswärtigen Amt, der Kultusministerkonferenz, aber auch von polnischer Seite gefördert wird, erhalten Schüler beider Länder Gelegenheit dazu, einen Blick auf die gemeinsame Vergangenheit zu richten und sich somit auch von bestehenden Klischees und Stereotypen zu befreien, indem dort neben den weltverändernden großen Themen, auch Berührungspunkte zwischen beiden Nationen erläutert werden.

Wenn man bedenkt, dass das Verhältnis zwischen Polen und Deutschland über lange Zeiträume eher feindselig war, so verwundert es kaum, dass von der Planung bis zur Erstellung des ersten Bandes fast zehn Jahre vergingen. Von daher ist dieser Aushandlungs- und Entscheidungsprozess auf gleicher Augenhöhe zwischen den Autoren beider Länder bereits ein beachtlicher Erfolg, da zweifellos immer noch vorhandene Ressentiments und Schwierigkeiten nicht zum Anlass genommen wurden, das Projekt scheitern zu lassen.

Obwohl angenommen werden kann, dass deutsch-polnische Differenzen die Bände bestimmen könnten, sind diese eher die Ausnahme, vielmehr hat sich das binationale Autorenteam offensichtlich darum bemüht, Gemeinsamkeiten und Verbindendes in den Mittelpunkt zu stellen, was sicherlich für die Neuorientierung im Sinne eines gemeinsamen Europas förderlich sein dürfte.

Im ersten Band zur Ur- und Frühgeschichte erhalten die Schüler zunächst in Kapitel 1 Gelegenheit dazu, sich ausführlich mit dem Fach Geschichte, seinen Inhalten und vor allen Dingen mit der Bedeutung der Quellenforschung und dem Vorgehen von Historikern auseinanderzusetzen.

Kleinschrittig, mit Hilfe von kurzen und verständlichen Texten und zahlreichen Illustrationen werden die Schüler behutsam an die Komplexitäten des Faches herangeführt. Dies gilt eigentlich für alle Bände, denn auch in den sonstigen Kapiteln hat sich das Autorenteam erfolgreich bemüht, Texte, Karten, Fotos, Zitate, Grafiken, Zeichnungen und Zeitleisten so miteinander zu kombinieren,



dass die Schüler sich anhand dieser Verstehenshilfen Zusammenhänge selbst erschließen können. Dies wird unter anderem an der Anleitung zum Verständnis eines Schaubildes zur gesellschaftlichen Hierarchie im alten Ägypten (S. 53) deutlich, das interpretiert werden soll. Hier wird der Schüler nicht allein gelassen, sondern anhand knapper Kommentare angeleitet, diese Deutung selbstständig vornehmen zu können. Dies gilt auch für die enthaltenen Aufgaben, die auf vielfältige Art und Weise unterschiedliche Arbeits- und Erschließungsverfahren vorstellen, deren sich die Schüler bedienen können. Vorteilhaft ist dabei, dass diese Aufgabenstellungen sprachlich so knapp und kurz und vor allen Dingen so verständlich wie möglich formuliert wurden, so dass sie von Nicht-Muttersprachlern leicht verstanden und umgesetzt werden können.

Der erste Band befasst sich schwerpunktmäßig mit der europäischen Entwicklung, aber in den Kapiteln zur Ur- und Frühgeschichte wird der Blick – analog zu anderen Geschichtsbüchern auch auf die Entwicklung in Mesopotamien, dem „alten Israel", Ägypten, Griechenland und Rom gelenkt. Dass es z. B. durchaus gewinnbringend sein kann, Forschungsergebnisse aus einem unterschiedlichen Blickwinkel wahrzunehmen, zeigt sich an den zwei Beschreibungen zur Entstehung der Sesshaftigkeit im Neolithikum, da sich die Stellungnahmen des polnischen und des deutschen Experten keineswegs widersprechen, sondern eher ergänzen (S. 33).

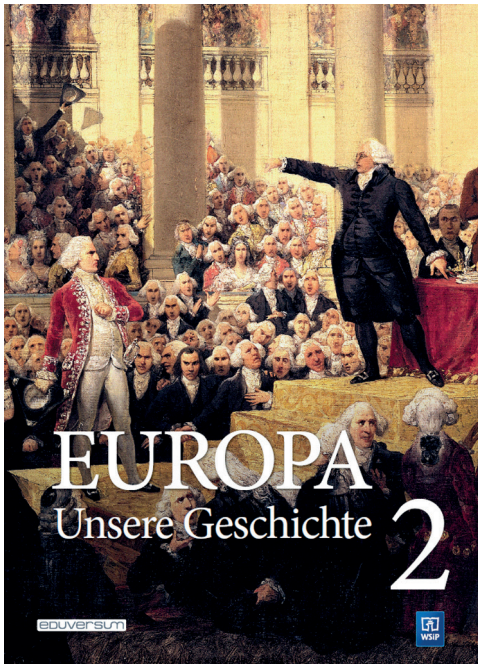
Im Sinne der gemeinsamen Geschichte erscheint es durchaus sinnvoll, nicht nur das Frankenreich Karls des Großen ausführlich zu behandeln, sondern auch analog die Entwicklung des Reichs der Slawen im Frühmittelalter (S. 146 ff.) einzubeziehen.

Dies gilt ebenso für die Erläuterung der Stadtentwicklung, die anhand des mittelalterlichen Krakaus ebenso nachvollziehbar dargestellt werden kann, wie an anderen Städten im westlichen Teil Europas.

Sinnvoll und gut einsetzbar sind auch die Kompetenztests am Ende eines jeden Kapitels, mit deren Hilfe die Schüler ihre erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten selbstständig überprüfen können.

Der zweite Band befasst sich in fünf Kapiteln unter anderen mit den Themen Humanismus, Renaissance, Reformation, dem Dreißigjährigen Krieg, dem Absolutismus, der Aufklärung, sowie mit der französischen Revolution und deren Folgen.

Wie geschickt das Autorenteam Unterthemen aus dem Blickwinkel beider Länder eingearbeitet hat, wird z. B. bei der Darstellung der neuen Architektur der Renaissance deutlich. Hier dient nicht nur ein Beispiel aus Italien (Villa Rotunda in Vicenza), sondern auch die Erwähnung der Arkadengänge des Wawel in Krakau einem besseren Verständnis (S. 14–15). Somit – um bei den Forderungen der ifa-Studie zu bleiben – erhalten die Rezipienten Gelegenheit, sich über eines der wichtigen nationalen Kulturgüter Polens zu informieren.



Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass Buchdruck und Post in beiden Ländern nahezu parallel entwickelt wurden.

Auch am Beispiel der Reformation wird aufgezeigt, dass diese nicht nur Luther, Zwingli und Calvin, sondern auch von Jan Laski, einem polnischen Reformator bestimmt wurde.

Weiterhin wird die Dynastie der Habsburger, die das Heilige Römische Reich deutscher Nation prägte, kontrastiv zu der der Jagiellonen veranschaulicht (S. 61), was unter dem Aspekt, dass viele politische Ehen zwischen den beiden Adelshäusern geschlossen wurden, zu einem besseren Verständnis der Machtverhältnisse in dieser Epoche führt.

Einen besonderen Stellenwert in diesem Band hat die Darstellung der sächsisch-polnischen Union (S. 154), da die Wahl Augusts des Starken zum König von Polen-Litauen die Entwicklung beider Länder erheblich beeinflusste.

Dass polnischstämmige Offiziere und Befehlshaber auf Seiten der amerikanischen Armee am Unabhängigkeitskrieg der USA teilgenommen haben, erfährt man ebenfalls in dem entsprechenden Kapitel, was für viele Leser neu sein dürfte.

Diese dialogische Entwicklung wird ebenfalls im dritten Band fortgesetzt, indem z. B. eine Karikatur zum Wiener Kongress das Bild abrundet oder die Darstellung der Revolution von 1848 durch die Berücksichtigung eines polnischen Revolutionärs (S. 39) ergänzt wird.

Dass der polnische Januaraufstand 1863–64 gegen Russland zu geopolitischen Veränderungen führte, geht aus dem entsprechenden Kapitel hervor, indem die Situation im preußischen, russischen und österreichischen Teilungsgebiet ausführlich beschrieben wird. Hier wird deutlich, welchen Einfluss diese Staaten auf die polnische Entwicklung hatten.

Dies wird auch in der Epoche der europäischen Industrialisierung anschaulich dargestellt, indem die Entwicklung des bis dahin

eher unbedeutenden oberschlesisch-preußischen Kattowitz zu einer Industriestadt veranschaulicht wird.

Dass die neuen Verhältnisse in Krisenzeiten große Migrationsbewegungen hervorriefen und zahlreiche polnische Immigranten in Bochum z. B. ein im Volksmund als „Klein Warschau“ bezeichnetes Viertel belebten, wird ebenfalls nicht ausgelassen. Hier wird besonders deutlich, wie verwoben die Geschichte Deutschlands und Polens waren und sind.

Besonders lesenswert ist der Abschnitt zur polnischen Frage während des Ersten Weltkriegs. Es ist dem Autorenteam sehr gut gelungen, aufzuzeigen, wie das zerrissene Land zum Spielball zwischen den Mittelmächten (Deutsches Reich, Österreich-Ungarn) sowie den Staaten der gegen diese kämpfenden Entente (Frankreich, Russland, Großbritannien und USA) wurde.

Der vierte Band befasst sich mit der Zeitspanne vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart mit den schwierigsten Zeiten, denen beide Länder ausgesetzt waren.

Ausgehend von der Situation in Europa nach dem ersten Weltkrieg widmet sich der Band zunächst der Weimarer, aber auch der zweiten polnischen Republik. Ein deutlicher Schwerpunkt liegt auf der Beschreibung der Welt zwischen den beiden Kriegen, die zunächst von der Entwicklung von Demokratien gekennzeichnet war, dann aber von den aufkommenden Spannungen beeinflusst wurde. Sehr ausführlich wird auch die Entwicklung in den USA und der Isolationismus dieser Nation nach dem ersten Weltkrieg beschrieben. Auch das Problem des – heute noch vorhandenen – Rassismus in den Vereinigten Staaten wird nicht ausgespart, wobei die Beschreibung sich nicht nur auf die Situation der Afro-Amerikaner konzentriert, sondern auch die der indigenen Bevölkerung einbezogen wird.

Die Entwicklung in der Sowjetunion wird ebenso ausführlich charakterisiert, wie die Entstehung des Faschismus in Italien und Deutschland und der langsame Weg in den Krieg.

Das dritte Kapitel widmet sich dem zweiten Weltkrieg. Detailliert und präzise veranschaulichen die Autorinnen und Autoren die verbrecherische Politik der Nationalsozialisten, mit deren Überfall auf Polen der Krieg begonnen wurde. Realistisch wird geschildert, welche unmenschliche Besetzungspolitik das Deutsche Reich nicht nur in Polen, sondern auch in anderen Ländern verfolgte. Der Versuch, Eliten und Vertreter der örtlichen Intelligenz auszurotten, bleibt ebenfalls nicht unerwähnt. Hier wird ausdrücklich auch der Bezug zu dem Massenmord des russischen NKWD an polnischen Offizieren in Katyn erwähnt. Dass das Thema Auschwitz und Holocaust intensiv behandelt wird ist angemessen und sinnvoll, um der heutigen Generation in Europa das Ausmaß einer unbeschreiblichen Vernichtungsindustrie vor Augen zu führen, die sich niemals wiederholen darf.

Die Welt nach 1945 wurde – trotz Gründung der UNO und der Erklärung der Menschenrechte – weitgehend bestimmt durch den Kalten Krieg und das atomare Wettrüsten der Großmächte. Die Kubakrise wird ebenfalls behandelt, genauso wie der Vietnamkrieg.

Es ist zu begrüßen, dass die europäische Integration ebenfalls einen wichtigen Stellenwert in der Publikation hat.

Die detailliert kommentierte Entwicklung Polens unter sowjetischer Kontrolle ist sehr gelungen, da hier deutlich wird, wie rigoros die Sowjetunion das Land unterjochte.

Gelungen ist auch die Beschreibung der Einigung Deutschlands und die allmähliche Entwicklung Polens hin zu einer demokratischen Gesellschaft durch die Solidarność-Bewegung.

Die beiden letzten Kapitel beschreiben Europa in einer globalisierten Welt und den Blick auf eine gemeinsame europäische Zukunft.

Erneut werden in diesem Band zahlreiche Hilfestellungen für die projektorientierte und explorative Arbeit der SchülerInnen) gegeben. Dazu gehören unter anderem Hinweise zu der Analyse von manipulierten Propagandafotos, zur Führung von Interviews mit Zeitzeugen und Anleitungen für einen erfolgreichen Museumsbesuch. Hier wird deutlich, dass die Verfasserinnen Wert darauf legen, dass die Schüler thematische Zusammenhänge nicht nur einfach zur Kenntnis nehmen, sondern dass sie diese auch persönlich und intensiver beleuchten.

Die aus den Bänden willkürlich ausgewählten – und in knapper Form beschriebenen Beispiele – zeigen deutlich auf, dass es dem Autorenteam gelungen ist, die Geschichte beider Staaten schülergerecht aufzuarbeiten. Die Forderung der ifa-Studie nach einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit von (Geschichts-)Wissenschaftlern wird hier ebenso eingelöst, wie die nach einem Dialog und Austausch im Sinne einer Solidargemeinschaft.

Wichtig ist die Feststellung, dass es sich bei diesem Werk nicht um Zusatzmaterialien handelt, die optional Verwendung finden können, sondern um eine an den Lehrplänen der Bundesländer und Polens orientierte Reihe, die als reguläres Lehrwerk im Geschichtsunterricht zum Einsatz kommen kann und soll. Für die deutsch-polnischen Beziehungen hat dieses Projekt eine hohe bildungspolitische und wissenschaftliche Bedeutung, denn es ist den Autoren zweifelsfrei gelungen, die gemeinsame Geschichte beider Nationen motivierend und nachvollziehbar aufzuarbeiten und den damit arbeitenden Lehrern und Schülern durch die attraktive Gestaltung inklusive vielseitiger herausfordernder Aufgabenstellungen eine gute Grundlage für einen neuen – europäisch orientierten – Fachunterricht zu bieten. Wenn das deutsch-polnische Geschichtsbuch bisher nur als symbolischer Meilenstein wahrgenommen wird, wie Agnieszka Łada in der letzten Ausgabe des *Deutsche Lehrer im Ausland* konstatiert[2], so ist es an der Zeit, dass die zuständigen politischen Institutionen und Bildungsadministrationen

Fortbildungsmaßnahmen planen und konzipieren, die in einem entsprechenden Einsatz der Reihe im Geschichtsunterricht beider Länder – aber auch über diese hinaus, denn es handelt sich hier um die europäische Geschichte – resultieren. Es wäre schade und nicht angemessen, wenn das Ergebnis einer solchen Kooperation nur symbolischen Charakter hätte.

Anmerkungen

1 Brückmann, A., Kabisch, E.-M., Kowalewski, K. et al. (2016): EUROPA – Unsere Geschichte, Band 1: Von der Ur- und Frühgeschichte bis zum Mittelalter, Eduversum, Wiesbaden, ISBN 978-3-942708-29-6, 256 Seiten, 24,80 €.
Brückmann, A., Gutowski, K., Huneke, F. et al. (2017): Band 2: Neuzeit bis 1815, Eduversum, Wiesbaden, ISBN 978-3-942708-31-9, 256 Seiten, 24,80 €.
Brückmann, A., Gutowski, K., Huneke, F. et al. (2019): Band 3: Vom Wiener Kongress bis zum ersten Weltkrieg, Eduversum, Wiesbaden, ISBN 978-3-942708-32-6, 256 Seiten, 24,80 €.
Brückmann, A., Gutowski, K., Huneke, F. et al. (2020): Band 4: 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Eduversum, Wiesbaden, ISBN 978-3-942708-33-3, 256 Seiten, 24,80 €.

2 Peleikis, H.-J.: Interview mit Frau Dr. Agnieszka Łada, Deutsche Lehrer im Ausland 2/2020, S. 121.

Die Türkisch-Deutsche Universität in Istanbul (TDU) – und die Bedeutung der deutschen Sprache und des Deutschunterrichts

von ***Nazan Gültekin-Karakoç & Uwe Koreik***

1. Die Universität am Bosporus

Als am 24.1.2020 die Nachricht durch die Medien ging, dass Bundeskanzlerin Angela Merkel und der türkische Präsident Recep Tayyip Erdoğan den erweiterten Campus an der Türkisch-Deutschen Universität (TDU) in Istanbul feierlich eröffnet hatten, dürfte vielen erst bewusstgeworden sein, dass es diese Türkisch Deutsche Universität überhaupt gibt. Und dabei gibt es sie schon länger. Die Grundsteinlegung der TDU erfolgte im Oktober 2010 in Anwesenheit des damaligen türkischen Staatspräsidenten Gül und des Bundespräsidenten Wulff. Der Lehrbetrieb wurde drei Jahre später in Übergangsgebäuden zum WS 2013 mit 123 Studierenden aufgenommen. Die offizielle Eröffnung der TDU erfolgte dann im Rahmen des Deutsch-Türkischen Wissenschaftsjahres am 29. April 2014 durch Bundespräsident Joachim Gauck und seinem türkischen Amtskollegen Abdullah Gül. Allein die Beteiligung höchster Politikerinnen und Politiker beider Staaten an diesen Festakten verdeutlicht sehr gut, welchen hohen Stellenwert die gemeinsam gegründete Universität für beide Staaten ausmacht.

Erste Pläne für eine türkisch-deutsche Universität gab es seit Bestehen der Bundesrepublik. Bereits 1957 gab es im Rahmen des gemeinsam abgeschlossenen Kulturabkommens unter Bundeskanzler Adenauer bereits

Luftaufnahme von der Türkisch-Deutschen Universität

die Idee einer gemeinsamen Universität. Die unter Bundeskanzler Kohl in den 90er Jahren entwickelten Pläne scheiterten wohl in erster Linie an den Kosten der deutschen Vereinigung und anderen Prioritätensetzungen. 2006 begannen dann neue Gespräche, an denen maßgeblich die ehemalige Bundestagspräsidentin Rita Süßmuth Anteil hatte. Im April 2020 wurde dann ein Regierungsabkommen von beiden Staaten abgeschlossen. Als Campus wurde ein Gelände im auf der asiatischen Seite gelegenen Stadtteil Beykoz bestimmt, dass eingebettet in Natur näher am Schwarzen Meer als am Stadtzentrum Istanbuls gelegen ist.

Die Türkisch-Deutsche Universität ist das größte Projekt der Transnationalen Bildung (TNB) im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland und damit die größte Auslandsuniversität mit deutscher Beteiligung. Die Türkisch-Deutsche Universität (TDU) ist eine staatliche türkische Universität und unterliegt der türkischen Hochschulgesetzgebung. Die Kosten für Universitätsgelände, -gebäude, die Infrastruktur sowie den mit Abstand größten Anteil des Personals trägt die Türkei – und damit den absoluten Hauptanteil der Kosten. Von deutscher Seite fließen erhebliche Mittel aus dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) über die Mittlerorganisation Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) in das Projekt. Die deutsche Beteiligung wird getragen durch das Konsortium (K-TDU e. V.) mit zurzeit 38 Mitgliedshochschulen und dem DAAD. Die deutsche Seite ist durch Koordinatoren sowohl auf Universitäts- als auch Fakultätsebene an der TDU vertreten und Entwicklungsschritte werden in binational besetzten Gremien abgestimmt. Deutsches Lehrpersonal (Langzeitdozenten, Lektoren, Sprachassistenten und Sprachlehrkräfte) sind in den verschiedenen Fachbereichen und im Fremdsprachenzentrum tätig. Im WS 2019/20 sind ca. 45 deutsche Lehrkräfte an der TDU tätig. Zudem kamen seit 2013 bis zum Ausbruch von Corona zahlreiche deutsche Professoren und Dozenten regelmäßig zu kürzeren Lehraufenthalten an die TDU (Flying Faculty). Das Wissen und die Erfahrung, die in die durch die stark an deutschen Standards orientierten Studiengänge eingebracht wird, lässt sich sicherlich nicht in eine Geldsumme umrechnen.

Deutlich ist jedenfalls das Interesse, das den deutschen wissenschaftlichen Standards entgegengebracht wird.

Die TDU soll die wissenschaftlichen Stärken beider Seiten verbinden, um nach einem konsolidierten Aufbau Spitzenleistungen in Forschung und Lehre zu erbringen und damit die Entwicklung beider Länder mit Innovationen zu bereichern.

2. Die Sprachen und die Sprachausbildung an der TDU

Im Vorfeld des Aufbaus der TDU war in den binational besetzten Gremien aber auch im Präsidium des deutschen Konsortiums z. T. heftig über die an der TDU vorrangige Lehrsprache diskutiert worden. Für die Naturwissenschaftler und Techniker war klar, dass es im Rahmen der Internationalisierung die Sprache Englisch sein müsse, die sich in der akademischen Welt bereits weitgehend durchgesetzt habe. Als Argumente wurden vorgebracht, dass das Englisch vieler deutscher Lehrender nicht immer überzeugend sei und dass wir uns angesichts von ca. vierzig Universitäten im Raum Istanbul dem Vergleich mit einer amerikanischen, einer britischen und zahlreichen Stiftungsuniversitäten zu stellen hätten, in denen nicht wenig muttersprachlich englisches Personal eingestellt sei. Dass man sprachlich gesehen nur wie eine eher mittelmäßige Kopie betrachtet werden könne, regte zum Nachdenken an. Was dann aber das spezifisch deutsche Element an der Türkisch-Deutschen Universität sein solle, wenn auf Englisch gelehrt werde, war eine nicht von der Hand zu weisende Frage, die von Seiten des DAAD im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) weltweit mit dem Schlagwort „Deutschlandbezug“ beantwortet wird, der sich oft in studienbegleitenden Deutschkursen oder vorgesehenen Deutschlandaufenthalten ausdrückt. Während die Auseinandersetzung um die Sprachenfrage noch nicht ausgestanden war, wurde in einer Mail des Gründungsrektors der TDU Klarheit geschaffen, indem er gegen Ende September 2011 mitteilte, dass aufgrund einer klaren politischen Vorgabe durch den Staatspräsidenten Gül die Lehrsprache an der TDU durchgehend Deutsch sein solle, ggf. ergänzt durch das Türkische und als Ausnahme Master-Programme, die in Englisch angeboten werden könnten. Damit war erst recht klar, dass das Sprachenzentrum an der TDU eine zentrale Rolle spielen würde.

Und die Sprachenwahl für die Lehre in den BA-Studiengängen hat Folgen. Die TDU hat ein Alleinstellungsmerkmal; sie ist die einzige Universität in der Türkei, in der auf Deutsch gelehrt wird (in Rechtswissenschaft nur zu 30 Prozent). Sehr schnell ist diese Universität für die Schulen in der Türkei interessant geworden, in denen Deutsch unterrichtet wird. Dort kann man jetzt im Deutschunterricht auf ein klares Ziel hinweisen: auf ein potentielles Studium an der TDU. Der Stellenwert der deutschen Sprache ist durch die TDU in der Türkei eindeutig gestiegen. Problematisch ist allerdings die Tatsache, dass für alle Fakultäten türkische Dozentinnen und Dozenten gefunden werden müssen, die über sehr gute Deutschkenntnisse verfügen. Da auch in der Türkei die Nachwuchswissenschaftlergeneration auf die akademische Weltsprache Englisch gesetzt hat, ist es keineswegs einfach, alle Stellen entsprechend zu besetzen. Für junge Wissenschaftler gibt es deswegen auch Deutschkurse an der TDU. Und wenn sie über das B1-Niveau verfügen, wird ihnen die Möglichkeit eröffnet zu Intensivsprachkursen nach Deutschland zu reisen.

3. Das Sprachenzentrum an der TDU

Ein Sprachenzentrum ist an einer türkischen Hochschule nicht einfach eine universitäre Einrichtung, sondern ist eher dem Status einer Fakultät gleichgestellt, weswegen eine wörtliche Übersetzung ins Deutsche auch „Hochschule für Fremdsprachen“ lautet. Auf jeden Fall ist das Sprachenzentrum an der TDU jedoch eine äußerst wichtige Einrich-

tung, weil hier fast alle Studierende erst ihre Deutschkenntnisse erwerben, die ihnen ein Fachstudium überhaupt erlauben. Im Studienjahr 2019/20 sind insgesamt 2388 Studierende an der TDU eingeschrieben, wovon sich allerdings 1067 im Vorstudienjahr befinden, um Deutsch zu lernen. Darunter befinden sich auch die Studierenden, die es im ersten Jahr nicht geschafft haben, das nötige Sprachniveau zu erreichen. Entsprechend groß muss natürlich auch das Sprachenzentrum sein. Mit knapp 10.000 m² verfügt das Sprachenzentrum an der TDU über eine Dimension wie sie an deutschen Hochschulen absolut selten sein dürfte. Auf dem Seitentrakt des Gebäudes befindet sich sogar ein eigener Konferenzsaal, an den eine Dachterrasse grenzt.

Auch die Ausstattung ist so, wie sie an vielen Sprachenzentren deutscher Hochschulen keineswegs selbstverständlich ist. Alle Räume verfügen über Projektoren („Beamer"), interaktive Whiteboards, installierte Lautsprecher und durch Rollen für Gruppenarbeit leicht verschieb- und damit umgruppierbare Einzeltische.

Mit zeitweise fast vierzig parallel unterrichteten Deutsch-Klassen und insgesamt 80 Lehrkräften wirkt das Sprachenzentrum wie ein mittelgroßes bis größeres Gymnasium. Es gibt am Sprachenzentrum auch Türkischunterricht für ausländische Studierende (z. B. Geflüchtete aus Syrien) und deutsche Dozenten sowie ein noch auszuweitendes Englischangebot, um den Studierenden der TDU im Hinblick ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt auch diese Sprache näher zu bringen. Das Kerngeschäft des Sprachenzentrums ist allerdings die Vermittlung der deutschen Sprache, wobei auch Kurse für wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angeboten werden. Deswegen ist das Sprachenzentrum der TDU eines der Zentren weltweit, an denen der meiste Deutschunterricht gegeben wird.

Blick in den Klassenraum einer Sprachklasse beim Unterricht

Der Komplex des Sprachenzentrums

4. Zum Sprachenkonzept an der TDU

Entgegen ursprünglicher Erwartungen, dass sich viele Schülerinnen und Schüler von Schulen in der Türkei, an denen Deutsch zu einem großen Teil die Unterrichtssprache ist (Istanbul Lisesi, St. Georgs Kolleg, Deutsche Schule Istanbul), bewerben würden, stellte sich heraus, dass bisher alle Bewerber zu etwa 95 Prozent in Anfängerklassen für Deutsch eingestuft werden mussten. Bisher haben die Absolventinnen und Absolventen der deutschsprachigen „Eliteschulen" eher direkt den Studienplatz im Ausland gewählt, und wurden dabei nicht selten durch „Headhunter" US-amerikanischer Eliteuniversitäten mit Stipendienangeboten abgeworben.

Nicht selten konnten bisher besser gestellte türkische Familien das Auslandsstudium der Kinder auch aus eigener Tasche finanzieren, was sich angesichts des in den letzten Jahren drastischen Wertverlustes der türkischen Währung inzwischen schwieriger gestaltet und sich durch die Folgen der Corona-Pandemie noch verschärfen könnte. Hinzu kommt, dass sich die ursprüngliche Hoffnung, dass Absolventen der „Anadolu-Gymnasien" mit verstärktem Deutschunterricht schneller in die Studiengänge integriert werden könnten, nicht erfüllt hat, weil auch nach drei oder vier Jahren Deutschunterricht an türkischen Schulen die durchgeführten Einstufungstests in der Regel ein A1-Niveau bescheinigten, was ein bezeichnendes Licht auf den Sprachunterricht an vielen türkischen Schulen wirft.

Die Kernaufgabe am Sprachenzentrum der TDU ist deshalb, Anfängern in der deutschen Sprache innerhalb von 10 Monaten auf das erforderliche B2/C1-Niveau zu bringen. Sofern wir ausreichend Lehrkräfte haben, was im letzten Jahr wegen zu weniger neuen Bewerbungen nicht ganz der Fall war, erhalten die Lerngruppen über zehn Monate 30 Stunden die Woche Unterricht, wovon allerdings die Zeit für die in der Türkei häufig praktizierten Tests abgezogen werden muss. Bestandteil des Unterrichts ist immer auch das Sprachenlernen lehren, da die meisten Sprachvermittler nur einen lehrkraftzentrierten Unterricht mit Fokussierung auf Grammatik, Auswendiglernen und die üblichen Multiple-Choice-Tests kennen. Das für den Anfang ausgearbeitete Sprachenkonzept (vgl. Koreik/Uzuntaş 2015) wurde Schritt für Schritt den Gegebenheiten angepasst, indem vor allem aus den gemachten Erfahrungen gelernt wurde. So war beispielsweise die Selbstlernzeit der Studierenden anfänglich zu hoch angesetzt. Angesichts von Wegezeiten bis zu zwei Stunden täglich für eine Strecke und auch der Tatsache, dass sehr viele der Studierenden nach den hinter ihnen liegenden Anstrengungen für die Hochschulzugangsprüfung häufig erst einmal nicht dienotwendige Motivation und den entsprechenden Fleiß mitbringen, musste Rechnung getragen werden. Zu dem Sprachenkonzept gehörte von Anfang an der frühe Einbezug der Fachsprachenvermittlung, vor allem, um damit die Motivation auf das Fachstudium und den dafür notwendigen Spracherwerb zu erhöhen.

Hinsichtlich der entscheidenden Sprachprüfung für die Aufnahme in das Fachstudium musste zunächst auf die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) zurückgegriffen werden, da sich der ursprünglich geplante Einsatz von TestDaF wegen der z. T. ungünstig gelegenen weltweiten TestDaF-Prüfungstermine, vor allem aber wegen der bei TestDaF üblichen sechs bis siebenwöchigen Korrekturzeiten und der dem entgegen stehenden zeitlichen staatlichen türkischen Vorgaben nicht realisieren ließ. Mit den steigenden Zahlen an zu prüfenden Studierenden konnte eine externe Kontrolle der DSH immer weniger garantiert werden, da es immer schwieriger wurde, genügend externe Korrektoren zur Kontrolle einzufliegen. Und wie überall in der Welt fielen die Ergebnisse der Bewertungen der eigenen Studierenden tendenziell positiver aus, als es den tatsächlichen Leistungen entsprach. Zwar waren alle Testunterlagen anonymisiert und alle Lehrkräfte wussten, dass sie nicht die eigenen Studierenden zu bewerten hatten, aber aufgrund der Erfahrung mit der Lernergruppe konnten die meisten einfühlend hier oder da noch den einen oder anderen Punkt finden, der ein besseres Ergebnis rechtfertigte. Als 2019 endlich tatsächlich der TestDaF eingeführt werden konnte, weil die Zahl der Testteilnehmer eine TDU-spezifische Lösung ermöglichte, sank die Bestehensquote deutlich. Wir waren in der Realität angekommen und nun hatten alle Lehrkräfte verstanden, worauf es hinauslaufen müsse. Fortbildungsmaßnahmen trugen maßgeblich zu dieser Entwicklung bei. Mit einer gewissen Begeisterung wurden

Ziele umformuliert, alternative Maßnahmen ergriffen und erste deutliche Erfolge erfreut zur Kenntnis genommen – und dann kam Corona. Bereits im März wurde am Sprachenzentrum der TDU auf Online-Unterricht umgestellt. Den Berichten vieler Lehrkräfte zufolge hat es erstaunlich gut funktioniert, einzelne Studierende hätten durch diese Art sogar profitiert, aber insgesamt steht zu befürchten, dass noch weniger die vorgeschriebenen Leistungsstufen beim TestDaF bestehen werden. Wie sollte es auch anders ein?

Die TDU Istanbul wird jedenfalls auch auf längere Sicht eines der spannendsten und zukunftsträchtigsten Projekte im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) bleiben. Und wir werden weiterhin interessierte und engagierte Sprachlehrkräfte benötigen, die in dieser spannenden Stadt leben wollen und ihren Beitrag zum Gelingen der Sprachausbildung an der TDU leisten wollen.

Das Projekt TDU ist ein Projekt, das über die aktuellen Probleme hinaus in die Zukunft weist.

Literatur

Koreik, U. & Uzuntaş, A. (2014): Zum Modell der Sprachausbildung an der TDU – Ein Konzept zur studienvorbreitenden und -begleitenden Fremd- und Fachsprachenvermittlung. In: U. Koreik, A. Uzuntaş & H. Sevinç (Hg.): Fremd- und Fachsprachenunterricht – Studienvorbereitender und studienbegleitender Deutschunterricht für Fremdsprachige Studiengänge. Baltmannsweiler: Schneider, S. 10–27

Zu den Autoren

Dr. Nazan Gültekin-Karakoç, Koordinatorin an der Universität Bielefeld für den Auf- und Ausbau der Sprachausbildung an der TDU Istanbul. Sie ist seit 2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld. Seit 2010 arbeitet sie als Projektkoordinatorin im TDU-Projekt an der Universität Bielefeld und ist gemeinsam mit dem Projektleiter Prof. Uwe Koreik für den Auf- und Ausbau der Fachsprachenzentrums an der TDU verantwortlich.

Prof. Dr. Uwe Koreik, Vizepräsident (K-TDU) für das Sprachenzentrum an der TDU. Er arbeitet seit 2006 als Professor für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld. Davor leitete er das Fachsprachenzentrum an der Universität Hannover. Frühere Stationen als DAAD-Lektor waren in Durham, Sofia und Prag. Seit 2009 arbeitet er als Vizepräsident im deutschen Konsortium am Auf- und Ausbau der Türkisch-Deutschen Universität mit.

ZWISCHENRUF

Deutsch als Fremdsprache weltweit – die Datenerhebung des Auswärtigen Amtes 2020

*von **Rainer E. Wicke***

Erhebungen zur Stellung von Deutsch als Fremdsprache in der Welt sind nicht neu, diese werden in regelmäßigen Abständen von dem zuständigen Referat im Auswärtigen Amt zusammengetragen und publiziert. Jedoch ist es dem Referat 610, das verantwortlich für die Förderung von Deutsch als Fremdsprache und für die Betreuung der Partnerschulinitiative (PASCH) ist, mit der Erhebung 2020 gelungen, ein sehr aussagekräftiges Dokument zu erstellen, das sicherlich für alle Beteiligten informativ und hilfreich ist. Einem kurzen Grußwort des Außenministers und einer etwas längeren Einleitung folgt eine Auflistung von Grunddaten, die in einer so umfassenden Version meines Wissens bisher nicht vorgelegt wurde. Hier wurden nicht nur die Gesamtzahlen aller DeutschlernerInnen und SchülerInnen aufgelistet, sondern zusätzlich enthält das Dokument Informationen zu Schulen mit Fremdsprachenunterricht und DaF-Unterricht, zu den beteiligten Lehrkräften, sowie zu der Situation von DaF an Hochschulen, aber auch Nachweise zum Zuwachs oder Rückgang der Lernerzahlen in den Ländern weltweit. Diese Zusammenstellung, das geht aus den Ausführungen hervor, war aufgrund der guten synergischen Zusammenarbeit mit den Mittlerorganisationen möglich, die die Zahlen aus ihren Arbeitsbereichen zur Verfügung stellten.

Auch der nachfolgende Teil *Länder im Fokus* ist interessant, da hier die Situation in einzelnen Ländern exemplarisch ausführlicher kommentiert wird. Dabei konzentrieren sich diese Informationen keineswegs nur auf Länder im Umkreis von Europa, wie

Copyright: Cover (Auswärtiges Amt), Foto (Goethe-Institut München)

z. B. Frankreich, Polen, das Vereinigte Königreich und die Türkei und Russland, sondern es werden mit China, Indien, Vietnam, USA, Mexiko, Brasilien, Ägypten, Cote d'Ivoire und Kenia auch Überseeländer exemplarisch in die Diskussion einbezogen.

Aus der Broschüre wird deutlich, dass die Förderung von Deutsch als Fremdsprache ein zentraler Bestandteil der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik ist, einer Kernaufgabe, die vom Auswärtigen Amt und seinen Partnern im Netzwerk Deutsch gemeinsam wahrgenommen wird. Die Mittlerorganisationen und nachgeordneten Bundesbehörden werden übersichtlich am Ende des Heftes vorgestellt. Auch im Text des Grußwortes und der Einleitung wird die Arbeit der Institutionen positiv erwähnt.

Die Beschreibung der Zielsetzungen der weltweiten Deutschförderung mit der *Vermittlung unserer Werte* (Grußwort des Ministers, S. 3) und der *Anwerbung von Fachkräften aus sogenannten Drittstaaten*, zu deren *sprachlicher Qualifizierung* der fremdsprachige Deutschunterricht beitragen soll (Einführung, S. 6) erscheint jedoch etwas zu kurz gefasst. Dies gilt auch für das weitere Ziel der Werbung für den Studienstandort Deutschland bzw. die Erleichterung des Zugangs von Schüleri(nne)n aus dem Gastland durch abgelegte Prüfungen an den (Deutschen) Auslandsschulen.

Nach der Lektüre der Studie zu einer transnationalen Auswärtigen Kulturpolitik, die die in diesem Heft ausführliche vorgestellt wird, wirft sich die Frage auf, ob hier vielleicht der nationale Kulturbegriff (Weigel 2019, 36) zu sehr im Vordergrund steht. In dieser Studie plädiert Weigel für eine transnationale Ausrichtung der Kulturpolitik, bzw. die Gestaltung von Kulturbeziehungen nach dem Prinzip der Gegenseitigkeit (Weigel a. a. O., S. 17). Der Fairness halber muss erwähnt werden, dass diese Orientierung in der vorliegenden Broschüre bereits Berücksichtigung findet, denn in dem Länderbericht zur Türkei wird die partnerschaftliche Arbeit auf Augenhöhe mit dem Beispiel der Türkisch-Deutschen Universität (TDU) konkretisiert (AA 2020, 27). Dem Länderbericht zu Ägypten ist weiterhin zu entnehmen, dass die German University of Applied Sciences 2020 nahe Kairo ebenfalls ihre Arbeit aufnehmen wird (AA 2020, 42). Es ist offensichtlich, dass Projekte dieser Art den Charakter der Transnationalität und der partnerschaftlichen Zusammenarbeit zweifellos erfüllen.

Aber auch im schulischen Bereich wären solche Projekte ebenfalls denkbar. Die in dem Länderbericht USA erwähnten Immersionsschulen, die es – wie dem Verfasser aus seiner eigenen Tätigkeit als Fachberater für Deutsch in Kanada bekannt ist – auch im Nachbarland und in Australien gibt, können bei einer intensivierten Förderung ideale Orte für eine Partnerarbeit auf Augenhöhe sein. Ausführliche Beschreibungen der Programme können der im Zusammenhang mit dem vom Auswärtigen Amt geförderten INN-CLILiG-Projekt entstandenen Publikation entnommen werden (Haataja, Wicke 2015, 81–116).

Die vor einigen Jahren an mehreren Standorten errichteten Ressourcencentren an ausgewählten Deutschen Auslandsschulen weltweit bieten sich ebenfalls für die Nutzung im Rahmen gemeinsamer Projekte mit Schulen und Institutionen in den einzelnen Gastländern an, z. B. auch im Rahmen der PASCH-Initiative.

Erwähnenswert wäre in dem Länderbericht Frankreich auch die inzwischen begonnene Zusammenarbeit der deutschen und französischen Kulturinstitute gewesen, die sicherlich die Diskussion auch in der Fremdsprachenpolitik vorantreiben wird.

Somit sind die Anfänge für eine transnational ausgerichtete Kulturpolitik, die offen für Einflüsse und partnerschaftliche Mitarbeit von Institutionen und Personen aus den einzelnen Ländern ist, bereits gelegt, was durchaus erwähnenswert in der Einleitung zu der Datenerhebung gewesen wäre. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich wei-

tere Möglichkeiten ergeben, sobald in diese Richtung gedacht und gearbeitet wird, die AKBP sicherlich positiv beleben können.

Literatur

Auswärtiges Amt – Referat 610 (Hg.) (2020): Deutsch als Fremdsprache weltweit, Datenerhebung 2020. Berlin

Haataja, K. & Wicke, R. E. (2015): Deutsch-Immersion in Kanada, den USA und Australien. In: dies.: Sprache und Fach – Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch. München: Hueber, S. 81–116

Weigel, S. (2019): Transnationale Auswärtige Kulturpolitik – Jenseits der Nationalkultur, Voraussetzungen und Perspektiven der Verschränkung von Innen und Außen. Stuttgart: Eigendruck des Instituts für Auslandsbeziehungen (ifa)

ASIEN

„Erinnern für die Gegenwart – online!“

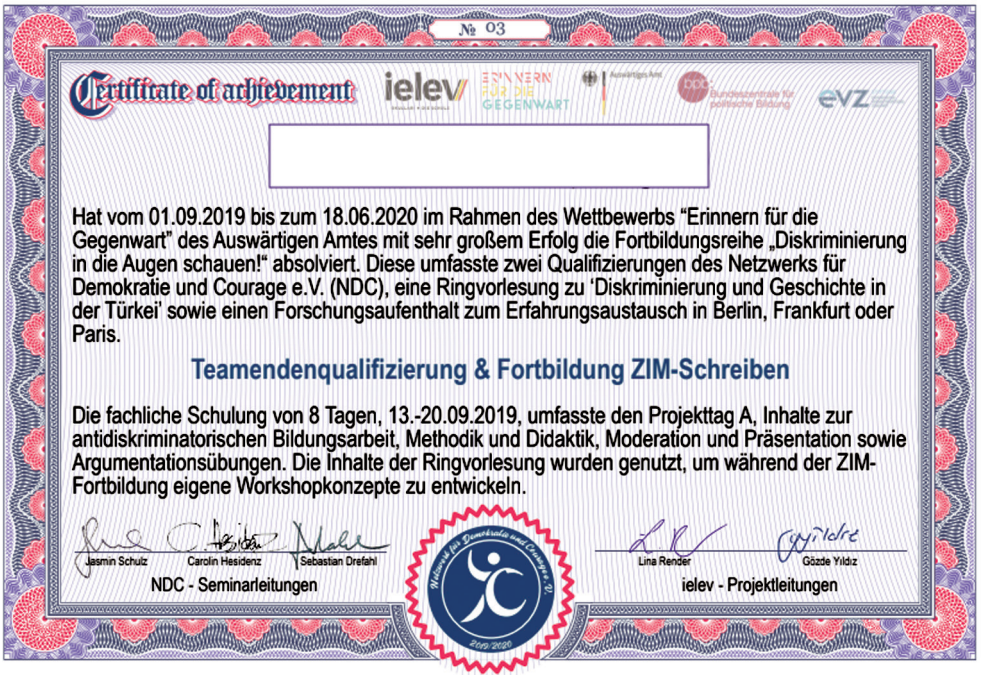
Abschlussveranstaltung des Projekts der Ernst-Reuter-Schule Ankara und des IELEV Gymnasiums Istanbul

von ***Michael Schopp***

Unter dem Motto *Erinnern für die Gegenwart – online!* fand am 19. Juni 2020 die Abschlussveranstaltung in der Türkei zum gleichnamigen Wettbewerb des Auswärtigen Amtes statt. Die beiden teilnehmenden Deutschen Auslandsschulen aus Ankara und Istanbul kamen online – auf Einladung des Generalkonsulats und in Zusammenarbeit mit dem GK in Istanbul – in einem Webinar zusammen. Die Schülerinnen und Schüler der Ernst-Reuter-Schule Ankara und des IELEV Gymnasiums in Istanbul sowie die zahlreichen Gäste nutzten die während der Corona bedingten Schließung der Schulen neu gewonnene technische Flexibilität, um sich gegenseitig und einer interessierten Öffentlichkeit ihre Ergebnisse zu präsentieren. Zu Gast waren neben den Schülerinnen und Schülern selbst zahlreiche Lehrkräfte, Schulleitungsmitglieder von deutschen Auslandsschulen (ERS Ankara, Alman Lisesi/DSI, IEL, IELEV), anderen Schulen wie der ALKEV und Vertretern zahlreicher NGOs auch gleich fünf hochrangige Gäste von der ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) und der Projektleitung aus Berlin und Bonn.

Der stellv. Generalkonsul Stefan Graf und die Leiterin der ZfA Heike Toledo betonten zunächst in ihrer Begrüßung das besondere Engagement der Schülerinnen und Schüler und die leider gerade in der Gegenwart wieder schmerzhaft erfahrbare Aktualität von Diskriminierung und Verfolgung aus rassistischem Wahn, aus politischen, religiösen oder ethnischen „Gründen“. Heike Toledo unterstrich die besondere Aufgabe, der sich gerade das deutsche Auslandsschulwesen verpflichtet weiß, jeglicher Diskriminierung zu wehren. Die Ernst-Reuter-Schule hatte sich mit dem Schicksal ihres Namensgebers, des späteren Berliner Bürgermeisters, und dem weiterer verfolgter und vertriebener Wissenschaftler und Künstler, die 1933 vor den Nazis in die Türkei fliehen mussten und dort auf Einladung Atatürks am Aufbau eines modernen Hochschulwesens mitarbeiteten, beschäftigt. Die Jungen und Mädchen des IELEV Gymnasiums – einer mit 6 Jahren erst sehr jungen Schule – hatten sich dem Thema *Diskriminierung in die Augen schauen!* gestellt und dabei Themen wie Rassismus, Sexismus, Antisemitismus, Nationalismus in konkreten Beispielen des Alltags aufgegriffen und für eine Veröffentlichung auf ihrem Blog aufbereitet. So war ein Beispiel die auch in der Türkei weit verbreitete Diskriminierung der Roma, der Antiziganismus.

Die Zahl von weit mehr als 100 Teilnehmenden an der Veranstaltung verdeutlichte das Interesse am Thema sowie die große Bedeutung der Zusammenarbeit; nachdrücklich wurde gezeigt, was mit den neuen tech-



№ 03

Certificate of achievement

ielev

ERINNERN FÜR DIE GEGENWART

Auswärtiges Amt

Bundeszentrale für politische Bildung

EVZ

Hat vom 01.09.2019 bis zum 18.06.2020 im Rahmen des Wettbewerbs "Erinnern für die Gegenwart" des Auswärtigen Amtes mit sehr großem Erfolg die Fortbildungsreihe „Diskriminierung in die Augen schauen!" absolviert. Diese umfasste zwei Qualifizierungen des Netzwerks für Demokratie und Courage e.V. (NDC), eine Ringvorlesung zu 'Diskriminierung und Geschichte in der Türkei' sowie einen Forschungsaufenthalt zum Erfahrungsaustausch in Berlin, Frankfurt oder Paris.

Teamendenqualifizierung & Fortbildung ZIM-Schreiben

Die fachliche Schulung von 8 Tagen, 13.-20.09.2019, umfasste den Projekttag A, Inhalte zur antidiskriminatorischen Bildungsarbeit, Methodik und Didaktik, Moderation und Präsentation sowie Argumentationsübungen. Die Inhalte der Ringvorlesung wurden genutzt, um während der ZIM-Fortbildung eigene Workshopkonzepte zu entwickeln.

Jasmin Schulz, Carolin Hesidenz, Sebastian Drefahl
NDC - Seminarleitungen

Lina Render, Gözde Yildiz
ielev - Projektleitungen

nischen Möglichkeiten trotz der Pandemie an Begegnung und Austausch machbar ist. Mit einem kleinen Trick konnten sogar die Zertifikate an alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler über den Bildschirm überreicht werden.

Der DS Ankara und dem IELEV Gymnasium ist gemeinsam, dass sie beide auf den Schulabschluss GIB Diploma (das Gemischtsprachige Internationale Baccalaureat) vorbereiten. Beispielhaft haben die Jungen und Mädchen, allesamt aus den GIB Jahrgangsstufen 11 und 12, unter Beweis gestellt, was es heißt wissenschaftlich zu forschen und kritisch zu denken, offen zu sein für die Werte und Traditionen der eigenen Kultur wie die der anderen – und auch Risiken zu wagen! Um nur einige der Prinzipien des IB Learner Profile, vom *critical thinking* bis zum *risk taking* zu nennen, die Erziehung und Unterricht an beiden Schulen prägen. Beide Schulen verbindet darüber hinaus seit 2018 eine Kooperationsvereinbarung, die sie gern auf andere Partner ausweiten möchten. Gemeinsam mit der IBO und der ZfA soll ein solches internationales Netzwerk entstehen.

Im Anschluss an die feierliche Eröffnung konnten alle Teilnehmenden aus 6 unterschiedlichen Workshops wählen und bekamen dort einen Einblick in die Arbeitsweisen und Projektinhalte. Es wurden unterschiedliche Interessensgebiete abgedeckt, so konnte man digitale Workshops zur Geschichte der deutschsprachigen Exilanten in Ankara, zu Rassismus, Sexismus, Antisemitismus oder Nationalismus im Alltag besuchen und sogar an einer Filmvorführung (mit deutschen Untertiteln) teilnehmen. https://www.youtube.com/watch?v=P1wmixFVQKw&feature=emb_title

Die Jungen und Mädchen dieser Projektgruppe hatten die Geschichte des Istanbuler Stadtteils Balat erkundet, der bis in die 70er Jahre auch von zahlreichen Juden und Griechen bewohnt war, wovon noch heute ein Vielzahl von Synagogen, griechischen und

armenischen Kirchen zeugen. Im Nachbarstadtteil Fener ist nach der Eroberung Konstantinopels 1453 das ökumenische griechisch-orthodoxe Patriarchat angesiedelt worden. Der Istanbuler Patriarch Bartholomaios I. ist bis heute – trotz zahlreicher Konflikte innerhalb der und zwischen den in der Orthodoxie verbundenen Kirchen – eine Art „Ehrenpräsident" aller orthodoxen Kirchen weltweit.

Die Gruppe aus Ankara hatte sich dort und in Berlin auf Spurensuche begeben; bei der Friedrich-Ebert-Stiftung, im Archiv der Türkischen Nationalversammlung sowie des Auswärtigen Amtes wurden sie fündig. Besonders beeindruckend war ein Gespräch mit dem hochbetagten Edzard Reuter, dem jüngsten Sohn Ernst Reuters und späteren Mercedes Manager; er war einer der ersten Schüler an der jungen Schule und blieb der Türkei sein Leben lang verbunden. Abgerundet wurde der Besuch in Berlin mit einer Diskussion mit Reiner Möckelmann, Diplomat in Ankara und bis 2006 Generalkonsul in Istanbul, der mit *„Wartesaal Ankara"* eine bekannte Monografie über das Leben und Wirken Ernst Reuters dort und anderer Schicksalsgefährten geschrieben hat.

Wer jetzt neugierig geworden ist und sich für u. a. historische Hintergründe von Diskriminierung interessiert, kann sich die Ergebnisse auf der projekteigenen Webseite anschauen: https://karsilasma.art.blog/ (Die Beiträge dort sind in deutscher und türkischer Sprache nachlesbar.) Die Schülergruppen und die betreuenden Lehrkräfte freuen sich über jeden Besuch, vor allem über Interesse an Weiter- und Mitarbeit, über Rückmeldung. *Lasst uns zusammen Diskriminierung in die Augen schauen.*

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Asien trifft Europa

Gemeinsame Gedanken zu einem kreativen Fremdsprachenunterricht

*von **Rainer E. Wicke***

In sprachwissenschaftlichen Konferenzen, die von oder im Auftrag von Ministerien ausgerichtet werden, bieten in der Regel (wissenschaftliche) Experten aus unterschiedlichem Blickwinkel mehr oder weniger theoretische Beiträge zum Konferenzthema an. Dies schien auch bei der zehnten AISOFOLL 2019 (Annual International Symposium of Foreign Language Learning), dem jährlichen internationalen Symposium zum Fremdsprachenerwerb in Bogor, Indonesien der Fall zu sein.[1] Dort stand der kreative Fremdsprachenunterricht im Mittelpunkt, eigentlich ein sehr praktisch ausgerichtetes Thema. Jedoch wurden in den ersten Vorträgen zunächst die sogenannten *Thinking skills*, die Denkfähigkeiten individueller Lerner in einem Beitrag genauer definiert, gefolgt von der Realisierung pädagogisch – kultureller Inhalte im kreativen Fremdsprachenunterricht. Hinweise zur Gestaltung von Blended Learning-Verfahren bestimmten die weiteren Vorträge, ebenso wie das Digitale Lernen. Hier wurden komplexe Fragestellungen von den Vortragenden mehr oder weniger theoretisch abgehandelt, ein direkter Bezug zur Praxis eines kreativen Fremdsprachenunterrichts war nicht zu registrieren.

Diese Aufeinanderfolge wurde jedoch mit dem Vortrag von Muhammad Kamarul Kabilan von der Sains Universität in Malaysia wohltuend unterbrochen. Bei diesem Keynote-Speaker standen sowohl die Modalitäten im Klassenzimmer, die einen kreativen Fremdsprachenunterricht ermöglichen, aber auch die Anforderungen an die SprachlehrerInnen eindeutig im Vordergrund. Hier zeigte sich eindeutig, dass Forderungen nach einem schülerzentrierten und handlungsorientierten Unterricht keineswegs nur ein Privileg westlicher oder europäischer Didaktiker

Die fünf Hauptredner der AISOFOLL 2019: 2. v. l.: Dr. Rainer E. Wicke; 4. v. l.: Prof. Dr. Ono Yuici, University of Tsukuba, Japan; 5. v. l.: Dr. Bambang Indriyanto, SSAEMEO, QTEP Indonesien; 6. v. l.: Dr. Jo Ann Netto Shek National Institute of Education, Singapur; 7. v. l.: Prof. Dr. Muhammad Kamarul Kabilan, University Sains Malaysia

ist, sondern dass Entwicklungen auf Augenhöhe auch in anderen Regionen – hier Asien – zu registrieren sind und Beachtung verdienen.

Wie aus den folgenden Ausführungen hervorgeht, lassen sich die Forderungen von Muhammad Kabilan im Wesentlichen in fünf Thesen zusammenfassen. Wie sich im weiteren Verlauf der Konferenz herausstellte, konnten diese zum großen Teil passgenau auf den Beitrag *Kreativer und schülerzentrierter Fremdsprachenunterricht* übertragen werden, den der Verfasser dieses Berichts zu der Konferenz beisteuerte., obwohl eine vorherige Absprache zwischen den beiden Referenten nicht stattgefunden hatte.[2] Daher wird im Folgenden der Versuch unternommen, Kabilans Thesen durch die Einarbeitung der Kernaussagen des oben erwähnten Vortrages zu unterstützen.

1. Kreativer Fremdsprachenunterricht basiert auf dem Verständnis von SchülerInnen und ihren Interessen.

Kabilan geht davon aus, dass ein kreativer Fremdsprachenunterricht schülerorientiert ausgerichtet wird. Vorrangig ist hier, dass sich sowohl die im Unterricht zu behandelten Themen als auch die entsprechenden Inhalte und Materialien mit Fragen und Problemen befassen, die der Erfahrungswelt der Schüler entsprechen. Die Planung eines solchen Unterrichts erfolgt lernseits, d. h. von den Schülern aus. Dies bedeutet, dass sie sich mit den Unterrichtsinhalten identifizieren und diese sie dazu motivieren, sich mit ihnen in der Fremdsprache auseinanderzusetzen (Wicke 2017, S. 8). Die These impliziert unter anderem, dass in der täglichen (Lehrbuch-)Arbeit Anlässe geschaffen werden, bei denen die Schüler die Möglichkeit erhalten, mit Hilfe von sprachlichen Mitteln sinnvoll in der fremden Sprache (miteinander) zu kommunizieren. Ein kreativer Sprachunterricht ist bedeutsam (meaningful), interessant und motivierend, indem er mit Hilfe eines herausfordernden Übungs- und Aufgabenangebots und unter Verwendung von authentischen Materialien möglichst viele herausfordernde Lern- und Sprachanlässe anbietet, die den SchülerInnen Erfolgserlebnisse vermitteln. Dabei wird den SchülerInnen aufgezeigt, dass sie bereits mit limitierten sprachlichen Kenntnissen kreativ sein und auch im Anfangsunterricht entsprechende Ergebnisse erzielen können.

2. Sprachlehrer müssen traditionelle Wege des Lehrens verlassen, mutig und kühn neue Ideen und Möglichkeiten ausprobieren. Dabei berücksichtigen sie eine Vielzahl von Lerneraktivitäten in unterschiedlichen Sozialformen.

Dem traditionellen Fremdsprachenunterricht wird hier keine generelle Absage erteilt, denn bestimmte tradierte Verfahren lassen sich auch in einen kommunikativ-interkulturell ausgerichteten Unterricht integreren. Man denke hier nur an die Vermittlung von Grammatikkenntnissen. Bevor die Schüler, diese in lebensnahen Situationen korrekt anwenden, sind sie auf deren (lehrerzentrierte) Vermittlung angewiesen. Aber im Sinne eines lernerzentrierten Fremdsprachenunterrichts lohnt es sich, den ritualisierten traditionellen Unterricht durch die Integration neuer Aufgabenformate anzureichern, die vielleicht auch einen mehr oder weniger unkonventionellen Charakter haben.

Die Wiederholung von Ergebnissen der letzten Stunde(n) hat z. B. sicherlich eine wichtige Funktion im Sprachunterricht, aber muss diese denn – wie leider des Öfteren festgestellt werden kann – in der Regel am Anfang der Unterrichtsstunde durchgeführt werden? Ein solcher Unterrichtsstart dürfte die Schüler kaum dazu motivieren, sich aktiv in das Geschehen einzubringen, da sie zur Passivität gezwungen werden und sich keineswegs engagiert beteiligen können. Statt mit solchen Routinen zu beginnen – diese könnten zum Beispiel auch am Ende einer Stunde angesetzt werden – sollte mit einer Aktivität oder einer Aufgabe zu dem anstehenden Thema begonnen werden, die alle

Schüler zum Agieren und/oder Sprechen bringt und sie somit aktiv in den Unterricht einbezogen werden.

Auch tradierte Einstiege – wie die Einführung eines Textes – lassen sich alternativ gestalten, indem Aspekte des ganzheitlichen Lernens umgesetzt werden. Zum Beispiel kann man bei der Einführung von (literarischen) oder Lehrbuch-Texten auf das Austeilen von Arbeitsblättern mit anschließender Bearbeitung verzichten und diesen bisher unbekannten Text „stellen" lassen: Dafür erhält ein Großteil der Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe ein Textsegment, und alle Karteninhaber stellen sich ungeordnet nebeneinander auf. Die restlichen Schülerinnen und Schüler erhalten den Auftrag, die Karteninhaber entsprechend umzustellen, so dass der Text eine logische Reihenfolge bildet und wieder Sinn ergibt. Das überraschende Moment, dass ein Text zunächst nicht in Eigenarbeit (mehrfach) mühsam gelesen werden muss, sondern dass man diesen plastisch umstellen kann, sorgt dafür, dass alle Schüler beteiligt sind und man sich gemeinsam eine erste Information über dessen Aussage verschafft, ohne die die Weiterarbeit nicht möglich ist. Die Tatsache, dass die Schüler sich bewegen und miteinander mögliche Lösungen diskutieren können, wirkt sich erfahrungsgemäß motivierend auf sie aus. Es ist natürlich unbestritten, dass man solche Aktivitäten nicht allzu oft einsetzen kann. Daher gilt es, sich andere ähnlich motivierende Aufmacher auszudenken.

Im Hinblick auf die angesprochenen Sozialformen empfiehlt es sich, sich als Lehrperson nicht auf wenige zu beschränken, sondern auch bei deren Auswahl möglichst vielseitig zu verfahren. Von daher soll und darf im Rahmen der Methodenvielfalt eigentlich keine überstrapaziert oder ausgelassen werden, da jede Sozialform unterschiedliche Chancen der Förderung der Schüler bietet. Im Idealfall werden diese in Kombination miteinander – auch in der einzelnen Schulstunde – eingeplant.

3. SprachlehrerInnen müssen bereit sein, Dinge neu zu lernen, wieder zu lernen und zu verlernen (Teachers have to learn, relearn and unlearn)

Mohammad Kabilan hat in diesem bemerkenswerten Satz wesentliche Dinge zusammengefasst, die den Lehrberuf bestimmen. Gerade in heutigen Zeiten, in denen die digitalen Medien in das Klassenzimmer einziehen und den Unterricht mitbestimmen, wird ein solcher kreativer Einsatz nicht möglich sein, wenn LehrerInnen nicht lernen, diese entsprechend zu bedienen und zielgerecht einzusetzen.

Aber auch der Besuch von Fortbildungsveranstaltungen, in denen neue Konzepte für kreatives Fremdsprachenlernen vorgestellt werden, impliziert, dass diese Dinge nur dann in der Praxis umgesetzt werden können, wenn eine entsprechende Lernbereitschaft bei den LehrerInnen vorhanden ist.

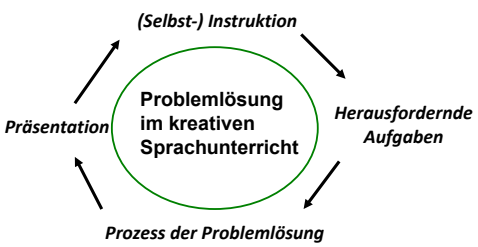
Was das Wiederlernen angeht, so lässt sich hier anführen, dass man als LehrerIn – gerade wenn man seit Jahren in der Praxis tätig ist – mitunter Gefahr läuft, Dinge außer Acht zu lassen, denen man früher viel mehr Beachtung geschenkt hat. Dazu zählen z. B. der Einsatz von Methoden, wie das Bauen von Standbildern oder die Verwendung von Rollenspielkarten, um mehr Bewegung und Eigeninitiative der Schüler in den Unterricht einzubringen.

Im Referendariat des Anglistikstudiums des Verfassers achteten die Ausbilder strengstens darauf, dass Lehrende unbedingt auf den Einsatz des so genannten Lehrerechos verzichteten. Dieses kann und wird jedoch an vielen Auslandsschulen gewinnbringend eingesetzt, so dass eine entsprechende Verlernung bzw. Ignorierung dieses Dogmas angebracht scheint.

Hinzu kommt, dass jeder neue Ansatz im Fremdsprachenunterricht eine Umorientierung nach sich zieht. War früher – vor dem kommunikativen Ansatz – die Verwendung der Muttersprache mehr oder weniger ausgeschlossen, so hat sich diese Haltung in den Zeiten der Mehrsprachigkeit stark verändert,

so dass hier auch eine Neuorientierung notwendig ist.

4. Ein kreativer Sprachunterricht basiert auf der Berücksichtigung von Lerntheorien und Modellen. Er kann nicht spontan erteilt, sondern er muss detailliert vorbereitet und geplant werden.
Als ein Beispiel kann hier der sogenannte CLIL-Unterricht erwähnt werden. Das integrierte Sach-/Fachlernen (Content and Language Integrated Learning) bestimmt die Diskussion der modernen Didaktik im Fremdsprachenunterricht weitgehend in den letzten Jahren. Auch der Sprachunterricht kann sich diesen Anforderungen nicht entziehen – inzwischen existiert auch eine Reihe von Modellen, mit denen ein entsprechender fächerübergreifender Unterricht erteilt werden kann. Aber dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass ein kreativer, fächerübergreifender Fremdsprachenunterricht nicht spontan durchgeführt werden, sobald sich eine Möglichkeit dazu ergibt. Vielmehr bedarf er einer guten, gründlichen und intensiven Vorbereitung. Dies bedeutet nicht, dass man das kreative Arbeiten zunächst in eine ungewisse Zukunft verlagern muss, bis die SchülerInnen sich im Regelunterricht ein entsprechendes Handwerkszeug – bestehend aus Grammatik, Strukturen und Fertigkeiten – angeeignet haben. Vielmehr bietet es sich an, den Schülerlinnen parallel zu gestellten kreativen Aufgaben das entsprechende Know-how zu vermitteln, um ihnen somit die Möglichkeit der Bewältigung eines Problems zu geben. Für die erfolgreiche Problemlösung gelten die in der Grafik dargestellten vier Schritte:



Gerade bei dem Prozess der Problemlösung, ggf. aber auch bei der Präsentation der Ergebnisse erscheint es opportun, die Lernenden bei ihren Versuchen durch Formen der Hilfestellung im Sinne von Scaffolding zu unterstützen:

> „Scaffolding bezeichnet im pädagogisch-psychologischen Kontext als Metapher die Unterstützung des Lernprozesses durch die Bereitstellung einer zunächst vollständigen Orientierungsgrundlage in Form von Anleitungen, Denkanstößen und anderen Hilfestellungen. Es wird jedoch nur so viel Hilfe angeboten, wie die SuS unbedingt brauchen, um eine gestellte Aufgabe selbstständig bearbeiten zu können. Sobald Lernende fähig sind, (Teil-)Aufgaben eigenständig zu bearbeiten, wird das ‚Gerüst' wieder schrittweise entfernt". (Thürmann 2010, S. 143/144; vgl. auch Gibbons 2002, S. vii)

Bei diesem Terminus handelt es sich also um Hilfestellung, die vorübergehend gegeben wird, bis die Schülerlinnen ein gestelltes Problem selbstständig lösen können.

Wie ein solches Scaffolding gestaltet werden kann, belegen die folgenden Beispiele.

Informationen zur eigenen Person, die selbstständig im Anfangsunterricht verschriftlicht werden sollen, lassen sich am besten mit so genannten unvollständigen Leitformulierungen auf einem Arbeitsblatt entsprechend lenken.

Wenn die SchülerInnen aber ein eigenes Gedicht (Elfchen) verfassen sollen, dann benötigen sie eine entsprechende Vorlage oder Anleitung, wie dieses verfasst werden kann.

Für die Durchführung von Interviews werden Fragetechniken benötigt. Diese lassen sich bewusst vor der Durchführung üben, wobei die Grammatik (Frage- und Satzstellung) ebenfalls einen hohen Stellenwert hat.

Wird ein Gemälde oder Kunstwerk in den Unterricht integriert, so müssen den Schülerlinnen z. B. Hilfsmittel für die Anfertigung

einer Bildbeschreibung zur Verfügung gestellt werden, bevor die Dekodierung dieses visuellen Textes mit Hilfe weiterer Unterstützung erfolgen kann.

5. Der kreative Sprachunterricht ist performanzorientiert und konzentriert sich auf das Schaffen zahlreicher Sprech- und Schreibanlässe.

Viele moderne Lehrwerke verzichten leider häufig immer noch auf die Möglichkeit, schon im Anfängerunterricht den Schülern Gelegenheit dazu zu geben, ihre bereits erworbene Kenntnisse auf ihre eigene Lebenswelt direkt zu übertragen.

Daher wurde den Konferenzteilnehmern in Bogor ein sogenanntes *Ich-Buch* vorgestellt, mit dem die SchülerInnen Gelegenheit erhalten, die Lehrbuchthemen auf sich selbst zu beziehen und ihre bereits erworbenen Sprachkenntnisse in der authentischen Situation der Beschreibung ihrer Person, ihrer Familie, ihrer Hobbys, Freizeitaktivitäten usw. anzuwenden und zu erweitern. Ein solches Buch, bietet den LehrnerInnen die Gelegenheit, erworbenes Wissen direkt auf ihre Person und ihre eigene Lebenswelt zu übertragen. Vorgefertigte, unvollständige Seiten leiten sie an, Informationen zur eigenen Person, Familie usw. zu vervollständigen, Bilder einzuarbeiten, Zeichnungen anzufertigen und ggf. weitere Seiten einzufügen. Eine solche Publikation kann traditionell in einer Papierversion, aber auch elektronisch erstellt werden. Das Buch – in welcher Form auch immer – zeigt den Schülern deutlich auf, dass sie mit geringen Sprachkenntnissen bereits dazu in der Lage sind, sich in der Fremdsprache eigenständig handelnd durchzusetzen. Es bietet ihnen Gelegenheit dazu, ihre Sprachkenntnisse zu verschriftlichen und somit zu festigen. Gleichzeitig kann es als Grundlage für die freie mündliche Präsentation der Ergebnisse genutzt werden.

Optisch aufbereitet und unterstützt durch Bilder kann auch das Thema *Architektur als Auslöser für kreative Textarbeit* in den Fremdsprachenunterricht höherer Klassen oder Jahrgangsstufen integriert werden. Dies wurde den Teilnehmern der Konferenz von dem Verfasser des Berichts anhand einer Collage und Fotos zu einer Heimatstadt der beteiligten SchülerInnen demonstriert. Mit Hilfe von diversen Fotos von Häuserfassaden wurden die LernerInnen zu Gestaltungsformen angeregt, die den Fremdsprachenunterricht um eine künstlerisch-ästhetische Komponente bereicherten. Dabei wurden die Arbeiten für die freie Präsentation, aber auch für die Verfassung von kreativen Texten genutzt.

Beide Beispiele belegen, dass es mit Hilfe von Materialien zu und aus der Lebenswelt der SchülerInnen gelingen kann, diese zur Projektarbeit in der Fremdsprache zu motivieren. Wichtig ist, dass am Ende der Arbeit jeweils ein Produkt entsteht, mit dessen Hilfe die Ergebnisse konkret veranschaulicht werden.

Fazit

Die gegenseitige Ergänzung und Verzahnung der beiden Konferenzbeiträge demonstrieren deutlich, dass zeitgemäße Modelle und

Konzepte für die Erteilung eines kreativen Fremdsprachenunterrichts nicht nur in der westlichen Welt, sondern auch in Südostasien entwickelt werden bzw. das sich diese Ansätze sogar gegenseitig ergänzen. Mit seinem Konferenzbeitrag ist es Muhammad Kabilan daher nicht nur gelungen, das Klischee des Paukunterrichts in Asien, wie es oft in Presse und auch Fachliteratur erwähnt wird, aus dem Weg zu räumen und aufzuzeigen, dass Handlungsorientierung, Schülerzentrierung und vor allen Dingen auch projektorientiertes, fächerübergreifendes Lernen durchaus ihren Sitz im kreativen Fremdsprachenunterricht haben.

Der Vortrag hat gezeigt, dass sich eine Kooperation zu dem Thema mit der University of Malaysia durchaus lohnt.

Literatur

Gibbons, P. (2002): Scaffolding Language – Scaffolding Learning. Portsmouth, New Hampshire, USA: Heinemann Publications

Thürmann, E. (2010): Zur Konstruktion von Sprachgerüsten im bilingualen Sachfachunterricht. In: S. Doff (Hg.): Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Tübingen: Narr

Wicke, R. E. (2017): So gelingt's – 20 lernerzentrierte, handlungs- und produktorientierte Prinzipien des DaF-/DaZ-Unterrichts. München: Hueber. URL: http://go.hueber.de/lernerzentrierte-prinzipien

Anmerkungen

1 Die Konferenz wurde von der Southeast Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO) und dem Regional Centre for Centre for Quality Improvement of Teachers and Education Personnel (QITEP) organisiert und durchgeführt.

2 Die Teilnahme und der Beitrag des Verfassers wurden durch die freundliche Unterstützung des Goethe-Instituts Indonesien ermöglicht; diesem sei an dieser Stelle noch einmal herzlich gedankt dafür.

Das UNI-CLILiG-Projekt „Bauhaus100" an der TU Gliwice/Polen

*von **Gabriela Szewiola***

Abstract

Der vorliegende Beitrag präsentiert das UNI-CLILiG-Projekt „Bauhaus100", das in den Jahren 2018–2019 an der Schlesischen Technischen Universität in Gliwice/Polen im studienbegleitenden Deutschunterricht durchgeführt wurde. Es werden Rahmenbedingungen, Arbeitsschritte und Zielsetzungen erläutert. Der CLILiG-Ansatz bietet auch an der Universität ein neuartiges, motivierendes Herangehen an den Lehr- und Lernprozess, das die spezifische Ausgangslage berücksichtigt. Jedes UNI-CLILiG-Projekt setzt die Entstehung eines vorher festgelegten Endprodukts voraus. Der Lernprozess ist in hohem Maße von kreativen, selbstständig konzipierten Arbeitsschritten der Studierenden geprägt.

1. Einführung der UNI-CLILiG-Projekte in Polen

Im Jahr 2014 fand am Goethe-Institut Warschau ein Seminar statt, das für Hochschuldozierende des studienbegleitenden Deutschunterrichts bestimmt war und erstmalig in die Prinzipien des UNI-CLILiG-Ansatzes eingeführt hat. Das Seminar wurde von Prof. Kim Haataja, einem führenden CLIL-Experten geleitet. Grundlage war hierbei – wie bei anderen CLIL-Projekten – die Verknüpfung von Sprach- und Fachunterricht, die zum einen eine intensive Zusammenarbeit von Sprach- und Fachlehrkräften bei der Planung und Gestaltung des Projekts voraussetzte, zum anderen eine hohe Autonomie, Kreativität und Initiative der Lernenden erforderte. Das Besondere und ein wichtiger Neuwert bei UNI-CLILiG-Projekten ist die

Entstehung eines Endprodukts, das von den Studierenden konzipiert und erarbeitet und in einer deutschsprachigen Präsentation vorgestellt werden sollte. Diese Endprodukte können je nach Fach sehr verschieden sein – angefangen von materiellen Erzeugnissen, die aus der Verarbeitung des erworbenen Fachwissens erwachsen, über Konzepte, wie z. B. optimierte Lieferketten in der Logistik, bis zu typischen Projekten, z. B. im Bereich Bauwesen und Architektur.

2. Rahmenbedingungen der UNI-CLILiG-Projekte an der TU Gliwice

UNI-CLILiG-Projekte können in Rahmen eines Studienfaches oder auch außerhalb der anfallenden Fächer realisiert werden. Seit 2015 wurden an der Technischen Universität Gliwice im studienbegleitenden Deutschunterricht fünf UNI-CLILiG Projekte durchgeführt – alle mit Studierenden des Masterstudiums der Fakultät Architektur. Vier Projekte betrafen das Fach Raumplanung, eins hatte besonderen Charakter und beschäftigte sich mit dem Thema Bauhaus.

Die Technische Universität Gliwice ist eine der größten Hochschulen Polens. Die sogenannten zweiten Fremdsprachen, darunter auch Deutsch, werden in dem geltenden, vom Hochschulsenat festgelegten Unterrichtssystem in Masterstudiengängen unterrichtet – und das nur zwei Semester lang, insgesamt 60 Stunden. Es scheint auf den ersten Blick unmöglich, dass Lernende, die meist seit ihrem Abitur, also in einer Zeitspanne von mehr als drei Jahren, kaum Kontakt mehr mit der Fremdsprache hatten (die an den Schulen auch fast immer nur die zweite Fremdsprache war) in der kurzen Zeit etwas Wesentliches dazulernen könnten. Diese Tatsachen haben Einfluss auf das Ausgangsniveau der Studierenden und ihre Motivation. Zudem ist es in der gegebenen Situation kaum möglich, für den Deutschunterricht eine relativ homogene B1-Gruppe zusammenzustellen. Die Binnendifferenzierung ist immer eine Begleiterscheinung bei Projektgruppen, die sich aber später bei sinnvoller Verteilung der Aufgaben innerhalb der Kleingruppen gut bewältigen lässt.

Neben handlungs- und praxisorientierter Unterrichtsgestaltung wurde angesichts dieser Situation das UNI-CLILiG-Konzept herangezogen, um den Unterricht durch fachliche Ausrichtung zu optimieren und die Lernenden zu motivieren und zu aktivieren. Der Ansatz wird sowohl von Lehrenden, als auch von Lernenden geschätzt – vor allem wohl durch seine Pragmatik und den Realitätsbezug (Bartholemy 2016, 50 f.). Modi, Intensität, Methoden und andere Charakteristika können verschieden sein (Haataja, Wicke 2016, 3 ff.). Das Verhältnis von Erst- und Zielsprache ist variabel, was in der zeitlich recht engen Projektzeit von Vorteil ist (vgl. Szewiola 2017, S. 75 f.).

3. UNI-CLILiG – Anlässe und Zielsetzungen

Der CLILiG-Ansatz ist für Studierende in vielerlei Hinsicht attraktiv, fördernd und interessant. Die wichtigsten Gründe und Argumente für diesen didaktischen Ansatz sind folgende:

- Fachinhalte werden zweckmäßig mit dem Fremdsprachenunterricht verbunden.
- Die Lerner erweitern ihre Sprachkenntnisse auf dem Gebiet, das sie interessiert.
- Sowohl die Unterrichtsform, als auch die Inhalte erhöhen die Motivation.
- Es wird eine fremdsprachliche Kompetenz für den Beruf geschaffen.
- Die Zielsprache ist in hohem Maß Vermittlungssprache.
- Der Einsatz der Erstsprache ist je nach Bedarf möglich.
- Selbstständige, kreative Arbeit fördert Soft Skills wie Selbstbewusstsein, Teamfähigkeit, Entscheidungskraft, Belastbarkeit, Souveränität – dies ist ein bedeutender Mehrwert des Ansatzes.
- Fehlerbeseitigung ist bei dem CLILiG-Ansatz keine wesentlicher Schwerpunkt.

Zu den bedeutendsten Zielsetzungen von UNI-CLILiG-Projekten gehört die Bestrebung, den Lernenden eine unter gegebenen Umständen maximale fachliche und fremdsprachliche Kompetenz zu verleihen, verbunden mit der Fähigkeit, im beruflichen und fachlichen Kontext souverän, flexibel und sicher zu handeln und zu kommunizieren. Auch eine konstruktive, zeiteffiziente und wirkungsvolle Auseinandersetzung mit den projektbezogenen Herausforderungen ist hierbei ein wichtiger Aspekt. Jedes Projekt hat darüber hinaus detaillierte, auf seinen Inhalt bezogene Ziele.

4. Das Projekt „Bauhaus100" – Idee und Durchführung

Das Jahr 2019 war nicht nur in Deutschland, sondern weltweit Bauhausjahr. Hundert Jahre zuvor ist das Bauhaus ins Leben gerufen worden – eine Architektur- und Designschule, die von vielen Experten als bedeutendste Einrichtung dieser Art im 20. Jahrhundert bezeichnet wird.

Die revolutionären Entwürfe, aber auch der neuartige, interdisziplinäre und zugleich integrative pädagogische Ansatz des Bauhauses lässt seine Ideen und seinen Nachlass bis heute weltweit nachwirken.

Verschiedene Institutionen – Museen, Universitäten und Kulturforen feierten im Jahr 2019 das Bauhausjubiläum. Es entstanden neue Ausstellungen, Filme, Projekte und andere Konzepte. An Architekturfakultäten wurde das Thema Bauhaus auf verschiedene Art und Weise aufgegriffen. Das Goethe-Institut Krakau machte den Vorschlag, im studienbegleitenden Deutschunterricht an der TU Gliwice ein CLILiG-Projekt zum Thema Bauhaus durchzuführen. Das Projekt fand im Rahmen des Deutschunterrichts statt, der fachliche Teil wurde diesmal jedoch außerhalb der anfallenden Unterrichtsfächer erarbeitet.

Die Lehrenden und Projektkoordinatoren waren: mgr Gabriela Szewiola vom Fremdspracheninstitut der TU Gliwice und dr hab. inż. arch. Krzysztof Kafka, Prof. PŚ vom Lehrstuhl für Stadt- und Raumplanung der Fakultät Architektur. Fachlicher Berater war zusätzlich dr Ryszard Nakonieczny von der gleichen Fakultät.

Es sind folgende Hauptziele des Projekts „Bauhaus100" zu nennen:

- Die Erkundung und themenorientierte Verarbeitung von Informationen über das Bauhaus
- Eine fachlich korrekte und durch selbstständige Auseinandersetzung unterstützte zweisprachige Beschreibung von Werken des Bauhauses
- Die Anfertigung eigener, durch den Bauhausstil beeinflusster Entwürfe vorgegebener Objekte
- Die Präsentation der erarbeiteten Inhalte in mündlicher Form und in einer Ausstellung.

Das Thema Bauhaus ist für angehende Architekten immer spannend – das visionäre und kompromisslose Herangehen an den Entwurfsprozess und die Pädagogik wecken gleichermaßen Respekt, Bewunderung und Faszination. Das Projektthema wurde demzufolge von den Studierenden mit Begeisterung akzeptiert. Ein erster, grober Plan sah vor, im ersten Deutschsemester vorbereitende Aufgaben und Recherchen auszuführen. Im Unterricht wurden didaktisierte Texte zum Thema Bauhaus erschlossen, Filme angesehen und parallel dazu Wortschatzaufgaben gelöst. Die Originaltexte stammten z. B. von der Website des Bauhausarchivs, wobei die Auswahl der thematischen Schwerpunkte bereits eine gemeinsame, aus der Diskussion erwachsene Entscheidung war. Eine niveaugerechte Didaktisierung ohne große inhaltliche Verluste ist für Deutschlehrende eine ernsthafte Herausforderung. Die Textarbeit wurde durch Aufgabensequenzen ergänzt, die – ähnlich wie Aufgaben in einer Didaktisierung – bestimmten Prinzipien folgen mussten: von einfach bis schwierig, sowohl textbezogene, als auch abstrahierende Auf-

gaben, Beachtung der Zeiteffizienz. Dabei werden Vorentlastungen geboten und das Vorwissen der Studierenden soll aktiviert werden. So werden z. B. kleine Wortschatzhilfen geboten und bei einem Text über das Bauhausarchiv kann ein Gespräch und Assoziogramm über Museen als Einstieg dienen.

Über den QR-Code finden Sie ein Textbeispiel aus dem Bauhaus-Archiv, das sich als Materialgrundlage für Schülerinformationen und Arbeitsblätter heranziehen lässt.

In diesem Projektteil entstanden in Gruppenarbeit Essays zu übergreifenden Aspekten des Phänomens Bauhaus, so: *Eine Idee und ihr Wandel, Schöpfer und Protagonisten, Leben am Bauhaus, Programm und Manifest, Pädagogik und Diagramm, Architektur einer neuen Zeit.* Die Essays stellten später den ersten Teil des Gesamtprojekts dar. Im Laufe des Semesters wurde auch gemeinsam von Lehrenden und Lernenden ein Plan für das zweite Semester geschaffen.

Das Goethe-Institut Krakau unterstützte das Projekt, indem es eine Exkursion an das Bauhaus Dessau ermöglichte und finanzierte. Die Exkursion fand im Januar 2019, also am Ende des ersten Semesters statt. Die Gruppe durfte drei Tage lang im Bauhausatelier – dem ehemaligen Wohnheim der Bauhäusler – wohnen und Bauhausobjekte besichtigen. Es wurden Skizzen angefertigt sowie Notizen und Fotos gemacht. Abends fanden lebhafte Diskussionen statt. Vor allem stellte die Exkursion jedoch einen gewaltigen Motivationsschub dar. Für Architekturstudierende ist die Möglichkeit, das Bauhaus hautnah zu erleben, etwas Außergewöhnliches und Einmaliges. Das Bauhaus wird von ihnen, wie schon erwähnt, als eine Art Tempel der Architektur und des Designs erlebt bzw. empfunden. Die Exkursion brachte den späteren Projektetappen große Nutzen.

- Die Verbindung von fachlicher und sinnlicher Erfahrung bewirkte ein synthetisches Denken im Entwurfsprozess, ließ neue Ideen entstehen, bewegte die Studierenden zum abstrakten Denken.
- Der ständige, lebhafte Kontakt mit der deutschen Sprache ließ die Studierenden mutiger damit umgehen.
- Die Vielfalt der ästhetischen Eindrücke und Impulse wirkte sich positiv auf die Qualität der späteren Projekte aus.

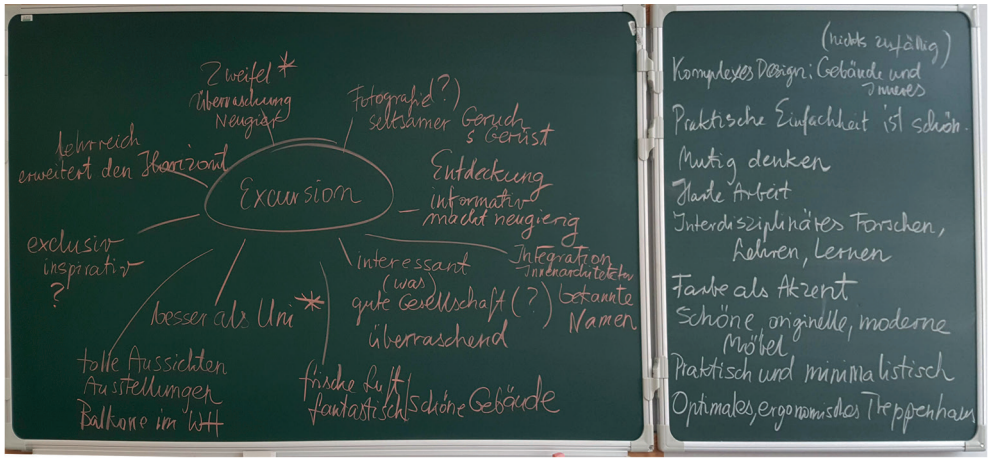
Im zweiten Deutschsemester wurden zwei weitere Hauptteile des Projekts „Bauhaus100“ realisiert. Hinzu kamen aber noch etliche Zusatzaufgaben, die als Zwischenstationen und Sprachtraining zugleich dienen sollten.

Das Semester begann mit der Verfassung von Blogeinträgen, die die Eindrücke der Studierenden aus Dessau wiedergeben sollten und eine persönliche Komponente hatten. Es wurde auch eine Mindmap angefertigt, die das Gesamtprojekt mit all seinen Aspekten bildhaft darstellte und später noch ergänzt wurde. Die Studierenden stellten auch eine große Sammlung von Adjektiven zusammen, die das Bauhaus und die Bauhäusler aus subjektiver Sicht jedes Einzelnen beschrieben.

Der zweite Hauptteil des Projekts bestand darin, ausgewählte Bauhausobjekte in Gruppen zu beschreiben, dabei nicht nur architektonische Erkenntnisse, sondern auch eigene Reflektionen einzubringen. Zu den Objekten zählten u. a.: das Bauhaushauptgebäude, das Kornhaus, das Haus Fieger, das Arbeitsamt, die Siedlung Törten.

In einer nächsten Zwischenstation befassten sich die Studierenden damit, das Gedankengut des Bauhauses zu sammeln. Es wurden Zitate der bedeutendsten Bauhausmeister vorgestellt und im Unterricht besprochen. Dabei wurde das Argumentieren und Begründen geübt.

Ein unerwartet spannender und aufschlussreicher Aspekt war „Frauen am Bauhaus“, hierbei wurden Erkundungen und Präsentationen – ebenfalls in Gruppenarbeit – zu Lebensumständen und Werken der Bauhausfrauen vorgenommen.



Exkursion nach Dessau

Der dritte Hauptteil des Projekts „Bauhaus100“ bestand darin, dass die Studierenden in Einzelarbeit eigene Entwürfe in Form von Skizzen mit Beschreibungen anfertigten, die vom Bauhausstil und der Bauhausidee inspiriert sein sollten. Jedes Mitglied der CLILiG-Gruppe bekam ein eigenes, vom Fachlehrer vorgegebenes Thema und wurde bei der Arbeit vom Lehrer unterstützt. Beispielthemen waren: Bibliothek, Studentenwohnheim, Innenraum einer Mensa, Teegeschirr, Wohnhaus eines Architekten.

Die Projekte wurden von den Studierenden im Unterricht präsentiert.

Das CLILiG-Projekt „Bauhaus100“ endete offiziell im Juni 2019, aber das Endprodukt sollte erst nach Abschluss der Unterrichtszeit vorgestellt werden. Die Ergebnisse des Projekts wurden zu einer Ausstellung zusammengeschlossen, die im November 2019 an der Fakultät Architektur eröffnet wurde und einige Wochen lang zu sehen war. Die Ausstellung wurde z. T. schon in der Sommerpause und dann am Anfang des neuen Semesters von Studierenden und Lehrern gemeinsam in aufwendiger, aber sehr kreativer Arbeit vorbereitet. Materialkosten wurden von der Fakultät übernommen.

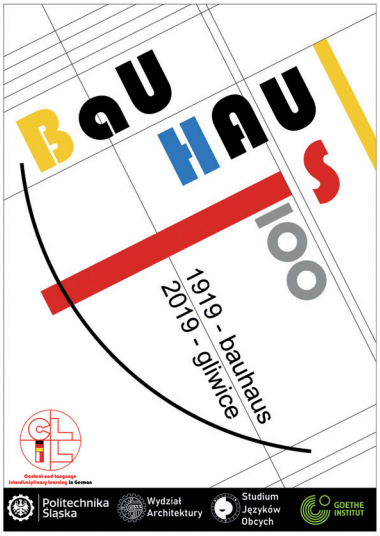
In der Eingangshalle der Fakultät Architektur befand sich der größte, zweisprachige Teil der Ausstellung, der alle Arbeitsschritte und Ergebnisse des CLILiG-Projekts präsentierte: Ausschnitte des Essays, Wortschatzschemata, Blogeinträge, Fotos und Beschreibungen der Bauhausobjekte, Zitate und vor allem alle Entwürfe der Studierenden mit Beschreibungen. Im Treppenhaus wurden zusätzlich in jedem Stockwerk verschiedene Aspekte und Besonderheiten des Bauhauses gezeigt – in verschiedener Form – Poster, Modelle (z. B. einer Bauhaussiedlung) , ein nachgebautes Bauhaus-Schachspiel. So konnte jeder Besucher diese Ausstellung nach und nach „erwandern“. Ein zentraler Punkt der Ausstellung waren im Treppenauge aufgehängte große Würfel, die bedeutende Persönlichkeiten des Bauhauses und ihre Werke präsentierten. Auf den oberen Teilen der Würfel wurden Buchstaben angebracht, die – von der höchsten Etage gesehen – die Aufschrift „Bauhaus“ ergaben.

Bei der Eröffnung der Ausstellung waren bedeutende Gäste anwesend – Vertreter des Goethe-Instituts Krakau, von dem das Bauhaus-Projekt initiiert wurde und des Goethe-Instituts Warschau, das den UNI-CLILiG-Ansatz in Polen einführte, alle Projekte begleitete und den Studierenden UNI-CLILiG-Zertifikate überreichte. Auch Dekane der Fakultät, andere Vertreter der Universitätsgemeinschaft und der Medien waren anwesend. Viele Studierende kamen auch zu der Eröffnung. Die Ausstellung wurde allerseits sehr positiv aufgenommen und bewertet.

Didaktische Aspekte und Schlussfolgerungen

Bei jedem CLILiG-Projekt, aber besonders bei solchen mit sehr begrenzten Zeitrahmen sind Planung und Struktur von besonderer Relevanz. Ein allgemeines Konzept zur Durchführung und Inhalten sollte schon vor dem Startschuss bestehen. Eine gut strukturierte Arbeit, die auf das Können, die Interessen und Bedürfnisse der Studierenden zugeschnitten ist, liefert auch die Garantie für die Motivation. Modifikationen lassen sich dabei aber kaum vermeiden. Andere wichtige Aspekte bei der Durchführung eines CLILiG-Projekts sind:

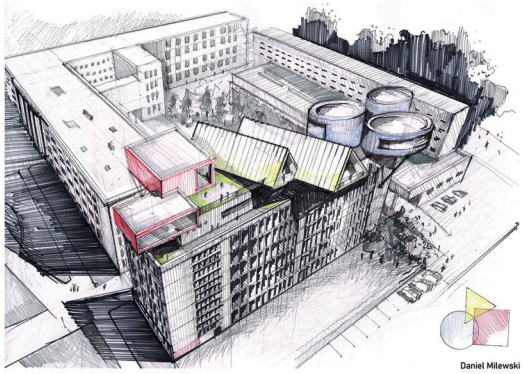
- Die Bereitstellung vorentlastender Arbeitsformen und Übungen, wie z. B. Wortschatzlisten, Didaktisierungen, Konsultationen
- Wiederholende und zusammenfassenden Aufgaben in jeder Unterrichtseinheit
- Der deutlich zu erkennendeVorrang von Kommunikation über Fehleranalyse
- Die zentrale Position der Lernenden – wie bei jedem handlungsorientierten Unterricht – was auch die Anerkennung ihrer Mündigkeit und eine schnelle Reaktion auf ihr Feedback bedeutet.



Häuser von Architekturprofessoren
Domy profesorów architektury

Mein Projekt zeigt eine modernistische Vision des Daches unserer Fakultät für Architektur an der Schlesischen Technischen Universität. Ich habe die Häuser von Architekturprofessoren auf dem Dach entworfen. Dies ist eine sehr wörtliche Interpretation dieses Themas. Das Design ist von den Formen und Grundfarben inspiriert, die zum Symbol des Bauhauses geworden sind. Professoren im Bauhaus wie in dieser Idee in der Nähe ihres Arbeitsplatzes leben konnten, was sehr praktisch ist. Dieser Ansatz hat zu einer stärkeren Einbeziehung in das Leben der Universität beigetragen.

Projekt przedstawia modernistyczną wizję dachu naszego Wydziału Architektury Politechniki Śląskiej. Zaprojektowałem dom profesorów na dachu. Jest to bardzo dosłowna interpretacja tego tematu. Projekt inspirowany jest kształtami oraz podstawowymi kolorami, które stały się symbolem Bauhausu. Profesorowie Bauhausu, podobnie jak w opisanym pomyśle, mogli mieszkać w pobliżu miejsca pracy, co jest bardzo wygodnym rozwiązaniem. Takie podejście przyczyniło się do większego zaangażowania w życie uniwersytetu



Daniel Milewski

Die moderne Wohnanlage im Bauhausstil
Współczesne osiedle mieszkaniowe w stylu Bauhausu

Bauhaus war eine innovative und fortschrittliche Universität. Es bietet sowohl räumliche als auch soziale Probleme. Es setzte auch neue Trends, konzentrierte sich auf Umweltverschmutzung und Entwicklung der Technologie. Ich denke, dass heutzutage das Bauhaus diesen Weg fortsetzen und als Reaktion auf die aktuelle Klimakrise seine Projekte mit nachhaltiger Entwicklung und Ökologie entwickeln würde.

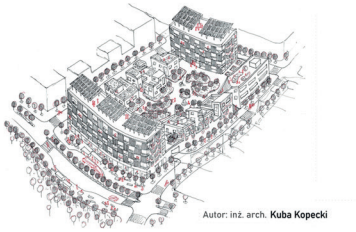
Ich denke, dass die Gestaltung von Wohnanlagen des Bauhauses heute nicht von modernen Trends abweichen würde, sondern sie sicherlich mit viel Grün, öffentlichen /halböffentlichen Räumen und Kunst, sowie einer guten Verkehrsanbindung ergänzen würde. Ich denke auch, dass diese Wohnanlagen gut mit den Stadtgrenzen verbunden wären und einen guten Zugang zu Verkehrsmitteln und zur Fahrradinfrastruktur hätten. Es wäre also ein Raum, wo die Funktionen – Wohnungen, Geschäfte, Dienstleistungen und der Schulen – verflochten wären

In einem Satz: Die durch das Bauhaus inspirierten heutigen Wohnanlagen sollten auch heutigen Kennzeichen gebaut werden und sich auf Vielfalt, soziale Gemeinschaft und Ökologie konzentrieren.

Bauhaus był uczelnią innowacyjną i postępową. Obejmowałał zarówno na decisione problemy przestrzenne i społeczne, ale też wyznaczał nowe trendy, koncentrował się na zanieczyszczeniu środowiska i technologii. Myślę, że współczesnemu kontynuowałby tę drogę i odpowiadając na obecny kryzys klimatyczny łączyłby ze zrównoważonym rozwojem i ekologią.

Myślę, że projektując osiedla mieszkalne Bauhaus nie wyróżniałby się specjalnie formą i układem od współczesnych trendów, ale z pewnością wyzwoliłby je zielenią, przestrzeniami publicznymi/półpublicznymi, sztuką i dałoby, a także rozwiązaniami energooszczędnymi. Myślę, że mieszkania te byłyby dobrze skomunikowane z miastem, miałyby dobry dostęp do komunikacji publicznej i infrastruktury rowerowej. Myślę też, że byłoby to miejsce przydzielania się funkcji – usługowej, mieszkalnej i publicznej.

Jednym zdaniem – osiedla mieszkaniowe byłyby tym, co według współczesnej wiedzy powinno się budować i stanowiłyby na różnorodność, sztuka społeczność i ekologię.

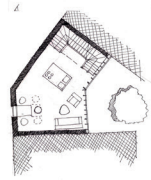


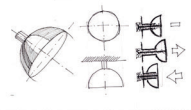
Autor: inż. arch. **Kuba Kopecki**

Das Haus des Stadtplaners
Dom urbanisty

Das Haus des Stadtplaners ist die Schließung einer städtebaulichen Baulücke in der Straßenfront, mit einem schmalen Trakt, der im Erdgeschoss zur Straße und in den Wohnetagen zum Garten geöffnet ist. Entsprechend der Bauhausidee sollte das Gebäude das bestehende Problem lösen, das über die Architektur hinausgeht (Zerwiedelung, Wiederbelebung der Straßenfront) und das mit Hilfe eines formal klaren Verfahrens (angepasst an den Kontext eines Festkörpers auf einem unregelmäßigen Grundstück).

Dom urbanisty to urbanistyczna plomba w pierzei ulicy, z wąskim traktem, otwartym w parterze w stronę ulicy, a na mieszkaniowych kondygnacjach na ogród. Budynek został zaprojektowany w myśl idei Bauhausu. Jego celem jest rozwiązanie problemów wykraczających poza architekturę (urban sprawl, ożywienie ulicy). Budynek został dostosowany do kontekstu przestrzennego i do działki o nieregularnym kształcie.



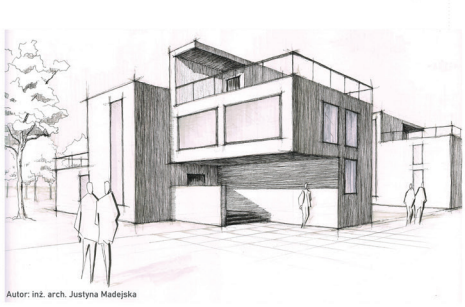


Autor: inż. arch. Michał Chrapek

Das Haus des Konstrukteurs
Dom konstruktora

Das Haus des Konstrukteurs ist eine Variation zum Thema des Buchstabens "L". Es zeichnet sich durch eine komplexe Baustruktur mit Überhängen aus, die statische Berechnungen zur Vermessung der Konstruktion erfordert. Der Buchstaben "L" steht für ein Gebäude mit einfachem Grundriss. Sein Stil ist im Geiste des Bauhaus erhalten.

Dom konstruktora stanowi wariację na temat litery „L". Ma zwarta konstrukcję z elementami wiszącymi, która wymaga obliczeń statycznych do pomiaru konstrukcji. Litera „L" oznacza budynek o prostym rzucie. Jego styl zostat zachowany w duchu Bauhausu.



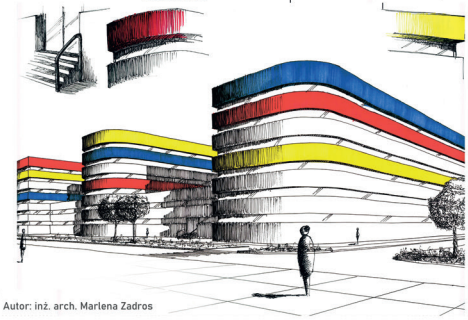
Autor: inż. arch. Justyna Madejska

Studentenwohnheim
Akademik studencki

Die Zeichnung zeigt das bestehende Studentenheim "Rzepicha" in Gliwice in einer neuen Fassung, die sich auf die Grundsätze der Gestaltung der Bauhausschule bezieht.

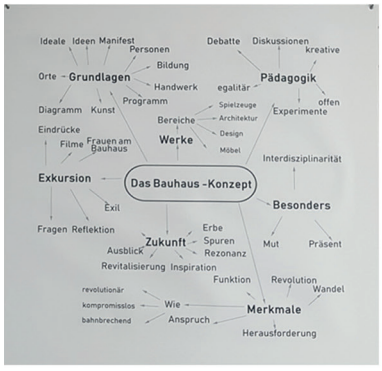
Die Fassade des Studentenheims besteht abgerundete Ecken und von der Architektur in Tel Aviv inspiriert, einer Stadt, in der der Einfluss des Bauhauses äußerst sichtbar ist. Trotz der klaren Aufteilung des ursprünglichen Objekts, die auf einen Funktionswechsel in den Einzelteilen hindeutet, wurde beschlossen, die Fassade zu vereinheitlichen, sowohl die drei horizontalen Streifen, die verbunden sind, als auch verglaste Treppenhäuser, wodurch sich Sonnenlicht reflektiert und transparenten Straßen unterteilt. Die Fassade hat auch drei Farben: gelb, rot und blau, die oft in Gemälden, Möbeln oder Gegenständen von Künstlern und Designern der Bauhausschule zu sehen sind.

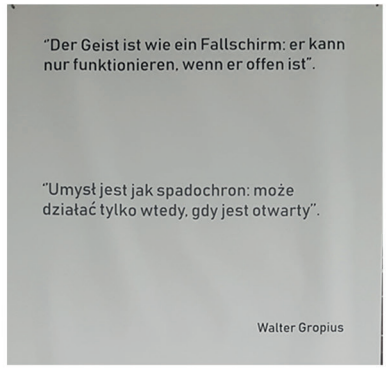
Rysunek przedstawia istniejący akademik „Rzepicha" w Gliwicach, w nowej odsłonie, nawiązującej do zasad projektowania szkoły Bauhausu. Prosta, regularna podstawa czy lekko zaokrąglone narożniki inspirowane są architekturą dominującą w Tel Awiwie, miekcie, w którym wpływy Bauhausu są niezwykle widoczne. Pomimo wyraźnego podziału pierwotnej bryły budynku, wskazującego na zmianę funkcji poszczególnych części, zdecydowano się na ujednolicenie elewacji. Zarówno trzy wysokie fragmenty akademika, mieszczące pokoje dla studentów, jak i niższa część, zostały podzielone horyzontalnymi, naprzemiennie pełnymi i transparentnymi, pasami. Na elewacji zastosowano również trzy kolory: żółty, czerwony i niebieski, które często pojawiały się, zarówno w obrazach, wielkich czy lekkich zabytkach autorstwa artystów oraz projektantów związanych ze szkołą Bauhaus.



Autor: inż. arch. Marlena Zadros

Projekte und Konzepte mit zweisprachigen Beschreibungen





Ausstellung zum Projekt „Bauhaus100“

Wie jede Unterrichtsform, hat auch CLILiG Vor- und Nachteile. Da es ein Ansatz ist, der zum großen Teil auf Autonomie und Initiative aufbaut, besteht das Risiko, dass die Projektteilnehmenden den Herausforderungen nicht gewachsen sind oder im Verlauf die Motivation verlieren. Das Fehlen von Curricula und die Notwendigkeit einer selbstständigen Erstellung von Arbeitsmaterialien macht solche Projekte aufwändig.

Ein Zeichen für ein gelungenes Projekt, das oft nicht beachtet wird, ist die Tatsache, dass Studierende und Lehrende sich als Team betrachten, das auf ein gemeinsames Ziel hinsteuert. Das Ziel wird auch leichter erreicht, wenn die Teilnehmenden es als sinnvoll und zugleich interessant betrachten, also als ihr eigenes Ziel annehmen und dadurch engagierter arbeiten. Dies ist bei dem Projekt „Bauhaus100" in einem bisher selten beobachteten Maße gelungen.

Literatur

Bartholemy, C. (2016): Zwei Fliegen mit einer Klappe. Der CLIL-Ansatz in der Lehrerausbildung an einer Westschweizer Pädagogischen Hochschule. In: Fremdsprache Deutsch 54, S. 47 ff.

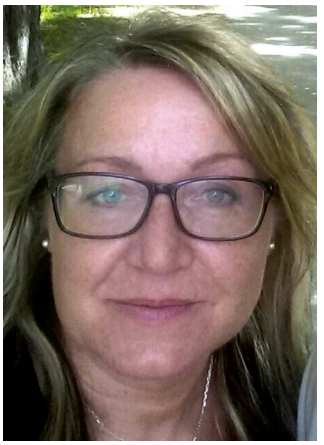
Haataja, K. & Wicke, R. E. (2016): Fach- und sprachintegriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch. In: Fremdsprache Deutsch 54, S. 3 ff.

Szewiola, G. (2018): CLIL und Architektur auf A2. In: M. Barras, K. Karges & E. Wiedenkeller (Hg.): IDT 2017, Menschen, Lebenswelten, Kulturen. Beiträge der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Fribourg/Freiburg. Bd. 2: Sektionen. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2017, S. 75–79

Gabriela Szewiola

Absolventin der Fakultät Germanistik und Literaturwissenschaft der Universität Leipzig. Dozentin im studienbegleitenden Deutschunterricht am Fremdspracheninstitut der Technischen Universität Gliwice/Polen. Mehrfache aktive Teilnehmerin der IDT und Autorin von Publikationen zu didaktischen Projekten aus dem SDU-Kontext. Vorsitzende des Hauptausschusses der gesamtpolnischen Olympiade der deutschen Sprache für Studierende technischer Hochschulen, Mitveranstalterin von Tagungen am Fremdspracheninstitut der TU Gliwice. Als Multiplikatorin begleitete sie einige Projekte des Goethe-Instituts Polen.

Privat Mutter von zwei erwachsenen Kindern; interessiert sich für Literatur, Kunst, Musik und Gartenbau sowie die Erkundung von Orten und Landschaften abseits der Touristenpfade.



VERSCHIEDENES

Zu Hause bleiben und Gutes tun

*von **Hans-Martin Dederding***

„Bleiben Sie zu Hause!“ war (ist!) die Devise in Zeiten von Covid-19. Ausreichend Gelegenheit, an die zu denken, für das Zuhausebleiben kein überraschender Ausnahme-, sondern eher Normalzustand ist. Nicht wenige davon habe ich in meinen ersten Auslandsjahren kennen gelernt: Lehrerinnen, die nach ihrem Deutschstudium auf einem Dorf oder in einer kleinen Stadt in den Weiten Kasachstans eingesetzt worden und dort hängengeblieben waren. Die einzige Reise war die ins Provinzzentrum oder gar in die ferne Hauptstadt zu einem Fortbildungskurs, alle fünf Jahre, wenn sie Glück hatten, und jemand fanden, der zu Hause Kuh, Kinder und Ehemann versorgte. Die wenigen Lehrer hatten vielleicht bessere Chancen (weil die Versorgung von Kuh und Kindern die Aufgabe der Frau war), aber auch einer von denen erklärte mir – 1993 – am Mittagstisch im Zentralen Lehrerfortbildungsinstitut der Republik: „Nun habe ich schon 17 Jahre Deutsch unterrichtet, aber noch nie mit einem ‚richtigen‘ Deutschen gesprochen.“ Will heißen: einem aus Deutschland, nicht einem der einheimischen Deutschen aus Kasachstan, die dort Fahne und Niveau der deutschen Sprache hochhielten, bevor die große Ausreisewelle der 1990er Jahre einsetzte.

An diese Begegnungen musste ich mich erinnern, als mich in der Corona-Klausur das Infobulletin der Bamberger Initiative „Die Brücken der Freundschaft“ erreichte, die seit zwanzig Jahren bestrebt ist, Verbindungen zwischen deutschen Schulen und Schulen in den Nachfolgestaaten der Sowjetunion knüpfen zu helfen. „Die Brücken der Freundschaft“ ist ein Verein, aber eigentlich trifft der Name Initiative besser. „Die Brücken der Freundschaft“ gründet sich im Wesentlichen auf die Initiative eines Mannes: Arsen Zaloew, eines ehemaligen Mathematiklehrers, der mit seiner deutschen Frau seit 1998 in Deutschland lebt.

Anscheinend gab es in Bayern damals genug einheimische Mathematiklehrer, so dass es ihm trotz einschlägiger Qualifikation und langjähriger Berufserfahrung nicht gelang, seine berufliche Karriere an einer bayerischen Schule fortzusetzen. Als engagierter Pädagoge, der um die Schwierigkeiten seiner Berufskolleginnen und -kollegen im Land seiner Herkunft (Kasachstan), aber auch in anderen Nachfolgestaaten der Sowjetunion wusste (und weiß), verlegte er sich aufs zivilgesellschaftliche Engagement und begann, mit Hilfe seiner privaten Kontakte Verbindungen zwischen deutschen Schulen und Schulen in Kasachstan und anderen GUS-Staaten zu vermitteln.

Inzwischen ist aus der privaten Initiative ein Verein geworden, der von Unternehmen aus der Region unterstützt wird. Die Zielsetzung ist immer noch die gleiche: „Die Förderung der deutschen Sprache und

des Deutschunterrichts an allgemeinbildenden Schulen in den GUS-Staaten, vor allem Kasachstans, Russlands und Ukraine; die Förderung von Partnerschaften zwischen Deutschland und den GUS-Staaten auf dem Gebiet der allgemeinbildenden Schulen und nichtstaatlichen Organisationen aus dem Bildungsbereich“ (§ 2 der Vereinssatzung). Realisiert werden diese Ziele durch verschiedene Aktivitäten: durch (die Vermittlung von) Bücherspenden aus Deutschland an Bildungseinrichtungen in den GUS-Staaten, durch Wettbewerbe für Lehrende und Lernende an den beteiligten Institutionen, durch Vermittlung von Kontakten, vor allem aber durch Informationen (Hinweise auf internationale Bildungsprogramme, Aktionen, Projekte).

Nun werden manche die Frage stellen: Machen das nicht andere auch? Die großen Mittlerorganisationen mit ihren Initiativen (PASCH u. a.)? Ja, die machen das auch, aber trotzdem hat eine kleine Organisation wie „Die Brücken der Freundschaft“ ihre Daseinsberechtigung – und ihr Nischenpublikum. Herr Zaloew verweist auf die zahlreichen Deutschlehrerinnen und -lehrer in den GUS-Staaten, die für ihr Fach brennen, aber immer weniger gefragt sind, weil in den Schulen ihrer Heimatregionen offiziell Englisch bevorzugt wird. Manche gründen ihre eigene Initiative: private Sprachschulen, Nachhilfeinstitute, Übersetzungsbüros. Sie sind dankbar für direkte Kontakte nach Deutschland. Ansprechpartner des Bamberger Vereins sind aber auch Schulen, die die Kriterien für eine Förderung etwa durch die Pasch-Initiative oder durch die ZfA (noch) nicht erfüllen.

Die Chancen für engagierte Deutschlehrerinnen und -lehrer, dass sie **nicht** „17 Jahre Deutsch unterrichten [müssen], ohne mit einem ‚richtigen‘ Deutschen gesprochen zu haben“, sind heute dank der digitalen Medien viel besser als vor 27 Jahren. Aber es müssen auch die richtigen Leute zusammenkommen. Eine Initiative wie „Die Brücken der Freundschaft“ kann dabei helfen.

Leider ist die Initiative „Die Brücken der Freundschaft“ selbst digital nicht gut aufgestellt. Sie hat noch keine eigene Website und die Vermittlung von Kontakten verläuft (fast) so, wie vor 30 Jahren: vor allem durch Mundpropaganda, aber auch durch schriftliche Informationen. Schulen, aber auch einzelne Personen, die an Partnerschaftsbeziehungen interessiert sind, können sich an den Verein wenden und erhalten von dort eine Liste mit Namen der an der Initiative beteiligten Personen und Institutionen (Mail an: ars_nk@web.de).

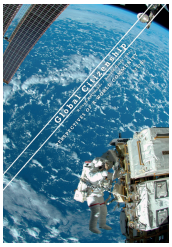
Manchen mag das als ein etwas altertümliches Verfahren erscheinen. Aber durchaus eines mit dem Potential, nachhaltig wirksam zu werden. Ohne eine solche Liste – damals in der polnischen Kulturzeitschrift *Radar* – hätte ich vor knapp 50 Jahren wohl niemals meinen ersten Kontakt nach Almaty (damals noch Alma-Ata) aufbauen können, der mir 20 Jahre später geholfen hat, in der damaligen Hauptstadt Kasachstans tätig zu werden.

Offizielle Anerkennung der Arbeit des Vereins „Die Brücken der Freundschaft“ durch die Außenminister der Bundesrepublik Deutschland und der Russischen Föderation anlässlich des Deutsch-Russischen Jahres der kommunalen und regionalen Partnerschaften 2017/18

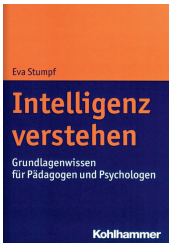
REZENSIONEN

Rainer E. Wicke:
Bestandsaufnahme und Perspektiven einer europäischen Kultur- und Bildungspolitik, S. 220

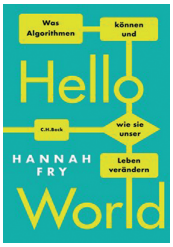
Rainer E. Wicke:
Meilenstein auf dem Weg zu einer solidarischen transnationalen Kulturpolitik, S. 222



Rainer E. Wicke:
Weltbürgerschaft als Herausforderung unserer Zeit, S. 223

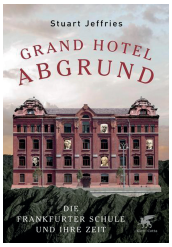


Manfred Weiser:
Zahlen – Daten – Fakten, S. 225



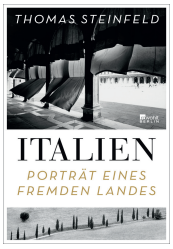
Jens Drummer:
Algorithmen – Basis der Künstlichen Intelligenz, S. 226

Detlef Thiel:
Moral im Zeitalter der aufkommenden Digitalisierung?!, S. 228



Susanne Frank:
„M"-Wort, S. 229

Stephan Schneider:
Siebzig-einundsiebzig, S. 230



Jens Drummer:
Ein Blick hinter die Kulissen, S. 231

Detlef Thiel:
Totgeglaubte leben länger?!, S. 232

Claus-Günter Frank:
Afrotopia – Afrika und Utopia, S. 233

Grätz, Ronald (Hg.): Kann Kultur Europa retten?

Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) / Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2017, 234 S., ISBN 978-3-7425-0105-9, € 4,50 plus Versandkosten

Bestandsaufnahme und Perspektiven einer europäischen Kultur- und Bildungspolitik

*von **Rainer E. Wicke***

Es ist bezeichnend, dass die Bundeszentrale für politische Bildung die vorliegende Publikation in ihrer Schriftenreihe herausgebracht hat und kostengünstig anbietet. Dies ist einer Auszeichnung gleichzusetzen, die das Buch, das sich einer wichtigen gesellschaftlichen Diskussion widmet, verdient, denn es hebt bereits bewährte Aspekte einer gelungenen Europapolitik ebenso hervor wie Wünschenswertes, das noch realisiert werden muss.

Der europäische Gedanke wird durch die rigide Vertretung nationaler Interessen einzelner Mitgliedsstaaten der Europäischen Union teilweise in Frage gestellt. In dieser Krise ist eine solche Publikation sehr zu begrüßen, in der es *„um die unendlichen Ausdrucksmöglichkeiten aller Identitäten innerhalb Europas sowie um das gegenseitige Verstehen und Respektieren in einer permanenten Lerngemeinschaft“* geht (S. 10). Damit knüpfen Herausgeber und Beiträger an eine in den neunziger Jahren euphorisch gestartete Initiative *Europa im Unterricht* an, die sich wichtigen Themen wie der gemeinsamen Geschichte Europas, den dort vertretenen Minderheiten, Maßnahmen der Jugendbegegnung und einer gemeinsamen Umwelterziehung widmete. Leider blieb es bei dieser Initiative (HIBS 1994, vgl. unten). Dem Herausgeber des hier vorgestellten Sammelbandes ist es nun gelungen, 17 Beiträge renommierter Autor(inn)en zur Beleuchtung unterschiedlicher Aspekte und Desiderate europäischer Kultur zu publizieren, die alle detaillierter Lektüre wert sind. Im Rahmen dieser Rezension können nur einzelne Beiträge exemplarisch hervorgehoben werden.

Robert Menasse spricht sich für die Überwindung nationalen Gedankengutes zugunsten einer transnationalen Solidargemeinschaft – dem nachnationalen Europa – aus, die er als eine *europäische Bruderschaft* bezeichnet, deren Realisierung gar nicht so neu ist. Schriftsteller wie Victor Hugo und Heinrich Mann setzten sich schon im 19. und 20. Jahrhundert für einen intensiven Europadiskurs ein. Menasse zeigt, dass viele Prozesse, Entwicklungen und auch offene Fragen in Europa schon längst transnational sind. Vehement wehrt er sich gegen sogenannte *Renationalisierungstendenzen* (S. 19).

Besonders erwähnenswert sind die von Boris Nieswand und Cihan Sinanoglu diskutierten Bedeutungsdimensionen des Kulturbegriffes. Kultur wird häufig als *Unterscheidungsmerkmal* in Klassengesellschaften legitimiert. Auch *Kollektive* nutzen einen solchen totalitätsorientierten Definitionsansatz, um Abgrenzungen vorzunehmen. Hier wird deutlich, wie unterschiedlich und vor allen Dingen auch tendenziös sich der Kulturbegriff instrumentalisieren lässt, um nationalpolitische Interessen durchzusetzen. Für Subsysteme wie Politik, Recht, Wirtschaft und Wissenschaft wird häufig der Begriff des *Kultursektors* verwendet. Die Definition von Kultur als *ständig im Wandel befindliches Bedeutungsgewebe* entspricht dagegen dem Desiderat einer gemeinsamen europäischen Kultur am ehesten (S. 46).

Claus Leggewie widmet sich dem Gedanken eines zeitgemäßen transnationalen Regionalismus in Europa, innerhalb dessen politische, wissenschaftliche und kulturell länderübergreifende Zusammenarbeit möglich wird, auch wenn unterschiedliche Spra-

chen verwendet werden. Er konkretisiert diese These an der dreisprachigen Oberrhein-Region, denn in diesem Dreiländereck funktioniert der regionale Grenzverkehr bereits, indem grenzüberschreitende Projekte, Initiativen und Programme aus verschiedenen Kulturbereichen konkretisiert werden.

Solange die Nationalstaaten nicht dazu bereit sind, ihre kollektive Identität teilweise zugunsten eines gemeinsamen Staatenbundes aufzugeben, wird es nach Lutger Kühnhardt kein europäisches Gewaltmonopol geben und Europa wird immer eine Lerngemeinschaft bleiben. Er plädiert deutlich für einen weiteren Ausbau des Europarechtes, der jedoch an der halbherzigen Bereitschaft der Mitgliedstaaten zur Abgabe von Souveränitätsrechten an die Europäische Union scheitert.

Das Internet ermöglicht bereits einen innereuropäischen kulturellen Austausch in kultureller Hinsicht, wie Antonia Blau und Asiem EL Difraoui feststellen. Neue Formen der Mobilisierung und der internationale Austausch gehören erwiesenermaßen schon zur Kultur Europas (S. 129).

Wichtig sind die Beiträge von Ufuk Özbe, Sineb El Masrar und Riem Spielhaus zum Thema Islam in Europa. Özbe setzt sich für eine aufgeklärte kritische Debattenkultur zum Islam, El Masrar für die Teilhabe von Mitbürgern mit sogenanntem Migrationshintergrund ein und Spielhaus plädiert für den verstärkten Einsatz von neuen Kreativen mit postmigrantischem Hintergrund in der europäischen Kulturarbeit. Die vernunftgeleitete und keineswegs polemische Islamkritik ist ebenso notwendig, wie das Bauen von Brücken, um das friedliche, solidarische und freie Europa weiterhin zu sichern.

Lesenswert sind auch die Beiträge von Jonas Engelmann zum Thema *Recht und Migration im Comic* und von Barbara Schweizerhof, die den europäischen Film ausführlich diskutiert, wobei der länder- und regionenübergreifende Aspekt dieses Mediums deutlich wird.

Den genannten und auch den hier nicht genannten Beiträger(inne)n gelingt der Nachweis, dass Europa bereits über Ansätze zu einer gemeinsamen Kultur verfügt, die teilweise historisch verankert ist und dass diese bereits gelebt wird. Diese positive Erkenntnis kann und muss zum Anlass genommen werden, die europäische Kultur zu würdigen, zu verstärken und zu erweitern, denn hier bieten sich viele Chancen der Weiterentwicklung, die von den Beiträger(inn)en angemahnt werden. Dazu liefert der Band erste Ideen.

Dem Herausgeber ist es mit dieser Publikation gelungen, ein wichtiges Thema in den Mittelpunkt zu stellen und Perspektiven für die notwendige gemeinsame Arbeit aufzuzeigen. Europa ist eine Wertegemeinschaft, für die es sich lohnt, der Bürgerferne europäischer Verwaltungsinstitutionen gemeinsame Kulturprojekte entgegenzusetzen. Gerade im Hinblick auf die Ausrichtung oder auch eine mögliche Neuorientierung der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands sind viele der Beiträge wichtige Orientierungshilfen, denn den Autor(inn)en gelingt nicht nur der Nachweis, dass in dieser Hinsicht bereits vieles erfolgreich geschehen ist – sie machen auch Mut, neue Wege zu gehen bzw. Initiativen in Schule und Gesellschaft transnational zu starten.

Für Leitungen an deutschen Schulen, Fach(schafts)berater(inne)n der ZfA und Expert(inn)en für Unterricht des Goethe-Instituts kann die Anschaffung empfohlen werden, da viele der Inhalte die gemeinsame Arbeit positiv beeinflussen können.

Mehr zum Thema:
Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (Hg.): Europa im Unterricht I, Dezernat für Veröffentlichungen, Wiesbaden 1994.

Grätz, Ronald/ Höppner, Christian (Hg.): Musik öffnet Welten. Zur Gestaltung internationaler Kulturbeziehungen

Steidl-Verlag, Göttingen 2019, 247 S., ISBN 978-3-35829-526-1, € 20,00

Meilenstein auf dem Weg zu einer solidarischen transnationalen Kulturpolitik

*von **Rainer E. Wicke***

„Musik ist identitätsstiftend und gemeinschaftsbildend" – eine weitgehend anerkannte Behauptung, die im hier vorgestellten Sammelband differenziert dargestellt wird. Das Anliegen ist zu zeigen, wie dies geschieht, speziell aber, wie Musik dazu beitragen kann, Grenzen zu überwinden, gesellschaftliche Zusammenhänge zu stärken und internationale Beziehungen solidarisch voranzutreiben (Vorwort). Die Beiträge der 31 AutorInnen sind in fünf Themenkreisen zusammengestellt.

In den Beiträgen des ersten Themenkreises (*Musik in internationalen Beziehungen)* wird deutlich, dass Musikströmungen als Hybride der Vergangenheit die internationale Entwicklung beeinflusst haben. Verdeutlicht wird dies am Beispiel des amerikanischen Blues, aber auch daran, wie gerade aus Nazi-Deutschland geflohene Musiker zur weltweiten Verbreitung der westlichen Musik beigetragen haben. Hier wird bereits deutlich, dass die sogenannte „nationale" Musik stets Einflüssen von außen unterworfen war und sich dementsprechend veränderte.

Musik kann als sogenannte „Soft Power" international Dialoge und Versöhnung fördern, wie das Palestine Symphony Orchestra und das Wirken Yehudi Menuhins für einen interkulturellen Musikaustausch belegen. In der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik kann Musik zu einem pluralistischen Verständnis von Kultur beitragen, indem die Annäherung an als fremdartig empfundene Musik durch den respektvollen solidarischen Umgang mit dieser vorangetrieben wird. Gerade dieser Gedanke ist von größter Wichtigkeit, denn es gilt, die in einer Zielkultur vorhandenen musikalischen Praxen zu würdigen und anzuerkennen.

Der Einstufung von *Musik als Universalsprache* (Themenkreis II) wird freilich widersprochen.

Zwar wird in einem historischen Exkurs gezeigt, dass Musik seit 40.000 Jahren das Leben der Menschen im Hinblick auf die Entwicklung (kultischen) kooperativen Verhaltens bestimmt hat. Aber Musik ist nicht automatisch universell, sondern erfordert einen gezielten, reflektierenden Umgang mit subjektiver Bedeutungszuschreibung, der jeweils kulturell geprägt ist. Dem Terminus „Weltmusik" wird der der „Musiken der Welten" entgegengesetzt, die Vielfalt der musikalischen Entwicklung erfordert die Bereitschaft, sich auf das Fremde tolerant und solidarisch einzulassen.

In *Musik ohne Grenzen* (Themenkreis III) wird gezeigt, wie transnationale und transkulturelle Verbindungen Musik erst zu dem machen, was sie ist. Beispiel: türkische Janitscharenmusik bei Mozart, ostasiatische Klänge bei John Cage, aber auch die Adaption eines französischen Chansons zu dem bekannten Song „I did it my way". Neue Technologien, wie Streaming-Dienste, so ein weiterer Beitrag, sorgen für größere Teilhabe am internationalen musikalischen Geschehen, bergen aber auch die Gefahr der Verflachung durch ein Überangebot. Wie einfach es sein kann, den musikalischen Dialog auf Augenhöhe zu pflegen, wird durch das Projekt *Anpfiff Europa* deutlich, einer Initiative des deutsch-polnischen Jugendwerks. Ähnliche Projekte lassen sich sicher im Kreis der Deutschen Auslandsschulen in ihren jeweiligen Sitzländern partnerschaftlich ausrichten. Ausführlich wird auch auf die Notwen-

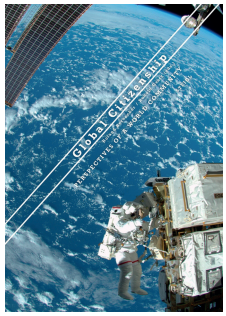
digkeit der frühen Begegnung mit Musik der Migration eingegangen. Wenn in Kitas damit gearbeitet wird, kann es gelingen, dieser Musik in der modernen Gesellschaft einen Platz einzuräumen.

Im Themenschwerpunkt IV (*Musik in Konflikten)* wird an Beispielen gezeigt, wie Musik in zweifelhafter Weise verwendet kann: als Folterwerkzeug (von US-Streitkräften in Vietnam, im Irak oder in Guantanamo), zur Verherrlichung von Gewalt (durch die mexikanische Drogenmafia) oder auch durch die praktische Leugnung ihrer Existenz (armenische Musik in der Türkei).

In *Musik und Religion* (Themenschwerpunkt V) wird deutlich, dass Musik wie auch Religion sowohl der Verständigung zwischen Menschen dienen, aber auch Konflikte verursachen können. Erkenntnisfördernd die Feststellung, dass es „islamische Musik" nicht gibt, sondern eine Vielzahl von unterschiedlichen Strömungen, die eigener Betrachtung wert sind.

Am Beispiel Yehudi Menuhins wird verdeutlicht, dass sich eine Verbindung von Musik und Völkerversöhnung realisieren lässt, dies zeigt allein das Lebenswerk dieses Ausnahmekünstlers, auch wenn seine Vorstellung eines universellen Glaubens im Sinne eines Weltethos bisher nicht realisiert werden konnte.

Eigentlich ist jeder der Beiträge einer intensiven Lektüre wert; selten ist das Thema von Musik als Bestandteil von Kulturarbeit so attraktiv, nachvollziehbar und für weitere Beschäftigung mit dem Thema anregend aufgearbeitet worden. Man muss kein Musikwissenschaftler sein, um die Vorschläge zu einer transnationalen solidarischen Kulturpolitik mit Hilfe von Musik zu rezipieren und vielleicht sogar ansatzweise in der eigenen schulischen Arbeit zu realisieren. Das Buch verdient nicht nur in Schule und Lehrerfortbildung Würdigung, es vermittelt auch Inspirationen für die internationale Kulturpolitik.



Bernecker, Roland/ Grätz, Ronald (Hg.): Global Citizenship – Perspectives of a World Community

Steidl-Verlag, Göttingen 2018, 167 S., ISBN 978-3-95829-487-5, € 16,00

Weltbürgerschaft als Herausforderung unserer Zeit

*von **Rainer E. Wicke***

Die 17 Beiträge der von der deutschen UNESCO-Kommission und dem Institut für Auslandsbeziehungen gemeinsam herausgegebenen Publikation wurden nach inhaltlichen Gesichtspunkten den drei Kapiteln *Education and Civil Society Commitment, Culture and the Arts and Sciences* und *Politics, the Environment, Ethics* zugeordnet. In vielen der von renommierten Wissenschaftlern, Vertretern von deutschen Mittlerorganisationen und weltweit tätigen Organisationen verfassten Aufsätzen werden exakt die Zielsetzungen an die sogenannte Weltbürgerschaft formuliert, die man von einer solchen Veröffentlichung erwarten darf. Dazu gehören die Förderung von Toleranz und Verständnis für einander in der (nationalstaatlichen) Erziehung, Bildung und Gesellschaft ebenso wie der Dialog mit anderen Kulturen. Voraussetzung dafür ist die Entwicklung eines konstruktiv-kritischen Bewusstseins im Hinblick auf die gesellschaftliche Teilhabe in den Nationalstaaten, denn nur von wirklich demokratischen Gesellschaften kann erwartet werden, dass diese sich für die Entwicklung globaler Verantwortung engagieren können.

Die Thematik des neuen Nationalismus in Europa wird mehrfach beschrieben, wobei das Thema Migration bzw. das Scheitern einer erfolgreichen Migrationspolitik in einem geeinten Europa bedauert wird, da die EU eigentlich als ein ideales Modell

für die Entwicklung einer globalen Gemeinschaft eingestuft werden kann. Eine solche „supranationale Institution" (S. 140) ist bisher einzigartig. Deutlich wird, dass gerade dieses geeinte Europa z. Zt. noch weit von den gesetzten Zielen entfernt ist.

Mehrfach wird in den Aufsätzen hervorgehoben, dass das Streben nach Globalisierung weitgehend von der westlichen Welt dominiert wird und ein Dialog auf Augenhöhe mit anderen Kulturen z. Zt. eigentlich noch nicht stattfindet. In einem Beitrag wird daher eine neue Ausrichtung globaler Politik gefordert, der den postkolonialen Blick auf die Welt aus europäischer Sicht zugunsten eines solchen Dialoges mit anderen Nationen ablöst (S. 33).

Das Buch begnügt sich jedoch nicht mit der Schilderung der Unvollkommenheiten einer globalen Weltpolitik, es enthält auch Beiträge, die verdeutlichen, dass Ansätze dazu bereits vorhanden sind und ggf. ausbaufähig sind. Die Arbeit von *Ärzte ohne Grenzen* kann hier als Beispiel genannt werden, denn diese Organisation hat es verstanden, ihre Arbeit neutral und ohne politische und wirtschaftliche Interessen in Krisengebieten durchzuführen. Dies gilt auch für *Amnesty International*, denn die Mitarbeiter dieser ebenfalls weltweit arbeitenden Organisation engagieren sich im friedlichen Protest gegen die Verletzung der Menschenrechte; sie setzen sich für die Kontrolle des Waffenhandels ebenso ein wie für die Ächtung der massiven Überwachung von Menschen durch einzelne Staaten. Beide Institutionen haben nachgewiesen, dass ein weltweiter humanitärer Einsatz möglich und von Erfolg gekrönt ist. Dass Musik den internationalen Dialog fördern kann, ist seit der Etablierung von Barenboims und Saids West-Eastern Divan Orchestra bekannt, hier bieten sich weitere interessante Möglichkeiten für einen weltweiten Dialog.

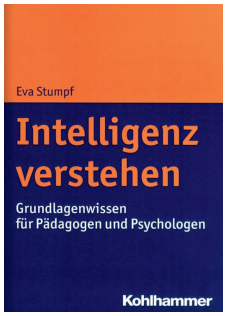
Wie wichtig es ist, die Jugend auf diesen gründlich vorzubereiten, wird an einem Beitrag über *kulturweit*, eine Initiative der bundesdeutschen UNESCO-Kommission verdeutlicht. Jugendliche erhalten durch dieses sechs- bis zwölfmonatige Freiwilligenprogramm Gelegenheit, weltweit mit deutschen Mittlerorganisationen gemeinsam Kulturarbeit zu betreiben.

Besonders interessant ist der Bericht zu der Etablierung des Humboldt-Forums im wieder errichteten Stadtschloss in Berlin, da die dort geplanten Ausstellungen sich mit internationaler Kunst befassen sollen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Weltkulturen deutlicher hervorzuheben. Das Forum betrachtet sich selbst als eine supranationale Institution mit dem Ziel, anderen Kulturen bewusst eine Stimme zu geben.

Sehr lesenswert ist der Artikel über die Entwicklung eines ethischen Weltgewissens, in dem sich der Verfasser u. a. der Verantwortlichkeit der Repräsentanten der unterschiedlichen Regionen weltweit widmet und eine intensivere Kooperation als möglich und machbar darstellt.

Die Publikation verdeutlicht, dass das Ziel der angestrebten Weltbürgerschaft aufgrund der Existenz von kriegerischen Auseinandersetzungen, populistischen Tendenzen in Nationalstaaten und religiösen Differenzen noch in weiter Ferne liegt und der Weg bis dahin sicherlich von Hindernissen geprägt sein wird. Dennoch zeigen die Beispiele gelungenen weltweiten Engagements und die Konzeptionen neuer begrüßenswerter Initiativen, dass es durchaus Möglichkeiten gibt, auf dieses Ziel hinzuarbeiten. Dass dabei der (schulischen) Bildung und Friedenserziehung ein wichtiger Platz eingeräumt werden muss, versteht sich von selbst.

Global Citizenship ist ein lesenswertes Buch, das aufgrund seiner verständlichen Sprache und der klaren Struktur der Artikel nicht nur von Anglisten rezipiert werden kann.



Stumpf, Eva: Intelligenz verstehen. Grundlagenwissen für Pädagogen und Psychologen

Kohlhammer, Stuttgart 2019, 132 S., ISBN 978-3-17-026905-7, € 29,00; E-Book € 25,99

Zahlen – Daten – Fakten

*von **Manfred Weiser***

Die Autorin, Professorin für Pädagogische Psychologie, will in ihrer Monografie „die wichtigsten Modelle und Befunde zur Struktur der Intelligenz und deren Bedeutung für die Diagnostik differenziert und anschaulich zugleich" (S. 9) erläutern. Sie hofft, dass „praktizierende Lehrkräfte und Psycholog/innen unser heutiges Wissen zu Intelligenz dank dieses Buches so gut nachvollziehen können, dass sie für ihre praktische Tätigkeit davon profitieren" (S. 10). Ihre Ausführungen basieren überwiegend auf „Theorien und Befunde[n] der psychometrischen Intelligenzforschung".

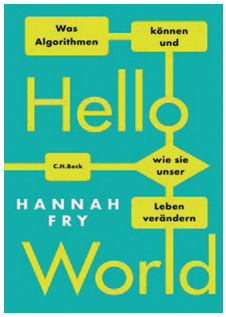
Intelligenz wird als ein Konstrukt beschrieben, dem verschiedene, teils umfassende, teils zugunsten der Messbarkeit eingeengte Definitionen zugrunde liegen.

Das umfangreichste Kapitel des Buches befasst sich mit Theorien und Modellen der kognitiven Intelligenz, statistischen Methoden der Intelligenzforschung sowie den nach Stumpf wichtigsten Intelligenztheorien, deren bedeutsamste Erträge nachvollziehbar werden. Innere Zusammenhänge, Übereinstimmungen wie Differenzen der verschiedenen Ansätze werden sichtbar. „Die hier erläuterten sechs psychometrischen Intelligenzmodelle wurden ausnahmslos mittels empirischer Daten und faktorenanalytischer Auswertung entwickelt" (S. 45). Das „in der Pädagogik vergleichsweise beliebte Modell der ‚Multiplen Intelligenz' nach Gardner, der in seine Theorie Dimensionen integriert, „die das übliche Verständnis des Intelligenzbegriffs sprengen" (S. 46/47), ist nicht mehr als ein Hinweis wert. Warum gerade dieses Modell für Pädagoginnen und Pädagogen so attraktiv ist und warum sich auch renommierte Psychologinnen und Psychologen aus der Begabtenforschung auf dieses Modell beziehen, bleibt undiskutiert. Im Kapitel Diagnostik wird IQ als ein Wert dargestellt, den eine Person in einem Testverfahren erreicht und der in eine Normskala transformiert wird. Einflüsse aus Anlage und Umwelt sowie die Entwicklung der Intelligenz im Lebenslauf werden in den Blick genommen. Unter der Überschrift „Intelligenz und korrespondierende Konstrukte" wird die Kreativität näher betrachtet und der Frage nachgegangen, „inwiefern Intelligenz und Arbeitsgedächtnis überlappende oder voneinander klar differenzierbare Konstrukte darstellen" (S. 86). Fragen, die, wie die Autorin konstatiert, heutzutage fast als Tabu gelten – „Unterschiede im mittleren IQ zwischen verschiedenen Gruppen, z. B. Frauen und Männern oder den Angehörigen verschiedener sozio-ökonomischer Schichten" (S. 93) –, geht sie im Kapitel „Gruppenunterschiede" nach. Die abschließenden Kapitel sind den Themen „Zusammenhänge mit weiteren Personenmerkmalen", „Intelligenzunterschiede in der Schule" und – in einem Fallbeispiel – der Interpretation von Intelligenztestergebnissen gewidmet.

Fazit: Die Autorin erfüllt in ihrem Buch zwar ihre psychometrischen Ansprüche, verfehlt mit der gewählten Einschränkung aber ihr Ziel, die wichtigsten Modelle zur Struktur der Intelligenz vorzustellen. Wichtigkeit ergibt sich im wissenschaftlichen Diskurs nicht nur aus den selbst gesetzten Normen. In diesem Sinne wäre eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Konzept der multiplen Intelligenzen wünschenswert gewesen.

Zweig, Katharina A.: Ein Algorithmus hat kein Taktgefühl. Wo künstliche Intelligenz sich irrt, warum uns das betrifft und was wir dagegen tun können

Heyne, Stuttgart 2019, 319 S., ISBN 978-3-453-20730-1, € 20,00; epub € 15,99



Fry, Hannah: Hello World. Was Algorithmen können und wie sie unser Leben verändern

C. H. Beck, München 2019, 272 S., ISBN 978-3-406-73219-5, € 19,95; E-Book € 9,49

Algorithmen – Basis der Künstlichen Intelligenz

*von **Jens Drummer***

In den Medien begegnet uns das Thema künstliche Intelligenz (KI) immer öfter. Es gibt auch schon zahlreiche Bücher zum Thema. Braucht es da wirklich ein weiteres? Ich behaupte ja, vor allem für Lehrkräfte, die sich anschicken, hinter die Kulissen der KI zu schauen und die das Thema mit ihren Schülern aufgreifen möchten. Zwei seien hier vorgestellt.

Die Informatikern **Katharina Zweig** behandelt das Thema nicht unkritisch, was im Buch durchaus auch an persönlichen Geschichten deutlich wird. Als sie einmal – während des Autofahrens – eine Information benötigt, bittet sie ihre Tochter um diese. Die Tochter spricht in ihr Handy „OK Google“. In diesem Moment ruft die Autorin zu ihr: „Wir fragen nicht Google!“ Die Frage nach dem „Warum“ wird im Buch umfassend und ausgesprochen strukturiert beantwortet.

Das Buch hat drei Teile: In Teil I (Der Werkzeugkoffer) werden die Grundlagen für die Gestaltung von Künstlichen Intelligenzsystemen vorgestellt. Teil II (Das kleine ABC der Informatik) beschäftigt sich mit Algorithmen, Big Data (Woher kommen die ganzen Daten, mit denen Künstliche Intelligenzen trainiert werden?). Teil III (Der Weg zu besseren Entscheidungen – mit und ohne Maschinen) geht auf die Frage der Ethik bei Entscheidungen ein und stellt dar, wie Entscheidungsprozesse optimiert werden können.

An vielen Beispielen wird u. a. die Arbeitsweise von Algorithmen erklärt. Die Autorin nimmt sich die notwendige Zeit, um dem Leser die Arbeitsweise eines Algorithmus verständlich zu erläutern, etwa am Beispiel des Problems „Kürzester Weg“, welches viele ja vom Navigationssystem kennen. Es werden u. a. die Schwierigkeiten dargestellt, welche aufgrund unterschiedlichster Randbedingungen beachtet werden müssen. Ein weiteres Beispiel zeigt, was ein Algorithmus zur Bewertung von Filmen auf Netflix leisten muss, um zu berechnen, welche Bewertung ein Nutzer welchem Film geben würde. Diese Berechnung bildet dann die Grundlage, auf der dem Nutzer weitere Filme empfohlen werden. Meine eigene Erfahrung zeigt, dass dieser Algorithmus schon recht ausgereift ist.

Beeindruckend auch, wie erklärt wird, dass das Lösen der Bilderrätsel – mit denen herausgefunden werden soll, ob der Nutzer ein Mensch oder ein Computer ist – noch einen weiteren Nutzen hat. So benötigen künstliche Intelligenzen zur Bilderkennung qualifizierte Datensätze von schon einmal klassifizierten Bildern (z. B. „Auf welchem Bild ist eine Ampel zu sehen?“ – sogenannte „reCaptcha“). Die dazu nötige Mengen an Daten können einzelne Menschen nicht bereitstellen, sondern nur hunderte Millionen, die diese Daten freiwillig liefern (eben durch die Bilderrätsel). Auch die Darstellung von Risikoabschätzungen bei künstlichen Intelligenzen ist ausgesprochen interessant. Hier

zeigt die Autorin sich als sehr ausdauernde Wissenschaftlerin.

Zweig gelingt ein Rundumschlag von den Grundlagen der Informatik bis hin zur künstlichen Intelligenz.

Es macht ausgesprochenen Spaß, dieses Buch zu lesen. Einziges Manko ist, dass die Autorin an gefühlt jeder Stelle darauf hinweist, dass der Sachverhalt später noch einmal genauer erläutert wird. Ein Hinweis würde m. E. genügen, nach den ersten hundert Seiten hat der Leser das Prinzip erfasst.

Auch **Hannah Fry** geht in Ihrem Buch nicht unkritisch an das Thema Algorithmen heran, es überwiegen jedoch Beispiele, die zeigen, welchen Nutzen Algorithmen erbringen, dadurch, dass sie immer öfter Entscheidungen über uns treffen, uns bei unseren Entscheidungen beeinflussen oder uns diese sogar schon abnehmen. Dies betrifft, bewusst oder unbewusst, fast alle Bereiche unseres Lebens. Der Autorin ist es gelungen, die Vielfalt der Situationen aufzuzeigen, in denen Algorithmen unser Leben bestimmen.

Nach einer kurzen Einführung nimmt sie den Leser mit auf eine Reise durch die unterschiedlichsten Anwendungsbereiche von Algorithmen.

Im ersten Abschnitt „Macht" zeigt sie an mehreren Beispielen, welche Macht schon jetzt Algorithmen auf uns ausüben (sowohl in positiver als auch in eher fraglicher Hinsicht). Der Einstieg ist, mit dem Beispiel eines 1983 glücklich verhinderten Atomkriegs, gut gewählt. Hier traf ein russischer Soldat zum Glück die richtige Entscheidung und überstimmte den Computer, der amerikanische Raketen auf dem Weg in die Sowjetunion identifiziert hatte. Der Soldat war der Ansicht, dass fünf identifizierte Raketen für einen Erstschlag doch etwas wenig waren und stoppte die Gegenreaktion. Hier funktionierte die menschliche Logik besser als KI, genauso wie auch in anderen Beispielen im Buch. Bleibt die Hoffnung, dass wir Menschen an vielen Stellen doch noch wichtig sind und uns somit das Überleben sichern.

Im weiteren Verlauf widmet sich die Autorin in den Kapiteln „Daten" und „Justiz" eher positiven Wirkungen der KI. Am Beispiel mehrerer Untersuchungen wird gezeigt, dass Algorithmen Entscheidungen wesentlich treffsicherer fällen können als Menschen. Etwa werden durch Algorithmen mögliche Rückfallrisiken von Straftätern schon heute mit einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit richtig bewertet. Auch wenn es für manche erschreckend sein mag, dass in den USA Entscheidungen über die Freilassung auf Kaution auf der Basis von Algorithmen getroffen werden, muss ich nach dem Lesen des Buches sagen, dass deren Entscheidungen objektiver und sicherer erscheinen als die Richterentscheidungen. Die Autorin demonstriert überzeugend, an welchen Stellen Algorithmen derzeit gut funktionieren und wo die derzeitigen Grenzen sind.

In den weiteren Abschnitten („Medizin", „Autos", Kriminalität", „Kunst") wird mit vielen Beispielen belegt, welche Leistungen Algorithmen schon heute vollbringen können. Die Komposition eines Computers etwa, der auf das Imitieren von Bach-Werken programmiert wurde, schrieben Bach-Kenner dem Altmeister zu.

Interessant ist in Hannah Frys Buch nicht nur ihre Darstellung, was Algorithmen alles können, sondern auch der Einblick in die Art und Weise, wie Algorithmen für spezielle Problemstellungen entworfen werden.

Gerne hätte ich Ihnen einen umfassenderen Einblick in dieses Buch gegeben, allein der zur Verfügung stehende Platz erlaubt dies nicht. Aber auch so hoffe ich, deutlich gemacht zu haben, dass das Buch voller interessanter Beispiele ist und gut als Wissenspool für den Unterricht genutzt werden kann, um Schülern zu zeigen, welche Fähigkeiten Algorithmen schon heute haben.

Nida-Rümelin, Julian / Weidenfeld, Nathalie: Digitaler Humanismus. Eine Ethik für das Zeitalter der Künstlichen Intelligenz

Piper, München 2018, 220 S., ISBN 978-3-492-05837-7, € 24,00; E-Book € 19,99

Moral im Zeitalter der aufkommenden Digitalisierung?!

*von **Detlef Thiel***

Immer wieder wird der Ethik vorgeworfen, sie sei nicht zeitgemäß, die moralische Entwicklung hinke den technischen und gesellschaftlichen Fortschritten hinterher. Kein Wunder, die letzten großen Ethikentwürfe stammen aus der Antike – Platon und Aristoteles – und der Aufklärung. Heute stehen sich in fast allen ethischen Diskussionen die Kantsche Deontologie den verschiedenen Spielarten utilitaristischer Provenienz unversöhnlich gegenüber.

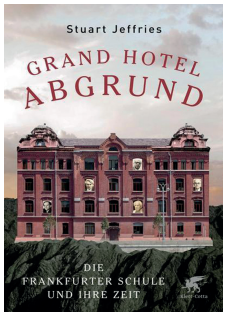
Da überraschen uns die Autoren mit einem Blick in die gemeinsame Zukunft von KI und Menschen und sogleich wird ein neues Schlagwort geboren: der Digitale Humanismus. Er „möchte den technischen Fortschritt im Zeitalter der KI nicht bremsen, sondern fördern, er spricht sich für eine Beschleunigung des menschlichen Fortschritts unter Einsatz der digitalen Möglichkeiten aus, um unser Leben reichhaltiger, effizienter und nachhaltiger zu machen“ (S. 207). Aber er träumt nicht vom Übermenschen oder neuartigen Mischwesen, die den Menschen unter völlige Kontrolle bringen, sondern bleibt solch defätistischen Utopien gegenüber skeptisch, aber der Geisteskraft und dem Gestaltungswillen der Menschen steht er optimistisch gegenüber.

Das Buch ist in 20 Kapiteln eingeteilt und rekurriert in allen auf bekannte KI-Filme der letzten 40 Jahre. Ohne die Kenntnis dieser, insbesondere „I Robot“, „Ex_Machina“, „Matrix“, „Blade runner“, „Odyssee 2001“ und „Star Wars“, bleiben die zum Großteil lesenswerten Analysen unverständlich. Das Schema ist immer ähnlich: Eine zentrale Stelle des Films wird geschildert und an dieser werden exemplarisch bestimmte Umstände und ethische Folgen für unsere mögliche Zukunft abgeleitet.

In „I Robot“ sind es die uns Menschen zunächst dienenden Hausroboter, die aber aufgrund ihrer zunehmenden Eigenständigkeit die Macht über ihre einstigen Herren wollen und damit die drei Grundgesetze der Ethik über Bord werfen. In „Matrix“ haben die Maschinen längst die Weltherrschaft, ohne allerdings, dass es die Menschen wüssten, denn diese leben in einer computersimulierten Scheinwelt, der Matrix. Ansonsten sind sie gefangen in endlosen Feldern und dienen von der Geburt bis zum Tod als Energiespender. Aber eine verschworene Restmenschheit hofft auf einen Erlöser aus der Matrix, Neo, The One. Dieser rettet durch seine Entscheidungen die Menschheit – zumindest vorübergehend. Im 17. Kapitel wird das Problem einer internetbasierten „Liquid Democracy“ angesprochen: Zu viele Bürger in zu vielen Galaxien können nicht mehr repräsentativ demokratisch regiert werden, sondern bedürfen eines universalen Autokrators.

Anhand solcher Szenarien entfalten die Autoren die Idee des Digitalen Humanismus, bei dem die Menschheit nicht das Zepter des Handelns aus der Hand gibt, sondern den technischen Fortschritt mit neuen Regeln und Moralvorstellungen aktiv gestaltet, nicht nur begleitet. Eine neue Frohe Botschaft für uns Gegenwärtige also, die sich aufgemacht haben in eine unbekannte Zukunft.

Auch wenn die Argumentation des Buches eher auf der Metaebene lokalisiert werden muss, sind die Filme und deren Analysen gut in Fächern wie Philosophie/Ethik, Deutsch oder Gemeinschaftskunde einsetzbar.



Jeffries, Stuart: Grand Hotel Abgrund. Die Frankfurter Schule und ihre Zeit

Klett-Cotta, Stuttgart 2019, 509 S., ISBN 978-3-608-96431-8, € 28,00

„M"-Wort

*von **Susanne Frank***

Beim Stichwort ‚Frankfurter Schule' fällt uns der Name der Geistesgröße Theodor W. Adorno ein und aus unseren Mündern saust das Zitat „Es gibt kein richtiges Leben im falschen". Die süffisante Vorstellung des sogenannten „Busenattentats", das Herrn Adorno 1969 erschreckte, rundet unser Bildungswissen ab. Und somit wenden wir uns ab und dem Tagesgeschäft-Hamsterrad im wild gewordenen globalisierten Neoliberalismus zu. Stuart Jeffries stoppt und wirft uns und der Weltordnung, die wir nicht mehr Kapitalismus nennen, die Erkenntnisse der denkenden und schreibenden Männer des Instituts für Sozialforschung, der sogenannten Frankfurter Schule, entgegen. Er ist der Meinung – und kann damit überzeugen –, dass sie für die heutige Zeit nutzbringend sind.

Sein Buch erzählt eine „Gruppenbiographie" und eine Geschichte, „die sich von 1900 bis heute erstreckt, also von der Ära der Pferdekutschen bis in unser Zeitalter, in dem unbemannte Drohnen als Mittel der Kriegsführung eingesetzt werden". Das Grundgerüst des Buches besteht aus sieben Teilen: den sechs Jahrzehnten ab 1900 bis zu den 1960er Jahre und dem abschließenden siebten Teil, welcher den Titel *Abschied vom Abgrund* trägt. Stuart Jeffries sprudelt vor Wissen. Er kennt Details, er kennt Zusammenhänge. Und er schreibt journalistisch, was das Lesen auch sperriger Inhalte attraktiv und verständlich macht. Die Gruppenbiographie beginnt er exemplarisch mit Walter Benjamin. „Diese Männer hatten denselben privilegierten, säkularen jüdischen Hintergrund des neuen Deutschland und lehnten sich wie er gegen den Krämergeist ihrer Väter auf." Mit „diese Männer" meint er M. Horkheimer, H. Marcuse, F. Pollock, H. Grossmann und Th. W. Adorno. Nur die Biographien von Benjamin und Adorno werden in ihren Lebensphasen und bis zum Tod nachgezeichnet. Die Leben der anderen beleuchtet er in ihrem Zusammenhang mit dem Institut für Sozialforschung. Um die Protagonisten wirbelt zudem das bunte Leben der Weimarer Republik, der Emigration und der 60er Jahre. Jeffries evoziert ein tragisch-aufregendes Jahrhundert mit vielen Höhepunkten. Dennoch ist das Faszinierende und Wichtigere im Buch sicher, dass er die Gedanken einiger der Schlüsselwerke wiedergibt. Er analysiert Walter Benjamins „Berliner Kindheit um Neunzehnhundert" in seinen Vorgriffen und Verweisen auf Benjamins Geschichts- und Kunstbegriff ausführlich. Es werden Kerngedanken der „Dialektik der Aufklärung" und der „Minima Moralia" dargelegt. Marcuses Lehren und sein Einfluß auf die revoltierende Jugend finden ihren Platz. Das letzte Kapitel ist Jürgen Habermas und Axel Honneth gewidmet.

Allen Wissenschaftlern, die man mit der Frankfurter Schule verbindet, ging und geht es um ein menschenwürdiges Leben für alle in einer gerechten Gesellschaft. Waren früher Marxismus (das „M-Wort"!) und Revolution Zauberwörter, so ist das Schlagwort heute unser behaglicher „Verfassungspatriotismus", welcher aber von den Widersprüchen der neoliberalen Weltordnung durchgerüttelt und geschüttelt wird. Das Buch ist sehr empfehlenswert. Es macht große Lust auf Denken und Denker.

Epkenhans, Michael: Der Deutsch-Französische Krieg 1870/1871

Philipp Reclam, Ditzingen 2020, 160 S., ISBN 978-3-15-011271-7, € 14,95

Siebzig-einundsiebzig

*von **Stephan Schneider***

Die auf dem Umschlagbild wiedergegebene Farblithographie des „Kürassierangriff[s] der Bredow'schen Kavalleriebrigade bei Vionville-Mars-la-Tour am 16.08.1870" spiegelt die Vorstellung der Zeitgenossen wider, dass 1870/71 ritterlich und heldenhaft „Mann gegen Mann" gekämpft wurde. Den Krieg entschieden jedoch nicht das Heldentum Einzelner, sondern Logistik (Nachschub per Eisenbahn), Technik (Feuerkraft der Artillerie) und flexible Befehlsstrukturen auf der siegreichen preußisch/deutschen Seite, wie der Autor gleich zu Anfang betont.

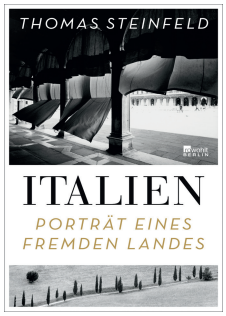
Epkenhans, Historiker und leitender Wissenschaftler am Zentrum für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften der Bundeswehr in Potsdam, bringt dem interessierten Leser den dt.-frz. Krieg 1870/71 in über 60 gut ausgewählten Bildern, übersichtlichem Kartenmaterial und ohne erdrückende Textmenge mühelos nahe. Die aus Geschichtsbüchern bekannte Gliederung nach Ursachen, Anlass, Verlauf und Ergebnissen bewährt sich auch hier. Die Akteure, bekannte wie Napoleon III., Gambetta, Bismarck und Moltke, und weniger bekannte wie Bazaine oder Mac-Mahon, werden mit ihren Funktionen, Einflussmöglichkeiten, Handlungsmotiven, Erfolgen und Misserfolgen vorgestellt. Besonders aufschlussreich: die Thematisierung der Rivalität des Generalstabschefs v. Moltke und des preußischen Ministerpräsidenten v. Bismarck. Was gilt im Krieg – Primat des Militärs oder doch der Politik?

Auch wenn in Epkenhans' Buch militärstrategische Überlegungen der Kontrahenten und der Kriegsverlauf im Vordergrund stehen, werden doch auch die menschlichen Tragödien des Krieges ungeschminkt beleuchtet: massenhaftes, furchtbares Sterben der Soldaten beider Seiten, Leiden der Zivilbevölkerung durch Plünderungen (nicht nur durch deutsche Soldaten) und eine allgemeine „Verrohung" aller Beteiligten – besonders bei Auseinandersetzungen mit den nicht-uniformierten *franctireurs* (Freischärlern/Partisanen).

Auch Ausgang und Folgen des Krieges werden dargestellt: Proklamation des preußischen Königs zum Deutschen Kaiser am 28. Januar 1871 im Spiegelsaal von Versailles, Bismarcks Versuch, mit seiner Bündnispolitik in den folgenden Jahren die Nachbarn an das verschobene Mächteverhältnis zu gewöhnen und Frankreich politisch zu isolieren. In Frankreich: Ausrufung der 3. Republik durch Thiers 1871 nach dem Sieg über die *communards*. Entlassung Bismarcks durch den jungen Wilhelm II., nach der es Frankreich seinerseits gelingt, das Deutsche Reich zu isolieren, dessen Leitung es „grob fahrlässig" (S. 151) 1914 wieder auf einen Krieg mit Frankreich ankommen lässt. Es folgen die deutsche Niederlage, der Diktatfriede von Versailles und der Zweite Weltkrieg.

Epkenhans' letztes Bild zeigt auf S. 152 den Elysée-Vertrag von 1963 mit den Unterschriften von Adenauer und de Gaulle – die dokumentierte Beendigung der „Erbfeindschaft" knapp hundert Jahre nach 1870/71.

Dank der reichhaltigen Illustration und der auch für Nicht-Historiker gut verständlichen Darstellung empfehle ich dieses Buch allen, die sich für das Verständnis unserer französischen Nachbarn interessieren. Es macht deutlich, warum wir für die Aus- und Versöhnung zwischen Franzosen und Deutschen nur dankbar sein können.



Steinfeld, Thomas: Italien. Porträt eines fremden Landes
Rowohlt, Berlin 2020, 442 S., ISBN 978-3-7371-0058-8, € 25,00; E-Book € 19,99

Ein Blick hinter die Kulissen

*von **Jens Drummer***

Ein ehemaliger Auslandslehrer in Italien wird sein Interesse für dieses Land nie verlieren. So auch bei mir. Was ist aus dem Land geworden, das ich vor einiger Zeit kennen lernen durfte und in das wir immer noch gerne fahren? Der Klappentext von Steinfelds Buch verspricht, auf die Veränderungen der letzten Jahre in Italien einzugehen. Also die richtige Lektüre.

Thomas Steinfeld, Italienkorrespondent für die Süddeutsche Zeitung, lebt seit mehreren Jahren in Venedig. Dass er im Land viel herumgekommen ist, spürt man an vielen Stellen des Buches.

Das Buch hat achtzehn Kapitel. Jedes einzelne beschreibt eine mehr oder weniger große Region Italiens. Die Städte Mailand, Florenz, Venedig, Neapel erhielten je ein und Rom sogar zwei Kapitel. Zu Beginn eines jeden Kapitels wird der Leser mit einem künstlerisch wertvollen Schwarz-Weiß-Foto auf die behandelte Region eingestimmt: ein typisches Gebäude, eine typische Landschaft. Einige Zeit musste ich nachdenken, warum die Bilder durchweg neugierig machen, bis mir auffiel, dass die gewählte Perspektive, aus der die Bilder aufgenommen wurden, dem Betrachter eine eher ungewohnte Sicht eröffnen und nicht den Darstellungen entsprechen, wie man sie in Reiseführern en masse findet. Auch durch diese graphische Präsentation wird deutlich, dass mehr gezeigt werden soll als das Übliche.

In der Tat präsentiert der Autor einen ausgewogenen Mix an touristisch interessanten Informationen wie auch Details zu regionalspezifischen Themen aus Wirtschaft, Kunst und Kultur. So bekommt der Leser einen Einblick in die Welt der Mode (Mailand), in Umweltaspekte (u. a. bzgl. der Überschwemmung der Lagunenstadt Venedig) und u. a. m. Die Informationen gehen dabei oft deutlich über das hinaus, was man in Reiseführern oder anderen Landesporträts erfährt. So wird an einer Stelle erklärt, warum Tomaten, die ein Bauer aus einem süditalienischen Dorf für 85 Cent produziert, nach einem langen Weg, der meist über Mailand führt, im Nachbarort für 2,58 Euro verkauft werden.

Nicht nur durch solche Informationen wird das Buch seinem Untertitel gerecht. Auch kulturelle Unterschiede zwischen Deutschen und Italienern werden gut erläutert, so etwa unterschiedliche Ansprüche und Erwartungen hinsichtlich des Urlaubs an Italiens Küsten. An den Mietpreisen für „Kleinflächen, auf denen zwei Liegestühle und ein Sonnenschirm zu einer Einheit arrangiert sind, … stört sich mancher ausländische Tourist, während sie für die Italiener selbstverständlich zum Ferienbudget gehören." Auch Unterschiede im Verhalten von Restaurantpersonal werden apostrophiert: „Wer wäre nicht geschmeichelt, wenn er beim zweiten oder dritten Besuch in einer Osteria wie ein Stammgast empfangen und mit Privilegien ausgestattet würde, während er beim ersten Mal sehr kalt behandelt worden war." All dies macht das Buch zu einer nützlichen Lektüre für Reisende und Dauergäste.

Alles in allem, ein gut gemachtes, informatives Buch. Einziges Manko: Warum spricht Steinfeld an einigen Stellen speziell von Menschen aus „den neuen Bundesländern", ohne dass dies in irgendeiner Weise gerechtfertigt wäre? Führt eine solch unmotivierte Unterscheidung nicht zu Verbitterung?

Ist der Begriff nicht überhaupt überholt?

Wiedemann, Charlotte: Der lange Abschied von der weißen Dominanz
dtv, München 2019, 285 S., ISBN 978-3-423-28205-5, € 18,00; E-Book € 14,99

Totgeglaubte leben länger?!

*von **Detlef Thiel***

Wie ein Menetekel zeigt die Journalistin Charlotte Wiedemann den Abstieg und die Verabschiedung der weißen, europäisch-abendländischen Kultur.

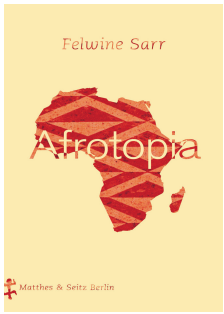
Dabei zeichnet sie in sieben Kapiteln ein düsteres Bild von der zunehmenden Bedeutungslosigkeit der europäischen Kultur. In Kap. 1 blickt sie auf ihre eigenen Wurzeln, das West-Deutschland der 50er und 60er Jahre, als die einzigen Unterscheidungskriterien noch weiblich/männlich und evangelisch/katholisch waren. In Kap. 2 stellt sie u. a. die Leistung der Nobelpreisträgerin Tony Morrison heraus, die „weiße" Literatur als Herrschaftsinstrument ansah.

In Kap. 3 wird das Buch unter der Hand „feministisch"; im Übereifer einer Anpassung an Wertvorstellungen konservativer islamischer Kreise wird *für* eine Verschleierung im Islam plädiert, da diese ja der Autorin zufolge auf einer reflektierten Entscheidung seitens der Frauen basiere. In Kap. 4 und 5 wird endlich das Versprechen des Titels eingelöst wird und auf den Verlust der eurozentristischen „Zentralperspektive" näher eingegangen. Positiv wird hier das Bild Chinas gezeichnet. Richtig merkt sie an: Wenn heute ein Afrikaner einen Europäer sieht, verknüpft der ihn sofort mit Kolonialismus, während der moderne, unternehmerische Chinese für ihn ein Vorbild ist. Nach Wiedemann nur ein Beispiel dafür, wie die „weiße Dominanz" verloren gehe – weltweit und unwiederbringlich. Europa, so der Tenor von Kap. 5, müsse sich zunehmend als „Provinz denken". Kritisch rekapituliert werden die ca. 500 Jahre des weißen Kolonialismus, der an der Schwelle des 21. Jahrhunderts endgültig sein Ende finde und sich (wohl) gegen die einstigen Herren richte. Am Ende fordert sie eine „neue Ethik" mit einer neuen Gesamtperspektive.

Die Stärke des Buches besteht sicherlich darin, dass in den sieben Schritten mittels einer mosaiksteinartigen Argumentation ein Gesamtbild vom „Abstieg des Weißseins" gezeichnet wird, dem man sich nicht einfach entziehen kann, denn jede/r spürt, dass Europa in einer globalisierten Welt an Bedeutung verliert bzw. sich diese transformiert. Auch werden neue Aspekte aus journalistischer Feldforschung aufgeführt, die sicherlich gerade für Lehrkräfte außerhalb Deutschlands erhellend sind.

Leider gewinnt man aber doch den Eindruck, dass das hier entworfene Bild allzu schwarz gezeichnet ist. Vor allem steht die Autorin den „neuen" Mächten, China und dem Islam, fast schon naiv gegenüber. Verschleierung und Scharia werden genauso gerechtfertigt wie die totale Überwachung, die gerade in China einsetzt. Keine Rede davon, wie durch Migration und Integration die europäische Kultur gerettet und in die weite Welt getragen wird. Vielmehr findet man ein Plädoyer für eine „universelle Freizügigkeit" (S. 159 ff.), die an den derzeitigen Gegebenheiten scheitern muss. Man gewinnt den Eindruck, die Autorin freue sich sogar über das Aufkommen einer neuen – wie auch immer gearteten – Dominanz. Über das Dominanzdenken selbst kommt sie nämlich nicht hinaus.

Mehr lesen:
Charlotte Weidemann: *Vom Versuch, nicht weiß zu schreiben: Oder: Wie Journalismus unser Weltbild prägt*, Köln 2018
Charlotte Weidemann: *„Ihr wisst nichts über uns!": Meine Reisen durch einen unbekannten Islam*, Freiburg 2008



Sarr, Felwine: Afrotopia
Matthes & Seitz, Berlin ³2019, 176 S., ISBN 978-3-95757-677-4, € 20,00

Afrotopia – Afrika und Utopia

*von **Claus-Günter Frank***

Felwine Sarr (geb. 1972) ist Sozialwissenschaftler und Professor für Ökonomie an einer Universität in Senegal. Zusammen mit dem in jüngster Zeit in Deutschland bekannt gewordenen Achille Mbembe gründete er 2016 eine Vereinigung von etwa 30 Wissenschaftlern und Künstlern, um einen Raum für intellektuelle Debatten in Afrika zu schaffen. Er war Coautor des von Präsident Macron in Auftrag gegebenen Berichts, in dem vorgeschlagen wurde, alle kolonialen Kulturgüter aus den Museen zurückzugeben. In seiner preisgekrönten Schrift „Afrotopia" fordert Sarr eine wirkliche Entkolonialisierung Afrikas durch Rückbesinnung auf seine vergessenen und verdrängten geistigen Ressourcen, ohne jedoch den Kontakt mit der Moderne zu verleugnen.

Ein Warnung vorab: Sarrs Sprache macht es dem Leser nicht einfach. Sind seine Aussagen tiefgründig oder nur brillant formulierte Trivialitäten? Was will er z. B. sagen mit „Der *Homo africanus* ist kein *Homo oeconomicus* im strengen Sinn. Die Motive seiner Entscheidung sind geprägt von Logiken der Ehre, der Umverteilung, der Subsistenz und der Gabe bzw. Gegengabe." (S. 77 f.)? Ist Umverteilung nicht Sinn des Handels, gehört nicht zu jedem Markt Gabe und Gegengabe? Man ahnt, was Sarr mit „Logik der Ehre" meint, wenn man vorher den Begriff „Prestigeökonomie" gelesen hat. Nach einer Reise durch Angola im letzten Sommer stelle ich mir darunter vor, dass man lieber 100 km überflüssige Autobahn statt 200 km benötigter Landstraße in China bestellt. (Den Chinesen dürfte es egal sein, wie die Infrastruktur beschaffen ist, die sie als Gegenleistung für die Plünderung der Rohstoffe Afrikas liefern, vgl. S. 59.)

Inhaltlich hat Sarrs Buch ein großes Manko: Nirgends definiert er, was er unter Afrika versteht. Meint er den ganzen Kontinent oder nur den subsaharischen Teil? Gelegentlich entsteht der Eindruck einer bewussten Unterlassung, um auf verschiedenen Ebenen argumentieren zu können. Und selbst wenn er nur das subsaharische Afrika meint, welche Gemeinsamkeiten gibt es zwischen Äthiopien und Namibia, zwischen Senegal und Simbabwe? Wenn er über die Rekolonisierung der Länder durch ihre ehemaligen Kolonialmächte schreibt (S. 59), hat er das ehemalige Französisch-Westafrika im Blick.

Leider ignoriert Sarr auch die Probleme der staatlichen Einteilung des Kontinents und der Bevölkerungsstrukturen. Die Kolonialzeit hat Staaten hinterlassen, in denen unterschiedliche Bevölkerungsgruppen leben, evtl. ein Teil der Bevölkerung als Verkehrssprache Französisch, ein anderer Englisch spricht oder in denen Probleme zwischen Ackerbauern und Viehzüchtern den Bestand des Staates gefährden. Auch sind bei ihm nur vage, idealistische, aber keine konkreten Vorstellungen zur Herrschaftsform in afrikanischen Staaten zu finden. Wie kann das Problem gelöst werden, dass auf einen korrupten Herrscher und seine Frau nicht der nächste folgt? Wie kann man sicherstellen, dass ein Machthaber nach endlicher Zeit wieder abtritt?

Breiten Raum nimmt in Sarrs Buch der transatlantische Sklavenhandel ein, dem zwischen 1530 und 1830 nach konservativen Schätzungen 11 Mio. Afrikaner zum Opfer gefallen sein sollen. Nur sollte man sich bewusst sein, dass es auch vor dem Auftauchen der Europäer in der afrikanischen Gesellschaft Sklaven gab und der transatlan-

tische Sklavenhandel ohne Mitwirkung der damaligen afrikanischen Elite so nicht stattgefunden hätte. In Europa fast vergessen ist, dass im gleichen Zeitraum – ohne Mitwirkung der eigenen Eliten – über 1 Million Europäer als Sklaven nach Afrika gebracht wurden; nordafrikanische Korsaren waren vom Mittelmeer bis nach Island aktiv.

Sarr beklagt, dass es durch den Sklavenhandel zu einem dramatischen Einbruch der Bevölkerungszahl in Afrika gekommen sei, der der Entwicklung des Kontinents extrem geschadet habe, aber ignoriert, dass es in Europa durch die Auswanderung nach Amerika einen vergleichbaren Bevölkerungsrückgang gegeben hat.

Natürlich haben Seuchen wie Tuberkulose, Pocken und Pest Afrika (aber nicht nur Afrika!) enorm in Mitleidenschaft gezogen, aber es ist zweifelhaft, ob sie wirklich durch den Sklavenhandel in Afrika eingeführt wurden. Ein einfacher Blick in Wikipedia hätte Sarr gezeigt, dass schon bei jahrtausendealten ägyptischen Mumien tuberkulöse Zerstörungen in den Knochen und Pockenspuren im Gesicht nachgewiesen wurden. Angeblich sind die Gebiete südlich der Sahara lange von der Pest verschont worden. Erst im 17. Jahrhundert brach sie im Königreich Kongo und 1744 in den Küstenregionen von Senegal und Guinea aus. Es sind zwei Möglichkeiten denkbar: Das subsaharische Afrika war so isoliert, dass die Seuche (genauso wie das Rad) den Weg dorthin nicht fand. Das würde Sarrs These von einer großen Einwohnerzahl in diesem Teil Afrikas nicht stützen. Es könnte aber auch sein, dass es dort schon vor dem Eintreffen der Weißen Pestepidemien gab, von denen aber mangels schriftlicher Quellen keine Zeugnisse vorliegen.

Mit der nachkolonialen Führungsschicht Afrikas geht Sarr sehr schonend um und sieht keine Parallelen zwischen dem Verkauf von Teilen der eigenen Bevölkerung nach Amerika damals und der Verschleuderung von Ressourcen zugunsten eines Schweizer Bankkontos heute.

Einen Aspekt fand ich bei der Lektüre allerdings wirklich erschreckend. Sarr behauptet (ohne Quellenangabe!), im 16. Jahrhundert hätte der Anteil Afrikas mit 100 Millionen Bewohnern 20 % der Weltbevölkerung entsprochen (S. 52), durch den transatlantischen Sklavenhandel sei er zwischen 1600 und 1900 von 30 % (evtl. Druckfehler im Buch, eigentlich müsste es 20 % heißen) auf 10 % gesunken (S. 53). Sodann führt er aus, dass heute in Afrika 1 Milliarde Menschen leben und es 2050 2,2 Milliarden sein werden, und zieht daraus den Schluss, dass Afrika dann den Vorteil wiedergewinnen würde, den es im 16. Jahrhundert hatte: Der bedeutendste Teil der arbeitenden Bevölkerung der Welt werde afrikanisch sein (S. 61).

Seinen Optimismus, dass es gelingen werde, diese zusätzlichen 1,2 Milliarden Menschen an Brot, Arbeit und Bildung teilhaben zu lassen, bezieht Sarr u. a. daraus, dass zwischen 2000 und 2010 die Einschulungsrate in Afrika, insbesondere im subsaharischen Teil, im Durchschnitt von 58 auf 77 % gestiegen sei. Welche Mammutaufgabe aber noch vor dem Kontinent liegt wird deutlich, wenn man sich die Schwierigkeiten vorstellt, das reiche Deutschland müsste die Zahl seiner Schulen bis 2050 ohne Qualitätsverlust mehr als verdoppeln. Für die Welt wäre es sicher ein Gewinn, wenn seine Vorstellungen Realität würden und die Afrikaner zukünftig ein selbstbestimmtes und gesichertes Leben in Würde führen könnten.

Alles in allem bleiben nach der Lektüre von Sarrs Buch viele offene Fragen. Gleichwohl: Wer sich für Afrika interessiert und die nicht immer überzeugenden Vorstellungen eines Vertreters in der heutigen intellektuellen Elite Afrikas kennenlernen will, dem sei diese nicht einfache, aber interessante und zum Nachdenken anregende Lektüre empfohlen.

INHALT

HOCHAKTUELL

Vorwort *Karlheinz Wecht* 236
Wichtige Unterlagen und Termine zur 35. HV des VDLiA in Augsburg vom 4. bis 6. August 2021 238

VERBAND

Gespräch des Vorstandes des VDLiA mit der Leiterin der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) Heike Toledo im September 2020 in Bonn *Fatima Chahin-Dörflinger* 240
Europa erleben im Kleinen: Lehren und Lernen an Europäischen Schulen *Fatima Chahin-Dörflinger* 242
Der Vorstand gratuliert Frau Bosert zum Geburtstag 244
In eigener Sache *Thomas Lother* 244
Persönliche Nachrichten 246
Anschriften der MitarbeiterInnen dieses Heftes 247

SCHWERPUNKT: DISTANCE LEARNING BEHERRSCHT WEITERHIN DAS AUSLANDSSCHULWESEN

Tagebuch aus Lima *Stefan Hochgreve* 249
Deutsche Sprachdiplom-Prüfungen unter Corona-Bedingungen in Ungarn *Heike Neyens* 253
Auf dem Weg zu einer neuen digitalen Realität am Instituto Ballester Deutsche Schule *Ulrich Lohrbach* 255
Drei Monate Onlineunterricht am IELEV in Istanbul – Ein persönlicher Erfahrungsbericht *Katrin Fast* 259
Umfrage zum Onlineunterricht am IELEV Gymnasium Istanbul. Fallstudie am Beispiel einer jungen Deutschen Auslandsschule *Georg Michael Schopp* 261
Corona und Krisen. Schulschließungen gab es im Auslandsschulwesen auch vor dem globalen Corona-Lock-Down *Hartmut Lieske* 269

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

„Tandem light" in Tula. Tandem und Team Teaching an einer russischen Schule *Petra Knarr* 277

VERSCHIEDENES

West-Östliches – Erinnerungen an den Einsatz im postsowjetischen Raum der 1990er Jahre *Hans-Martin Dederding* 282
Wiedervereinigung in Moskau *Heinrich Zeller* 282
Menschliche Sympathie ist entscheidender als die Sozialisierung in West oder Ost. Susanne Frank und Gerda Giesemann im Gespräch mit Dr. Hans-Martin Dederding 287
Gemeinsamer Aufenthalt in Rom: Ludwig Petry als Schulleiter, Latein- und Geschichtslehrer. Seine Frau Ilse Petry-Ambrosius als freiberufliche Künstlerin – Vorwort von Hans-Jürgen Peleikis 295
„Wir wollten, dass die Rom-Zeit für uns beide eine Bereicherung wird" – Ludwig Petry und seine Frau Ilse Petry-Ambrosius im Gespräch mit Hans-Jürgen Peleikis 297

FEUILLETON

Roots – Vorwort von Hans-Jürgen Peleikis 309
„Wie ich meine Wurzeln fand und der Kaffee mein Leben veränderte" – Sara Nuru im Gespräch mit Hans Jürgen Peleikis 310

REZENSIONEN 318

HOCHAKTUELL

Vorwort

von ***Karlheinz Wecht***

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
bei einem sonnigen Novembertag wie heute vergisst man leicht, dass schon bald wieder Weihnachten vor der Tür steht. Jetzt wo die Sars-Cov-2 Infektionen wieder einen exponentiellen Verlauf annehmen, wächst die Befürchtung, dass wir das Weihnachtsfest ohne Familienfeier verbringen müssen. Die Schulen und Kindergärten sollen – soweit es geht – offen bleiben, um die arbeitenden Eltern zu entlasten. Ob die von der Regierung eingeleiteten Maßnahmen reichen, werden wir wissen, wenn Sie dieses Heft in den Händen halten.

Die etwas von Corona entspannte Zeit im Sommer haben wir im Vorstand genutzt, um die Zentralstelle für den Auslandsschuldienst in ihrer neuen Lokalität in Bonn zu besuchen. Normalerweise hätte das Gespräch schon im März stattfinden sollen, was aber wegen der Pandemie nicht möglich war. In freundlicher und offener Atmosphäre wurden alle wichtigen aktuellen Fragen des Auslandsschulwesens angesprochen und vor allem die Probleme der aktiven Kolleginnen und Kollegen im Ausland behandelt. Einen ausführlichen Bericht finden Sie in dem vorliegenden Heft. An dieser Stelle möchte ich auch einmal die Leistungen der ZfA und auch des BLASchA hervorheben. Dass in diesen Zeiten das Auslandsschulwesen trotz aller Probleme weiter funktioniert, haben wir auch den Mitarbeitern dieser Institutionen zu verdanken.

Rückmeldungen von Mitgliedern an den Europäischen Schulen (ES), die von finanziellen Benachteiligungen gegenüber ihrer Kolleginnen und Kollegen aus anderen europäischen Ländern berichten, haben wir zum Anlass genommen, um den seit einem guten Jahr im Amt befindlichen neuen Inspektor für die ES (Sekundarbereich), Thilo Buchmaier, zu besuchen. In dem sehr angenehmen und informativen Gespräch erläuterte uns Herr Buchmaier die besondere und mit den deutschen Auslandschulen nicht zu vergleichende Situation der ES. Die finanziellen Regelungen für die Kolleginnen und Kollegen an den ES sind kompliziert und führen tatsächlich zu Unterschiede bei der Zuwendung an die Lehrkräfte aus den Mitgliedsstaaten der Union. Durch Sonderzahlungen an die deutschen und luxemburgischen Lehrkräfte sollen diese Unterschiede zumindest abgemildert werden. Herr Buchmaier berichtete uns auch ausführlich über seine Aufgaben, die in der Hauptsache den personellen Bereich betrifft. Dazu gehören sowohl die Auswahl der

Vorstandssitzung per Zoom-Konferenz am 7.11.2020

Der neue Sitz der ZfA in Bonn

neuen Lehrkräfte als auch die Leistungsbeurteilung und die Konfliktbewältigung.

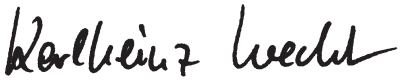
Ein gute Nachricht erreichte mich im September von unserem Partner in Versicherungsfragen Uwe Paus. Die Verbandsmitglieder, die über unsere Gruppenversicherung krankenversichert sind, können auch im kommenden Jahr mit einem günstigen Tarif rechnen. Die eigentlich versicherungsmathematisch errechnete Erhöhung von über 20 % wird auf minimale 5 % reduziert.

Wie sehr uns die Pandemie auch bei der Vorstandsarbeit Wechselbäder der Gefühle bescherte zeigen die folgenden beiden Bilder. Einmal noch Mitte September während der Mittagspause einer Vorstandssitzung in Offenbach ohne Maske und jetzt im November während des „Lock down light" einen screenshot einer Zoom Konferenz online.

Ich wünsche Ihnen viele interessante Einblicke beim Lesen dieser Ausgabe der Zeitschrift, ein hoffentlich schönes Weihnachtsfest im Kreis Ihrer Familie und eine gutes neues Jahr 2021 ohne die schreckliche Pandemie, die unser Leben so verändert hat.

Bleiben Sie gesund und geben Sie dem Virus keine Chance.

Herzlichst



Der Vorstand des VDLIA bei seiner letzten Vorstandssitzung in Präsenz, im September 2020 in Offenbach

Wichtige Unterlagen und Termine zur 35. HV des VDLiA in Augsburg vom 4. bis 6. August 2021

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 **4. April 2021** in schriftlicher Form (am besten per 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

Anträge an die Mitgliederversammlung müssen laut Satzung „mindestens 4 Monate vor der Mitgliederversammlung schriftlich beim Vorstand des Vereins eingegangen sein. Später eingehende Anträge dürfen in der Mitgliederversammlung nur behandelt werden, wenn ihre Dringlichkeit vom Vorstand festgestellt und mit Zweidrittelmehrheit der anwesenden Mitglieder bejaht wird."

Schicken sie daher bitte Ihre Anträge bis zum **4. April 2021** an den Stellvertretenden Vorsitzenden 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, KandidatInnen für den Vorstand (Vorsitzende/r, Stellvertretende(r) Vorsitzende(r), SchatzmeisterIn) vorzuschlagen.

Sie haben Zeit bis zum **4. April 2021**.

Bei der 35. Hauptversammlung werden laut Satzung die/der Vorsitzende, die/der Stellvertretende Vorsitzende und die/der Schatzmeister/in neu gewählt. Laut Satzung und Wahl- und Geschäftsordnung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland muss im letzten vor der Hauptversammlung erscheinenden Heft 02/2021 eine Kandidatenliste für die Vorstandswahlen veröffentlicht werden, aufgrund derer eine Briefwahl erfolgen kann.

Kandidatenvorschläge für die Wahlämter des VDLiA müssen daher bis zum **4. April 2021** beim Stellvertretenden Vorsitzenden eingegangen sein, damit sie in die Kandidatenliste aufgenommen werden können.

Schicken sie bitte Ihre Vorschläge zur Wahl des neuen Vorstandes bis zum **4. April 2021** an den Stellvertretenden Vorsitzenden des Verbandes:

Alfred Doster, Heudorferstr. 3, D-72768 Reutlingen
bzw. an: doster@vdlia.de

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 35. HV 2021 in Trier teilnehmen!

VERBAND

Gespräch des Vorstandes des VDLiA

mit der Leiterin der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) Heike Toledo im September 2020 in Bonn

*von **Fatima Chahin-Dörflinger***

Am 4. September 2020 fand ein Gespräch des Vorstandes mit der Leitung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) statt. Ziel dieses Gespräches war zuvorderst die Erörterung der aktuellen Situation an Deutschen Auslandsschulen unter dem Einfluss der Corona-Pandemie.

Bei diesem Gespräch wurde die Leiterin der ZfA, Heike Toledo, von Peter Dicke (ZfA 1), Martin van Neerven (ZfA 2), Jörg Drekelford (ZfA 3) und Heinz-Georg Schillings (ZfA 5) begleitet; der Verband Deutsche Lehrer im Ausland (VDLiA) wurde durch Karlheinz Wecht, Alfred Doster und Fatima Chahin-Dörflinger vertreten.

Fatima Chahin-Dörflinger hat die Ergebnisse des Gesprächs nachfolgend zusammengefasst.

Situation von Lehrkräften und Schulen aufgrund der Corona-Pandemie

Während der akuten Coronasituation im Frühjahr und Sommer 2020 konnten an Deutsche Auslandsschulen (DAS) vermittelte Lehrkräfte nach eigenem Ermessen nach Deutschland zurückfliegen, wobei die Kosten für diese Heimreise von der ZfA übernommen wurden. Ebenso zahlte die ZfA den Lehrkräften bei Bedarf 1500 € für das Einleben und unvorhergesehene Ausgaben in Deutschland.

Die Wiedereröffnung der Schulen an den Auslandsschulstandorten gestaltet sich unterschiedlich und ändert sich insgesamt gesehen täglich. Bei der Entscheidung zur Wiedereröffnung der Schule orientieren sich die Schulvereine an den Regelungen im Sitzland. Es gibt an den Auslandsschulen derzeit zum Wiederbeginn des Unterrichts Präsenzunterricht in ganzen Klassen und in Teilgruppen, Online-Fernunterricht und hybride Formate. Beim Aufzeichnen von Unterrichtsstunden soll das Einverständnis der unterrichtenden Lehrkraft eingeholt werden. Bei einigen Schulen bzw. Standorten, an denen wieder Präsenzunterricht angesagt ist, haben deutsche Lehrkräfte gesundheitliche Bedenken diese Anordnung mitzugehen. Wenn bei gesundheitlichen Risiken und Belastungen eine Weiterarbeit an der DAS nicht möglich ist, kann mit Einbezug der ZfA ein Auflösungsvertrag besprochen werden. Vom RKI liegt leider keine eindeutige Definition für Risikogruppen vor.

Zum Stand Anfang September 2020 können 51 im Auslandsschuldienst stehende oder beginnende Lehrkräfte nicht ein- oder ausreisen. Es bestehen Visaprobleme bei der Rückreise bzw. der Neueinreise der Lehrkräfte in die Gastländer, z. B. lässt China nach derzeitiger Lage bis 31. Dezem-

Teilnehmer von links: Peter Dicke (Zentrale Aufgaben; Finanzielle Betreuung der Lehrkräfte; Öffentlichkeitsarbeit – Ständige Vertretung der Abteilungsleitung), Martin VanNeerven (Regionale Betreuung der Auslandsschulen; Schulaufsicht des Bundes), Jörg Drenkelfort (Deutsches Sprachdiplom; Deutsch als Fremdsprache), Heike Toledo (Leiterin der ZfA), Karlheinz Wecht (Vorstand VDLiA), Fatima Chahin-Dörflinger (Vorstand VDLiA), Heinz-Georg Schillings (Grundsatzangelegenheiten, referatsinterne Haushalts- und Verwaltungsangelegenheiten)

ber 2020 keine ausländischen Personen ins Land.

Eine längerfristige Fortführung von Online-Fernunterricht von Deutschland aus für eine Auslandsschule bringt bei größeren Zeitverschiebungen zwischen den Standorten auch arbeitsrechtliche Probleme (Nachtarbeit, Belastungen etc.) Auch zahlen teilweise die Eltern an der Auslandsschule kein Schulgeld, wenn vermittelte Lehrkräfte in Deutschland verbleiben und Ortslehrkräfte im Land sind.

Aufgrund der Coronasituation sind Verlängerungen des Dienstvertrags von 6 auf 7 Jahre bzw. von 8 auf 9 Jahre noch bis zum Sommer 2021 möglich, die Anträge werden im Einzelfall von ZfA 5 geprüft, denn auch das Heimatbundesland muss einer über den Rahmen hinausgehenden Verlängerung zustimmen.

Von Gehaltskürzungen bei Bundesprogrammlehrkräften (BPLK) aufgrund von Einbußen an den DAS wegen der Coronasituation ist nichts bekannt. Bundesprogrammlehrkräfte bekommen neben ihrem Grundgehalt aus Deutschland ein Ortsgehalt von der Schule auf der Grundlage eines nach Landesrecht geschlossenen Ortsvertrags. Die einzige Vorgabe der ZfA ist, dass das Gesamtgehalt einer BPLK nicht das ADLK-Gehalt übersteigt. Die Gestaltung dieses Ortsvertrags ist eine Aushandlungssache zwischen der Lehrkraft und der Schule, z. T. werden auch Sachleistungen wie die Bereitstellung einer Mietwohnung aufgenommen. Wenn der Ortsvertrag eine Klausel enthält, die Zahlungen vorbehaltlich der finanziellen Situation der Schule vorsieht, ist eine Kürzung möglich.

Weitere Themen des Gesprächs

Die Unterrichts- bzw. Arbeitsverpflichtungen bei von Deutschland vermittelten Lehrkräften beinhaltet ein 25,5 Stunden Deputat, jedoch werden besonders bei ADLK zusätzliche Aktivitäten in der Schulentwicklung und dem Schulleben erwartet, auch die Teilnahme bei Besprechungen und Konferenzen kann an der DAS umfänglicher sein.

Besetzungen von Schulleitungsstellen und Konfliktsituationen mit der Schulleitung: Bei den Vorbereitungslehrgängen für Schulleitungen wird auch auf typische Konfliktsituationen zwischen Schulleitung und Schulvereinsvorstand hingewiesen. Die Vorbereitungslehrgänge für Schulleitungen enthalten eine Präsenzphase und im Blended Learning zu bearbeitende Onlinemodule sowie

Coachingphasen. Wegen der Coronasituation werden Vorbereitungslehrgänge Online bzw. per Videokonferenz durchgeführt. Bei Konfliktfällen könnte eine Mediation, von Seiten der ZfA organisiert, weiterhelfen. Die Bewerbungslage bei Schulleitungen ist schwierig, gerade in der jetzigen Situation ist es nicht einfacher geworden geeignete Schulleitungen für den Auslandsschuldienst zu finden.

Fachberater bzw. Fachschaftsberater: Für beide Stellen gibt es Muster für den Dienstvertrag und Arbeitsanweisungen, so dass Anforderungen und Arbeitsbereiche eigentlich klar definiert sind. Bei Konflikten ist auch hier mit den Zuständigen der ZfA eine Mediation möglich.

Kindergeld: Das Battis-Gutachten zur Kindergeldfrage wird von den zuständigen Stellen im Auswärtigen Amt analysiert und hinsichtlich möglicher Konsequenzen bei der Berücksichtigung geprüft, bisher kam noch keine Rückmeldung.

Neue Verortung der ZfA: Ab 1. Januar 2021 wird die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) eingegliedert in das Bundesamt für auswärtige Angelegenheiten in Brandenburg an der Havel. Das Bundesamt ist eine nachgeordnete Bundesoberbehörde des Auswärtigen Amtes. Aktuell ist die ZfA in Bonn in der Godesberger Allee umgezogen, ggf. steht mittelfristig ein weiterer Umzug in ein anderes Gebäude in Bonn bevor.

Europa erleben im Kleinen: Lehren und Lernen an Europäischen Schulen

*von **Fatima Chahin-Dörflinger***

„Zusammen erzogen, von Kindheit an von den trennenden Vorurteilen unbelastet, vertraut mit allem, was groß und gut in den verschiedenen Kulturen ist, wird ihnen, während sie heranwachsen, in die Seele geschrieben, dass sie zusammengehören. Ohne aufzuhören, ihr eigenes Land mit Liebe und Stolz zu betrachten, werden sie Europäer …“. Diese bei der Gründung der ersten europäischen Schule 1953 gesprochenen Zielsetzungen sind als Leitbild auch heute noch an allen 13 europäischen Schulen lebendig. Um sich ein Bild über das Vermittlungsverfahren an Europäische Schulen (ES) und die schulische Arbeit dort zu machen, führte der Vorstand des VDLiA im Herbst 2020 ein Gespräch mit dem derzeitigen deutschen Inspektor für den Sekundarbereich Thilo Buchmeier.

Das vornehmste pädagogische Ziel der ES ist die Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu liberalen, toleranten und weltoffenen Europäern, die sich gleichwohl ihrer nationalen, kulturellen Identität bewusst sind. Dabei spielen der Spracherwerb und die Interaktion im reichhaltigen kulturellen „Gewusel“ der ES eine herausragende Rolle. Dementsprechend sind an jeder ES bereits ab dem Kindergarten mehrere Sprachabteilungen eingerichtet, so dass die Kinder ein hohes Niveau in der Muttersprache wie auch in Fremdsprachen erreichen können. Ab dem ersten der fünf Grundschuljahre erlernen die Schülerinnen und Schüler eine erste Fremdsprache. In der Sekundarstufe folgen die zweite Fremdsprache und wahlweise zwei weitere. Fächer wie z. B. Musik, Kunst, Geschichte, Geografie oder Sport lernen die Sekundarschülerinnen und -schüler in der zweiten Fremdsprache zusammen mit Mitschülerinnen und Mitschülern der anderen Sektionen. Dieser Sprachenmix macht sich überall in den Schulen bemerkbar, wo sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht, auf den Gängen und dem Pausenhof in unterschiedlichen europäischen Sprachen unterhalten können. Neben der Erteilung eines mehrsprachigen und multikulturellen Unterrichts vom Kindergarten bis zur Abschlussprüfung in der Sekundarstufe, wird eine europäische und globale Einstel-

lung insbesondere in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern gefördert. Die Lehrpläne und Studieninhalte (mit Ausnahme der Muttersprache) sind in allen Sprachabteilungen gleich. Das Abitur der Europäischen Schulen, das fast alle Absolventen der ES erreichen, ist in allen Ländern der Europäischen Union und auch in einer Reihe weiterer Länder offiziell als Zugangsqualifikation zum Hochschulstudium anerkannt. In den sechs Ländern der EU (Belgien, Niederlande, Deutschland, Italien, Spanien, und Luxemburg) sind derzeit rund 27.650 Schülerinnen und Schüler eingeschrieben.

Ebenso multikulturell und vielfältig ist die Lehrerschaft an den Europäischen Schulen, da die Lehrkräfte aus allen Ländern der Europäischen Union kommen. Das Vermittlungsverfahren von Lehrkräften aus Deutschland geschieht durch die beiden deutschen Inspektoren für den Primar- bzw. Sekundarbereich, die auf die Kartei der Zentralstelle für das Auslandschulwesen zugreifen können. Die vermittelten Lehrkräfte sind im Inlandsschuldienst beurlaubt; sie erhalten ihr übliches Landesgehalts, jedoch von der EU statt von ihrem Heimatbundesland, und dazu noch eine Zuzahlung von 1000 Euro. Die erste Vertragsdauer für die Vermittlung an eine ES beträgt zwei Jahre, wobei nach einer Beurteilung durch den Inspektor eine Verlängerung auf fünf und später bis neun Jahre möglich ist. Derzeit arbeiten 150 bis 160 Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK) an Europäischen Schule und ebenso viele Ortslehrkräfte (OLK). Die Unterrichtsverpflichtung sieht 21 Stunden vor, doch aufgrund der Vielfältigkeit der nationalen Regelungen und kulturellen Besonderheiten an den ES, ist mehr Koordinations- und Abstimmungsarbeit als im bundesdeutschen Lehrerkollegium zu leisten.

Das ist bereichernd und spannend, kann aber auch zu Beginn, wenn alles neu ist, auch zu Herausforderungen führen. Die ES werden durch 28 nationale Einflüsse gestaltet. Dabei muss ein Konsens gefunden werden. Es gibt mehr bürokratische Regelungen und die Abläufe erscheinen komplizierter. Abstimmungen sind nötig und die kulturellen Unterschiede in Kommunikation und Vorgehen sind für Manchen neu und ungewohnt. Das europäische Arbeits- und Steuerrecht bezieht außerdem beim Einkommen der Lehrkräfte auch Einnahmen von Vermietung und das Kindergeld mit ein, so dass es, wenn man das nicht berücksichtigt hat, zu Nachzahlungen kommen kann.

Der Vorsitzende des VDLIA, Karlheinz Wecht, und Fatima Chahin-Dörflinger im Gespräch mit Thilo Buchmaier, Inspektor für den Sekundarbereich der Europäischen Schulen

Der Mehrwert, an einer Europäischen Schule lehren und lernen zu können ist eine Bereicherung für Groß und Klein. Die multinational gelebte europäische Vielfalt findet sich im täglichen Dienstbetrieb in jedem Bereich wieder und ist für die Lehrerschaft etwas ganz Besonderes, sei es bei der schulischen Zusammenarbeit, beim Austausch und Begegnungen im Lehrerzimmer oder bei Festlichkeiten an den Europäischen Schulen. Auf gemeinsamen Festen wie Weihnachten oder bei den verschiedensten kulturellen Veranstaltungen, wie z. B. an den unterschiedlichen Nationalfeiertagen zeigt sich das in besonders schöner und positiver Weise, wie Gemeinsamkeit und unterschiedliche kulturelle Identität gelebt werden und zu einem Schulklima im europäischen Geist beitragen.

Der Vorstand gratuliert Frau Bosert zum Geburtstag

Frau Ingrid Bosert feierte im Oktober 2020 ihren 98. Geburtstag in Mölln, im Herzogtum Lauenburg.

Der VDLiA gratuliert seiner Ehrenvorsitzenden von ganzem Herzen. Frau Bosert war ADLK in Teheran und Mailand und viele Jahre im Vorstand tätig. Sie ist treues Mitglied im Verband fast seit seiner Gründung – und bei den meisten Hauptversammlungen mit Wort und Tat anwesend.

Der gesamte Vorstand gratuliert seinem treuesten Mitglied.

Mölln, Augustinum, 13. Oktober 2020

PS: Wir danken auch unseren ehemaligen Vorstandsmitgliedern Hanne und Lothar Rheinberger, welche mit Frau Bosert am Schalsee den Geburtstag nachgefeiert haben, und diese Bilder für diese Ausgabe geschickt haben.

Dabei haben diese pensionierten LehrerInnen nichts von Ihrem Wissen verlernt und natürlich auch die alte Kaiserstadt als Tagungsort der nächsten HV erkannt. Sie hoffen alle, auch an diesem schönen und interessanten Tagungsort dabei sein zu können.

In eigener Sache

*von **Thomas Lother***

In diesem Heft lädt der Vorstand nun auch ganz offiziell zur 35. Hauptversammlung im August 2021 nach Augsburg ein.

Die zweite „Römerstadt“ als Tagungsort einer HV – nach Trier.

Die Bilder in der letzten Ausgabe zeigten das Rathaus und den Perlachturm, den Goldenen Saal im Augsburger Rathaus sowie die Maximilianstraße bei Nacht.

Ich habe mich über die zahlreichen Zuschriften gefreut, davon eine sogar wie in der guten alten Zeit per Postkarte von Frau Maria Epp.

Richtig genannt haben Manfred Burghardt, Werner Lieberknecht, Roswitha Schlede-Reymondet, Gerd Obermayer, Heike Lawin, Frank Liebetanz, Rudolf Kerscher, Maria Epp, Hanne und Lothar Rheinberger sowie Frau Ingrid Bosert nicht nur den Stadtnamen, sondern auch die lateinische Benennung „Augusta Vindelicum" oder auch „Augusta Vindelicorum".

Auf Lehrerinnen und Lehrer ist in puncto Allgemeinwissen einfach Verlass.

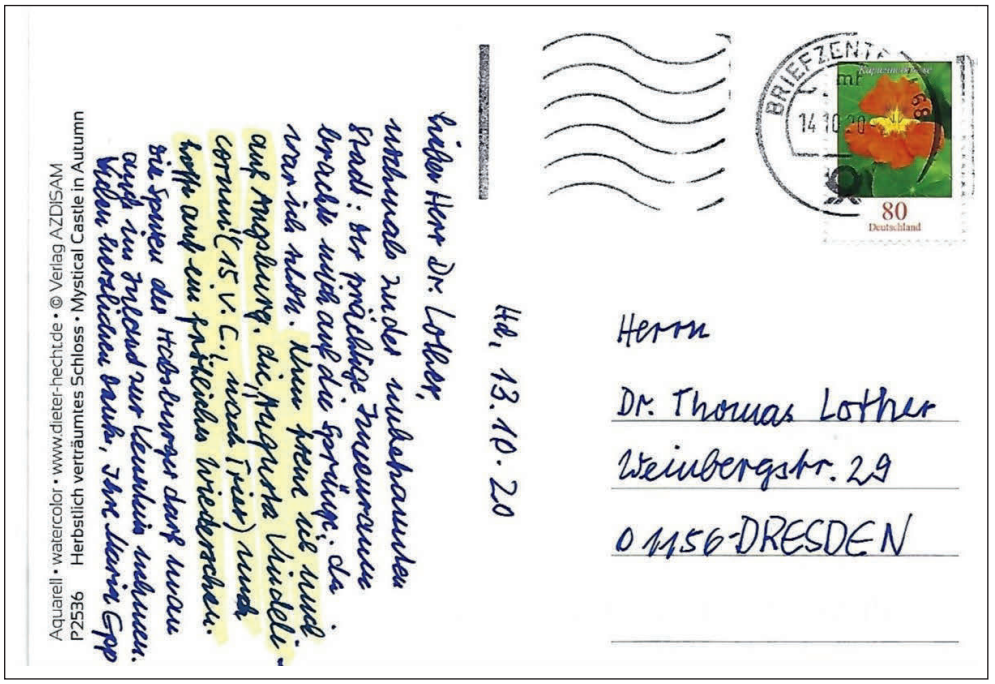
Wie Sie am Schwerpunkt erkennen, beschäftigen uns die Auswirkungen der Corona-Krise nach wie vor.

Sehr dankbar bin ich Herrn Dr. Hans-Jürgen Peleikis und Herrn Dr. Hans-Martin Dederding für die einfühlsamen und spannenden Interviews, die sie mit ehemaligen AuslandslehrerInnen bzw. Ehegattin führten. Für mich war die Lektüre ein Einblick und Rückblick auf das, was uns alle Ehemaligen im Auslandsschuldienst verbindet, nämlich dieser besondere Geist, den man in der „Fremde" spürt, die Freude, diesen Schritt gewagt zu haben, das Glück der Bereicherung für das gesamte weitere Leben.

Dies kann kein Fachaufsatz so vermitteln. Aber lesen Sie selbst.

Nur ein kurzer Hinweis auf das kommende Heft 1/2021. Es wird ein prallvolles Themenheft zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik werden. Diesmal aber aus der Perspektive unseres Nachbarlandes Österreich. Ich danke bereits jetzt meiner ehemaligen Kollegin Prof. Dr. Brigitte Sorger, mit der ich vier ungemein spannende Jahre an der Masaryk-Universität in Brünn/Tschechien zusammengearbeitet habe und die die Koordination für dieses Projekt übernommen hat.

Ich bin selbst schon ganz gespannt, wie die Bundesrepublik Österreich Bildungspolitik und Deutschunterricht im Ausland vermittelt.

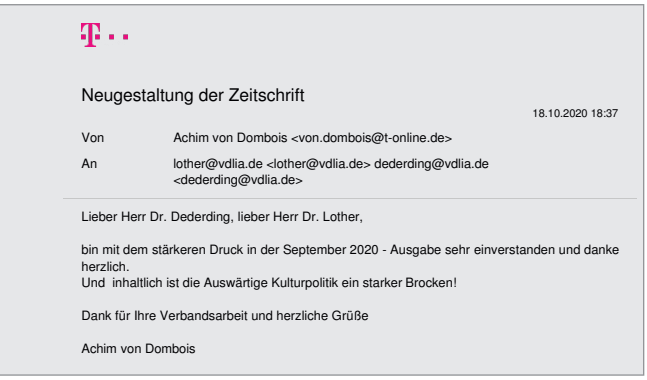


Mir bleibt, wie bei jeder Ausgabe Sie dazu aufzurufen, bei der Gestaltung dieses kleinen Periodikums mitzuwirken und mir Ihre Beiträge zuzusenden und alle Lesenden mit Ihren spannenden Geschichten und interessanten Gedanken und Erfahrungen zu bereichern.

Der Einsendeschluss für das Heft 1/2021 ist der 15. Dezember 2020.

Herzlichen Dank

Thomas Lother
Chefredakteur der Zeitschrift
„Deutsche Lehrer im Ausland“



Neugestaltung der Zeitschrift

18.10.2020 18:37

Von Achim von Dombois <von.dombois@t-online.de>

An lother@vdlia.de <lother@vdlia.de> dederding@vdlia.de <dederding@vdlia.de>

Lieber Herr Dr. Dederding, lieber Herr Dr. Lother,

bin mit dem stärkeren Druck in der September 2020 - Ausgabe sehr einverstanden und danke herzlich.
Und inhaltlich ist die Auswärtige Kulturpolitik ein starker Brocken!

Dank für Ihre Verbandsarbeit und herzliche Grüße

Achim von Dombois

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Marian H. Bäcker, Haselweg 9, 58739 Wickede
Ralf Bretschneider, Bergstr. 35, 57072 Siegen
Stefan Igeler, Hopfenberg 7, 21244 Buchholz in der Nordheide

Neue Mitglieder (Ausland)

Thomas Daul, DS Valdivia
Hans-Peter Doden, DS Santa Cruz de la Sierra
Annekatrin Heubner, Istanbul Lisesi
Klaus Himmelstein, GIS New York
Elena Humanik, Borromäerinnen Kairo
Hanna Milena Ihrig, DS La Paz
Simon Ihrig, DS La Paz
Raphael Pascal Mohr, DS San José
Maja Oelschlägel, DS Zagreb
Patrick Peifer, DS Hermansburg
Klaus-Dieter Rumpel, DS Lima
Dagmar Seeböck-Sattler, DS Seoul
Björn Sommer, DS Thessaloniki
Ulrich Vogt, DS La Paz
Joachim Wahl, DS Kuala Lumpur

Anschriftenänderung (Inland – Ausland)

Beate Mehrtens-Sucher, Sheppard Wichita Falls Texas

Anschriftenänderung (Ausland – Inland)

Winfried Abt (DS Asuncion), Oberer Kirchberg 29, 88273 Fronreute
Raphael Christian Endenich (DS Washington), Nelsenstr. 16, 41748 Viersen
Annegret Jung-Wanders (DS Barcelona Schulleiterin), Am Westglacis 9, 46483 Wesel
Gerd Kästle (DS Shanghai), Robert-Schumann-Str. 18, 88677 Markdorf
Livia Puder (DS Barcelona), Friedrich-Ebert-Str. 12, 14467 Potsdam
Sabine Trapp (DS St. Thomas Morus), Hartmann-Ibach-Str. 105, 60389 Frankfurt
Maren Zwicker (DS Santiago de Chile), Alberweg 4, 89075 Ulm

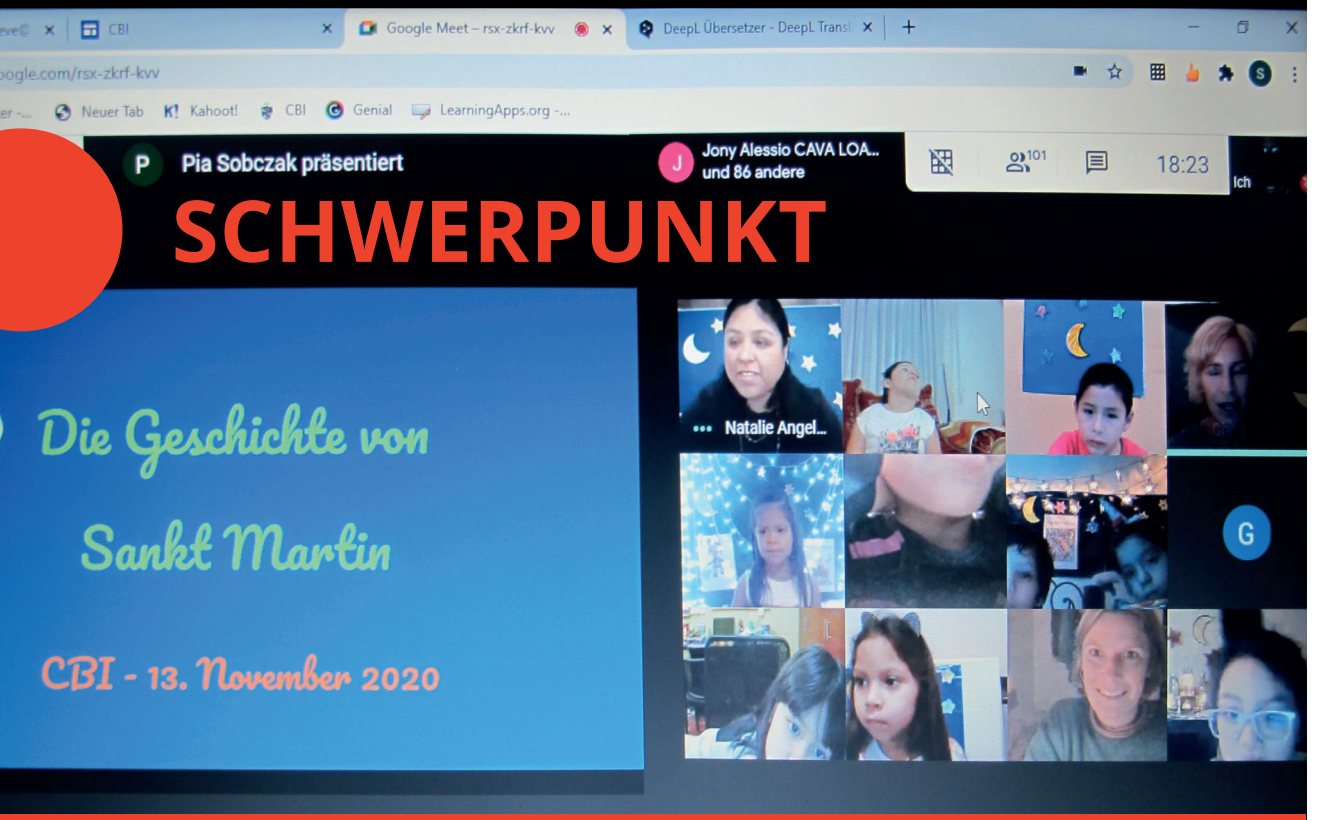
Anschriften der MitarbeiterInnen dieses Heftes

Breyer-Rheinberger, Hanne, Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Dederding, Dr. Hans-Martin, Zeisigweg 3, 91056 Erlangen
Doster, Alfred, Heudorfer Straße 3, 72768 Reutlingen
Drummer, Dr. Jens, Caspar-David-Friedrich-Str. 61A, 01217 Dresden
Egenhoff, Manfred, Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Fast, Katrin, IELEV Özel İlk ve Ortaokulu, Mollafenari Mah., Cağaloğlu Yokuşu. No: 4, 34120 Fatih, İstanbul/Türkei
Fluch, Martin, Johann-Sebastian-Bach-Str. 18, 69214 Eppelheim
Frank, Dr. Claus, Schröderstr. 6, 69120 Heidelberg
Frank, Susanne, Wieblinger Weg 31/3, 69123 Heidelberg
Giesemann, Gerda, Parkstr. 11, 17235 Neustrelitz
Hochgreve, Stefan, Colegio-Beata-Imelda, Carretera Central Km 29, Chosica Lurigancho, Lima 15 – 15468, Peru
Knarr, Petra; 132, Ulica L'va Tol'stogo, kv. 73; RF-300034 g. Tula, Russland
Lieske, Hartmut, Fürstenrod 56, 65232 Taunusstein
Lohrbach, Ulrich, Kurstraße 36, 11020 Berlin
Lother, Dr. Thomas, Weinbergstraße 29, 01156 Dresden
Neyens, Heike,Fachberaterin/Koordinatorin für Deutsch Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), Ráday utca 42–44, H-1092 Budapest/Ungarn
Petry, Ludwig und Petry-Ambrosius, Ilse, Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
Schneider, Stephan, Valdenairering 102, 54329 Konz
Schopp, Georg, Michael, Roonstraße 1, 90429 Nürnberg
Thiel, Dr. Detlef, Handschuhsheimer Landstr. 53, 69121 Heidelberg
Wecht, Karlheinz, Kreiswaldstr. 21, 64668 Rimbach
Weisbrod, Wolfgang, Bergstr. 23, 69120 Heidelberg
Weiser, Manfred, Im Lindenried 5, 69118 Heidelberg
Wicke, Dr. Rainer E., Amselweg 5, 51519 Odenthal
Zeller, Heiner, Gruneliusstr. 84, 60599 Frankfurt am Main

Kleiner Teaser für den Artikel von Herrn Lieske

So sah Tycho die Deutsche Schule Addis Abeba prämiert von Internationes

SCHWERPUNKT



Virtueller Martinstag am Colegio Beata Imelda in Lima

Verwaistes Schulgebäude der IELEV in Istanbul

DISTANCE LEARNING BEHERRSCHT WEITERHIN DAS AUSLANDSSCHULWESEN

Nach wie vor halten die Auswirkungen der Corona-Pandemie auch das Auslandsschulwesen im harten Griff. Viele Deutsche Schulen im Ausland sind immer noch geschlossen und bemühen sich über die verschiedensten Online-Formen den Unterricht für Ihre SchülerInnen aufrechtzuerhalten oder praktizieren Mischformen und alternative Varianten, um den Lehrbetrieb fortzuführen.
Da mich zu diesem Themenkomplex die meisten Zuschriften erreichten, habe ich Sie zu einem neuen Schwerpunkt zusammengefasst, der sich nun an den in Heft 2/2020 anschließt.

Tagebuch aus Lima

*von **Stefan Hochgreve***

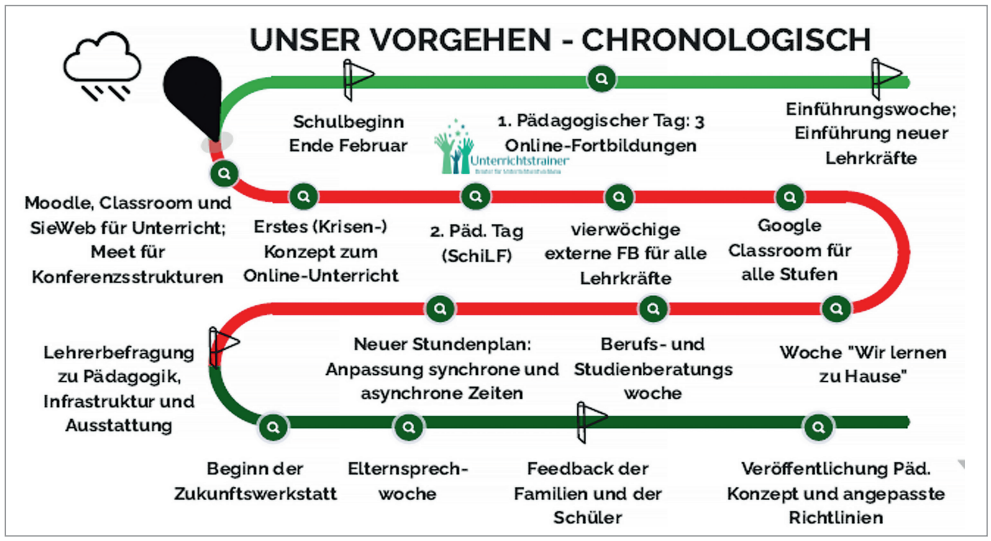
Am 4. November bin ich wieder in Lima angekommen. Rund sechs Monate Deutschlandaufenthalt liegen hinter mir und erstaunlicher Weise ist es mir über Monate hinweg gelungen, eine Schule zu leiten, die über 11.000 km entfernt ist. Aber der Reihe nach: Als ich im April in Deutschland angekommen bin, war ich nicht besonders glücklich. Ich habe mich, wie so viele andere auch, in einer Situation wiedergefunden, die ich mir nicht ausgesucht hatte, die nur bedingt zu beeinflussen war und von der keiner wusste, wie lange sie andauern wird. Jeder hat das Jahr 2020 auf seine ganz individuelle Weise erlebt und dabei will ich es auch belassen.
Schulisch gesehen blicke ich auf Monate zurück, die mir einen reichen Erfahrungsschatz beschert haben. Wir wollten in dieser neuen Realität auf so wenig wie möglich verzichten, was uns in meinem Empfinden auch gelungen ist. Persönliche Zusammenkünfte konnten wir natürlich auch nicht ersetzten, aber wir haben Plattformen geschaffen, auf den zumindest Austausch und Kontakte möglich waren. Das Schaubild auf der folgenden Seite gibt einen kleinen Blick auf die Monate Februar bis Juli.

Angeschlossen haben sich noch ein virtueller „Tag der offenen Tür“ (ich gebe zu, es gibt einen kleinen Widerspruch ☺) sowie Lesenacht, Kindertheater und ein Onlineprojekt von 12 Schulen aus 6 lateinamerikanischen Ländern. Das alles hat über die bis Oktober andauernde Quarantäne und Ausgangssperre hinweggeholfen.

Der „Tag der offenen Tür“ ging über zwei Tage und die „Besucher“ hatten die Möglichkeit, sich in verschiedene Online-Klassen, Projekte oder Infoveranstaltungen zu klicken. Es gab Informationen zur Anmeldung und Gesprächsforen mit Eltern, Lehrern und Ex-Schülern.

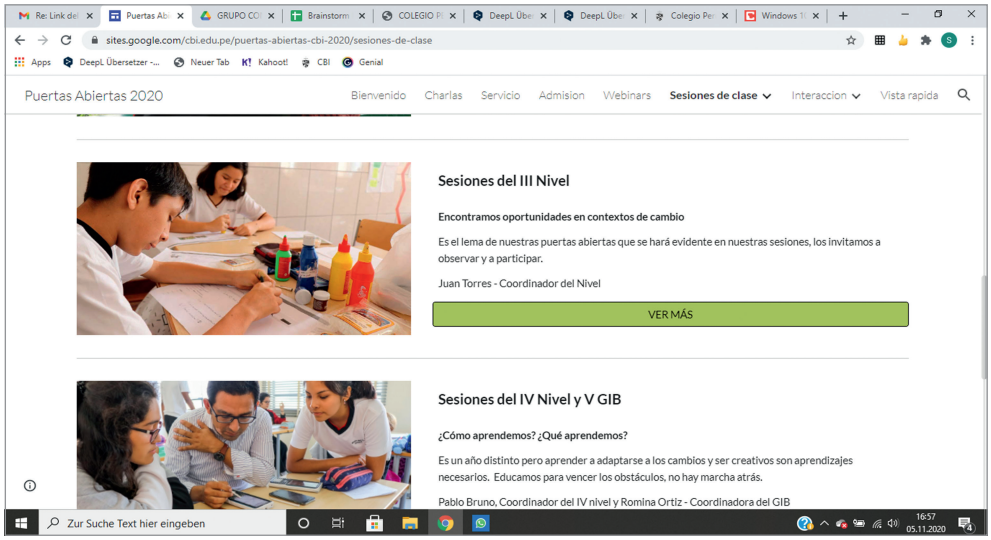
So viel zu meiner Zeit in Deutschland. Sicherlich wäre noch viel zu erzählen über die Arbeit mit Zeitverschiebung, über schlechtes deutsches Internet, meinen Spanisch-Online-Kurs, … – aber es ist ja ein Peru-Tagebuch.

14. März 2020: Schulschließung und Beginn der Ausgangssperre

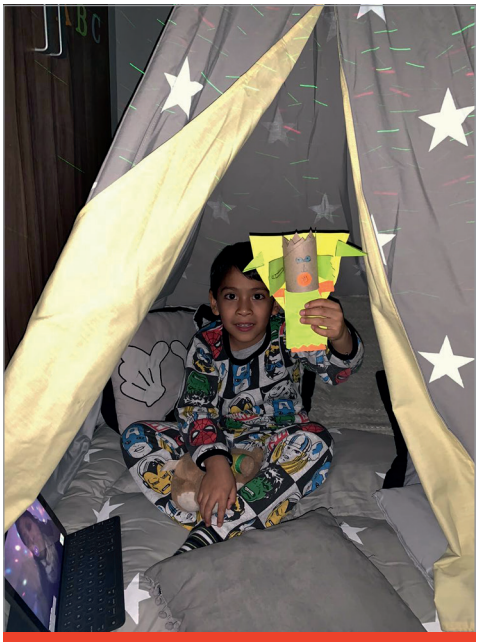


Der Rückflug gestaltete sich etwas abenteuerlich, da es noch keine regulären Flüge von Europa nach Peru gibt. Die Flüge sind über die Botschaft zu beantragen, irgendwann ein paar Tage vor Abflug hat KLM bei mir angerufen und mir ein Flugticket per Telefon verkauft. Am Flughafen dann die genaue Kontrolle von Corona-Test, Bescheinigung der Botschaft, Gesundheitserklärung und der Aufenthaltspapiere. Und dann in Peru angekommen (wieder einmal) zwei Wochen in Quarantäne. Aber das kennt ihr in Deutschland ja gerade auch ☹.

In Peru sinken die Infektionszahlen derzeit und die Krankenhäuser sind nicht mehr ganz so sehr überlastet. In dieser Phase der Entspannung hat dann der Kongress den Präsidenten des Amtes enthoben wegen Korruptionsgeschichten. Dies führte in Lima zu Protesten auf der Straße und zu



Ein bisschen Normalität bei der Lesenacht ...



... dank eines unglaublich engagierten Teams von Kolleginnen und Kollegen!

ein bisschen unruhiger Stimmung und ich dachte mir so, das ist die peruanische Variante der „Querdenkerdemonstrationen". War übrigens zwei Tage nach meiner Ankunft.

Ansonsten ist vieles beim Alten – es wird Sommer, ich mache mir Erdbeer-Mango-Shakes und genieße meine Dachterrasse. Mein Auto hatte nach meiner Ankunft etwas von einer Sandburg und die Jungs in der

Stabilität ist anders ...

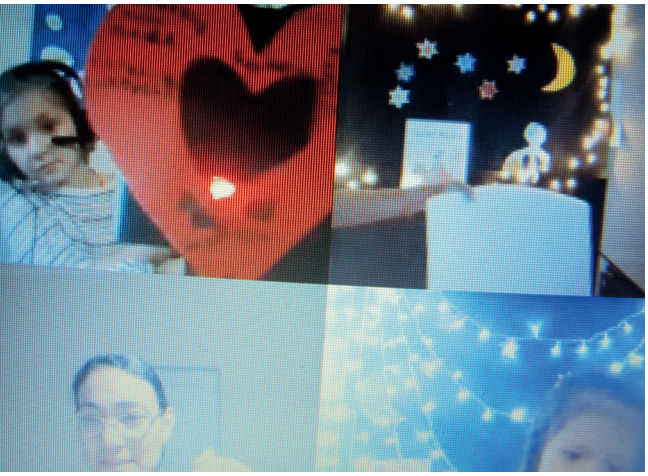
... aber der Service in der Waschanlage funktioniert.

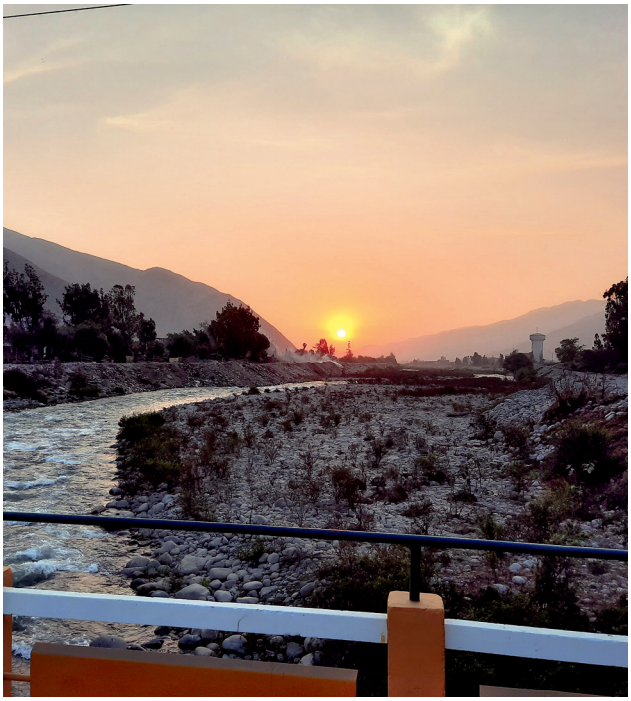
Autowaschgarage haben sich gefreut, mich wieder zu sehen.

In der Schule war ich noch nicht und der erste Strand-Ausflug nach der Wiederankunft lässt auch noch auf sich warten. Wir sind ja alle geduldig geworden – mehr oder weniger!?

Jetzt verabschiede ich mich fürs Erste und gebe doch nochmal einen kleinen schulischen Eindruck: Heute ist der 13.11.20 und wir haben mit den Kindern Martinstag gefeiert. Der erste virtuelle Martinstag und irgendwie, hoffe ich, auch der letzte.

Mit Blick von der Brücke an meinem Haus – bleibt gesund y mantener la distancia!





Zur Person

Stefan Hochgreve (49) leitet seit Februar 2018 das des Colegio Beata Imelda in Lima-Chosica/Peru. Die am Rande des Großraum Lima liegende Deutsche Auslandsschule bietet neben dem nationalen Abschuss, das DSD 1 und 2 sowie den Abschluss des Gemischtsprachigen Internationalen Baccalaureats. Zuvor leitete Stefan Hochgreve (Lehrer für Chemie, Mathematik und Bilogie) zwölf Jahre eine Gemeinschaftsschule in Reutlingen und war in der Lehreraus- und Fortbildung tätig.

Deutsche Sprachdiplom-Prüfungen unter Corona-Bedingungen in Ungarn

*von **Heike Neyens***

Seit Mitte März ticken in Ungarn die Uhren anders – und dabei ganz ähnlich wie in Deutschland. Die Corona-Pandemie veranlasste die ungarische Regierung, vergleichbare Maßnahmen zu ergreifen: Zunächst wurde der Betrieb von Gaststätten und Ladengeschäften eingeschränkt, kulturelle Einrichtungen geschlossen und der Luftverkehr deutlich reduziert. Die Bevölkerung richtete sich im Home Office ein, Schulen und Universitäten stellten auf Fernunterricht um. Innerhalb weniger Tage wurde Budapest, eine lebendige Metropole mit mehr als 13 Millionen Besucherinnen und Besuchern jährlich, gefühlt zu einer Geisterstadt. Positiver Nebeneffekt: freie Straßen und saubere Luft.

Heike Neyens unterstützt als Fachberaterin für Deutsch der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) unterdessen online – zusammen mit ihrem Kollegen Andreas Neidhart – 41 ungarische Schulen. Hier bietet man umfangreichen Deutschunterricht an, oftmals handelt es sich um bilinguale Gymnasien. Ca. 1.100 Schülerinnen und Schüler legen i. d. R. am Ende ihrer Schulzeit eine Deutschprüfung ab, das Deutsche Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz. Zum allerersten Mal fanden hier am 26. Mai beim zahlenmäßig „kleinen" Ableger, dem DSD I PRO mit beruflicher Orientierung, mündliche Prüfungen zur Hälfte online statt: Die Prüfungsvorsitzende war per Video aus Deutschland zugeschaltet, die Prüferin und der jeweilige Prüfling befanden sich in einem Klassenraum der Zsolnay Vilmos-Schule in Pécs. Doch besonders das Internet ist momentan sowohl in Ungarn als auch in Deutschland schon mal überlastet. Aber wer hätte das gedacht? Dank der technischen Ausstattung: Mikrofone, Laptops und Beamer und der stabilen Internetleitung klappten die Prüfungen sehr gut. Dazu Prüferin Gabrielle Fülöp: „Alles fügte sich mit dem guten Willen aller Beteiligten und etwas Humor wunderbar zusammen."

Viele Schülerinnen und Schüler, die sonst in einem feierlichen Akt eine Urkunde von Heike Neyens zum Gewinn eines Wettbewerbs erhalten hätten, müssen sich nun im Stillen freuen, erfahren nicht die

Schriftliche DSD I PRO-Prüfung unter Corona-Bedingungen: 11 Prüflinge in 2 Klassenräumen (© Marianna Nemesné Lengl, Zsolnay Vilmos-Schule Pécs)

Anerkennung durch ein Publikum. Leider werden auch Begegnungsprojekte abgesagt, z. B. mehrwöchige Sommerstipendien in Deutschland für besonders verdiente Schülerinnen und Schüler mit sehr gutem Deutschniveau. Ein schmerzlicher Einschnitt für die Jugendlichen und auch für die Lehrkräfte, die ihre Zöglinge mit großem Engagement und Ehrgeiz fördern. Lehrer und Bildungsreferent Gyula Meskó drückt es so aus: „Nur die Hoffnung bleibt uns, dass diejenigen, die dieses Jahr ein Stipendium erhalten würden, vielleicht nächstes Jahr wieder eine Möglichkeit erhalten könnten."

Ohne jegliche Umschweife stellten die ungarischen Lehrkräfte auf Onlineunterricht um. Viele Schulen verfügen bereits über Lösungen wie Google Classroom, nutzen Jitsi Meet-Videokonferenzen u. Ä. Berichtet wird von allen Seiten – Schülerinnen und Schülern wie Lehrkräften – dass die Vorbereitung auf das ungarische Abitur online sehr viel zeitaufwändiger und kraftraubender ist als gemeinsam im Klassenraum. Jede Schülerin, jeder Schüler möchte eine persönliche Rückmeldung zur schriftlichen Ausarbeitung erhalten.

Die Schülerinnen und Schüler werden übrigens bis zu den Sommerferien, die Mitte Juni beginnen, nur für einzelne mündliche Abschlussprüfungen in die Schulen einbestellt. So ist das Sprechen definitiv die Fertigkeit, die derzeit zu kurz kommt. Es fehlt der Austausch im Klassenverbund auf Deutsch.

Mit der ungarischen Bahn auf dem Weg zu einem Schulbesuch in Debrecen (© Heike Neyens)

Kreative Lösungen sind gefragt wie Hausaufgaben, die in Form von kurzen Handyvideos mündlich bearbeitet werden sollen. Methodische Anregungen über neue Unterrichtsformen zu geben, gehört natürlich auch zu den Aufgabengebieten der Fachberaterin.

Quelle: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/SchuleNRW-Amtsblatt/Ausgabe_7_2020/N-Bericht-aus-Ungarn/index.html (Zugriff 29.07.2020)

Zur Person

Heike Neyens (55), aus Essen, zuletzt Lehrerin für Deutsch/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie Englisch am Berufskolleg Siegburg, ist seit August 2019 für mindestens drei Jahre für einen Einsatz im Auslandsschuldienst beurlaubt. Als Fachberaterin für Deutsch als Fremdsprache koordiniert sie im Auftrag der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) im Bundesverwaltungsamt das Deutsche Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz an 41 Partnerschulen der Bundesrepublik Deutschland in Ungarn.

Auf dem Weg zu einer neuen digitalen Realität am Instituto Ballester Deutsche Schule

Entwicklung der digitalen Kommunikation und des digitalen Lernens während der COVID-19-Pandemie am Instituto Ballester Deutsche Schule, Buenos Aires/Argentinien

von ***Ulrich Lohrbach***

Das Schuljahr 2020 war in Argentinien gerade einmal zwei Wochen alt, da beendete die COVID-19-Pandemie abrupt den Präsenzunterricht und die Kindergartenangebote. Am 16. März 2020 wurde der Schulbetrieb von den Behörden aufgehoben. Nur wenige Tage später, am 20. März 2020, begann die weltweit längste Quarantäne mit einer bis zum heutigen Tag anhaltenden Schulschließung. Für die Deutsche Schule ging es vom ersten Tag der Krise darum, eine umfassende Antwort darauf zu finden, wie das pädagogische Angebot und das akademische Niveau der Schule in vollem Umfang aufrechtzuerhalten sind.

Diese Antworten mussten in den beiden Kindergärten, den beiden Grundschulen, der Sekundarstufe mit Oberstufe sowie dem Berufsbildungszentrum in kurzer Zeit gefunden werden. Es galt, die neue digitale Realität transparent, kreativ und innovativ zu gestalten und eine möglichst enge Kommunikation mit allen zu führen.

Zudem war die Schulgemeinde des Instituto Ballester von der argentinischen Doppelkrise betroffen. Unter den Bedingungen des Lockdowns verschärfte sich die ohnehin tiefgreifende Wirtschaftskrise, von der die der argentinischen Mittelschicht zugehörigen Elternschaft der Schule besonders betroffen ist. So musste die Schule zeitweise aufgrund stark rückläufiger Schulgeldzahlungen um ihre Existenz bangen.

Von Anfang an bemühten sich die Schulleitung und die Abteilungsleitungen, der Schulträger bzw. die Beauftragte des Vor-

Digitaler Distanzunterricht: Die Kleinen sind motiviert bei der Sache.

stands und die Verwaltungsleitung um eine direkte und tägliche Kommunikation über klar definierte Kommunikationskanäle mit den Lehrkräften und Eltern. Als Gelingensbedingung für einen guten digitalen Unterricht legten wir Wert auf Transparenz und umfassende Information.

Das bereits im Fördervertrag 2020–2022 mit der ZfA festgelegte Schulentwicklungsziel „Digitales Lernen“[1] forcierten wir und erweiterten die digitalen Lernangebote im Hinblick auf die Bedürfnisse der neuen digitalen Schulrealität.

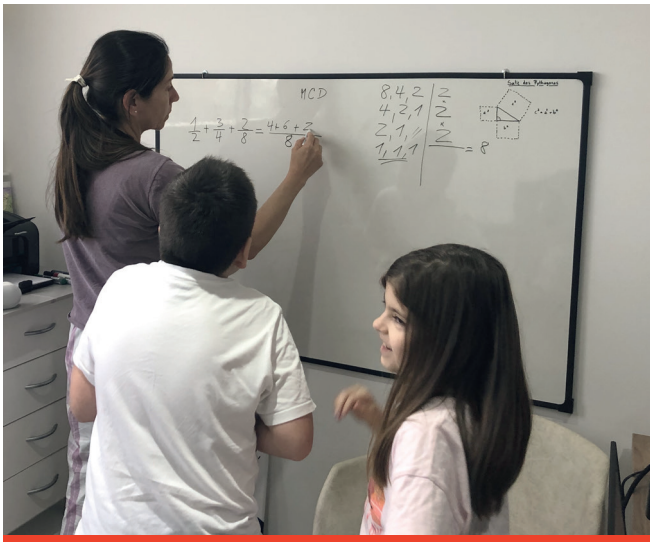
Wir konzipierten auf der Grundlage unserer eigenen Erfahrungen, wissenschaftlichen Untersuchungen, adaptierten Anregungen von Bildungsinstituten und nachweislich evaluierten Verbesserungen nach und nach unser Modell des digitalen Fernunterrichts.

Unser Vorgehen entwickelte sich in den vier Phasen (Notlage, Konsolidierung, Weiterentwicklung und nachhaltige Anwendung), die hier im Überblick dargestellt werden.

Notlage März/April	● Regelung der digitalen Kommunikationskanäle (Handing, Meet, Google Classroom) ● Fortbildung an digitalen Werkzeugen aller Lehrkräfte und Leitungen ● Technische Sicherstellung und Ausstattung der Lehrkräfte und Erzieherinnen mit Laptops ● Einrichtung von digitalen Klassenräumen in allen Fächern und allen Jahrgangsstufen bis auf die 1. und 2. Klasse der Grundschulen ● Erstellung von Anleitungen (Tutorials) zu digitalen Werkzeugen für Eltern sowie eines technischen Supports für Eltern ● Alle Gremien und Leitungsorgane treffen sich im wöchentlichen Sitzungsrhythmus auf Meet (Sitzungen werden aufgezeichnet und protokolliert) ● Enger Kontakt zu anderen Schulen im Netzwerk der Deutschen Auslandsschulen (DAS) ● Festlegung auf ein digitales Mischkonzept synchroner und asynchroner Lernaktivitäten im Verhältnis 1:2 / Anpassung des Stundenplans ● Eltern- und Schülerprojekte zur Sicherheit im Umgang mit sozialen Netzwerken und beim Surfen im Internet ● Kollegiale Unterstützung und regelmäßige Hospitationen durch Koordinatoren und Abteilungsleitungen ● Erarbeitung von Kriterien zur Leistungsbewertung und zum Feedback
Konsolidierung Mai/Juni	● Schülerberatung und Unterstützung durch Schulpsychologinnen der Schule in allen Abteilungen, Durchführung von Aktivitäten nicht nur auf der pädagogischen, sondern auch auf der psychosozialen und emotionalen Ebene ● Erstellung von Kompetenzrastern pro Fach zur Bewertung und Rückmeldung der Schülerleistungen in der Secundaria statt eines Zeugnisses mit Noten ● Erstellung von individuellen Schülerberichten als Rückmeldung an die Eltern in den Grundschulen und Kindergärten ● 1. Systematische Umfrage in allen Abteilungen bei Eltern, Lehrern und Schülern (360°-Befragung), Auswertung und Vorstellung der Ergebnisse in den Gremien (Lehrerkonferenzen, Elternbeirat, Schülervertretung) ● Dateninduzierte Steuerung und Verbesserungen der digitalen Angebote ● Ausweitung der Arbeitsgemeinschaftsangebote am Nachmittag ● Organisation des Projekttages „Dia diferente“ mit südamerikaweiter Beteiligung anderer Deutscher Schulen ● Systematische Rückmeldung zu den Lernerfolgen im ersten Trimester

Weiterentwicklung Juli/August	• Fortbildungen zu neuen Tools im Deutschsprachigen Fachunterricht • Beratungsangebote und Webinare für Eltern zur Gesundheitsprävention • Sammlung von beispielhaften Schülerarbeiten in Portfolios • Organisation und Feiern von Kindergeburtstagen, Durchführung von Gedenkfeiern zu nationalen Feiertagen, Tag des Kindes, Beteiligung am südamerikaweiten Beethoven-Konzert • 2. Systematische Umfrage in allen Abteilungen bei Eltern, Lehrern und Schülern (360°-Befragung), Auswertung und Vorstellung der Ergebnisse in den Gremien (Lehrerkonferenzen, Elternbeirat, Schülervertretung) • Psychosoziale Unterstützungsangebote für Lehrer durch die Sozialpsychologinnen an der Schule • Vorbereitung von Hygieneprotokollen und hybriden Modellen für die Wiederaufnahme des partiellen Präsenzunterrichts sowie für Lehrerfortbildungsangebote (Blended-Learning) • Stundenplanneugestaltung: Mischkonzept der asynchronen und synchronen Aktivitäten im Verhältnis 1:1, Ausweitung der individuellen Lernberatung für Schüler • Organisation und Durchführung der digitalen mündlichen Prüfungen in den Fächern des Gemischsprachigen Baccalaureate International (GIB) • Beginn der Implementierung der HPI-Schul-Cloud International – Pilotierungsphase • Vorbereitung auf digitale Prüfungsformate bei den Abschlussprüfungen (nationale Abschlüsse, GIB und Fachhochschulreife) sowie Sprachprüfungen (DSD I/II, Cambridge-Examen)
Nachhaltige Anwendung Seit August	• Diskurs in allen Abteilungen über die Frage, was wir uns zukünftig im Hinblick auf das digitale Lernen und die digitale Kommunikation bewahren möchten • Durchführung des Bilanzgespräches (Bilanzbesuch) mit der ZfA zu dieser Focusfrage • Konkretisierung unseres Konzeptes und unserer Ziele der digitalen Transformation

Jede Phase stand unter einer besonderen Herausforderung, jede Abteilung musste spezifische Probleme meistern. Waren es anfangs in der Phase der *Notlage* die logistischen, unterrichtsorganisatorischen und fortbildungsbezogenen Fragen, beschäftigten uns in der Phase der *Konsolidierung* die Qualitätskriterien des digitalen Fernunterrichts, die Gestaltung und das Verhältnis der synchronen und asynchronen Angebote sowie das Unterrichtsfeedback bzw. die Bewertung von Leistungen. Gleichzeitig intensivierten wir unsere Elternkontakte, um frühzeitig bei aufkommenden Schwierigkeiten und Problemen gemeinsame Lösungen zu finden. Die Daten der beiden großen Umfragen ermöglichten uns in der Phase der *Weiterentwicklung* wichtige Hinweise auf die Bedürfnisse der Schulgemeinde. In dieser



Distanzunterricht muss nicht nur am Screen stattfinden.

Stell dir vor, es ist Schule und keiner geht hin.

Phase wurde der Wunsch nach mehr extracurricularen Angeboten sowie individuellen Beratungen ins Blickfeld gerückt. Mittlerweile haben sich viele neue Routinen heraus-gebildet, auf die eine *nachhaltige Anwendung* der digitalen Angebote aufbauen kann. Auch die Gestaltung des Übergangs vom digitalen Fernunterrichts hin zu hybriden Modellen aus Fern- und Präsenzunterricht werden zunehmend anvisiert und organisatorisch vorbereitet.

Noch ist nicht absehbar, ob die Schulen im Großraum Buenos Aires im Schuljahr 2020 öffnen werden. Für uns steht jedoch fest, dass das Schuljahr kein verlorenes Jahr war und es nach diesem digitalen Entwicklungsschub kein Zurück mehr zum 16. März 2020 geben kann.

Zur Person

Ulrich Lohrbach ist seit 2017 Schulleiter am Instituto Ballester – Deutsche Schule in Buenos Aires. Neben seinen Leitungsaufgaben vertritt er im „Netzwerk Deutsch“ die vier Deutschen Auslandsschulen Argentiniens.

Drei Monate Onlineunterricht am IELEV in Istanbul – Ein persönlicher Erfahrungsbericht

von ***Katrin Fast***

Wie jetzt? Wir müssen unsere Schüler ab nächste Woche über ein Videokonferenz-Programm unterrichten? Aber wie soll das denn funktionieren?! Das war meine erste (panische!) Reaktion, als es im März diesen Jahres hieß, dass in der Türkei wegen der Corona-Pandemie alle Schulen schließen und man auf Fernunterricht übergehen müsse.

Und ich war mit dieser Reaktion nicht allein im Lehrerzimmer. Obwohl doch zumindest die Hardware Voraussetzungen an den IELEV Schulen gegeben waren und sind: Alle Kolleginnen und Kollegen verfügten über ein iBook, alle Schülerinnen und Schüler ab der 5. Klasse hatten auch schon zuvor ein iPad.

Was dann folgte waren zweifellos die stressigsten Frühjahrsferien, die ich in meiner Lehrerlaufbahn je hatte: In den vorgezogenen einwöchigen Ferien gab es rund um die Uhr von der IT-Abteilung der IELEV Erziehungsstiftung Fortbildungen in Sachen Zoom und Tools für das Online Teaching. Außerdem mussten die Online-Stunden für die erste Woche vorbereitet werden – Stoff, den man bisher analog im Klassenzimmer vermittelt hatte, musste nun von Grund auf neu verarbeitet werden. Leider ließ mich die Menge an neuen Informationen und neuen Aufgaben nun nicht unbedingt ruhiger und gelassener werden.

Und dann war es soweit: Der erste Schultag auf Online-Basis, und damit der große Test, ob alles, was man in der Theorie gelernt hatte, auch in der Praxis funktionieren würde. Ich muss zugeben, dass ich vor einer Unterrichtsstunde schon lange nicht mehr so aufgeregt war. Was mich dann wiederum umso mehr verwundert hat, war der Fakt,

wie schnell diese neue Situation zur Normalität wurde: Schon nach wenigen Tagen Onlineunterricht fuhr man jeden Morgen mit einer absoluten Selbstverständlichkeit den Computer hoch und öffnete das Videokon-

ferenz-Programm, als hätte man nie anders unterrichtet.

Meiner anfänglichen Skepsis zum Trotz musste ich schon bald feststellen, dass diese Unterrichtsphase auch zahlreiche Vorteile und Chancen für uns Lehrer bot. Natürlich kann man analogen Unterricht in der Klasse nicht mit der digitalen Variante vergleichen – der direkte Kontakt zu den Schülern, die soziale Beziehung im f2f Unterricht ist natürlich durch nichts zu ersetzen; aber gerade bei der Effektivität des Unterrichts punktet eindeutig der Onlineunterricht: Störungen während des Unterrichts kommen selten vor, weil alle Schüler ihre Mikrophone nur einschalten, wenn man ihnen das Wort erteilt. Kein Schüler wird durch das Verhalten seiner Mitschüler in der Klasse abgelenkt und alle sind fokussiert auf den Bildschirm – und damit auf die Lehrkraft und den Stoff. Dank der Verwendung von Kopfhörern gewinnt der Unterricht auch akustisch an Qualität, was im Unterricht der Fremdsprachen ein Pluspunkt sein kann.

Nun bringt das Leben als „Online-Lehrerin" natürlich nicht nur Vorteile mit sich: Neben dem bereits angesprochenen fehlenden direkten Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern haben mir vor allem die Arbeitszeiten Probleme bereitet. Einen Feierabend im klassischen Sinne gab es nicht mehr – jeder war schließlich jederzeit und überall erreichbar. So waren auch Videokonferenzen in den Abendstunden durchaus leider keine Seltenheit. Ein weiterer Punkt, der meine Begeisterung für das Unterrichten in Videokonferenzen dämpfte, waren übermotivierte Eltern, die neben ihren Sprösslingen im Kinderzimmer saßen und ihnen die Antworten und Lösungen Wort für Wort vorsagten. Auch das Korrigieren von Schülerarbeiten fiel mir schwer; mit einem Stift in Schülerarbeiten Fehler zu markieren und zu korrigieren gehört zum Lehreralltag – diese Arbeit am Computer vorzunehmen fand ich jedoch sehr umständlich und zeitintensiv.

Und was bedeuten nun diese neuen Erfahrungen für meinen Alltag als Lehrerin? Ich bin im Nachhinein froh darüber, mit solch eine Situation konfrontiert worden zu sein. In meinem normalen Berufsalltag als DaF-Lehrerin an einer privaten türkischen Grund- und Mittelschule (1. bis 8. Klasse) geht es in der Regel so stressig zu, dass man aus Zeitgründen bei der Unterrichtsvorbereitung häufig den bereits bekannten Weg wählt. Neue Methoden und Techniken bleiben dabei zu oft auf der Strecke. Natürlich wurde an den IELEV Schulen IT immer schon auch im analogen Klassenzimmer eingesetzt – aber eben immer wieder dieselben Tools (... mit denen man mittlerweile auch im Schlaf hätte arbeiten können!). Wie viele Fortbildungen hatten wir bereits zur Thematik „Unterrichten mit digitalen Tools und Medien"? Und war ich nicht immer nach jeder Fortbildung total begeistert von den Möglichkeiten, die diese bieten? Im Endeffekt machte mir der intensive Arbeitsalltag aber oft einen Strich durch die Rechnung, wenn es darum ging, das Gelernte auch tatsächlich im Unterricht umzusetzen. Jetzt aber war ich als Lehrkraft gezwungen, mich mit all den Tools und Apps auseinanderzusetzen – denn nun *MUSSTE* ich sie anwenden, um den Unterricht für die Schülerinnen und Schüler abwechslungsreich und effektiv zu gestalten. Und das Beste daran: Bei der Arbeit mit den

neuen Tools bekam ich schnell Routine und merkte, wie nützlich und wertvoll diese digitalen Helfer doch sind!

Ich möchte viele Programme und Internetseiten, wie z. B. Padlet, Mentimeter, Nearpod oder Wordwall in meinen Unterrichtsstunden – egal ob analog oder digital – nicht mehr missen und bin mittlerweile sehr froh über den „Anstupser", der mich aufgrund der Corona-Pandemie dazu gebracht hat, mutiger und gelassener im Umgang mit digitalen Medien zu sein.

Zur Person

Katrin Fast ist Fachleiterin Deutsch an der Grund- und Mittelschule, Klassen 1 bis 8, der IELEV (Erziehungsstiftung der Ehemaligen des Istanbul Erkek Lycée) in Istanbul. Die Schule wurde 1996 gegründet und liegt im Zentrum der historischen Altstadt. Von Beginn an war Deutsch – in Fortführung der Tradition des Istanbul Erkek Lisesi (IEL) – das Profilfach der Schule und wird mit einer hohen Stundenzahl unterrichtet. Zum Abschluss der Mittelschule wird das Deutsche Sprachdiplom I (DSDS I) abgelegt.

Umfrage zum Onlineunterricht am IELEV Gymnasium Istanbul

Fallstudie am Beispiel einer jungen Deutschen Auslandsschule

*von **Georg Michael Schopp***

Das IELEV Gymnasium wurde 2014 von der Erziehungsstiftung der Ehemaligen des Istanbul Erkek Lisesi (IELEV) gegründet; es umfasst nach türkischem Recht fünf Jahrgänge (Vorbereitungsklasse zum Spracherwerb der Unterrichtssprachen Deutsch und Englisch, sowie die Jahrgangsstufen 9 bis 12). Das Gymnasium ist anerkannte Deutsche Auslandsschule (DAS) und IB World School. Der angestrebte Schulabschluss ist das GIB (Gemischtsprachiges Internationales Baccalaureat) der IBO, für das neben der Muttersprache Türkisch auch in der Fremdsprache Deutsch, in Weltgeschichte (deutsch), Mathematik (englisch), Biologie oder Chemie (deutsch) sowie einem sechsten Fach (Englisch, Physik oder einer auf Deutsch unterrichteten Naturwissenschaft) das Examen absolviert werden muss. Der Abschluss GIB ermöglicht dann einen ungehinderten Übergang an alle deutschen Universitäten sowie ein Studium in nahezu allen anderen Ländern.

Der Corona bedingte Lockdown am Wochenende 14./15. März (in der Türkei wie in Deutschland) traf die Schule wie alle an-

deren weltweit völlig unvorbereitet. In wenigen Tagen musste nun ein Programm nachgerade „gebastelt" werden, um die pädagogische Verantwortung der Schule unter geänderten Bedingungen weiter wahrnehmen zu können. Hilfreich war dabei, dass das Gymnasium schon kurz nach der Gründung auf Initiative des Vorstands der Erziehungsstiftung in den Kreis der *distinguished apple schools* (als eine von zweien in der Türkei) aufgenommen worden ist; alle Schülerinnen und Schüler, alle Lehrkräfte sowie das gesamte pädagogische Personal an der Schule verfügen mithin über ein iBook sowie

über (mehr oder weniger) Erfahrungen mit der Nutzung dieses Instruments. Von daher waren zunächst einmal die technische Ausstattung und Infrastruktur gegeben, auf dieser Basis konnte weiter geplant und organisiert werden.

Die Leitung der Stiftung und die Schulleitung entschieden, möglichst bald mit dem Onlineunterricht zu beginnen; die notwendigen ZOOM-Lizenzen waren bald besorgt, die Schulfamilie wurde zügig über das weitere Vorgehen informiert. Die Entscheidung für ZOOM war schnell gefallen, da das Programm sich leicht bedienen lässt und einige Tools anbietet, die für den Unterricht notwendig sind. Die bekannten Sicherheitsbedenken standen angesichts der Kürze der Zeit, in die Entscheidung getroffen werden musste, zurück. Bereits am Ende der ersten Woche erhielten alle Klassen und Lehrkräfte einen natürlich etwas reduzierten Stundenplan, nach dem dann bis zum Ende des Schuljahres am 19. Juni unterrichtet wurde. Hier ein Beispiel für Kursunterricht in der Diplomastufe (Klasse 11). HL steht hier für Higher Level (Leistungskurs) und SL für Standard Level (Grundkurs); TOK/Theory of Knowledge (Im Deutschen nur unzureichend mit „Erkenntnistheorie" übersetzt) ist ein verpflichtendes Fach der IBO in der Oberstufe und wird am IELEV Gymnasium ebenfalls auf Deutsch unterrichtet.

Für gut drei Monate war das nun die schulische Realität. Auch wenn niemand sich hatte darauf vorbereiten können. Sicher gibt es in der Pädagogik inzwischen Erfahrungen mit dem Internet basierten Blended Learning; die beziehen sich aber im deutschen Auslandsschulwesen wie generell im Wesentlichen auf die Weiterbildung und Schulung von Erwachsenen. Für den regelmäßigen Unterricht normalgroßer Unterrichtsgruppen von Kindern und Jugendlichen (die durchschnittliche Klassengröße am IELEV Gymnasium ist 22, die Kursgröße 17) gibt es hingegen keine Erfahrungen, auf welche die engagierten Lehrkräfte hätten zurückgreifen können. Daraus ergaben sich Probleme für alle Kolleginnen und Kollegen: Wie gestalte ich meinen Unterricht jetzt? Gibt es womöglich neben den allfälligen negativen Seiten des reinen Onlineunterrichts auch positive? Wie gehe ich mit feed back und Leistungsbewertungen um etc. Wichtigste Devise war also von Beginn an *Learning by Doing*. Anders ging es nicht.

Dass das dem Kollegium offensichtlich nahezu flächendeckend überzeugend gelungen war, zeigten die Umfragen der Erziehungsstiftung bei Eltern und Schülern. Die Anstrengungen der Lehrerinnen und Lehrer wie der Schule und der Erziehungsstiftung insgesamt wurden regelmäßig sehr positiv

11 C					
Istanbul - Çekmeköy / IELEV Gymnasium					
	MO	DI	MI	DO	FR
1.Stunde 8:10 - 8:50	Biologie HL		Deutsch HL		Deutsch HL
2.Stunde 8:50 - 9:30	Biologie HL		Deutsch HL		Deutsch HL
Frühstück 9:30 - 9:45					
3.Stunde 9:45 - 10:25	Türkisch SL	Englisch HL	Tk. Geschichte	Weltgeschichte SL	Englisch HL
4.Stunde 10:25 - 11:05	Türkisch SL	Englisch HL	Philosophie	Weltgeschichte SL	Englisch HL
Pause 11:05 -					
5.Stunde 11:15 - 11:55	Mathematik SL	Weltgeschichte SL		Englisch HL	Mathematik SL
6.Stunde 11:55 - 12:35	Mathematik SL	Weltgeschichte SL		Englisch HL	Mathematik SL
Pause 12:35 -					
7.Stunde 12:50 - 13:20	Deutsch HL	TOK Erkenntnis-theorie	Biologie HL	Türkisch SL	Biologie HL
8.Stunde 13:20 - 14:10	Deutsch HL	TOK Erkenntnis-theorie	Biologie HL	Türkisch SL	Biologie HL

bewertet. Zwei Umfragen im April und Mai ergaben jeweils positive Zustimmungswerte (bei leichten Schwankungen im Detail) von jeweils 80 % und mehr. Ich wage zu behaupten, dass dieser Durchschnittswert über dem liegt, was bei einem normal guten Präsenzunterricht erreicht werden kann. Diese Zustimmung kann in diesem Zusammenhang auch als eine Art Dankeschön der Familien für das besondere Engagement der Schule interpretiert werden, denn die hier gegebene Antwort auf die Pandemie-Krise war außergewöhnlich, selbst im Vergleich zu anderen Privatschulen in der Türkei. Die meisten Schulen begannen z. T. deutlich später und nicht so konsequent mit ihren Online Angeboten.

Der Vorstand der Erziehungsstiftung beschloss schließlich, die Lehrkräfte ebenfalls nach ihren Erfahrungen zu befragen; im Vordergrund stand dabei neben dem Dank für das außergewöhnliche Engagement, die inzwischen erworbene Expertise des Kollegiums abzufragen und für die künftige Schulentwicklung nutzbar zu machen.

Prof. Ata Anil, Vorsitzender der Akademischen Kommission der IELEV, begründete das in einem ausführlichen Schreiben u. a. so: *„Seit Wochen nun müssen Sie online unterrichten, online Ihre Stunden vorbereiten und Leistungen bewerten, Sitzungen abhalten, Beratungsgespräche führen etc. Und das alles ohne jegliche oder gar systematische Vorbereitung darauf. Unterricht und Erziehung sind*

vom Prinzip her eigentlich aus dem home office nicht zu machen, dazu gehört immer der soziale Austausch, die persönliche Begegnung. In Zeiten von Corona ist das aber nicht möglich. Also haben Sie sich – der Not gehorchend – dieser Aufgabe gestellt. Der Onlineunterricht ist einerseits für Sie (wie für die Schülerinnen und Schüler) ein neues Experimentierfeld, gleichzeitig stellt er andererseits [...] die einzige derzeit mögliche Realität für schulische Arbeit dar. Ich bitte Sie insofern um Verständnis für die beiliegende Umfrage. Es geht nicht darum, Ihnen eine zusätzliche Last aufzubürden. Aber Sie sind nun – ob Sie das wollten oder nicht – unsere Experten für Onlineunterricht (geworden)."

Mitte bis Ende Mai, nach gut zwei Monaten Online Erfahrung, wurden die Kolleginnen und Kollegen gebeten, an einer anonymen Umfrage teilzunehmen. Sie sollten zu 24 Items jeweils Zustimmung (+, ++) oder Ablehnung (–, – –) angeben; zu 4 offenen Fragen konnten sie zudem ihre Meinung, Anregungen etc. äußern (siehe Fragebogen).

Anschreiben und Umfrage wurde allen Teilnehmenden in den drei an der Schule und im Unterricht benutzten Sprachen (Deutsch, Türkisch und Englisch) zur Verfügung gestellt.

Die noch junge Schule hatte im vergangenen Schuljahr 367 Schülerinnen und Schüler; vor allem die beiden oberen Jahrgänge 11 und 12 haben mit 49 bzw. 36 Schülerinnen und Schülern noch nicht die mögliche Soll-Stärke von ca. 100 im Jahrgang erreicht. Beteiligt haben sich 33 von 36 Lehrkräften, die im Onlineunterricht eingesetzt waren. Natürlich ist klar, dass sich angesichts dieser vergleichsweisen geringen Zahlen an einem einzigen Standort die Ergebnisse der Umfrage nicht unbedingt verallgemeinern lassen. Diese Fallstudie ist aber sehr wohl geeignet, für das IELEV Gymnasium selbst – auch im Blick auf die weitere Schulentwicklung – Stärken und mögliche Problemfelder näher zu definieren. Darüber hinaus werfen die dieser Studie zu Grunde liegende Umfrage und ihre Ergebnisse ein interessantes Schlaglicht auf diese Phase der schulischen Arbeit, geben Anlass zu Fragen und möglichen Antworten – in jedem Fall regen Sie zum Nachdenken über die je eigene Situation an.

Da die Anonymität gewährleistet bleiben sollte, wurde auf persönliche Fragen weitgehend verzichtet. Jeweils ca. 50 Prozent der befragten Kollegen sind 40 Jahre und älter bzw. jünger als 40 Jahre [1]. 2/3 der Kollegen verfügen über mehr als 10 Jahre Berufserfahrung, 1/3 über weniger als 10 Jahre [2]. Insgesamt also ein durchschnittlich altes Kollegium mit ausgeprägter Berufserfahrung. – Die Items [in eckigen Klammern ist jeweils die Nummer angegeben] beziehen sich auf verschiedene Aspekte des Unterrichts, des Schullebens und der Schulentwicklung. Es handelt sich nicht um eine professionell vorbereitete Befragung, gleichwohl wird die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer auf die Herausforderungen der Online Periode wie auch künftige Entwicklungslinien deutlich.

Akzeptanz der Online-Arbeit im Allgemeinen

Nach Meinung des Kollegiums erfahren der Onlineunterricht wie die online organisierte Arbeit insgesamt eine sehr hohe Akzeptanz; sowohl im Blick auf die Schülerinnen und Schüler [3] als auch auf die Kollegen [4] geben jeweils 94 % (31 von 33) an, dass die Akzeptanz gut sei und auch die Kollegen mit dem Erfolg des Onlineunterrichts zufrieden (51,5 %) und sehr zufrieden (42,4 %) seien. Die Aussage *Die Kooperation mit meinen Kolleginnen und Kollegen via ZOOM funktioniert in der Regel gut.* [16] erhält ebenfalls von 31 Personen Zustimmung, 60,6 % votieren hier mit einem Doppel ++ ...

Nicht zuletzt spiegelt sich die verbreitete und deutliche Akzeptanz der Online Arbeit auch in der deutlichen Ablehnung des Items *Ich erwarte längerfristig negative Auswirkungen dieser Phase des Onlineunterrichts auf die zukünftige Arbeit der Schule* wieder [24]. 82,8 % verneinen das (– 11, – – 17); nur 5 Kollegen

Umfrage Lehrkräfte

Bitte gehen Sie den Fragebogen aufmerksam durch und teilen Sie Ihre Meinung mit.

1. *Allgemeine Angaben zur Person*
   Alter: bis 40 Jahre ❑ ab 40 Jahre ❑
   Unterrichtserfahrung: mehr als 5 Jahre ❑ mehr als 10 Jahre ❑

2. *Bitte nehmen Sie Stellung zu den folgenden Aussagen:*

	– –	–	+	++	nicht zu
1. Die Akzeptanz des Onlineunterrichts bei den Schülerinnen und Schülern ist gut.					
2. Meine Kolleginnen und Kollegen sind mit dem Erfolg des Onlineunterrichts zufrieden.					
3. Das zunehmende Alter der Schülerinnen und Schüler hat Einfluss auf Akzeptanz und Erfolg des Unterrichts.					
4. Der vorgegebene Lehrplan kann beim Onlineunterricht im Wesentlichen erfüllt werden.					
5. Die Konzentration im synchronen Unterricht (online) auf wesentliche Inhalte gelingt.					
6. Im Onlineunterricht wird die Fähigkeit von den Schülerinnen und Schülern, Aufgaben und Übungen selbständig zu lösen, explizit gefördert.					
7. Die Besonderheiten meines Fachs haben Einfluss auf die Akzeptanz und den Erfolg meines Unterrichts.					
8. Ich habe das Gefühl, dass ich genügend Flexibilität bei der Erledigung meiner schulischen Aufgaben habe.					
9. Es gibt Schülerinnen und Schüler, die sich gar nicht oder nur sehr selten zu einer Beteiligung motivieren lassen.					
10. Für die meisten Schülerinnen und Schüler war es relativ einfach, auch online kooperativ zu arbeiten.					
11. Der Schulabschluss GIB am IELEV Gymnasium ist durch den Onlineunterricht gefährdet.					
12. Disziplinprobleme habe ich nur selten oder gar nicht.					
13. Besondere Fördermöglichkeiten für einzelne Schülerinnen und Schüler lassen sich in der Regel realisieren.					

	– –	–	+	++	nicht zu
14. Die Kooperation mit meinen Kolleginnen und Kollegen via ZOOM funktioniert in der Regel gut.					
15. Technischer Support ist gut und in angemessener Zeit verfügbar.					
16. Ich habe das Gefühl, dass ich in dieser Situation mehr über meine Schülerinnen und Schüler erfahren habe.					
17. Trotz des Zwangs zur online Arbeit und der großen Belastung profitiere ich auch vom Onlineunterricht.					
18. Beratungsgespräche mit Schülern oder Eltern lassen sich auch online gut führen.					
19. Ich weiß jetzt genauer, welche Inhalte im Methoden-curriculum unserer Schule enthalten sein sollten.					
20. Elemente von online learning sollten auf jeden Fall auch in den offline Unterricht integriert werden.					
21. Mein Familienleben/Privatleben hat bis jetzt nicht mehr als sonst unter den aktuellen Arbeitsbedingungen gelitten.					
22. Ich erwarte längerfristig negative Auswirkungen dieser Phase des Onlineunterrichts auf die zukünftige Arbeit der Schule.					

3. Hier haben Sie die Gelegenheit, weitere Erfahrungen, Anregungen oder Kritik zu äußern:

Auf diese Erfahrungen hätte ich gern verzichtet:

An folgenden Themen würde ich gern weiterarbeiten:

Von der IELEV Erziehungsstiftung wünsche ich mir Unterstützung in diesen Bereichen:

Für die Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern sind mir diese Themen wichtig:

---

stimmen der Aussage zu (15,2 %). Das mutet, verglichen z. B. mit der in der Presse kolportierten Stimmung an vielen deutschen Schulen, eher erstaunlich an.

Ist der Onlineunterricht erfolgreich?

Mit der Schließung der Schulen für den „normalen Unterricht" war sofort die Erwartung der Eltern und (vieler) Schüler verbunden, dass es nun eben irgendwie anders weitergehen müsse. Diese Erwartung korrespondierte mit der Bereitschaft der Lehrkräfte, diese neuen Wege auch zu gehen. *Learning by Doing* war bei allen Gruppen angesagt. Interessant war, nach 2 Monaten des Onlineunterrichts zu erfahren, wie der Erfolg dieses Unterrichts eingeschätzt wurde. Fast alle Lehrerinnen und Lehrer waren der Meinung, dass die *Konzentration im Onlineunterricht auf wesentliche Inhalte* gelinge (++14, + 17; 93,9 %); nur 2 Kollegen stimmten dem nicht zu [7]. Verwunderlich ist dann nicht, wenn fast ebenso viel Zustimmung auch die Aussage erfährt, dass *der vorgegebene Lehrplan … im Wesentlichen erfüllt werden* könne [7] (++19, +11; 90,7 %). …

Dass in dieser Phase des Unterrichts die Bereitschaft und *Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Aufgaben und Übungen selbständig zu lösen*, *gefördert* werde [8], wird von fast 85 % der Befragten (16 = fast 50 % mit ++) für richtig gehalten.

Entwicklung der Schülerinnen und Schüler

Bildung und Erziehung sind mehr als guter Unterricht. Die Realität dieser pädagogischen Binsenweisheit gilt es auch nach einer längeren Phase ohne jegliche Möglichkeit der persönlichen Begegnung zu untersuchen. Dabei ist die Annahme weit verbreitet, dass gerade dieser Aspekt der pädagogischen Arbeit am wenigsten ausschließlich virtuelle Begegnung ertrage. Das kommt auch in zahlreichen Antworten auf die offenen Fragen zum Ausdruck, u. a. werden der fehlende Sportunterricht sowie andere Formen der persönlichen Begegnung explizit genannt. [25 und 27] …

Ein weiterer Aspekt von Selbstständigkeit ist die Förderung kooperativen Arbeitens, auch und gerade in Zeiten der Ausgangssperre für Jugendliche. Anders als in Deutschland durften unter 20-Jährige wochenlang nicht nur nicht zur Schule gehen, sondern unterlagen einer kompletten Ausgangssperre, die erst ab Mitte Mai 2020 ganz allmählich wieder gelockert wurde. Immerhin 31 Lehrkräfte (++19, +12) machten die Beobachtung, dass es *für die meisten Schülerinnen und Schüler relativ einfach war, auch online kooperativ zu arbeiten*. [12] …

Ein uneinheitliches Bild vermitteln die Angaben zu dem Item *Ich habe das Gefühl, dass ich in dieser Situation mehr über meine Schülerinnen und Schüler erfahren habe*. [18] 57,5 % des Kollegiums stimmen dem zu (++11, +8), 39,4 % sehen das nicht so (– – 3, – 10) … Selbst wenn die deutliche Mehrheit Zustimmung signalisiert, so sieht doch eine große Minderheit hier ein Defizit. Das gilt m. E. auch, wenn die übergroße Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer bestätigt, dass sich Beratungsgespräche mit Schülern oder Eltern auch online gut führen lassen [20].

Sicht der Lehrerinnen und Lehrer auf ihre eigene Situation

Auf den durchweg wahrgenommenen Erfolg, damit die hohe Akzeptanz des Onlineunterrichts im Kollegium wurde bereits oben hingewiesen [4]. Ebenso wurde die Kooperation mit den Kollegen via ZOOM [16] sowie der verfügbare technische Support [17] weit überwiegend als positiv angesehen. Auch Beratungsgespräche online via ZOOM führen zu können [20], wird als positiv beurteilt. In den Bemerkungen zu den offenen Fragen wird mehrfach angeführt, dass auch künftig zumindest ein Teil dieser Aufgaben, Besprechungen, Teamsitzungen etc. online erledigt werden sollte [26 und 28]. Zu diesen Befunden passt, dass der Aussage *Ich habe das Gefühl, dass ich genügend Flexibilität bei der Erledigung meiner schulischen Aufgaben habe.* [10] von 30 Befragten (90,9 %) zugestimmt wird. Offensichtlich wird diese Flexibilität geschätzt.

Unabhängig davon wird das Item zu den Auswirkungen auf das Privatleben (natürlich) nicht so eindeutig beurteilt. Immerhin gut 60 % (20) stimmen der Aussage zu, dass das *Familien- und Privatleben bis jetzt nicht mehr als sonst unter den aktuellen Arbeitsbedingungen gelitten* habe [23]. Fast 40 % (13) sehen hier durchaus Belastungen; wie sich aus Antworten zu den offenen Fragen ergibt, wird dezidiert als Schwierigkeit angeführt, dass Arbeit und Privatleben am selben Ort stattfinden mussten. [25] Besonders belastend wurde das empfunden, wenn eigene Kinder, die ja ebenfalls unter der kompletten Ausgangssperre zu leiden hatten, selbst am Onlineunterricht teilnehmen sollten und gleichzeitig mit zu versorgen waren. Insgesamt ist ein Anteil von ca. 40 % des Kollegiums, der sich (sehr) belastet fühlt, mit Sicherheit zu hoch …

Folgen für die Schulentwicklung

Einige Konsequenzen für die weitere Schulentwicklung liegen nach den bisherigen Ergebnissen der Umfrage auf der Hand. So hatten z. B. die meisten Kolleginnen und Kollegen nach den Erfahrungen der ersten zwei Monate keine Angst, wesentliche Unterrichtsziele nicht erreichen zu können [6 und 7]. Auch das Erreichen des Schulziels, den Abschluss des Gemischtsprachigen Baccalaureats (GIB) sahen fast 70 % aktuell nicht in Gefahr; gut 12 % fühlten sich von dieser Aussage nicht betroffen. Allerdings pflichteten gut 18 % der Aussage bei, dass *das Schulziel GIB durch den Onlineunterricht gefährdet* sei [13]. Diese Umfrage wurde freilich vor der Veröffentlichung der Diploma Ergebnisse durch die IBO Anfang Juli abgehalten. Da es mit den Berechnungen der IB Punkte (Corona bedingt weltweit ohne Examina!) überall Probleme und zum Teil massive Unzufriedenheit bei den Absolventen wie in den Schulen gibt, könnte die Antwort auf diese Frage womöglich jetzt anders aussehen…

Langfristig wird dennoch angenommen, dass diese Phase des Onlineunterrichts keine negativen Auswirkungen auf die zukünftige Arbeit der Schule haben werde [24]. Eine sehr hohe Zustimmung mit fast 94 % (++14, +17) erhält der Satz *Elemente von Online Lernen sollten auf jeden Fall auch in den Offline Unterricht integriert werden.* [22] …

Wichtig ist dabei aus meiner Sicht, dass Schulträger und Schulleitung diese offensichtliche Bereitschaft, die zunächst notgedrungen erworbenen Expertise weiter auszubauen und zu festigen, entschlossen und behutsam aufgreifen und nutzbar machen. Wesentlich zum Erfolg aller Maßnahmen wird mit Sicherheit beitragen, wenn diese Bereitschaft sowohl die notwendige Unterstützung durch gezielte Fortbildung und den Ausbau des collaborative learning erhält und gleichzeitig nicht unter einer Überlastung im Schulalltag quasi begraben wird. Von besonderer Wichtigkeit wird sein, wie sich die Schule als Ganzes – nicht nur der Not gehorchend – auf eventuelles weiteres distance learning einstellt, sondern ob und wie es gelingt, Konzepte wie flipped classroom und andere Elemente des blended learning

in den online wie offline Alltag zu integrieren. Dann hätte die Pandemie mit all ihren Belastungen und Herausforderungen auch einen enormen Schub in Richtung Schulentwicklung bewirkt. …

Die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen dieser (kleinen und beschränkten) Fallstudie am IELEV Gymnasium Istanbul mag darüber hinaus andere anregen, sich ebenfalls mit den Folgen des bisherigen Onlineunterrichtens und Arbeitens zu beschäftigen sowie die dazu gehörigen Zukunftsfragen zu stellen. In der Türkei wie in vielen anderen Ländern ist jetzt, zum Zeitpunkt der Abfassung des Artikels im Juli 2020, noch gar nicht absehbar, wie es wirklich nach dem Sommer/Winter auf unserem Globus mit den Schulen weitergehen wird.

Zur Person

Georg Michael Schopp war Schulleiter, zuletzt in Nürnberg an der Wilhelm-Löhe-Schule, zuvor am Istanbul Erkek Lisesi und in Nord-Rhein Westfalen, Lehrer für Deutsch und Geschichte.

Corona und Krisen

Schulschließungen gab es im Auslandsschulwesen auch vor dem globalen Corona-Lock-Down

von ***Hartmut Lieske***

Corona, Kranz, Krone! Mit festlich-fröhlichem und feierlich-würdevollem Anlass ist dieses Wort in unserem herkömmlichen Verständnis konnotiert. „In alten Zeiten wurden nur Göttern Kränze gegeben" heißt es in der Naturgeschichte des älteren Plinius. Bald waren sie Auszeichnung für Dichter, Athleten, Feldherren, für den Gast beim Festmahl und dienten dazu, die Toten zu ehren, welcher Brauch bis heute gepflegt wird. Für uns indes steht Corona in diesem 20. Jahr des 21. Jahrhunderts stellvertretend für das Virus, das uns trotz seiner ästhetisch-schönen Visualisierung schreckt, das wir wegen seiner unmittelbaren Folgen fürchten und dessen mittelbare Auswirkungen auf alle Bereiche des Lebens uns schaudern lassen.

Große Anforderungen kommen unerwartet und ungeahnt auf alle zu, auf die, die – jeder in seinem Bereich – Verantwortung tragen ebenso wie auf alle, die sich den zu ergreifenden Maßnahmen fügen müssen. Große Verantwortung kommt auf die Schulen zu, weltweit und dementsprechend auch auf die deutschen Schulen im Ausland, deren Wirken im Focus von uns Lesern der Verbandszeitschrift steht. Wie sie, die Schulen als Institution und die betroffenen Kolleginnen und Kollegen sich den außergewöhnlichen und unerprobten Herausforderungen gestellt haben und wie sie darauf reagieren,

darüber hat uns Karlheinz Wecht mit seiner Umfrage in Heft 3/2020 in Kenntnis gesetzt.

Bis ins letzte Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts wäre es im allgemeinen nur mit mancherlei zeitlicher Verzögerung möglich gewesen, Antwort auf einen Katalog von Fragen aus Übersee zu erhalten. Ein längeres Telefongespräch wäre – sofern sich überhaupt eine Verbindung hätte herstellen lassen – wegen der Kosten nur im Notfall geführt worden. Heute klappt das mühelos per E-Mail und Internetrecherche – so jedenfalls dachte ich, als ich auf dem ersten Höhepunkt der Pandemie mich über die Webseiten der Schulen informieren wollte, neugierig, ob die ehemaligen Wirkungsstätten den Unterrichtsbetrieb bereits eingestellt hätten, einstellen mussten. Außerdem wollte ich erfahren, welche Schritte von „meinen" und anderen unserer Auslandsschulen eingeleitet wurden, um die „Zöglinge" während des Stillstands in den Klassenzimmern und im Kindergarten unter Zuhilfenahme der elektronischen Kommunikationsmöglichkeiten zu betreuen und ob erprobt werde, auf neuer methodischer Bahn das curriculare Ziel zu erreichen.

Aber meine – recht zufälligen – Stichproben, die ich damals machte, ergaben, dass so manche Webseite der deutschen Schulen im Ausland überhaupt nicht erreichbar war. Wo dies indes gelang, entstand in nicht wenigen Fällen der Eindruck, die Pandemiedebatte sei dort nicht oder noch nicht aktuell. Vielleicht aber hatte in der Aufregung niemand daran gedacht oder Zeit gefunden, die Webseite zu aktualisieren. Wo dies jedoch der Fall war und der Unterricht hatte ausgesetzt werden müssen, fanden sich dazu recht unterschiedliche Mitteilungen. Es konnte ganz lapidar heißen: „Vorübergehend geschlossen" (wie an der DS Istanbul). Oder es wurde die zeitweilige Schulschließung mit der entsprechenden regierungsamtlichen Anordnung begründet (beispielsweise an der DS Dublin) und außerdem, sofern geplant, auf Maßnahmen zur Fortsetzung des Unterrichts auf digitalem Wege im Fernunterrichts-Modus (DS Moskau) aufmerksam gemacht. Thomas Bachmeier, der Leiter der DS Johannesburg, der sich etwas ungehalten über die überstürzte Anordnung der Schulschließungen in Südafrika äußerte, fand Trost bei Aristoteles: „Wir können den Wind nicht ändern, aber die Segel anders setzen." Die DS Rom ließ in einem kurzen heiteren Video Stimmen aus allen Altersgruppen der Schulgemeinschaft zu Wort kommen, die unterschiedlichste Gründe für den Entschluss „io resto a casa – ich bleibe zu Hause" anführten.

Mit Schulschließung aus anderen Gründen als dem derzeit aktuellen, nämlich Gesundheitsvorsorge zu treffen, ist im Ausland weit häufiger zu rechnen als im Inland. Wohl nicht in Europa, aber in Übersee. Neben Naturkatastrophen sind es primär mit politischen Umwälzungen einhergehende Unruhen und Gewaltexzesse oder gar kriegerische Ereignisse, wovon dann neben der einheimischen Bevölkerung meist auch die im Gastland als Experten Tätigen und deren Familien betroffen sind. Das kann zur dauerhaften Schließung einer Schule führen und existenzielle Folgen vor allem für die Schullaufbahn von Landeskindern haben, stellt aber auch die im Gastland lebenden

Besuch des Bundespräsidenten Heinrich Lübke 1964, links neben ihm Bernhard Becker, damals Schulleiter, später Abteilungspräsident der ZfA im BVA (Foto: Schularchiv)

Besuch des Kaisers Haile Selassie 1967 (Foto: Schularchiv)

Deutschen mit schulpflichtigen Kindern vor schwerwiegende, einschneidende Entscheidungen.

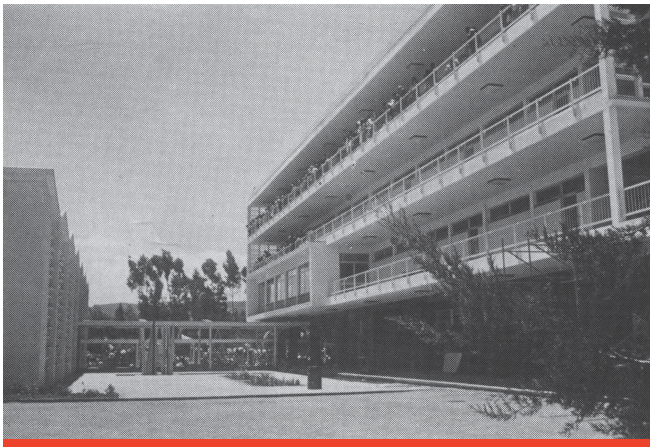
Der weit häufigere Fall ist die „nur" vorübergehende Schulschließung auf Grund höherer Gewalt, wobei die Betroffenen allerdings anfangs zumeist nicht absehen können, über welchen Zeitraum der Unterrichtsbetrieb ausgesetzt bleiben wird.

Zweimal während meiner Auslandsjahre musste ich solche temporären Unterbrechungen des Unterrichtsbetriebs miterleben und zugleich als Schaltzentrale und Verbindungsmann für die notwendige Kommunikation mit Kollegen, Eltern, Schülern einerseits und der Botschaft anderseits agieren, und zwar zur Jahreswende 1977/78 an der Deutschen Schule Addis Abeba und 1990/91 an der Deutschen Schule Riyadh.

In welchem Ausmaß die Schule in der saudiarabischen Hauptstadt seit der Besetzung Kuwaits am 2. August 1990 durch die irakischen Truppen Saddam Husseins betroffen war und der Unterricht schließlich nach den Weihnachtsferien bis zum 10. März 1991, also über einen Zeitraum von zwei Monaten ausgesetzt werden musste, habe ich damals ausführlich in unserer Zeitschrift berichtet. (Heft 3/1991, S. 186 ff.)

Wie es in Addis Abeba dazu kam, dass der Unterricht – ebenfalls im Anschluss an die Weihnachtsferien – aufgrund der innenpolitischen Verhältnisse ausgesetzt werden musste und nur für die nicht-äthiopische Schülerschaft wieder aufgenommen werden konnte, soll hier geschildert werden.

Seit der Entmachtung Kaiser Haile Selassies und dem Einschwenken des Derg (des Provisional Military Government) unter der Führung Mengistu Haile Mariams auf einen entschieden kommunistischen, anti-westlichen/anti-imperialistischen Kurs, gestützt auf Sowjetunion und DDR sowie die Soldateska Fidel Castros, war absehbar, dass die auch äthiopischen Kindern offenstehenden Community Schools in ihrer Existenz bedroht waren. Bereits im September 1974 hatte ein Leitartikler des „Ethiopian Herald" die Existenzberechtigung ausländischer Schulen angezweifelt. Im Jahr 1976 verfügte das äthiopische Erziehungsministerium, dass die zu diesem Zeitpunkt an unserer Schule registrierten Landeskinder den Schulbesuch fortsetzen dürften, Neuaufnahmen jedoch keinesfalls gestattet seien. Daraufhin beschloss die Gesamtkonferenz in enger Abstimmung mit der ZfA (Zen-



Begegnungsschule (Neubau): Hauptgebäude (Foto: Schularchiv)

tralstelle für das Auslandsschulwesen) einen Auslaufplan für die äthiopischen Schüler sowie die Umwandlung der Begegnungs- zur sogenannten Expertenschule.

Das der Schule angeschlossene Internat litt aufgrund der instabilen politischen Verhältnisse im Lande an Auszehrung und stand unmittelbar vor der Schließung; der Andrang von Einheimischen in Kindergarten und Grundschule hatte seit dem politischen Umschwung merklich nachgelassen, und die Zahl deutscher Experten war deutlich rückläufig. Für den Schulträger resultierten daraus nicht unerhebliche finanzielle Einbußen, so dass er nicht umhinkam, einem geringfügigen Anteil der äthiopischen Arbeitskräfte zu kündigen. Obwohl diese Kündigungen nach unserer und der Botschaft Auffassung in Übereinstimmung mit dem „Labour Law" standen, forderte das Erziehungsministerium deren Rücknahme und stellte darauf ab, dass die deutsche Seite den Rückgang der Schülerzahl selbst verschuldet habe. Angesichts der Tatsache, dass es das Erziehungsministerium selbst war, das im Jahr zuvor den Aufnahmestopp ausdrücklich verfügt hatte, eine absurde Argumentation.

Die äthiopische Seite war zweifelsohne auf Konfrontationskurs gegen die Bundesrepublik Deutschland getrimmt, indoktriniert von der DDR, wie bei Stefan Mangos, einem meiner Nachfolger als Schulleiter an der Deutschen Botschaftsschule Addis Abeba, in seinem Beitrag „Teure Schule, armes Land" in unserer Verbandszeitschrift (Heft 4/2000, S. 209 ff.) nachzulesen. Statt Bereitschaft zu einer Kompromisslösung zu signalisieren, kündigte das Erziehungsministerium mit Schreiben vom 29. Dezember 1977 an, „to take over and run the school", und zwar mit Wirkung vom 2. Januar 1978, schaffte jedoch bereits zwei Tage früher, nämlich am 30. Dezember, vollendete Tatsachen, indem es das Schulgelände gewaltsam besetzen ließ und kurzerhand zur „School of Pharmacy", einem Bestandteil der Universität, erklärte.

Begegnungsschule (Neubau): Pausenhof vor Wirtschaftsgebäude/Internatsküche (Foto: Schularchiv)

Begegnungsschule (Neubau): Kindergartengebäude (Foto: Schularchiv)

Den Teilnehmern an der auf den frühen Vormittag desselben Tages anberaumten Krisensitzung überbrachte der auf dem Schulgelände wohnende Internatsleiter als Unglücksbote die Schreckensnachricht. Wir waren alarmiert und bestürzt. Der Chargé d'affaires mit dem Tross von Vorstand und Schulleitung jagte zum Schulgelände, um sich mit eigenen Augen zu vergewissern. Der Zutritt wurde von den Zebenjas, den Wächtern, verweigert. Weiter ging es zum Außen-

ministerium, wo der Vertreter des Botschafters mündlich bei einem nachgeordneten Beamten Protest einlegen konnte, während der Minister selbst nicht zum Gespräch bereit war; auch weigerte er sich später, zur Entgegennahme der offiziellen Protestnote, die die Botschaft nach Telex-Wechsel (*citissime*!) mit dem AA in Bonn in aller Eile verfasst hatte, für den Nachmittag oder Abend einen Termin zu vereinbaren.

Es waren Weihnachtsferien – normalerweise die beste Reisezeit in Äthiopien. Seit allerdings der Rote Terror wütete, nächtliche Ausgangssperre galt, überall Straßensperren und Kontrollposten eingerichtet waren und auch Durchsuchungen der Fahrzeuge

Blick von Eingangsüberdachung auf vorbeiziehende Schüler und Studenten, die aufs Land verschickt werden zur Alphabetisierungskampagne (Semetscha) (Foto: Elke Yilma)

vorgenommen wurden, war es äußerst riskant, sich auf Abenteuer- und Erkundungsfahrt ins nördliche Hochland oder den ferneren Süden aufzumachen. Allein der etwa 200 km südlich der Hauptstadt gelegene Langano, der als einziger der Seen im Riftvalley bilharziosefrei und deswegen beliebtes Ausflugsziel ist, war relativ problemlos und sicher zu erreichen. Dort suchten vor allem Kollegen mit Familie Entspannung und Erholung an den Wochenenden und in den Ferien. Sie zelteten dort zumeist in der Nähe des damals bereits vorhandenen Bekele-Mola-Hotels, das über einen Telefonanschluss verfügte. So konnten sie – wenn auch viel Geduld und Glück vonnöten waren, die Verbindung herzustellen – von der Besetzung der Schule verständigt werden und die Hiobsbotschaft – ohne Mobiltelefon oder E-Mail! – den ebenfalls dort ausspannenden und nichts ahnenden Schülern und deren Eltern persönlich weiterleiten.

In Addis Abeba – davon war auszugehen – hatte sich der Schlag gegen die prominenteste Einrichtung der Bundesrepublik Deutschland bereits herumgesprochen. Der Kaiser hatte nach seinem Staatsbesuch 1954 in Deutschland im Jahr darauf das Grundstück an der prächtigen King George Street (jetzt: Development Through Co-Operation Avenue [!]) zur Verfügung gestellt. Die Schule stand seit damals im Blickpunkt der für deutsche Kultur und Bildung aufgeschlossenen Oberschicht.

Wer einen Eindruck von dem Gedränge in den überfüllten Klassen an der durchaus renommierten staatlichen Menelik II School, die an derselben Straße liegt, gewonnen hatte, dem leuchtete ohne weiteres ein, wie attraktiv die Deutsche Schule für aufstrebende Äthiopier war. Ihnen war der eingeschlagene Bildungsweg nun jählings abgeschnitten.

Begegnungsschule (Neubau): Turnhalle (Foto: Schularchiv)

Dass wirklich jede Hoffnung verloren war, erfuhr das letzte optimistische äthiopische Elternpaar spätestens in dem Moment, als es den Anruf unserer äthiopischen Sekretariatsgehilfin erhielt. Sie war vom Erziehungsminister persönlich angewiesen worden, die äthiopischen Schülereltern, nur diese, zu einer Versammlung „einzubestellen", und zwar unter der ausdrücklichen Weisung, auch auf Nachfrage keinen Grund für die „Einladung" zu nennen.

Unterdes liefen die Bemühungen der Botschaft – in ständiger Rückkoppelung mit dem AA in Bonn über Telex –, doch noch eine Rücknahme der Beschlagnahme des Schulgrundstücks – samt der Gebäude – zu erreichen, auf Hochtouren. Schulvereinsvorstand und Schulleitung waren in die pausenlosen Besprechungen in der Botschaft eingebunden. Der Aufforderung des Ministry of Foreign Affairs, die Schule am 9. Januar 1978 offiziell an das Ministry of Education zu übergeben (Verbal Note vom 6.1.1978), wurde nicht nachgekommen. Am Tag darauf, am 10. Januar, besiegelte die äthiopische Seite die Enteignung: Die Fahne der Bundesrepublik Deutschland wurde bei Sonnenaufgang nicht mehr neben der äthiopischen aufgezogen. Botschafter Dr. Lankes kam just an diesem Tag zurück aus dem Urlaub; keine zwei Wochen später musste er, zur *Persona non grata* erklärt, am 23. Januar 1978 das Land verlassen. Trotz allem, was über sein unrühmliches Verhalten gemunkelt wurde und später im Spiegel (41/1978, S. 174 f.) unter der Überschrift „Affäre Greif" nachzulesen war, für uns alle, die wir ihn am Flughafen verabschiedeten, ein wehmütiger, bewegender Moment, der uns nachdenklich stimmte: Welche Schreckensnachricht würde als nächste eintreffen? Der Militärattaché von Münchow hatte bereits eine Woche zuvor mit seinem Stab das Land verlassen müssen; die bange Frage stellte sich, ob das Goethe-Institut da nächste Opfer sein würde.

Vorrangiges Anliegen war, den Unterricht für die deutschen Schüler und die Drittstaatler zumindest bis zum Ende des Schuljahrs fortsetzen zu dürfen und die im laufenden Schuljahr anstehenden Abschlüsse erteilen zu können. Die Botschaft zeigte sich grundsätzlich bereit, auf ihrem geräumigen Gelände Räume zur vorläufigen Unterbringung der Restschule zur Verfügung zu stellen. Ob die äthiopische Seite ihr Placet dazu geben würde, war offen. In der Lehrerkonferenz sowie auf einer Elternversammlung in der deutschen Kirche wurden Pläne erörtert, wie nach einem „Umzug" aufs Botschaftsgelände bei der Organisation und Einrichtung des Provisoriums verfahren werden könnte und welche Hilfestellung aus Elternkreisen möglich wäre. Die Bereitschaft dazu war groß. Aber dass von Seiten der Botschaft jegliche politische Stellungnahme ausblieb und sich keinerlei energische Reaktion auf die gewaltsame Beschlagnahme der Schulgebäude erkennen ließ, erregte erheblichen Unmut. Ein Schülervater aus dem damaligen Jugoslawien kommentierte sarkastisch: „Now you are paid for your aid!"

Die Weihnachtsferien waren längst verstrichen. Die Ungeduld der Elternschaft wuchs von Tag zu Tag. Welche Entscheidung sollte getroffen werden? Wäre es sinnvoll, die Kinder ins Internat nach Nairobi zu schicken? Sollten Mutter und Kinder allein ohne den Vater, der in Äthiopien vertraglich gebunden war, vorzeitig zurück nach Deutschland gehen? Wäre das nicht ohnehin der bessere Entschluss angesichts der nächtlichen Gewaltausübung des Roten Terrors, dessen Opfer die einheimischen Regimegegner wurden, der aber alle, vor allem die Kinder in Angst versetzte und traumatisierte?

Alles war ungewiss. Wir alle waren verunsichert. Die diplomatischen Bemühungen, zu einer Übereinkunft mit der äthiopischen Regierung zu gelangen, leitete mittlerweile als Sonderbotschafter Dr. Kurt Müller, der Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts, der zwischen 1965 und 1969 selbst akkreditierter deutscher Botschafter in Addis Abeba war. Der Kontakt mit der äthiopischen

Seite gestaltete sich schwierig. Im Gespräch mit dem Außenminister gab es auf die Frage, ob der Unterrichtsbetrieb für Nicht-Äthiopier auf dem Botschaftsgelände fortgeführt werden dürfe, keine eindeutige Antwort. Allerdings hatte Dr. Müller, wie er uns anschließend berichtete, den Eindruck gewonnen, dass dies letzten Endes als Minimalkompromiss toleriert würde. Drei Wochen später erst wurde diese Einschätzung mit Verbalnote vom 14. Februar 1978 mit folgendem bizarren Wortlaut bestätigt: „... the Ministry of Foreign Affairs agrees with the suggestion of the Embassy that some of the pupils who used to attend what used to be the German Community School can resume their education on the Embassy compound." (Verbal Note vom 14.02.1978) Damit war die Botschaftsschule geboren und zugleich der Tod der Begegnungsschule dokumentiert. Der nächste Satz des Schreibens lautet nämlich:

„For various reasons this, however, cannot apply to Ethiopian students at this moment." Allerdings ließ das ‚at this moment' „Hoffnung auf morgen" zu. (H. Lieske, BEGEGNUNG Heft 2, 1980, S. 27 f.)

Tatsächlich war der Unterricht bereits am 2. Februar auf dem Botschaftsgelände aufgenommen worden, entgegen unserer Befürchtung ohne Behinderung.

Die nachfolgenden dokumentieren die primitiven Zustände der Schulunterbringung auf dem Botschaftsgelände in der ersten Zeit nach dem erzwungenen Umzug dorthin. Das Botschaftsgelände, am Hang des Entoto, des 3000 m hohen Gebirgszugs am Nordrand der Stadt, bot zwar ein herrliches riesengroßes Gelände mit altem Baumbestand (Eukalypten), jedoch kaum freien Büroraum zur Fortsetzung des Unterrichts. Dieser musste daher in den ersten Jahren des Umzugs unter provisorischsten Verhältnissen durchgeführt werden.

Den äthiopischen Realschülern der 10. Klasse wurde, soweit ihr Leistungsstand zu diesem Zeitpunkt es zuließ, vorzeitig der Abschluss erteilt. Da sich in der 13. Klasse neben vier deutschen auch zwei äthiopische Schüler befanden, wurde der Antrag auf vorzeitige Durchführung der Reifeprüfung gestellt. Die KMK stimmte zu, und die schriftliche Prüfung konnte in der provisorisch eingerichteten Schule auf dem Botschaftsgelände bereits Mitte Februar, die mündliche unter Vorsitz von Ministerialrat Diehl vier Wochen später – alles unter strikter Geheimhaltung – stattfinden. Der glückliche Ausgang: Alle sechs Prüflinge bestanden!

Teilweise fand er, wenn es die Witterung zuließ, im Freien statt. Für den Musikunter-

Kindergartenzelt (provisorische Unterbringung vor Errichtung der Baracke) (Foto: Hartmut Lieske)

Schule auf dem Botschaftsgelände [DBSAA]: Grundschulbaracke (Foto: Elke Yilma)

Schule auf dem Botschaftsgelände [DBSAA]: Kindergartenbaracke (Foto: Elke Yilma)

Schule auf dem Botschaftsgelände [DBSAA]: sog. Steinhaus für Schulunterricht (Foto: Hartmut Lieske)

richt durfte ein Raum in der Residenz des Botschafters, in dem sich ein Flügel befand, genutzt werden. Erst nach und nach konnten während des „Exils" räumliche Verbesserungen und eine unterrichtsdienliche Ausstattung erreicht werden.

Seit Beginn des Schuljahres 2000/2001 ist die Schule räumlich unabhängig, befindet sich jedoch nach wie vor unter der Ägide der Botschaft. Auf dem zur Kompensation zur Verfügung gestellten Gelände befinden sich zahlreiche bungalowartige Bauten; im Laufe der Jahre fanden ständig Erweiterungen statt. Alle modernen Einrichtungen stehen zur Verfügung, das Grundstück bietet ausreichend Platz auch für den Sportunterricht. Es liegt etwa einen Kilometer südlich der Deutschen Botschaft, wie diese am Kebena-Bach. Der Bezirk nennt sich Aware, ein ziemlich zentral gelegener und gut erreichbarer Stadtteil Addis Abebas, das sich im neuen Jahrtausend immer weiter ausgedehnt hat und mittlerweile über mindestens 5 Millionen Einwohner verfügt, während es 1973, als wir dort ankamen, etwa 500.000 gewesen sein sollen. Ganz in der Nähe der Schule befindet sich der „Leipziger Platz".

Die ursprünglichen Schulgebäude wurden bei der Enteignung als School of Pharmacy der University Addis Abeba „übereignet".

Zur Person

Hartmut Lieske studierte klassische Philologie und war seit 1965 bis zur Pensionierung im Jahr 2002 im hessischen Schuldienst: Frankfurt, Bensheim, Kreis Offenbach, Wiesbaden.
Dazwischen Auslandsschuldienst: Von 1973 bis 1982 in Addis Abeba/Äthiopien als Lehrer und ab 1978 Schulleiter; von 1984 bis 1992 Leiter der Deutschen Schule Riyadh/Saudi-Arabien.

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

„Tandem light“ in Tula

Tandem und Team Teaching an einer russischen Schule

*von **Petra Knarr***

Das Wort „Tandem“ hat viele Bedeutungen. Gemeinsam ist aber allen Tandems eine gleichzeitige Aktion von zwei Lebewesen mit einem gemeinsamen Ziel. Dies kann das Zurücklegen einer Wegstrecke auf einem Fahrrad, ein gemeinsamer Fallschirmsprung oder das Ziehen eines Wagens (von zwei Pferden) sein. Was das Lernen/Lehren im „Tandem“ betrifft, gibt es hier zwei Hauptbedeutungen:

1. Vertiefung bereits vorhandener Fremdsprachenkenntnisse durch Konversation oder auch Unterricht mit einem muttersprachlichen Partner. Dies ist reziprok, beide Tandempartner unterstützen einander beim Erwerb der Muttersprache des anderen. Bei diesen Tandems handelt es sich nicht um professionellen Unterricht, sondern um einen ungesteuerten Austausch. Die Ziele sind hier Spracherwerb und Sprachvertiefung, v. a. in den Bereichen Aussprache und Idiomatik.

2. Zwei LehrerInnen teilen sich Aufgaben in einer gemeinsamen Lerngruppe. Oft gibt es „Klassenlehrertandems“, bei denen sich zwei KollegInnen die Klassenleitung teilen. Eine andere Art des „Tandems“ in der Schule ist der gemeinsam von zwei Lehrkräften durchgeführte Unterricht, dieser ist aktuell vor allem in Inklusionsklassen üblich. Ziel ist hierbei eine besonders gute pädagogische Betreuung oder fachliche Begleitung der Schüler.

Teilweise überschneidet sich der Begriffe „Tandem-Unterricht“ mit dem des „Team Teaching“, nämlich dann, wenn er als die gemeinsame Durchführung von Unterricht verstanden wird.

„Unter Team-Teaching versteht man eine Lehrmethode, bei der zwei oder mehr Personen eine Lerngruppe gemeinsam unterrichten. Der Unterricht wird zusammen geplant, durchgeführt und anschließend besprochen und ausgewertet. Grundsätzliches Ziel des Team-Teaching ist es, den Unterricht genauer auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler auszurichten.“[1]

Tandemunterricht (Team Teaching) hat viele Vorteile – ich hatte dazu schon mehrfach die Gelegenheit und war immer positiv überrascht, wie unkompliziert er zu organisieren ist, wie wenig die anfänglichen Befürchtungen („wir kommen uns sicher in die Quere“, „die Vorbereitung dauert mindestens doppelt so lange“ …) eintreffen und wie entspannt Unterricht ist, für den man nicht alleine verantwortlich ist. Er ermöglicht eine bessere Wahrnehmung und Unterstützung der Schüler/innen, eigene Erholungsphasen während des Unterrichts (wann sonst hat man diesen Luxus?), gegenseitige Inspiration und die Gelegenheit, sich praxisnah und konkret mit Kollegen auszutauschen. Dennoch wird er schon aus Kostengründen leider wohl eher die Ausnahme bleiben …

Gründe für den Tandemunterricht in Tula

Die Idee, im Schuljahr 2019/20 an meiner russischen DSD-Schule „Tandemunterricht" anzubieten, beruhte zunächst darauf, dass ich die Deutschlehrkräfte entlasten wollte – denn durch eine Elternzeit und eine längere Erkrankung fielen gleich zwei Lehrerinnen für ein ganzes Schuljahr aus. Für die verbliebenen DeutschlehrerInnen bedeutete das ein Deputat von bis zu 40 Wochenstunden. Hinzu kam noch der Nachhilfeunterricht, der in Russland besser bezahlt wird, als der reguläre Schulunterricht und auf den viele Lehrer schon wegen ihres (vor allem in der Provinz) sehr mageren Gehalts nicht verzichten können. Dabei hat „Nachhilfe" in Russland eine andere Bedeutung als bei uns: es handelt sich hier nicht vorrangig um Unterstützung schwacher Schüler, sondern ist eher eine Art Privatunterricht zur Vertiefung des Unterrichtsstoffs und Verbesserung der Noten. Der „Nachhilfeunterricht" wird gerade auch von sehr guten Schülern gerne wahrgenommen.

Als Lehrerin „dopolnitel'nogo obrazovanija" („ergänzenden Unterrichts") bin ich an meiner Schule nicht berechtigt, eigenverantwortlich zu unterrichten oder zu vertreten. Unterricht im Tandem ist aber möglich und wurde im Rahmen meines Vertrags dann als „methodische Unterweisung" geführt – was Tandemunterricht ja eigentlich gerade nicht ist … zumindest nicht einseitig. Für das letzte Schuljahr wurde in Absprache mit dem Fachberater und der Fachschaftsvorsitzenden Deutsch für mich eine Wochenstunde eingeplant. Aufgrund der genannten Rahmenbedingungen war klar, dass eine ausführliche gemeinsame Unterrichtsplanung kaum möglich sein würde und der „Tandemunterricht" gedacht war, dass „zwei LehrerInnen in einer Klasse" und zunächst größtenteils von mir durchgeführt werden würde.

Es handelte sich also eher um eine Mischung aus Tandem und „kollegialer Hospitation" – mit dem Unterschied, dass ich hierbei nicht in meiner eigenen, sondern in einer fremden Klasse unterrichten würde (während die Deutschlehrer/innen in ihrer eigenen Klasse hospitieren).

Finden der TandempartnerInnen

Der „Tandemunterricht" war als Angebot gedacht für die KollegInnen, die daran Interesse hatten und diesen wirklich für ihre Klassen und sich selbst als sinnvoll und bereichernd empfanden – auf keinen Fall sollte der Eindruck entstehen, dass die Teilnahme daran erwartet würde („von der ZfA", „für das DSD") und einer (Pflicht-)Fortbildung oder gar der Unterrichtsbeobachtung (und -bewertung) der Ortslehrkräfte diene. Ich hatte das Angebot deshalb so offen wie möglich formuliert, ebenso darauf hingewiesen, dass die Inhalte des Tandemunterrichts selbstverständlich von den verantwortlichen Lehrern festgelegt werden sollten und nicht von mir.

Wiederum ähnlich wie bei der „kollegialen Hospitation" sollte die Teamfindung nur auf Wunsch und mit klarer Benennung der Ziele/Wünsche an den anderen stattfinden.

Überrascht hat mich, dass das Kollegium, zu dem ich ein sehr gutes Vertrauensverhältnis habe und das ich nicht erst seit meiner Ankunft als FSB an der Schule ein Jahr zuvor kenne (sondern durch den Schüleraustausch mit meiner Heimatschule schon sehr viel länger) zunächst doch sehr zögerlich reagierte. Nur eine einzige Kollegin war daran interessiert – auch sie wollte damit allerdings nicht gleich zu Schuljahresbeginn einsteigen, sondern erst in Ruhe überlegen, welche ihrer Lerngruppen dafür geeignet wären. Sie entschied sich dann für eine 5. Klasse, aus der ich einige SchülerInnen bereits aus dem Vorjahr kannte (Vorbereitung des „Sternchenspiels").

Aber schon kurz nach dem Start in dieser Klasse meldete sich eine weitere Lehrerin mit dem Wunsch nach „Tandemunterricht" in einer 8. Klasse, so dass ich schon bald zwei Klassen im Tandem unterrichtete. Für den 17. März war dann die erste Tandemstunde

in einer weiteren Klasse geplant, deren Lehrerin mich inzwischen ebenfalls angesprochen hatte. Dies war aber genau der Tag, an dem aus bekannten Gründen in der ganzen Stadt die Schulen geschlossen wurden – sie wurden bis zum Schuljahresende nicht mehr geöffnet und so kam der Tandemunterricht in dieser dritten Klasse nicht leider mehr zu Stande.

Die Tandemlehrerinnen der Klasse 8

Vorgehensweise und Inhalte des „Tandemunterrichts“: Phase 1

Die Vorstellungen und Wünsche meiner zwei Tandempartnerinnen an mich waren recht verschieden.

Die Lehrerin der 5. Klasse wünschte sich, dass ich in enger Anbindung an das (russische) Lehrwerk der Gruppe arbeite. Ein bis zwei Tage vor meiner Stunde teilte sie mir mit, an welcher Stelle im Lehrbuch die Klasse gerade ist und welches Thema ich bearbeiten sollte. Hier handelte es sich um Themen aus allen Bereichen. Es gab sowohl Gram-

Thema „Karneval“ in Klasse 5

matikstunden, als auch Landeskunde, Spiele, Lesetexte u. a. Nicht immer unterrichtete ich die ganze Stunde, manchmal schloss die Lehrerin noch etwas aus der vorherigen Stunde ab. Hier waren die Themenbereiche aber getrennt, wir unterrichteten nicht wirklich gemeinsam, sondern nacheinander. In meinen Unterrichtsphasen war diese Lehrerin sowohl Zuschauerin als auch „Co-Lehrerin“, was spontan, harmonisch und unkompliziert verlief.

Die Lehrerin der 8. Klasse hingegen wünschte sich längere, von mir konzipier-

Klasse 8. Gruppenarbeit

Der Materialschrank

Eine Neuerung in meinem zweiten Jahr als FSB in Tula ist der „Materialschrank", den die Schulleitung auf meine Bitte zur dankenswerterweise Verfügung gestellt hatte. Ich hatte festgestellt, dass alle Lehrkräfte ihr eigenes Material in ihrem eigenen Klassenraum aufbewahren. Da in diesem aber ganztags ihr Unterricht stattfindet, ist gemeinsames Unterrichtsmaterial der Fachschaft den anderen Kollegen nur schwer zugänglich. Es gibt an der Schule zwar eine Bibliothek und ein (winziges) Lehrerzimmer – beide Räume werden aber ebenfalls bis zum Nachmittag für Unterricht genutzt. Die – gar nicht so einfache – Suche nach einem Ort für einen allgemein zugänglichen Ort für die Deutschmaterialien war schließlich erfolgreich. Der „Materialschrank" befindet sich nun in einem kleinen Vorraum zum Klassenzimmer einer Deutschlehrerin und ist auch zugänglich, wenn diese unterrichtet. Derzeit befinden sich hier vor allem Lehrwerke und Zusatzmaterialien; angedacht sind auch Ordner mit selbst erstellten Materialien, Spielen etc. Ein Laminiergerät und eine Schneidemaschine hierfür hat die Fachschaft vor kurzem bekommen. Der Materialschrank außerhalb eines Klassenraums bietet die Möglichkeit, sich die vorhandenen Materialien anzusehen – und nicht nur, wie bisher, schnell bereits Bekanntes aus dem Raum einer Kollegin mitzunehmen.

te Unterrichtseinheiten nur zu den Landeskundethemen der aktuell in ihrer Klasse behandelten Lektionen („Feste in Deutschland", „Essen und Trinken" …) . In dieser Klasse unterrichtete ich alleine, die Lehrerin beobachtete und schrieb dabei akribisch alle Unterrichtsphasen, Arbeitsaufträge, Tafelbilder etc. mit.

In beiden Klassen habe ich die selbst erstellten Zusatzmaterialien der Fachschaft zur Verfügung gestellt.

Geplante Phase 2 des „Tandemunterrichts" und Ausblick

In beiden Klassen hatten die Fachlehrerinnen und ich eigentlich geplant, demnächst zu wirklichem (gemeinsamen) Tandemunterricht überzugehen und mit ihnen im Team Teaching die jeweiligen Klassen zu unterrichten. Nach der ersten Phase gemeinsam im Klassenraum konnten wir uns das gut vorstellen – und auch mit einer „effektiven" und nicht allzu zeitaufwändigen Unterrichtsvorbereitung. Aufgrund der coronabedingten Schulschließung ab Mitte März kam es dazu leider nicht mehr.

Bei den Vorgesprächen zum neuen Schuljahr hob die Fachvorsitzende Deutsch auch gegenüber der Schulleiterin die positiven Erfahrungen mit dem Tandemunterricht hervor und betonte das große Interesse der Deutschfachschaft an einer Fortsetzung. Eine Weiterführung im aktuellen Schuljahr ist vorgesehen.

Das Schuljahr hat inzwischen begonnen – aber da ich noch auf mein Visum warte, unterrichte ich weiterhin digital (allerdings jetzt von Deutschland aus) An meiner Schule gibt es dagegen seit Beginn des Schuljahrs wieder vollumfänglichen Präsenzunterricht. Dies erschwerte die Erstellung meines (vorläufigen) Stundenplans für den Fernunterricht, für den die teilweise weit von der Schule entfernt wohnenden Schüler zu Hause sein müssen (ansonsten wäre eine zusätzliche Aufsicht nötig). Mein Unterricht kann deshalb zur Zeit nur am Abend (und nur für die jüngeren Schüler am spä-

ten Nachmittag) stattfinden – für Klasse 11 war sogar ernsthaft digitaler Unterricht am Sonntag zwischen 18 und 20 Uhr im Gespräch (was zum Glück vermieden werden konnte …). Digitaler Tandemunterricht in der regulären Unterrichtszeit ist angedacht, hier gibt es aber noch offene Fragen zu den technischen Voraussetzungen und räumlichen Gegebenheiten.

Fortsetzen werden wir den Tandemunterricht aber in jedem Fall -spätestens dann, wenn ich wieder im Land bin.

Fazit

Die ersten, leider unterbrochenen, Erfahrungen mit „Tandemunterricht" in Tula habe ich als sehr positiv erlebt. Schade, dass es zur zweiten Phase des echten Team Teaching nicht mehr gekommen ist. Obwohl bisher hauptsächlich ich in den „Tandemstunden" unterrichtet habe, habe auch ich wertvolle Einblicke darüber bekommen, wie der Regelunterricht abläuft, die russischen Lehrwerke von innen kennengelernt, meine Kolleginnen im Kontakt mit den Schülern und teilweise im Unterricht erlebt. Nicht zum ersten Mal habe ich festgestellt, dass ich für meinen eigenen Unterricht am meisten profitiere, wenn ich mir Positives von anderen abschauen kann – und sehr wichtig scheint es mir, dass bei der Arbeit im „Tandem" genau hierauf der Fokus liegt. Ebenso ist es wichtig, dass der Tandemunterricht freiwillig und die Tandembildung nur auf Wunsch des verantwortlichen Fachlehrers stattfindet. Auf die weiteren Tandems in diesem Schuljahr freue ich mich – und ich hoffe, dass es nicht mehr allzu lange dauert, bis er möglich sein wird.

Anmerkung

1 https://www.forrefs.de/grundschule/unterricht/unterricht-halten/organisationsformen/team-teaching-gemeinsam-unterrichten-und-lernen.html

Zur Person

Petra Knarr ist seit September 2018 Fachschaftsberaterin in Tula/Russland; Mitbetreuung einer Schule in Kaluga. Davor OStRin an einem Freiburger Gymnasium (Russisch, Französisch); Beauftragte für Fachdidaktik Russisch an der der Universität Freiburg; Beauftragte für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache am Studienseminar Rottweil. Zehn Jahre Goethe-Institut im In- und Ausland (Finnland, Russland); Leitung von Lehrerfortbildungsseminaren in Sibirien, im Uralgebiet und in Georgien. Zertifizierte Kunsttherapeutin.

VERSCHIEDENES

West-Östliches

Erinnerungen an den Einsatz im postsowjetischen Raum der 1990er Jahre

*von **Hans-Martin Dederding***

In einem Beitrag für unsere Zeitschrift äußerte sich unser leider früh verstorbene Kollege Herbert Michel (DS Athen, San José, Montevideo) etwas feuilletonistisch zum Thema Fremdheit. Dass der Hase im Gastland anders läuft, so der Tenor seines Artikels, das wird erwartet. Die echten Fremdheitsgefühle allerdings, die stellen sich dann ein, wenn etwa die Gesamtschullehrerin aus Berlin auf den Gymnasiallehrer aus Bayern trifft. Da hört das Staunen über die seltsamen Gepflogenheiten (und Ausdrücke!) der jeweils anderen Seite nie auf. So war das eigentlich schon immer und soweit Herbert Michel.

Geradezu historische Dimensionen nahm das Thema Anfang der 1990er Jahre an, als in beträchtlicher Zahl Lehrkräfte vermittelt wurden, die in zwei unterschiedlichen Staaten – BRD und DDR – sozialisiert und ausgebildet waren und nun gemeinsam das vereinigte Deutschland vertreten sollten, besonders in den Staaten Mittel- und Osteuropas sowie den Nachfolgestaaten der Sowjetunion. Da war das Motto: Verschiedene Herkunft – gemeinsam zu bewältigende Gegenwart.

Aus Anlass des 30. Jahrestages der Vereinigung der beiden deutschen Staaten erinnern wir mit zwei Beiträgen an die Herausforderungen dieser Zeit. Heiner Zeller (Schulleiter der Deutschen Schule Moskau 1990–1993, danach erster Fachberater/Koordinator in Moskau) erzählt von den Überraschungen, die er erlebte, als er 1990 quasi über Nacht vom Schulleiter der kleinen bundesdeutschen Botschaftsschule zur Schulleiter der – gesamtdeutschen – Deutschen Schule Moskau wurde.

Die zwei ehemaligen Programmlehrerinnen Gerda Giesemann (Neustrelitz) und Susanne Frank (Heidelberg) erinnern sich im Gespräch mit Dr. Hans-Martin Dederding (damals FBK in Almaty) an ihre Zeit in Karaganda (Kasachstan) von 1993 bis 1998/1999.

Wiedervereinigung in Moskau

*von **Heinrich Zeller***

Als Russischlehrer wollte ich gerne mal ein paar Jahre in Moskau leben, außerdem reizte mich auch die Überschaubarkeit der dortigen deutschen Schule: In der Botschaftsschule der Bundesrepublik Deutschland gab es 108 Schüler in 10 Klassen – da könnte man mit viel mehr Zeit und also mit mehr Geduld an die pädagogischen Probleme herangehen. Aber dieser Traum verflog nach wenigen Wochen. Im August 1990 reisten wir

Deutsche Schule West (1990er)

Deutsche Schule Ost (1960er)

ein, im September war schnell klar, dass ich die Zusammenführung der kleinen bundesdeutschen mit der großen DDR-Botschaftsschule zum Datum der Wiedervereinigung zu organisieren hatte

Bereits vor meinem Amtsantritt hatten die Lehrer das Auswärtige Amt darum gebeten, die beiden deutschen Schulen noch einige Zeit nebeneinanderher beizubehalten und ein allmähliches Zusammenwachsen zu ermöglichen. Das wurde abgelehnt, wie es hieß, „auf höchste Weisung" – also von Außenminister Genscher. So fuhren also am 2. Oktober 1990 die weißen Interdean-Laster mit unserem Mobiliar vor dem Gebäude der DDR-Schule vor, skeptisch beobachtet aus den Fenstern der drei Hochhäuser, in denen die verbliebenen DDR-Bürger wohnten und unser Erscheinen eher als Besatzung, denn als Vereinigung erlebt haben. Am 3. war Feiertag und am 4. Oktober 1990 warteten über 600 Schüler in der Aula auf den neuen Schulleiter. Ich stieg auf die Bühne und sagte sinngemäß „Hallo Fans, pfeift mich bitte nicht gleich aus, ich kann auch nichts dafür. Ich heiße Heiner Zeller, bin der neue Direktor und hoffe sehr, dass wir uns bald aneinander gewöhnen werden. Jetzt lese ich mal vor, wer mit wem in welche Klasse kommt". Das war sehr bundesdeutsch gedacht und kam bei den DDR-Schülern überhaupt nicht an. Ich war froh, dass ich die Liste hatte und erst mal längere Zeit mit der Einteilung der Schüler zu tun hatte.

Dem Vereinigungstag vorausgegangen war ein „Affentheater", das ich, damals ausgestattet mit dem blauen Diplomatenpass und den deshalb von euch, meinen Lesern, zu Recht erwarteten entsprechenden Umgangsformen, doch lieber ein diplomatisches Vorspiel nennen möchte: Als klar war, dass die Vereinigung kommt und wir die Schule der DDR übernehmen würden; als an der bundesdeutschen Schule schon eine

Der neue Schulleiter zieht ein (1990)

Klasse DDR-Schüler unterrichtet wurde, weil viele DDR-Lehrer schon nach Deutschland zurückgekehrt waren und der Unterricht in der DDR-Schule nicht mehr aufrecht erhalten werden konnte; als wir wussten, dass bis zum 20. September 1990 alle DDR-Lehrer sich beim Volksbildungsministerium der DDR in Berlin melden mussten, um in den Schuldienst der neuen Bundesrepublik übernommen zu werden, und als ich den Umzug in die DDR-Schule zu organisieren hatte, fasste ich, höchstens zwei Wochen vor der Vereinigung, einen im Nachhinein mit nichts zu entschuldigenden Entschluss, BRD und DDR noch ein letztes Mal auf die Protokoll-Probe stellte: Ich setzte mich einfach in mein Auto, fuhr zur DDR-Schule, stellte mich bei der Sekretärin vor und fragte, ob ich die Schulleiterin sprechen könne. Die Sekretärin erschrak, verschwand in meinem späteren Dienstzimmer, dort wurde mehrfach telefoniert, dann kam sie zurück und sagte, eine solche Kontaktaufnahme müsse über die Kulturabteilungen der beiden Botschaften vereinbart werden. Zwei Tage später fuhren, nach telefonischer Anmeldung, der bundesdeutsche Kulturattaché und ich in der DDR-Botschaft vor, wurden von einem weißbehandschuhten Empfangsmenschen die große Freitreppe hinauf und in das Zimmer des DDR-Botschafters König geleitet. Der und sein Kulturattaché empfingen uns und stellten uns der Schulleiterin vor. Wir tranken guten Mokka, machten Small-Talk – und nun durfte ich meine Kollegin auch in der DDR-Schule besuchen.

Auch nach der Vereinigung geht das Schulleben weiter: Schulausflug nach Baikonur

Das waren freilich noch leicht zu bewältigende Äußerlichkeiten. Richtig zur Sache ging es dann beim pädagogischen und methodischen Zusammenführen der Lehrer und Schüler, wovon das folgende Beispiel zeugt.

„Klasse 3 B zum Russischunterricht bereit!“

Ich wusste, dass es in der DDR-Schule Früh-Russisch ab Klasse 2 gab und sah die Chance, als vermutlich einziger bundesdeutscher Russischlehrer eine solche Schülergruppe zu unterrichten. Am 5. Oktober öffnete ich also neugierig, mit sehr positiven Erwartungen und bestens vorbereitet die Tür zum Klassenraum der 3 B. Alle Schüler, auf den ersten Blick sympathische, freundliche kleine Kerle, standen hinter ihren Stühlen, beide Hände lagen auf der Rücklehne, es war mucksmäuschenstill und 16 Augenpaare waren erwartungsvoll auf mich gerichtet. Ich zögerte einen Moment, schloss dann die Tür und ging zum Pult. Da krähte eine Kinderstimme „Klasse drei beh zum Russischunterricht bereit!“. Mir verschlug es die Sprache. Als ich sah, dass die Kinder immer noch hinter ihren Stühlen standen und offensichtlich auf etwas warteten, reagierte ich so falsch, wie man es sich nur vorstellen

Alumnitreffen 2019 (Schulleiter a. D. Zeller vorne mit roter Krawatte)

kann: Ich angelte mit dem Fuß den Lehrerstuhl hinter dem Tisch hervor, drehte ihn mit der Lehne nach vorn, setzte mich mit gespreizten Beinen drauf und sagte: „Gut Kinder, setzt euch mal, jetzt wollen wir uns erst mal ein bisschen gegenseitig bekannt machen!“ Die Kinder setzten sich, sahen aber einander und mich offensichtlich verunsichert an. Sechs Wochen lang versuchte ich, mit kreativen Aufgaben, Gruppenarbeit, viel Lob, aber selbst zunehmend an mir und meinen Fähigkeiten zweifelnd, einen normalen Unterricht in Gang zu bringen – vergeblich. Viele Kinder nahmen gar nicht mehr teil, einige saßen in einer Art Spielecke und bauten mit Lego, andere verzogen sich unter die Tische – und das trotz meiner lockeren, netten Art, mit ihnen umzugehen, kein lauter Ton, keinerlei Sanktionen! Dann schlug ich ihnen vor, ein kleines Theaterstück auf Russisch zu schreiben und den Eltern vorzuspielen. Große Begeisterung, sofortige, anhaltende Arbeitsbereitschaft, keinerlei Nebenbeschäftigungen mehr. Nach drei Wochen war das Stück fertig, die Aufführung kurz vor Weihnachten ein Riesenerfolg. Eine Mutter sagte hinterher zu mir: „Herr Zeller, wir hatten uns schon Sorgen gemacht, weil die Kinder nichts mehr gelernt haben. Aber das müssen wir jetzt ja wohl nicht mehr.“ Aber in der nächsten Russischstunde mit „normalem“ Unterricht waren sofort wieder die alten Verhaltensweisen da.

Mit diesem Stachel im Fleisch flog ich über Weihnachten nach Deutschland. Am 7. Januar 1991 hatten wir eine Gesamtkonferenz, auf der klar wurde, dass alle unter den unterschiedlichen Erziehungsstilen litten, die durch die viel zu schnelle Zusammenlegung der beiden Schulen unvermittelt aufeinanderprallten. Nach langer Diskussion wurde auf meinen Vorschlag beschlossen, das Auswärtige Amt um die schnelle Entsendung eines Psychologen zu bitten, der uns Lehrer

bei der Lösung beraten sollte. Im AA erkannte glücklicherweise jemand die Brisanz und nach wenigen Wochen war der Psychologe da. Ich sollte dem Schulvorstand, der ihn formell ja einstellen musste, sagen, ob es der richtige sei. Als er sich vorstellte, schilderte ich ihm meine Situation mit den Russischschülern und schlug ihm vor, sofort dort zu hospitieren und mir dann zu sagen, was ich anders machen müsse. Für den wesentlich jüngeren Psychologen war das natürlich starker Tobak, aber er behielt die Nerven und besuchte mich umgehend zwei Mal im Unterricht. Danach eröffnete er mir, dass ich die Kinder nicht in ihrer Vorstellungswelt abgeholt, sondern sie sozusagen meinen Vorstellungen von Unterricht unterworfen habe. Das saß, weil mir sofort klar war, dass er Recht hatte. Er wurde also endgültig eingestellt und hat uns viel geholfen. Ich persönlich habe gelernt, die Kinder „richtig" zu begrüßen, die gewohnten Kommandos zu geben, aber auch, sie bei Verstößen oder nicht erledigten Hausaufgaben in die Ecke zu stellen, aus der Klasse rauszubrüllen und auf der strikten Einhaltung aller Verhaltensvorgaben akribisch zu bestehen. Die Kinder freuten sich.

Viel später hat mir mal ein Mädchen gesagt: „Herr Zeller, zuerst dachten wir, dass sie gar kein richtiger Lehrer sind, weil Sie ja alles falsch gemacht haben." Sie sagte das allerdings erst, als ich den autoritären Unterrichtsstil schon allmählich weitgehend wieder abgebaut hatte und alle mit der partnerschaftlichen Erziehung einverstanden waren.

Mehr über die Deutsche(n) Schule(n) Moskau Anfang der 1990er Jahre (und heute) finden interessierte Leserinnen und Leser in der Schulzeitung der DSM: https://www.deutsche-schulemoskau.de/wordpress/wp-content/uploads/2020/09/DSMA-Mauerfall-Jubilaeum.pdf

Zur Person

Heiner Zeller, geboren 1937, studierte Germanistik und Slawistik in Frankfurt am Main. Nach dem Referendariat Unterricht in Russisch (als 2. FS) und Deutsch an einem Gymnasium. Mehrere Schülerreisen in die Sowjetunion. Vorsitzender des hessischen Russischlehrerverbandes; auf dessen Fortbildungsveranstaltungen Entwicklung erster Unterrichtsmaterialien (Bausteine im kommunikativen Curriculum). Später Autor der kommunikativen Russisch-Lehrwerke „Kontakty" (für die Schule) und „Kljutschi" (VHS). Federführend in der hessischen Rahmenrichtlinienkommission Neue Sprachen. 1977 Leiter einer Gesamtschule in Offenbach am Main. 1990 Leiter der DS Moskau; Vereinigung der Moskauer Schule der DDR mit der DS Moskau der BRD. 1993 erster Fachberater Deutsch in Russland. 1997 Leiter einer Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe. 2003 Pensionierung.

Menschliche Sympathie ist entscheidender als die Sozialisierung in West oder Ost

Susanne Frank und Gerda Giesemann im Gespräch mit Dr. Hans-Martin Dederding

HMD: Gerda und Susanne, ihr wart während meiner Zeit in Kasachstan für mich immer das Musterbeispiel eines gut kooperierenden Ost-West-Teams, Pionierinnen zu eurer Zeit. Ihr gehörtet damals zu den ersten Programmlehrkräften, die in einem Staat der ehemaligen Sowjetunion eingesetzt waren. Was hat euch nach Karaganda geführt?

GERDA: Ich bin Jahrgang 1958, aufgewachsen in einer mecklenburgischen Kleinstadt, Vater: Ingenieur-Ökonom, Mutter: Deutschlehrerin an der EOS (Erweiterte Oberschule). Besuch einer Schule mit erweitertem Russischunterricht bis Kl. 10, zwei Jahre EOS, viele Kontakte zu russischen Schülern, Lehrern durch Schüleraustausch und private Reisen in die SU. Studium an der PH Güstrow (D/Ru), je zwei vierwöchige Praktika in Smolensk und Tallinn. Elf Jahre Lehrtätigkeit an meiner alten Schule. 1992 Bedarfskündigung (zu viele Russisch-Lehrkräfte, da Russisch durch Englisch ersetzt wird). Nach Ablehnung eines Umschulungsangebots: 6-monatige „Schlüsselqualifizierung". Danach Bewerbung bei der ZfA, Erstpräferenz: Länder der ehemaligen Sowjetunion. Angeboten: Kasachstan, fünf Städte zur „Auswahl", darunter Karaganda. Davon hatten wir zumindest im Geo-Unterricht gehört. Mein Bruder, der in Leningrad Geologie studiert hatte, riet zu Karaganda. Außerdem hatte die Stadt einen Flughafen zur möglichen „Flucht".

SUSANNE: Geboren bin ich 1957 in einem streng katholischen Dorf bei Heilbronn/Baden-Württemberg. Vater: Plattenleger, Mutter: Hausfrau und Küchenhilfe/-chefin. „Daheim" war für die Familie aber das ungarndeutsche Wein-und Obstbauerndorf in der Nähe von Budapest, aus dem die EinwohnerInnen 1946 ausgesiedelt wurden. Der Sputnikschock öffnet höhere Bildungsmöglichkeiten für Arbeiter-, Bauern- und „Flüchtlings"kinder. 1976 Abitur. Ab 1977 Anglistik-und Slavistikstudium (LaG) an der Universität Heidelberg. In der Studienberatung wird gewarnt: Eine Stelle an der Schule bekommst du mit dieser Kombination nicht. Und so kam es auch: Nach Studium mit zwei horizonterweiternden Auslandsaufenthalten (Nordirland 1978/9; Puschkin-Institut Moskau 1982/3), vier Jahren als Sachbearbeiterin und Sekretärin beim Springer-Verlag Heidelberg und zwei Jahren Referendariat: keine Übernahme in ein Beamtenverhältnis. Na ja, erstens war das von Anfang an klar und zweitens fand ich eine Existenz als Beamtin sowieso nicht verlockend. Mich zog es ins Ausland. Ich bewarb mich bei der ZfA, absolvierte Eignungstest und Auswahlgespräch und erhielt dann zügig einen Brief, in dem man mir die 35ste Schule in Karaganda als Einsatzort vorschlug. Eigentlich hatte ich mich ja nach Ungarn beworben, nun „Karaganda" – keine Ahnung, wo das ist. Das Konversationslexikon klärte mich auf: bedeutende Indust-

„In Karaganda leben viele Menschen."

riestadt, 600 000 EinwohnerInnen. Wenn so viele Leute dort leben können, kann ich das auch, dachte ich mir und sagte der ZfA zu. Im August 1993 sollte das Abenteuer beginnen.

HMD: Vor dem Abenteuer steht ja üblicherweise der Vorbereitungslehrgang in Köln. Gab es so etwas damals schon? Habt ihr euch da schon kennen gelernt?
GERDA: Nein, an einen richtigen Lehrgang kann ich mich nicht erinnern, nur an ein Auswahlverfahren, soweit ich mich erinnere, in Berlin.

SUSANNE: Ja, so war das wohl. Ich erinnere mich besonders an einen psychologischen Test, bei dem festgestellt werden sollte, ob man und frau den psychischen Zumutungen im post-sowjetischen Ausland standhalten kann, zudem gab's einen Intelligenztest! Ich kann mich aber nicht daran erinnern, Gerda damals gesehen zu haben.

GERDA: Gilt auch für mich entsprechend. Ich glaube, ich habe Susi erst in Almaty gesehen.

HMD: Ich nehme an, die TeilnehmerInnen des Auswahlverfahrens waren eine ziemlich gemischte Truppe. War es für euch das erste Mal, dass ihr im Arbeitskontext an einer Veranstaltung teilnahmt, auf der die TeilnehmerInnen aus allen Regionen des neu vereinigten Landes kamen, die auf eine gemeinsame Aufgabe vorbereitet werden sollten? Spielte das offiziell oder inoffiziell eine Rolle?
SUSANNE: Ja, klar, war es für mich Heidelbergerin das erste Mal. Ich habe mich im Vorfeld gefreut, junge Leute aus den (damals!) neuen Bundesländern zu treffen. Allerdings war das – auch angesichts des straffen Programms – nie Thema. Bei der Verabschiedung aber wurde es von einem offiziellen Sprecher der Zentralstelle mit Tränen in den Augen thematisiert.

GERDA: Ich staunte, dass Teilnehmer aus Lübeck, Suhl, Magdeburg, Osnabrück, Dresden und anderswoher und auch aus allen Altersgruppen 24 bis 53 Jahren vertreten waren. Einige hatten schon Auslandserfahrungen. Einige Teilnehmer (West) kritisierten die Qualität der Tests, was mich mächtig beeindruckte.

HMD: Näher kennengelernt habt ihr euch dann auf dem Einweisungslehrgang in Almaty. Welche Erinnerungen habt ihr daran?
SUSANNE: Wenn ich mich richtig erinnere, kam Gerda ein-zwei Tage später an als wir zwei („West"-)Deutsche. Sie war zurückhaltend und das tat gut im Kontrast zu der sehr dominanten dritten PLK.

GERDA: Mein erster Eindruck von Susi war, naja: Wie kann man jemanden, der schwäbelt, in den Auslandsdienst schicken? Aber bewundert habe ich, dass sie ihr Akkordeon mitgebracht hatte, bei dem begrenzten Gepäck, das uns zur Verfügung stand. Ich hatte auf meine Gitarre verzichtet!

HMD: Bei dem ersten Eindruck ist es aber nicht geblieben.
GERDA: Nein, Susi gefiel mir auf jeden Fall besser als die andere Kollegin, die mir extrovertiert vorkam und mit Fremdwörtern um sich schmiss, die ich nicht kannte. Ich war froh, dass ich nicht allein in eine Stadt musste, es beruhigte mich, dass jemand in meiner Nähe ist, dass man zusammenarbeiten und sich gegenseitig helfen, beistehen konnte.

HMD: Und wie war das bei dir?
SUSANNE: Ich war natürlich auch sehr froh. Ich fühlte mich wie auf einem Abenteuertrip ins alptraumhafte Ungewisse und dachte, ok, die Suppe musst du nun auslöffeln. Gerda schien mir der realsozialistischen Realität weniger perplex ausgeliefert zu sein. Und: Nicht nur ihr Hochdeutsch, auch ihr Russisch war besser als meins.

HMD: Den Flug nach Karaganda habt ihr dann gemeinsam angetreten.
GERDA: Ja, die Anreise nach Karaganda muss chaotisch gewesen sein. Die bestellten Taxis mussten sämtliches Gepäck, drei Leute von

Im Taxi zum Flughafen (v. l. n. r. Gerda Giesemann, Susanne Frank, Hans-Martin Dederding)

uns und zwei Fahrer aufnehmen. Das Flugzeug, eine AN 24, musste man selbst beladen, Susi war so klein, dass sie die Gepäcksachen gar nicht hinaufheben konnte ... erstes Zusammenschweißen ...

SUSANNE: War und ist so klein. Aber, liebe Gerda, dass ich irgendwelche Gepäckstücke nicht in den Laderaum eines Flugzeugs habe hochhieven können, das möchte ich doch zurückweisen. Es kann sein, dass es schon auf diesem Flug war, dass ich Gerda erzählte, wie enttäuscht meine „Szene" war, als das ostdeutsche Parlament im August 1990 für einen Beitritt zur Bundesrepublik Deutschland votierte. Für uns war die DDR ein Staat, der vieles so geordnet hatte, dass es für Westdeutschland zum Vorbild hätte werden können. Die Chance hatte man verspielt. Ich meine, dass Gerda spätestens bei diesem Gespräch merkte, dass sie mit mir keine Besser-Wessi als Kollegin hatte.

HMD: Und dann begann der Alltag in Karaganda.

GERDA: Susi arbeitete in einem Stadtteil, der Berlin genannt wurde, weil es da viele Deutsche gab. Ich habe sie darum ein bisschen beneidet, denn ich arbeitete in einem gesichtslosen Neubaugebiet. Während Susis Direktorin ihre Schule mit moderner Technik (Rekorder, Overhead-Projektor, CDs) und modernen Lehrwerken ausgestattet hatte, gab es ein meiner Schule buchstäblich nichts, außer einer schlecht zu beschreibenden Tafel. Außerdem ging es meinem Direktor eigentlich nur ums Prestige, einen Muttersprachler an der Schule zu haben, nicht um den fachlichen Einsatz. Deshalb arbeitete ich in den Anfängerklassen in der zweiten Schicht, wo die weniger begabten Schüler Deutsch lernen mussten (Die begabteren lernten Englisch.). Erste Kontakte zu den einheimischen KollegInnen gab es bei der Lehrertagsfeier, am ersten Sonntag im Oktober. Da ich so einsam aussah, luden mich die Geschichtslehrerin und ein Russischlehrer zu einer Tasse Kaffee ein. Das üppige Mahl, was sie dann auftischten, war der Beginn einer wunderbaren, bis heute bestehenden Freundschaft.

SUSANNE: Die Arbeitsbedingungen in der 35. Schule in „Berlin" unterschieden sich wohl ein wenig von denen Gerdas. Die Schule bot Deutsch als Muttersprache an und war von deutscher Seite in der Tat schon frühzeitig mit Technik und Lehrwerken unterstützt worden. Außerdem war die „Wiedergeburt", die Organisation der Russlanddeutschen, mit einem Stützpunkt an der Schule vertreten. Ich unterrichtete einige Klassen, in de-

Im Klassenzimmer

Klein Berlin

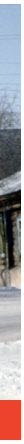
Der Bus – ausnahmsweise mal leer

nen Kinder mit deutscher Nationalität saßen. Die Anzahl dieser Kinder in den Klassen schrumpfte aber beständig, denn die Ausreisewelle war auf ihrem Höhepunkt. Ganz anders als bei Gerda war auch, dass ich bald auch Kontakte außerhalb der Schule fand. In „Berlin" steht die Bistumskirche der Diözese Kasachstan und Mittelasien. Dort arbeitete ein katholischer Priester aus Deutschland in der Funktion des Generalvikars. Er war in der ersten Zeit eine wichtige Kontaktperson. Im Sommer des ersten Jahres kamen zwei österreichische Missionarinnen nach Berlin. Eine der Missionarinnen überredete mich, eines der kleinen Häuser mit großem Garten in Berlin ausreisenden Deutschen abzukaufen. Wir wollten dort zusammen wohnen. Doch es kam anders. Die Missionarinnen kehrten zurück nach Österreich. Dafür zog dann mein kasachischer Lebensgefährte ein.

HMD: Ihr habt in verschiedenen Schulen gearbeitet, in verschiedenen Stadtvierteln gewohnt, aber der Kontakt ist ja sicher nicht abgerissen.
GERDA: Und der war für mich wichtig. Die Kontakte außerhalb der Schule riss nämlich Susi auf, ob zur katholischen Kirche, zu Journalistinnen, zur Wiedergeburt, zur Universität, Susi war aufgeschlossener und kontaktfreudiger als ich. Jeden Sonntag trafen wir uns, um etwas von Karaganda zu erobern und die Storys aus der Schule auszutauschen. Mal war das Kino, der Park, ein Museum, eine Veranstaltung, der Konzertsaal unser Treffpunkt. Wir zeigten uns auch gegenseitig, wo wir wohnten. Die Busfahrt war immer abenteuerlich, die Busse zu Susi fuhren schlecht (besonders im Winter), waren so überfüllt, dass man beim Aussteigekampf meist Knöpfe verlor, die Busse hielten manchmal vor der Bushaltestelle zum Aussteigen, bretterten dann an der Haltestelle vorbei … Es wäre zum Abgewöhnen gewesen, wenn diese Treffen nicht mental so wichtig gewesen wären.

SUSANNE: Am meisten hat es mir gefallen, wenn sie mir über die Absurditäten erzählte, die sie erlebte. Ich erzählte ihr dann von meinen Absurditäten. Wir lachten oft Tränen. Gerda litt unter ihrem Direktor, der offenbar extrem blöd war. Ich konnte ihre Geschichten von ihm fast nicht glauben. Sie erzählte auch von den Leuten, die sie kennenlernte. Auch um Gerda herum wuchs ein Freundeskreis. Sie hatte eine Einzimmerwohnung gemietet und sich – mit den von der Schule zur Verfügung gestellten Möbeln – gemütlich eingerichtet.

HMD: Die Lebensbedingungen in Karaganda in den 90er Jahren waren extrem schwierig. Ich erinnere mich, dass ich einmal über 1000 km angereist bin, um einen Unterrichtsbesuch zu machen, der dann aber nicht stattfinden konn-



te, weil es im Klassenzimmer nur 6 Grad hatte. Gab es da nicht auch Momente, wo ihr aufgeben wolltet und einfach nur weg …?
GERDA: Ja, so einen Moment gab es, da hatte ich mehrere Tage nur acht Grad in meiner Wohnung. Kein Wasser, kein Strom, d. h. man konnte sich nicht mal einen heißen Kaffee zum Durchwärmen machen. Da fragte ich nach dem nächsten Flugzeug nach Deutschland. Aber da es am Flugplatz kein Enteisungsmittel und kein Frostschutzmittel für den Treibstoff gab, flog nichts. Außerdem schämte ich mich, dass ich ausreißen wollte, während Kollegen mit kleinen Kindern bei drei Grad Wohnungstemperatur ausharren mussten. Für Karaganda gerettet hat mich dann die sprichwörtliche Hilfsbereitschaft meiner Kollegen mit Thermoskannen mit heißem Tee und dem Angebot des warmen Duschens in einem der Häuser, die warmes Wasser hatten. Nur so war Überleben damals möglich.

SUSANNE: Ich habe vor Jahren einen Text geschrieben, der auch in dieser Zeitschrift veröffentlicht wurde. Er hieß „Kasachstanische Variante oder: Humor ist, wenn man trotzdem lacht“ (Heft 1/97). Darin schrieb ich – nicht so ernst gemeint, wie es bei den LeserInnen manchmal ankam – dass die Alternative zu einem Strick die Rückflugkarte vor Augen war. Wenn ich nicht mit einem Einheimischen zusammengelebt hätte, hätte ich dort nicht leben können. In meiner Anfangszeit ernährte ich mich z. B. fast nur in der Schulmensa. Einkaufen konnte man so gut wie nichts. Die Einheimischen hatten eigene Wege, sich Nahrungsmittel zu beschaffen. Aber wir Fremdlinge? Als wir dann im eigenen Haus im sogenannten privaten Sektor lebten, zermürbte mich der Stromausfall, der Wasserausfall. Auch der Winter mit seiner Wucht. Zu dem Zeitpunkt gab’s mit Lebensmitteln schon keine Probleme mehr, die brachte mein Partner von seinen Eltern aus dem Dorf. Außerdem bauten wir selbst Gemüse an. Und: Ich hatte gelernt, Gemüse zu konservieren!

HMD: Habt ihr mal das Gefühl gehabt, dass ihr aufgrund eures verschiedenen Hintergrundes – Ost-West – besser oder schlechter mit der Situation in Karaganda umgehen konntet, dass ihr voneinander lernen oder auch profitieren konntet?
GERDA: Für mich war Susis Sozialisierung im Westen kein Thema, aber in der Wiedergeburt spürte man manchmal, dass sie als eine echte Deutsche angesehen wurde und ich als eine sozialistisch aufgewachsene … Ich als atheistisch aufgewachsener Mensch hatte Berührungsängste zur katholischen Kirche. Susi hatte da keine Scheu, hat vom Pfarrer gute Hinweise und Unterstützung bekommen. Ich wurde Nutznießer, als er bei der Organisierung der humanitären Hilfe für das Waisenheim, das ich ehrenamtlich unterstützte, seine Kanäle anbot.

SUSANNE: Ja, das mit der Wiedergeburt kann ich bestätigen – zumindest bis zu dem Zeitpunkt, an dem bekannt wurde, dass ich mit einem Kasachen liiert war. In den folgenden Jahren hatte Gerda einen viel engeren Kontakt zur Wiedergeburt als ich. Irgendwann hat eine einheimische Deutschlehrerin zu ihrer Kollegin – wohl in der Annahme, dass ich des Russischen nicht mächtig bin – gesagt, dass das „Hauptstadt-Deutsch“, das Gerda sprechen würde, ihr mehr als Vorbild dienen würde als mein hinterwäldlerisches Süddeutsch. Doch zurück zu deiner Frage: besser oder schlechter? Der Unterschied zwischen ost- und westdeutscher Sozialisierung war verschwindend gering angesichts dessen, womit wir als westeuropäische Fremdlinge in Karaganda in dieser Umbruchzeit konfrontiert waren. Gerda und ich können Askese, wir schauen nicht auf Äußerlichkeiten, sondern auf die Menschen, wir haben Humor und Vertrauen. Wir sind nicht arrogant. Deshalb kamen wir zurecht.

HMD: Ihr wart gemeinsam fünf Jahre in Karaganda, eine ziemlich lange Zeit, die auch große Veränderungen mit sich brachte.

GERDA: Der Einsatzort K. war fünf Jahre lang derselbe. Aber die Einsatzschulen Gott sei Dank nicht. Durch Susis Umtriebigkeit knüpften wir Kontakte zur Uni und merkten bald, dass dort unser Know-how viel nützlicher eingebracht werden konnte. Ich arbeitete dann geteilt in der 23. Mittelschule und an der PH, wo ich Grundschullehrer mitausbildete, die in den deutschen Dörfern die deutsche Minderheit unterrichten sollten (Dass die Ausreisewelle schneller war als unsere Lehrerausbildung, konnte man nicht vorhersehen.). Die letzten zwei Jahre durfte ich dann statt an der staatlichen Mittelschule an der Privatschule arbeiten, die der Wiedergeburt nahestand. Eine Umstellung, da ich nie im Unterstufenbereich gearbeitet hatte, aber die Erfüllung, weil das Umfeld Deutsch wollte, die Traditionen gelebt wurden, die Zusammenarbeit mit der Leitung und den Deutschlehrern auf Augenhöhe war. Aus dem Teamgeist entwickelte sich eine Freundschaft, die auch später ohne mich vor Ort das Erstarken der Schule weiter förderte.

SUSANNE: Gerda verließ Karaganda aus privaten Gründen nach dem fünften Jahr. Auf ihre Stelle kam ein junger Mann aus Heidelberg. Dieser junge Mann konnte sich an Karaganda – wobei die Zustände sich schon deutlich gebessert hatten – nicht gewöhnen. Er war äußerst unzufrieden und unglücklich.

Ich selbst blieb mit meiner Familie noch ein sechstes Jahr. Wir hatten zwei Kinder bekommen und dann schließlich auch geheiratet. Die 35te Schule hatte ich verlassen und habe in einem Privatlyzeum im vertieften Deutschunterricht und an der Uni gearbeitet. Ich empfand mich nicht als umtriebig. Der Kontakt zur Uni entstand eines Tages per Telefonanruf, ich weiß gar nicht, wer das eingefädelt hatte. An diesem Lyzeum (und auch an der Uni) lernte ich Kolleginnen kennen, mit denen ich mich anfreundete und bis heute befreundet bin.

GERDA: Dass sich Susi verliebte und dann auch heiratete, bedeutete für mich eine Veränderung. Aber ich habe mich für sie gefreut, auch wenn sie dann manchmal für mich keine Zeit hatte. Die Schwangerschaften habe ich mit Freude miterlebt. Aber ganz schwer waren die Zeiten ihres Mutterschutzes (die Susi in Deutschland verbrachte): Die Sonntagstreffen fehlten, der Austausch, das Frei-von-der-Leber-Wegsprechen mit Umgangssprache und Fluchen, denn das trotz hohem Sprachniveau akzenteingefärbte Deutsch der Kollegen war nicht das echte Deutsch wie mit Susi. Und die „Zusammenarbeit" mit der Goethe-Lektorin (westgeprägt), besonders bei Abnahme von Prüfungen, war nichts gegen unser eingespieltes West-Ost-Team. Da spürte man Rivalität, bewusstes Hängenlassen, wenig Einsatz bei zusätzlicher unbezahlter Arbeit, die Attitude, etwas Besseres zu sein und Privilegien zu haben (z. B. Weihnachten zu Hause zu sein). Deshalb freute ich mich immer auf Susis Zurückkommen. Nun war sie zwar Haus- und Gartenbesitzerin, Hausfrau und Mutter, aber ich genoss die Sonntage weiterhin. Die Busse fuhren besser. Jetzt stand weniger der fachliche Austausch im Zentrum, sondern Kochen, Kindererziehung, Gartenarbeit, Einwecken (alles nicht meine Stärken). Ich sah Susis Tochter Altyn mit aufwachsen. Mir gefiel das Familienleben und wie Susi einen kasachischen Mann dazu gebracht hat, die Rolle des Hausmanns und Kinderpflegers sogar in der Öffentlichkeit mit Stolz auszufüllen.

Unterricht an der PH: UE Einkaufen

Das PLK-Netzwerk freut sich über das erste deutsch-kasachische Joint Venture, das Hand und Fuß hat

SUSANNE: Ich bin ganz gerührt, das so von Gerda geschildert zu hören. Ich will noch hinzufügen, dass Gerda, obwohl sie brav aussieht, sehr deftig und dabei punktgenau und zutreffend reden kann. Die Sonntage waren auch für mich Lebenselixier. Außerdem: Während wir uns um unsere kleine Familie drehten, haben Gerda und ihre Mutter ein beeindruckendes humanitäres Projekt aufgezogen. Ich habe es voller Respekt mitverfolgt.

HMD: Wenn ihr nach fast 30 Jahren zurückblickt, was bedeuten die Jahre in Karaganda für euch?

GERDA: Die Jahre in Kasachstan waren die intensivsten für mich. Ich als Nesthocker wurde selbstständig, konnte meine Grenzen austesten, fand dort die Freunde meines Lebens und (im Waisenhaus) meine Patenkinder. Ob wir den Auftrag der ZfA erfüllt haben [d. h. die Position der deutschen Sprache und Kultur zu stärken, um die Deutschen in Kasachstan zum Bleiben zu motivieren, HMD], wage ich zu bezweifeln. Aber positive Spuren haben wir hinterlassen, was mir bei späteren Besuchen in K. immer wieder bewusst und bestätigt wurde.

Der Kontakt zu meinen Freunden in K. hält seit 1998. Heute noch bekomme ich jeden Morgen einen доброе-утро-whats-app-Gruß aus Karaganda bzw. Russland, wohin eine Kollegin ausgereist ist. Samstags um 8.00 ist außerdem unser Skypetag. Mit meiner Ex-Kollegin Valentina steht auch weiterhin der fachliche Austausch im Vordergrund, weil sie in Projekten und in Kursen weiterhin Material und Anregung braucht. Auch zu meinen Patenkindern besteht weiterhin Kontakt. Höhepunkte sind natürlich meine Besuche in K. Anfangs flog ich alle 1,5 bis 2 Jahre nach K. Jubiläen (25 Jahre Ankunft in / 20 Jahre Abreise aus K. / 60. Geburtstag) feierte ich groß in meiner ehemaligen Schule mit ehemaligen Kollegen, Studenten und Freunden.

Mit Susi ist der Kontakt nicht regelmäßig, aber wir haben uns mehrmals besucht. So und über Telefon oder Briefe konnte ich die Entwicklung der Kinder miterleben. Der Kontakt zu Susi ist genauso herzlich wie damals.

SUSANNE: Seit 2016 führe ich Reisegruppen bestehend aus FreundInnen, KollegInnen nach Kasachstan. Dieses Jahr fiel die Reise ins Altaigebirge Corona-bedingt leider aus. Im ersten Jahr führte uns die Reise auch nach Karaganda. Als wir durch mein „Berlin" spazierten, sagte ich einem Kollegen, dass die PLK-Zeit mir die Möglichkeit eines vollkommen anderen, unerhört bereichernden zweiten Lebens gab. Er verstand das angesichts der – aus seiner Sicht – Ärmlichkeit der Umgebung nicht. Doch die Häuschen und die Lebensbedingungen erinnern sehr an die Häuschen der Ungarndeutschen, wovon ich in meiner Kindheit immer sehnsuchtsvoll habe erzählen hören. Mir gefiel das oft einfach genannte Leben mit Familie, Garten, Tieren, verbunden mit Arbeit an der Schule und Uni außerordentlich. Es war fokussiert auf das Wesentliche. Wichtig war trotzdem, dass ich oft Besuch aus Deutschland bekommen habe. Weder meine Familie noch meine FreundInnen hatten mich vergessen. Dafür war ich sehr dankbar. Wichtig war auch das Programmlehrer-Netzwerk in Kasachstan. Seit 1999 leben wir nun in Heidelberg.

2001 – Wiedersehen in Deutschland (mit einer weiteren Kollegin aus dem PLK-Netzwerk)

Durch die große Familie meines Mannes sind wir eng verbunden mit Kasachstan. Unsere Kinder sind stolz auf ihre binationale Herkunft. Mit meinen kasachstanischen Freundinnen – zumeist Deutschlehrerinnen – bin ich im ständigen Kontakt.

HMD: Nochmal zu unserem Ausgangspunkt. Ihr wart eine Art Pionierinnen, nicht nur als erste PLK in Kasachstan, sondern als Team von Kolleginnen, die wenige Jahre vorher in zwei Staaten gelebt hatten und nun ein vereinigtes Deutschland repräsentieren sollten. War euch der historische Moment bewusst, oder spielte das keine Rolle?

GERDA: Ich habe diesen Aspekt nie im Bewusstsein gehabt. Die Gemeinsamkeit am Anfang war: Hier trafen sich zwei Leute, die im vereinten Deutschland nicht gebraucht wurden. Später sind wir eine Einheit geworden, die zusammenarbeitete. Nicht mehr und nicht weniger.

In meinen Aufzeichnungen finde ich nur bei der Verabschiedung eines Kollegenpaars die Notiz: erstmals leichte Spannungen zwischen Ost und West. Leider weiß ich nicht mehr, worauf sich das bezog. Aber da waren wir auch schon sehr viele. Von denen fand ich manche ganz toll, ob Ost oder West, zu anderen – auch Ost oder West – konnte ich keinen Kontakt aufbauen. Deshalb bin ich der Meinung, menschliche Sympathie ist entscheidender als die Sozialisierung in West oder Ost.

SUSANNE: Mir ging's wie Gerda. Wie gesagt, angesichts der (Über-)Lebensmöglichkeiten im Kasachstan der 1990er Jahre, scheint mir, war der Ost-/Westunterschied zwischen uns unwesentlich. Gerda kriegte von ihrer Mutter übrigens immer Nutella geschickt, das brauchte sie. Ich war von Bohnenkaffee, den ich importierte, abhängig. Ansonsten machten wir unsere Arbeit und nahmen die Umstände, so wie sie waren. Wir freuten uns über die Freundschaften, die wir schlossen, und über die Horizonte, die sich uns eröffneten.

Ölmalerei von Ilse Petry-Ambrosius – Palatin

Gemeinsamer Aufenthalt in Rom

Ludwig Petry als Schulleiter, Latein- und Geschichtslehrer. Seine Frau Ilse Petry-Ambrosius als freiberufliche Künstlerin

Vorwort von ***Hans-Jürgen Peleikis***

„Wir wollten, dass die Rom-Zeit für uns beide eine Bereicherung wird", wird Ludwig Petry im Interview sagen. Die künstlerische Tätigkeit seiner Frau und die Familienkonstellation waren günstige Voraussetzungen für das Vorhaben und für ein spannendes Leben in Rom. Als Künstlerin nach Rom zu kommen, ist bestimmt ein Traum. Wenn der Partner gleichzeitig der Schulleiter der Deutschen Auslandsschule am Ort ist, sicherlich auch eine gute Voraussetzung, beim kulturpolitischen Bildungsauftrag der Schule produktiv mitzuhelfen. In der langen Reihe der Interviews in unserer Zeitschrift werden sich erstmals beide Eheleute zeitgleich zum gemeinsamen Auslandsaufenthalt äußern. Dass der Aufenthalt schon gut dreißig Jahre zurückliegt, ist durchaus kein Nachteil. Im Vorgespräch äußerten beide, dass manches aus der zeitlichen Distanz heraus deutlicher reflektiert wird. Dass dieses Interview während der Corona-Krise 2020 geführt wird, verstärkt die Dankbarkeit für relativ unbeschwerte Jahre in Italien. Anteilnehmend gehen die Gedanken heute zu den Kolleginnen und Kollegen in Rom und zu den Arbeits- und Lebensbedingungen an anderen Auslandsschulstandorten weltweit. Unmittelbar nach seinem Eintritt in den Ruhestand durfte ich meinen ehemaligen Schulleiter aus Rom für den VDLiA interviewen (Der deutsche Lehrer im Ausland 4/2003). Da hatte Ludwig Petry gerade seine siebenjährige Tätigkeit als KMK-Prüfungsbeauftragter des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen beendet, formulierte aber immer noch ganz viele, tolle

Das Ehepaar Petry-Ambrosius/Petry heute

Einschätzungen und Anregungen zur Optimierung der Auslandsschularbeit. Auch im folgenden Interview gibt es eindrucksvolle Beispiele für sein empathisches Interesse an aktuellen Fragen des Auslandsschulwesens und für seinen sehr großen Ideenreichtum bei der Formulierung von Lösungs- und Verbesserungsvorschlägen. Es freut mich sehr, dass mit Ludwig Petry ein Mitglied präsentiert werden kann, das ununterbrochen im VDLiA geblieben ist. Manche Lehrkräfte haben bei Übernahme einer Funktionsstelle nach der Rückkehr ihre Mitgliedschaft gekündigt. Ludwig Petry besetzte nur herausragende Funktionsstellen seit seinem Eintritt in den VDLiA. Bis heute engagiert er sich im VDLiA als Rezensent für den Büchertisch unserer Zeitschrift. Einfach eindrucksvoll. Ich möchte zwei Beispiele hinzufügen, die Ludwig Petrys Einstellung zum VDLiA zeigen. In den 1980er Jahren gab es eine rührige Regionalgruppe Italien mit Mitgliedern aus den damals noch vier Deutschen Auslandsschulen. Wenn sich die Vertreter aller Schulen in Rom trafen, stand Ludwig Petry wie selbstverständlich bereit, um mit uns über unsere Anliegen zu diskutieren. Nach dem Fall der Berliner Mauer wurde das Programm „Mittel- und Osteuropa“ aufgelegt. Mit den „Bundesprogrammlehrern“ schuf die ZfA eine neue Kategorie von Lehrerinnen und Lehrern, die neben den (in der Regel verbeamteten) „Vermittelten“ ins Ausland geschickt wurden. Auf der HV 1997 in Aachen leitete Ludwig Petry zusammen mit Dr. Lother von VDLiA-Vorstand und einem Vertreter der ZfA die Arbeitsgruppe „Programmlehrer“. Damit half er entscheidend mit, dass diese neuen Kolleginnen und Kollegen, in der Mehrzahl Lehrkräfte aus der ehemaligen DDR, auf Augenhöhe Mitglieder des VDLiA werden konnten – und wollten. Durch die speziellen Voraussetzungen sind beide Partner einerseits eigene Wege gegangen in Rom. Andererseits

hat Ilse Petry-Ambrosius durch ihre Kontakte und ihre künstlerische Tätigkeit den kulturpolitischen Auftrag ihres Mannes wunderbar bereichert. Im Regelfall üben Schulleiter von Auslandsschulen vor ihrer Berufung die gleiche Funktion im Inland aus und kehren nach ihrem Auslandsaufenthalt wieder in diese Funktionsstelle an einer innerdeutschen Schule zurück. Ludwig Petry war nie Schulleiter in Deutschland. Er kam vom Kultusministerium seines Bundeslandes und kehrte dorthin zurück. Vier Jahre nach seinem Auslandseinsatz wurde er Prüfungsbeauftragter von NRW. „Mir persönlich haben die Schulleitererfahrungen von Rom viel gebracht", sagt er im Interview. Er kehrte mit neuen Erfahrungen für neue berufliche Aufgaben nach Düsseldorf zurück. Und seine Frau ganz bestimmt auch.

„Wir wollten, dass die Rom-Zeit für uns beide eine Bereicherung wird"

Ludwig Petry und seine Frau Ilse Petry-Ambrosius im Gespräch mit Hans-Jürgen Peleikis

War Rom das Wunschziel?
Er: Zunächst sollte es Athen werden und nicht Rom. Das Vorhaben, auch mal ins Ausland zu gehen und dort als Lehrer zu arbeiten, hatte ich immer wieder zurückgestellt. Nach dem aktiven Schuldienst in Rheinland-Pfalz (Unterricht, Lehrplan- und Lehrbuchtätigkeit) mit anschließender Beurlaubung für den Deutschen Bildungsrat (Neuordnung der Sekundarstufe II: Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen) und nach mehrjähriger Tätigkeit im Düsseldorfer Kultusministerium (Planungsabteilung, Sekundarstufe II, Kollegschule) wurde es höchste Zeit, wenn ich dieses Vorhaben noch realisieren wollte. Ich war damals 47 Jahre alt. Wichtig war für mich: Meine Frau unterstützte das Vorhaben. Für die beiden Kinder würde der Schritt zeitlich ganz gut passen. Die ältere Tochter machte gerade Abitur. Sie hatte ein Studium oder eine Ausbildung in Deutschland vor Augen. Die jüngere könnte mitgehen, an einer deutschen Auslandsschule die Qualifikationsphase (12/13) besuchen und dort ihr Abitur machen. In Athen war die Schulleiterstelle zu besetzen. Warum nicht?

Sie waren aber schon länger gar nicht mehr im Schuldienst gewesen, richtig?
Ja, das war in der Tat ein Handicap. Meine Unterrichtspraxis lag einige Jahre zurück. Ich war kein Schulleiter, sondern Ministerialbeamter. Im Schulleiterfindungsausschuss wurden meine beruflichen Erfahrungen im Bildungsbereich und meine Vorstellung von der Leitung einer Auslandsschule offensichtlich akzeptiert. Ich kam in den Dreiervorschlag für Athen. Aber aus der Bewerbung wurde dann doch nichts. Der dortige Schulvereinsvorstand entschied sich für einen Mitbewerber. Und das ist auch in Ordnung so. Ein Jahr später war die Schulleiterstelle in Rom zu besetzen. Ich ließ mich zu einem zweiten Anlauf ermuntern und bewarb mich für Rom.

Wie haben Sie beide auf diese Situation reagiert?
Sie: Ich hatte mich schon auf Athen gefreut und hatte extra begonnen, Neugriechisch zu lernen. Und nun plötzlich Rom. Das kannte ich nur von einer Studienreise während meiner Mainzer Kunstschulzeit. Als ich meinen Mann zum Vorstellungsgespräch noch Rom begleitete, bekam ich Angst vor dem künftigen Alltagsleben in dieser hektischen und lauten Stadt: Dieser Verkehr! Und ständig nervte irgendwo eine Alarmanlage! Später habe ich mich an all dies gewöhnt. Wir

wohnten in einer ruhigen Wohnanlage, ich hatte ein eigenes Auto und konnte mit unseren Gästen zu historischen Stätten wie Ostia Antica oder Tivoli (Villa Adriana) fahren. Ich wagte mich sogar ins Stadtzentrum.

Er: Im lauten Rom entdeckten wir bald die eine oder andere Oase der Ruhe und Besinnung. Darunter den Campo Santo Teutonico im Vatikan. Noch heute besuchen wir diese Stätte gerne, wenn wir nach Rom fahren. Wir wollen dort auch die Erinnerung an Freunde und Bekannte lebendig werden lassen, die wir in Rom kennen und schätzen gelernt hatten. Sie gehörten in der Regel auch zu unserem sehr hilfreichen „Netzwerk" für die künstlerischen Aktivitäten meiner Frau und für meine dienstlichen Belange.

Wie gelang es Ihnen, Frau Petry-Ambrosius, in der neuen Stadt Anschluss zu finden?
Wir hatten das Glück, von Anbeginn auf Menschen zu treffen, die uns mit Rat und Tat zur Seite standen. Zu den Helfern und „Türöffnern" gehörten Oriol und Annelie Schädel. Er war der Leiter der deutschen Herder-Buchhandlung, in die man als Neuankömmling gerne ging, wenn man Orientierungshilfen für das Alltagsleben in Rom brauchte. Es gab dort nicht nur deutschsprachige Bücher, sondern auch ein schwarzes Brett. Frau Schädel und Frauen von Kollegen meines Mannes halfen u. a. bei der Suche einer geeigneten Wohnung. „Die Schädels" blieben Freunde über die Rom-Zeit hinaus.

Zu meinem engeren Freundeskreis gehörten in der Regel Frauen, die selbst oder deren Männer auch für die Schule von Bedeutung waren oder wurden. Wie z. B. Dorothee Andres, die Witwe des Dichters Stefan Andres. Mit ihr verband mich eine „mütterliche Freundschaft". Da Dorothee Andres auch viel zu berichten wusste über die vierziger Jahre in Italien („Carpe Diem! Mein Leben mit Stefan Andres"), hatte mein Mann sie als „Zeitzeugin" zu Gesprächen mit Oberstufenschülerinnen und -schülern in die Schule eingeladen. Mit Christel Kusch, der

Zeichnung von Ilse Petry-Ambrosius aus dem Buch „Tagträume"

Frau des langjährigen Romkorrespondenten und Sprechers der „Stampa Estera" (Auslandspresse) Erich Kusch, bin ich bis heute befreundet. Ihr verdanke ich mehrere Ausstellungen. Zusammen haben wir die bibliophile Edition „Tagträume" (mit Gedichten von Christel und Zeichnungen von mir) erstellt und in der Herder-Buchhandlung vorgestellt.

Was hat Ihnen, Herr Petry, den Wechsel nach Rom erleichtert?
Mein Dienstherr (der Kultusminister von NRW) war bereit, mich vom Dienst im Ministerium für eine befristete Auslandstätigkeit freizustellen. Er bot mir für die Zeit nach meiner Rückkehr aus Rom auch wieder eine Referatsstelle im Ministerium an. Außerdem bekam ich die Gelegenheit, mich während der Dienstzeit im Ministerium an einem Düsseldorfer Gymnasium wieder auf die Unterrichtspraxis vorzubereiten. Ich stellte fest: Das Unterrichten machte mir nach wie vor Spaß. Das klappte also.

Die Deutsche Schule Rom hatte schon damals einen sehr guten Ruf. Sie war von der Anlage, den Räumlichkeiten und der Ausstattung her eine der modernsten deutschen Auslandsschulen. Die Bundesrepublik Deutschland hatte gerade über 60 Millionen D-Mark in sie investiert. Der Umzug von der Via Savoia (heute Goethe-Institut) in die Via Aurelia Antica war abgeschlossen. Ich setzte mich sozusagen „ins gemachte Nest". Mein Vorgänger und der stellvertretende Schulleiter mit seinem Team hatten den Lehrereinsatz und alle Pläne für das kommende Schuljahr sorgfältig und rechtzeitig vorbereitet. Einen besseren Start hätte ich mir nicht wünschen können. In der neuen Aufgabe lag für mich ein besonderer Reiz.

Wie war das erste Jahr für Sie beide?
Sie: Im ersten Jahr hatte ich eine doppelte Aufgabe. Ich pendelte zwischen Deutschland und Rom. „Nördlich der Alpen" war ich Mutter. Unsere jüngere Tochter machte zu Hause das Abitur. Die Wohnung war noch nicht aufgelöst. Und „südlich der Alpen" war ich Ehefrau des Schulleiters. Mein Mann war in seinem neuen Lebensabschnitt „angekommen", als er bei unserem ersten gemeinsamen Bummel über die Piazza Navona von drei jungen Männern angesprochen wurde, die sich als „seine" Schüler vorstellten. Ich war „angekommen", als ich meine Radierpresse auspackte. Und die Familie war „angekommen", als sich unsere jüngere Tochter nach dem Abitur für ein Jahr in Rom auf ihr künftiges Studium der Theaterwissenschaften in Deutschland vorbereitete. Die ältere Tochter besuchte uns in den Folgejahren regelmäßig. Die Familie blieb zusammen. Auch meine Eltern und Schwiegereltern besuchten uns häufig.

Er: Wir hatten uns für Rom vorgenommen, das berufliche und das private Leben in „Einklang" zu bringen. Meine Frau sollte ihr eigenes Leben als Künstlerin (mit Ausstellungen in Rom und weiterhin auch zu Hause in Deutschland) und das an der Seite ihres Mannes, des Schulleiters, führen können. Wir wollten, dass die Rom-Zeit für uns beide eine Bereicherung wird. Dieser Wunsch ging in Erfüllung.

Können Sie uns, Frau Petry-Ambrosius, einen kurzen Einblick geben in Ihr Leben in Rom – als Künstlerin, als Mutter und als Ehefrau des Schulleiters?
Ich musste in Deutschland keine Berufstätigkeit oder gar eine Stelle aufgeben. Das hat vieles erleichtert. Ich konnte meine künstlerische Tätigkeit fortsetzen und sogar erweitern. Gerne erinnere ich mich an meine Ausstellungen in Rom, in Anguillara am Lago di Bracciano und in unserer eigenen geräumi-

Aquarell von Ilse Petry-Ambrosius – Piazza Navona 1991

Ilse Petry-Ambrosius mit Arbeiten aus ihrer Rom-Zeit

gen Wohnung. Wir luden auch zu Lesungen nach Hause ein.

Als Mutter beneidete ich unsere Tochter, wie leicht sie Italienisch lernte und wie schnell sie sich zurechtfand in der Theaterwelt von Rom. Als Praktikantin arbeitete sie beim ZDF-Studio Rom und (obwohl evangelisch!) beim Radio Vatikan. Heute lebt sie in Deutschland und arbeitet als Kulturredakteurin. Sie ist mit einem Italiener liiert. Ihre beiden Kinder wachsen zweisprachig auf. Ihre Rom-Zeit wirkt persönlich und auch beruflich bis heute nach.

Als Ehefrau des Schulleiters nahm ich an allen größeren und offiziellen Veranstaltungen der Schule teil, übernahm die eine oder andere Aufgabe bei Festen, Feiern oder Basaren und lernte dabei das Kollegium und die Verwaltung persönlich kennen. Wenn ich an meine eigene Schulzeit dachte, dann wäre ich auch gerne in so eine Schule gegangen.

Ich selbst hätte gerne mehr Italienisch gesprochen. Aber das war für mich in Rom gar nicht so einfach. In unserer Wohnanlage fand ich immer jemanden, der Deutsch sprach. Das galt auch für die meisten Veranstaltungen der deutschen Kulturinstitute, die wir besuchten. Sonntags gingen wir meistens zum deutschsprachigen Gottesdienst in die Ev.-Lutherische Christuskirche, gelegentlich auch in die deutschsprachige katholische Kirche Santa Maria dell'Anima. Man traf sich hinterher im Garten oder in der Bibliothek. Danach ging man gelegentlich auch noch zusammen essen.

Im hektischen Rom ziehen sich die meisten Italiener im Übrigen gerne zurück ins Private. Und man darf nicht vergessen: Viele Römerinnen sind berufstätig. Manchmal haben sie sogar zwei Jobs, um einigermaßen über die Runden zu kommen. Wenn man eingeladen wurde, dann ins Restaurant und selten nach Hause. Ganz anders war es außerhalb der Großstadt. Da bekam ich schneller Kontakt. Italienisch zu sprechen fiel mir leichter. Für mein Gegenüber und mich gab es oft kein Ausweichen in eine andere Sprache. Ich hatte keine kritischen Zuhörer.

Bei den Empfängen und Feiern des deutschen Botschafters traf ich auf interessante deutsche Gäste aus Rom und aus Deutschland, denen ich in Deutschland nie begegnet wäre. Diese Welt der Politik und der Kultur war mir bis dahin verschlossen gewesen. Für meinen Mann schienen die Empfänge oft einen ganz praktischen Mehrwert zu haben. Auf der Fahrt nach Hause sagte er dann gelegentlich: „Heute habe ich endlich mal mit … sprechen können, den ich die ganze Woche telefonisch nicht erreichen konnte".

Zum Höhepunkt des offiziellen Lebens an der Seite meines Mannes gehörte 1988 der Besuch des Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker und seiner Frau in der Schule.

Gab es Probleme im römischen Alltag?
Mal abgesehen vom Verkehr und vom Lärm habe ich Rom als eine einladende und gastfreundliche Stadt in Erinnerung. Das lag an den hilfsbereiten Römern und an den hilfsbereiten Menschen in unserer Wohnanlage. Und besonders lag es an den hilfsbereiten Kolleginnen und Kollegen meines Mannes. Apropos Schule: Auch ohne „soziale Medien" wie Facebook sprachen sich schon damals Neuigkeiten in der „deutschen Gemeinschaft" schnell herum. Gelegentlich wusste ich früher als mein Mann, was in den Gremien der Schule so ablief.

Herr Petry, wie bewerten Sie im Nachhinein die Tatsache, dass Sie als Latein- und Geschichtslehrer gerade in Rom tätig sein durften?
In Rom Latein und Geschichte zu unterrichten ist sehr reizvoll. Leider fehlte mir wegen der Schulleitertätigkeit die Zeit, um in den Latein- und Geschichtsunterricht die Stadt noch stärker als „Lernort" einzubeziehen. Gerne stützte ich mich im Unterricht auf ein zweisprachiges Buch einer italienischen Ortskraft über das antike und mittelalterliche Rom. Darin fand ich hervorragendes Unterrichtsmaterial: Dokumente, Bilder und Skizzen.

Worin bestand für Sie der Reiz des Neuen? Können Sie uns einige Besonderheiten der Schule in Rom nennen, die es an innerdeutschen Schulen nicht gibt?
Da ist einmal die Struktur der Schule vom Kindergarten bis zum doppelten Abschluss, dem deutschen Abitur und der italienischen Maturità. Da ist zum anderen der besondere kulturpolitische Bildungsauftrag einer „Begegnungsschule". In der Mehrheit waren es damals italienische und deutsch-italienische Schülerinnen und Schüler, die die Schule besuchten (ca. 80 Prozent). Eine bestimmte Anzahl der Fächer wird in Italienisch unterrich-

Aquarell von Ilse Petry-Ambrosius – Villa Adriana

tet. Italienische Prüfungsbeauftragte können sich vom Unterricht in italienischer Sprache ein Bild machen. Die/der Prüfungsbeauftragte aus Deutschland nimmt die Abiturprüfung ab und überzeugt sich von der Qualität des Unterrichts. Viele Ortslehrkräfte sind Italienerinnen und Italiener. Sie zeigen den deutschen Kolleginnen und Kollegen ihre Stadt und ihr Land. Zum Schulprogramm gehören landeskundliche Exkursionen. Schulklassen der DSR besuchen italienische kulturelle und religiöse Einrichtungen in Rom, darunter auch die jüdische Synagoge. Zu meiner Zeit wurde auch der Kontakt zu italienischen Schulen mit verstärktem Deutschunterricht und zu deutschen Schulen mit Italienischunterricht aufgenommen. Für Seminare und Workshops bot sich das deutsch-italienische Zentrum Villa Vigoni am Comer See als eine ideale Tagungsstätte an.

Wie haben Sie sich auf die neue Funktionsstelle vorbereitet? Welche Visionen hatten Sie? Und was erwartete man von Ihnen?

Über die Auslandsschularbeit generell holte ich Informationen bei dem zuständigen Kollegen im Ministerium und bei Rückkehrern aus dem Auslandsschuldienst ein. Wir hatten in NRW schon damals einen guten Überblick, weil es bei jeder der fünf Bezirksregierungen einen Auslandsschuldezernenten gibt. Der zuständige Prüfungsbeauftragte der KMK schilderte mir seine aktuellen Eindrücke von der Schule. Mein Vorgänger in Rom gab mir alle Informationen, die ich brauchte. Mit Ratschlägen hielt er sich jedoch eher zurück. Und das fand ich gut. Und so habe ich es auch bei der Übergabe der Leitung an meinen Nachfolger gehalten: Mehr Informationen und weniger Ratschläge! Der (italienische) Verwaltungsleiter der Schule und seine (deutsche) Frau hatten uns auf einer ihrer Deutschlandreisen schon vor unserem Umzug nach Rom besucht. Ich erfuhr einiges vorab über die Verwaltung einer „privaten italienischen", aber „mit öffentlichen Mitteln aus Deutschland geförderten" Schule.

An der Schule gab es ein eingespieltes Team. Der bisherige Stellvertreter und das Team standen für Kontinuität. So war es auch am Ende meiner Zeit: Mein Stellvertreter und die meisten anderen Mitglieder des Leitungsteams bildeten die Brücke zur nächsten Periode in der Leitung.

Von Beginn an profitierte ich vom Erfahrungsaustausch mit den deutschen Schulen in Mailand und Genua. Daraus wurden bald regelmäßige Treffen auf Leitungsebene. Für die Schule in Rom hatte ich mir im Übrigen vorgenommen, erst einmal hinzuschauen und hinzuhören, auch wenn dafür eigentlich nicht viel Zeit blieb. Denn die Erwartungen an „den Neuen" waren hoch.

Begeistert war ich von dem breiten Bildungsangebot der Schule. Dieses ging weit über den guten Unterricht einer Schule hinaus. Zum „Alleinstellungsmerkmal" der deutschen Schule unter den internationalen Schulen in Rom gehörte das gesamte attraktive Schulprogramm: Theateraufführungen, Konzerte, Musik- und Sportwettbewerbe, Umwelterziehung, Studienreisen, Ski-Woche in Südtirol („settimana bianca"), Schulpartnerschaften, Nachmittagsangebote für das „Lernen mit allen Sinnen" („doposcuola"). Das traf genau auch auf mein Verständnis von Bildung. Das kreative Doposcuola-Programm in Rom erinnerte mich an den außerschulischen „Lernort Studio" in Düsseldorf (*www.lernort-studio.de*), den ich in den 70er Jahren mit aufgebaut hatte.

Die großzügige Schulanlage mit einer bewachten Ein- und Ausfahrt zur Straße hin, mit schattigen Plätzen für Unterricht an heißen Tagen im Freien, mit einer Schwimmhalle, einer Mehrzweckaula (mit zwei Flügeln) und einem Kiosk am Eingang zum Hauptgebäude und vielem anderen bot Sicherheit nach außen und Bewegungsfreiheit für Schüler und Lehrer im Inneren. In so eine Schule geht man gerne.

Über Visionen wie Strukturreformen habe ich mir nicht lange den Kopf zerbrochen, ob-

wohl die Öffnung und Erweiterung um berufsbezogene Bildungsgänge (z. B. „Fremdsprachenkorrespondent/in“ oder „Höhere Handelsschule“) ganz gut zur Schule gepasst hätten. Mit solchen Strukturreformen hatte ich ja aus dem Kollegschulversuch Erfahrungen. Aber um Strukturreformen anzupacken, braucht man viel Zeit. Diese stand mir aber nicht zur Verfügung. Anders als heute betrug die erste Phase der Vermittlung und Beurlaubung bei Schulleitern damals zunächst nur drei Jahre. Diese Zeit konnte von beiden Seiten verlängert werden, musste aber nicht. Das war mir zu unsicher.

Aber auch so gab es genügend Arbeit. Da waren zunächst die Erwartungen der Eltern. Sie zahlten schließlich Schulgeld – nicht zu knapp. Und das, obwohl die Schule von deutscher Seite gefördert wird. Anders als heute gab es damals auch noch eine Unterstützung durch Österreich durch die Entsendung von zwei Lehrkräften. Mir war klar, dass insbesondere die italienischen Eltern mit der Anmeldung ihrer Kinder zum Kindergarten der Schule einen Vertrauensvorschuss gaben. Aber sie erwarteten eine „Gegenleistung“. Das merkte ich sehr schnell an ihrem kritischen, gelegentlich auch fordernden Auftreten. Ich erinnere mich an heftige Gespräche mit italienischen Eltern, die ich nur mit Hilfe meiner Sekretärin, einer äußerst sensiblen und geschickten „Dolmetscherin“, gut überstand.

Kommen wir zu den zentralen Aufgaben des Schulleiters einer Auslandsschule. Welche kommen an einer deutschen Auslandsschule wie in Rom zu den üblichen Leitungsaufgaben an Inlandsschulen hinzu?

Die besonderen Leitungsaufgaben ergaben sich aus der Struktur der Schule (vom Kindergarten bis zur gymnasialen Oberstufe) und aus der kulturpolitischen Aufgabe (Begegnung zweier Kulturen).

Eine solche Schule wird am besten im Team geleitet. Und für die Gestaltung der Beziehungen der Schule zum Gastland und

Aquarell von Ilse Petry-Ambrosius – Pinie II

seiner Kultur ist ein „Netzwerk“ hilfreich. Zu den Leitungsbesprechungen zog ich nicht nur meinen Stellvertreter, sondern alle Abteilungsleiter (Kindergarten, Grundschule, Oberstufenkoordinator) hinzu. Ich erweiterte die Leiter-Runde um den Verwaltungsleiter. Er hatte einen Informations- und Erfahrungsvorsprung, den es zu nutzen galt. Er konnte uns die Interessenlage des Schulträgers verdeutlichen, wenn es um personalintensive Maßnahmen ging. Er kannte die gesetzlichen Bestimmungen des Landes, die von einer Privatschule einzuhalten sind.

Bekamen Sie Rückmeldungen zur „Qualität“ der Schule?

Das Gütesiegel „Exzellente Deutsche Auslandsschule“ und eine vom Bundespräsidenten unterschriebene Urkunde gab es damals noch nicht. Begriffe wie „Evaluation“ oder „Qualitätsmanagement“ auch nicht. Aber wir waren eine „exzellente“ Schule. Davon waren wir überzeugt, dafür arbeiteten wir. Das entsprach unserem Selbstverständnis von Bildung und Erziehung. Und das wurde

uns – nicht nur durch die Anmeldezahlen – immer wieder bestätigt.

In Rom wurde mir zum ersten Mal klar, was heute auch in Deutschland allgemeine Erkenntnis ist: Die Bedeutung des „frühen Lernens". Immer wenn es die Zeit zuließ, ging ich in den Kindergarten. Ich ging gerne dorthin. Gerade an einer bilingualen und bikulturellen „Begegnungsschule" ist das frühe Lernen von fundamentaler Bedeutung. Spielerisch lernen die Kinder eine zweite Sprache. Und mehr als dies. Sie leben in zwei Kulturen. Deshalb verstehe ich nicht, warum der Kindergarten, gerade an „Begegnungsschulen", von deutscher Seite bis heute nicht in die Förderung einbezogen wird.

Können Sie uns Beispiele für besondere Herausforderungen der Schule nennen?
Eine besondere Herausforderung für die Schule in Rom bestand in der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung der Übergänge von Stufe zu Stufe, in der Einbeziehung von behinderten Kindern und in der inneren Differenzierung.

Ein „Inklusionskonzept" kannte die Schule damals noch nicht. Aber wir hatten Probleme der Inklusion zu lösen. Dafür ein Beispiel: Der Kindergarten empfahl mir, einen spastisch gelähmten italienischen Jungen in die Grundschule aufzunehmen. Die Leiterin, eine aus Deutschland stammende Sozialpädagogin, und die Erzieherinnen des Kindergartens trauten ihm zu, in 13 Jahren das deutsche Abitur und die italienische Maturità abzulegen. Das Kollegium stand letztlich hinter der Aufnahme, weil wir uns auf Freiwilligkeit beim Unterrichtseinsatz verständigten und weil die Eltern eine zusätzliche personelle Betreuung zusagten und auch finanzierten. Später erfuhr ich, dass der Schüler das deutsche Abitur und die italienische Maturità mit sehr guten Leistungen bestanden hatte und Jura studierte.

Und hier ein Beispiel für „innere Differenzierung"**:** Die Schule war in der Zusammensetzung der Schülerschaft und von ihrem Selbstverständnis her ein Gymnasium. Aber gelegentlich stand sie vor extremen Integrations- und Differenzierungsanforderungen. So musste z. B. ein Hauptschüler, für den es keinen Hauptschulzweig gab, in einer regulären Klasse beschult werden. Man konnte ihn ja nicht auf eine italienische Schule oder nach Hause (Österreich) wegschicken. Die Lehrkräfte trafen Absprachen bei der Festlegung der Lerninhalte, bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien und bei der angemessenen Aufgabenstellung für ihn. Der Schüler schloss seine individuelle Schullaufbahn erfolgreich mit dem Hauptschulabschluss ab. Anschließend absolvierte er in Österreich eine Lehre und hatte viel Freude an seinem handwerklichen Beruf.

Bei solchen Herausforderungen mussten wir oft verantwortlich-pragmatisch vorgehen. Wir konnten keinen fragen: „Wo und wie ist das geregelt?". Wir mussten uns vielmehr fragen: „Was spricht gegen die von uns ins Auge gefasste Regelung?". Es gab keine Schulaufsicht, die hätte beraten, helfen oder auch widersprechen können. Es zählte der Erfolg.

Nach Rom kommen bekanntlich viele prominente Besucher aus Deutschland. Welche Rolle spielten diese Besucher für die Deutsche Schule?
Die vielen renommierten deutschen Kulturinstitute in Rom zogen zahlreiche Besucher aus dem deutschsprachigen Raum an. Deren Veranstaltungen und Vorträge waren für uns eine ständige Fortbildung und Rückkoppelung an das politische und kulturelle Leben in Deutschland. Einige der Rombesucher ließen sich auch zu Vorträgen und Gesprächen in unsere Schule einladen. Sie trugen dazu bei, dass das Deutschlandbild der Schülerinnen und Schüler immer wieder aufgefrischt wurde.

Besonders stolz waren wir, als Richard von Weizsäcker und seine Frau 1988 in die Schule kamen. Offiziell wurde der Bundespräsident zum 100-jährigen Bestehen des

Bundespräsident Richard von Weizsäcker wird bei seinem Besuch der DS Rom von Schulleiter Ludwig Petry begrüßt

Deutschen Historischen Instituts (DHI) nach Rom eingeladen. Über die Deutsche Botschaft konnten wir beim Bundespräsidialamt rechtzeitig eine Erweiterung des Besuchsprogramms um den Besuch unserer Schule erreichen, zumal diese direkt neben dem DHI liegt. Über den Besuch des höchsten deutschen Repräsentanten wurde in der italienischen und in der deutschen Presse berichtet. Das gehörte zum „Marketing" der Schule.

Ganz anders verlief ein anderer Besuch. Kurz nach seiner Verpflichtung bei der A. S. Roma kam der bekannte deutsche Fußballstar Rudi Völler an unsere Schule. Zwei Kollegen hatten ihn überzeugt, zu einem Fußballturnier der Grundschule zu kommen. Er blieb lange, stand zusätzlich allen Schülerinnen und Schülern in der Aula und dem Lehrerkollegium im Lehrerzimmer zu Gesprächen zur Verfügung. Natürlich gab er Autogramme. Welch ein Stolz bei allen Fußballfans, dass dieser bekannte Sportsmann in ihre Schule gekommen war.

Der eine oder andere Besucher ließ uns nachdenklich werden. Unter den „critical friends" war z. B. Giovanni di Lorenzo (damals Redaktionsmitglied der „Süddeutschen Zeitung"). Nach seinem Besuch berichtete er ganzseitig über das Wiedersehen mit seiner ehemaligen Schule unter der Überschrift „Die wundersame Enklave im Chaos". Er beschrieb das „architektonische Glanzstück", war beeindruckt von den Räumlichkeiten und der Ausstattung der Schule. Besonders

fiel ihm aber der „schwelende Konflikt“ zwischen den vermittelten Lehrkräften und den Ortslehrkräften auf. Damit traf er in der Tat einen wunden Punkt nicht nur an unserer Schule. Die „Ortskräfte“ an deutschen Auslandsschulen bekommen für gleiche Arbeit noch immer weniger Lohn, oft weniger als eine vermittelte Lehrkraft an Mietzuschuss erhält. Der Schulleiter kann zur Lösung dieses Problems direkt nichts beitragen. Er ist bei den Tarifverhandlungen nicht dabei. Er und die vermittelten Lehrkräfte können aber – und das ist nicht wenig – immer wieder durch Zeichen der Anerkennung und durch die eine oder andere Entlastung der Ortskräfte dazu beitragen, dass aus dem schwelenden kein offener Konflikt wird. Aber die Lösung dieses Problems muss anders aussehen: Die finanzielle Förderung von deutscher Seite muss endlich auch die Ortslehrkräfte und Ortskräfte einbeziehen. Das würde einen enormen Druck von den Schulen nehmen.

Erinnern Sie sich an den Mauerfall 1989? Wie wurde dieses Berliner Ereignis an der Schule im fernen Rom aufgenommen?

Der Mauerfall 1989 in Berlin ging auch an uns in Rom nicht spurlos vorüber. Wir waren zwar räumlich getrennt, aber emotional mitten drin. Das galt genauso für die Deutschen wie für die Italiener an der Schule.

Ich erinnere mich noch sehr genau an den 9. November 1989 und die Tage danach. Die Vorstandssitzung dauerte wieder mal bis weit nach Mitternacht. Als ich nach Hause kam, rief mir meine Frau ganz aufgeregt zu: „Il muro è caduto.“ „Die Mauer in Berlin?“ – „Ja, die Berliner Mauer. Was willst Du morgen in der Schule machen?“ – „Das weiß ich noch nicht, lass mich erst mal schlafen.“ Ich fuhr früher als sonst zur Schule. Als ich dort ankam, empfing mich der italienische Verwaltungsleiter, der wie ich an der „nächtlichen“ Vorstandssitzung teilgenommen hatte, mit den Worten: „Sollen wir die deutsche Fahne hissen? Oder müssen wir erst die Botschaft fragen?“ Ich: „Da müssen wir nicht nachfragen, aber haben wir denn auch die italienische und eine europäische Fahne? Dann sollten wir alle drei hochziehen.“ Ich informierte die eintreffenden Kolleginnen und Kollegen und bat sie, das Ereignis in geeigneter Weise im Unterricht kurz anzusprechen. Ich werde in der großen Pause auf dem Schulhof eine kurze Ansprache halten.

Der Förderverein ließ sich nicht lange bitten, der Schule eine Parabolantenne zu stiften. Jetzt konnten wir endlich auch deutsche Fernsehsendungen direkt empfangen. Die „ersten freien gesamtdeutschen Wahlen“ im folgenden Jahr verfolgten wir über Monitore in der Schule. Etwas ausführlicher habe ich in dieser Zeitschrift (4/2014) über den „Mauerfall vor 25 Jahren und die Deutsche Schule Rom“ berichtet.

Für die Auslandsschulen wie für die Inlandsschulen fehlt es an Bewerbungen für Schulleiterstellen. Wie ließe sich die Lage für die Auslandsschulen verbessern?

Die Schulleitertätigkeit im Ausland könnte dadurch attraktiver werden, dass der beurlaubende Dienstherr von Anfang an Hilfen bei der Rückkehr zusagt. Das Ziel müsste eine Art „Personalentwicklungsplanung“ auf Landesebene sein. Dies auszuführen, würde den Rahmen eines Interviews jedoch sprengen. In der zuständigen Landesbehörde sollte die Personalakte der Beurlaubten rechtzeitig vor der Rückkehr auf „Wiedervorlage“ gelegt werden. Ich habe das erfolgreich ausprobiert. Ich habe mir bei jedem Heimatbesuch einen Termin bei den Verantwortlichen im Ministerium geben lassen. Ich gebe zu, dass ich Glück hatte. Denn auch der Minister interessierte sich für meine Arbeit und für die Schule in Rom.

Wenn Auslandserfahrung generell stärker als bisher anerkannt und nicht als „Beurlaubung“ abgewertet würde, ließe sich die Bewerbungssituation sowohl im Ausland wie auch im Inland verbessern. Das wäre eine Win-win-Situation für beide Seiten.

Eine weiterer Vorschlag: Die vermittelnden und beurlaubenden Stellen in Deutschland und die interessierten Schulen im Ausland sollten bei der Suche nach geeigneten Bewerbern immer auch den Partner, dessen (berufliche) Situation und seine Fähigkeiten mit in den Blick nehmen und bei der Suche nach einer Tätigkeit für den Partner helfen, wenn dies gewünscht wird.

Wie schätzen Sie den Wert einer Auslandstätigkeit von Lehrkräften ein im Hinblick auf die späteren Tätigkeiten im Inland?
Der Wert einer Auslandstätigkeit für das Inlandsschulwesen lässt sich schwer messen. Er lässt sich aber beschreiben und durch Berücksichtigung bei Beförderungen anerkennen. Wir alle, die wir Auslandsschulerfahrung haben, müssen uns bemerkbar machen, wenn in Deutschland über Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache, frühes Lernen in den Kitas, über Inklusion, über Differenzierung und Integration, über Digitalisierung und e-Learning diskutiert wird. Die Auslandsschulen sind per se nicht besser als die Inlandsschulen. Aber sie haben in vielen Bereichen einen Erfahrungsvorsprung. Denn sie müssen oft etwas Neues „erproben". Sie müssen „innovativ" sein. Deshalb ist es wichtig, dass der Verband immer wieder auf den Nutzen von Auslandsschulerfahrungen an konkreten Beispielen hinweist und „Anreize" für eine Auslandstätigkeit durchzusetzen versucht.

Vielleicht noch einige abschließende Bemerkungen, formuliert mit großem zeitlichem Abstand?
In meinem Rückblick soll nicht verschwiegen werden, dass es gelegentlich auch Spannungen zwischen dem Schulvereinsvorstand und mir gab. Vielleicht muss man öfter und ohne Tagesordnung über seinen Führungsstil sprechen. Aber solche Spannungen gab es auch an anderen deutschen Auslandsschu-

Das Atelier von Frau Petry-Ambrosius

len, wie ich später als Prüfungsbeauftragter für Auslandsschulen festgestellt habe. Zwischenzeitlich gibt es jedoch Regelungen und Vorkehrungen, die solche Spannungen minimieren oder sogar verhindern helfen: Die Erstvermittlung auf die Funktionsstelle „Schulleiter(in)" wurde zeitlich erweitert und weltweit auf 6 Jahre festgelegt. Das stärkt die Position des Schulleiters. Um die ehrenamtliche Arbeit des Vorstandes zu entlasten, gibt es an einigen Schulen die Funktion „Beauftragte(r) des Vorstandes". In Rom ist das derzeit eine Dipl. Kauffrau und ehemalige Schülerin der Schule. Das trägt zur Professionalisierung der Vorstandsarbeit und zur Stärkung der ehrenamtlichen Tätigkeit in diesem Schulträgergremium bei. In Rom gibt es inzwischen außerdem einen Schulbeirat, in dem alle Gremien der Schule vertreten sind. Von diesem „Beirat" verspricht sich die Schule u. a. einen „regelmäßigen Dialog" zwischen den Gremien und mehr Transparenz in der innerschulischen Kommunikation. Dadurch soll dem Entstehen von Konflikten vorgebeugt werden. Der Beirat in Rom tagt unter dem Vorsitz des Schulleiters.

Mir persönlich haben die Schulleitererfahrungen im Ausland viel gebracht. Zunächst bei der Wiederaufnahme meiner Tätigkeit im Ministerium und dann natürlich in der Betreuung der Auslandsschulen als Prüfungsbeauftragter der KMK und bei der Mitarbeit im BLASchA (1996–2003).

Sie sind während Ihrer Tätigkeit an der DS Rom in den VDLiA eingetreten und bis heute Mitglied geblieben. Können Sie Gründe dafür nennen, dass Sie auch in ihren späteren Funktionen Mitglied im Verband geblieben sind?

Die Mitgliedschaft im VDLiA ab Beginn meiner Auslandsschultätigkeit bis heute entspricht meiner Überzeugung, dass die Auslandslehrkräfte, die „vermittelten" und die „ortsansässigen", die besten Repräsentanten der deutschen auswärtigen Schul- und Bildungspolitik sind. Der Verband ist nicht nur die Interessenvertretung der Lehrkräfte. Er ist zugleich das Organ, mit dem sich die Mitglieder in der Öffentlichkeit und gegenüber den „Entscheidern" zu Wort melden. Das Auswärtige Amt, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen sowie das zuständige Referat im Sekretariat der KMK haben im Verband immer einen kompetenten Gesprächspartner. Verbandsmitglieder informieren auf innerdeutschen Bildungsmessen authentisch über die Arbeit im Ausland. Die Verbandszeitschrift informiert alle Mitglieder über die aktuelle Entwicklung weltweit und bringt Schulportraits. Der „Büchertisch" weist auf interessante Neuerscheinungen hin, die auch für den Unterricht hilfreich sind.

Der Verband bleibt für mich – auch nach meinem Eintritt in den Ruhestand – das „Fenster" zur Auslandsschularbeit, die mich nach wie vor interessiert und fasziniert.

FEUILLETON

Roots

Vorwort von ***Hans-Jürgen Peleikis***

Wurzeln. Für jeden Baum von größter Bedeutung, um einen festen Stand zu haben bei den oft heftigen Stürmen und Unwettern, um die Pflanze mit lebenswichtigen Nährsalzen und Wasser zu versorgen und um über den Boden in Kontakt zu treten mit anderen Lebewesen. Die meisten Bäume wachsen dort heran, wo auch ihre Vorfahren wuchsen. Aber manche Bäume werden auch in ganz andere Gebiete der Welt gebracht. Wir Menschen haben keine Wurzeln als Teil unseres Körpers, gleichwohl subsumieren wir unter dem Begriff „Wurzeln" äußerst wichtige Aspekte, die unsere Zugehörigkeit zu bestimmten Gesellschaften und Kulturen und unsere Liebe zu bestimmten Standorten bedingen und umschreiben. Diese Wurzeln geben uns Selbstsicherheit und motivieren uns, unseren Anteil zum Gemeinschaftsleben beizusteuern. Sara Nuru wurde in Deutschland geboren und wuchs dort wohlbehütet auf. Ihre äthiopischen Eltern hatten ihre Heimat verlassen, weil sie für ihre Kinder einen neuen Standort mit besseren Lebensbedingungen suchten. Sara Nuru konnte in Bayern gute Wur-

zeln ausbilden. Die Eltern legten bei ihren Kindern aber von Beginn an auch die Neugier auf ihr Herkunftsland an. Mit neunzehn Jahren bekam Sara Nuru die Gelegenheit, im Auftrag der Organisation *Menschen für Menschen* die Heimat ihrer Vorfahren durch den Besuch vieler Projekte auf eindrucksvolle Weise kennenzulernen. Die äußerst schwierigen Lebensbedingungen in Äthiopien prägten sie sehr und die Motivation, insbesondere den Frauen im Land zu helfen, ließ sie nicht mehr los. Die große Dankbarkeit für ihr privilegiertes Leben in Deutschland und die große Hilfsbereitschaft für Projekte in Äthiopien sind beides Seiten der gleichen Medaille, die ihr Leben ausmacht. Das Wurzelwachstum von Sara Nuru wird in beiden Ländern voranschreiten. Sie wird sich in beiden Ländern weiterhin einbringen. Und das ist gut so und wichtig. Menschen mit solchen Erfahrungen, wie Sara Nuru sie mitbringt, werden in unserer, sich globalisierenden Welt dringender denn je gebraucht, wenn wir die Regeln der Menschenrechte für alle Menschen erlebbar machen möchten. Auslandslehrerinnen und –lehrer und ihre Familien haben am eigenen Leib erfahren, wie befruchtend ein Leben in zwei verschiedenen Ländern für alle sein kann. Nicht wenige von ihnen haben auch eine gewisse Zerrissenheit verspürt, viele waren sicherlich auch sehr dankbar, dass sie ihren Hauptwohnsitz in Deutschland hatten. Manche haben auch nach ihrer Rückkehr den Kontakt zum Gastland beibehalten, auch Hilfsprojekte initiiert oder unterstützt. Solche Erfahrungen haben mich zu der neuen, vom Buch abweichenden Gliederung veranlasst.

Sara Nuru (mit Sarah Borufka): Roots. Wilhelm Goldmann Verlag, München 2019, ISBN: 978-3-442-14245-3

„Wie ich meine Wurzeln fand und der Kaffee mein Leben veränderte“

Sara Nuru im Gespräch mit Hans Jürgen Peleikis

In dieses Interview sind immer wieder Auszüge aus dem Buch „Roots“ Sara Nuru eingestreut. Diese Zitate erscheinen im nachfolgenden Beitrag in roter Schrift.

Zerrissenheit

Wir erinnern uns an unsere erste und einzige gemeinsame Reise nach Äthiopien, als Teenager, mit unseren Eltern. Ich war 14, Sali war 18, und für mich war es der erste Besuch in der Heimat meiner Eltern … Damals war es für uns einfach nur Urlaub, vielleicht ein bisschen der Versuch, den eigenen Wurzeln nachzuspüren. Jetzt knüpfen wir an diese lange vergessene Tradition an, aber dieses Mal geht es um so viel mehr … Auf der Fahrt zum Flughafen denke ich an meine erste richtige Äthiopienreise zurück. Ich war 19, als ich das erste Mal mit Menschen für Menschen *ins Landesinnere reiste und sah, wie die Mehrzahl der Menschen im Heimatland meiner Eltern lebt. Diese Reise sollte mein Leben verändern. Ich sah, mit wie wenig die Leute dort auskommen müssen und wie aufrecht sie trotzdem durch ihr Leben gehen. Mit welcher Wärme sie Gästen begegnen. Seitdem haben die jährlichen beruflichen Reisen in die Heimat meiner Eltern Priorität für mich … Denn nichts erdet mich so sehr, (S. 18) … nichts verschafft mir so schnell ein Bewusstsein für das Wesentliche. (S. 19)*

Doch natürlich wurde mit dieser neuen Bekanntheit auch ein Lebenstraum wahr: Ich flog das erste Mal nach New York … Doch zuvor war ich das erste Mal mit der Stiftung Menschen für Menschen *in Äthiopien, um Einblicke in eine mögliche Tätigkeit als Botschafterin zu bekommen, und als ich nach den Erlebnissen dort direkt im Anschluss nach Amerika flog, war ich viel zu sehr mit den Eindrücken aus Afrika beschäftigt, (S. 137) um meinen ersten Auftrag in der Metropo-*

le wirklich zu genießen. … Ich fühlte mich unglaublich privilegiert, wusste aber gleichzeitig, dass es nur einem Zufall geschuldet war, dass ich in Freiheit und Überfluss lebte, während andere Menschen ums bloße Überleben kämpfen mussten. Es war kein Glücksgefühl. Eher ein >>Mir geht es so gut<<-Gefühl, das einen nicht mit Dankbarkeit erfüllt, sondern mit einem Schuldgefühl gegenüber denen, die nicht aus ihrer Lage fliehen können, die ihrem Schicksal in einem armen Land einfach so ausgeliefert sind … (S. 138) Ich war geplättet und überfordert von den Kontrasten zwischen der Heimat meiner Eltern und dieser Stadt … Der Überfluss, den ich sonst gar nicht als solchen wahrgenommen hatte, erdrückte mich plötzlich. … Ich erlebte die westliche Welt, in der ich aufgewachsen war, ganz neu … (S. 140)

Später, in unserem Zimmer, als wir schon fast schlafen, dreht sich Sali in ihrem Bett zu mir. „Jetzt verstehe ich deine Zerrissenheit", sagt sie, und der Satz bedeutet mir in diesem Moment alles. Diese Zerrissenheit spüre ich immer besonders stark, wenn ich aus der einen Welt wieder in die andere reise. … Auch dieses Mal merke ich am Flughafen, dass ich eine andere bin als die, die hier vor einer Woche aus dem Flieger gestiegen ist. Als ich mit Sali das Terminal betrete, nehmen mich die hellen Lichter und die hektische Betriebsamkeit sofort wieder ein, entfernen mich von den Erfahrungen, die ich in dieser Woche gemacht habe … Als ich mein Handy aus der Handtasche fische und es das erste Mal nach einer Woche wieder einschalte, prasseln die Nachrichten nur so auf mich ein. Hunderte E-Mails … SMS und Anrufe in Abwesenheit … dann öffne ich Instagram. Ich scrolle durch den unendlichen Strom aus Bildern … Gefühlt jedes zweite (S. 34) Bild ist ein Selfie. Nach dieser Woche erscheint mir die Selbstdarstellung auf einmal ungelenk, absurd, ja, fast lächerlich. … Verglichen mit dem echten Leben, das ich hier gesehen habe, wirken die Fotos künstlich, unglaubwürdig, zu glatt und perfekt. Aber sofort steigt auch in mir das Gefühl auf, mitmachen zu müssen bei diesem Spiel. Ist es nicht das, was die Menschen sehen wollen? Und eben nicht die Lehmhütte, die Armut, das Leben derer, die nicht viel haben? Bin ich nicht auch Teil dieser Welt, in der so belanglose Sachen wie ein schönes Kleid oder ein Selfie beim Abendessen mit Freunden so viel Gewicht haben? Wie kann ich es schaffen, beides zu vereinen, in beiden Welten zu Hause zu sein, ohne mich an ihren Widersprüchen aufzureiben? … Ich weiß, dass auch ich bald wieder Teil der Seifenblase sein werde, in

der wir in der westlichen Welt leben. Sali schaut mich an. „Ich habe mich immer gefragt, was du in Äthiopien eigentlich erlebst, wie du es schaffst, dort zu sein und eine Woche später wieder als Model vor der Kamera zu stehen", sagt sie. „Jetzt verstehe ich, wie schwer das manchmal sein muss." Und in diesem Moment hilft es mir, dass wir uns jetzt beide ein bisschen zerrissen fühlen. (S. 35)

Karlheinz Böhm war über 50 Jahre alt, als er 1981 mit seinem Projekt „Menschen für Menschen" (MfM) *nach Äthiopien kam. Sie waren noch keine 20 Jahre alt, als Sie den Wettbewerb* „Germany's Next Topmodel" *gewannen, eine internationale Modelkarriere starteten und zeitgleich mit* MfM *in die Heimat Ihrer Eltern kamen, um dort verschiedene Projekte kennenzulernen.*

Wir haben uns bewusst für einen neuen Weg entschieden und uns dazu verpflichtet, unsere Popularität sinnvoll zu nutzen. Die öffentliche Aufmerksamkeit, die uns zuteilwird, nutzen wir beide, um auf die Missstände in Äthiopien aufmerksam zu machen. Anders als viele Organisationen, die ihren Ursprung in den 1980er und 1990er Jahren haben, versuche ich mit *nuruCoffee* und *nuruWomen* eine neue, positive Geschichte zu erzählen. Durch ein wirtschaftliches Handeln, in unserem Fall mit Kaffee, trinkend Gutes tun.

Sie könnten eine ähnlich wichtige Rolle wie Karlheinz Böhm spielen, um im deutschsprachigen Raum, insbesondere bei Schulbesuchen, über die Situation der Menschen in Äthiopien authentisch zu berichten.

Als Jugendbotschafterin der Organisation *MfM* war ich zu Beginn meines Engagements über viele Jahre an deutschen Schulen unterwegs. Ich habe Vorträge gehalten und dabei junge Schüler*innen motiviert, sozial aktiv zu werden. Heute ist meine Zeit sehr knapp bemessen.

Brauchen mehr, insbesondere auch junge Menschen in den Industrieländern, ähnliche, persönlich erfahrene Zerrissenheitserfahrungen wie Sie, um sich für eine gerechtere Welt einzusetzen?

Jede*r, egal mit welchem Background, kann sich für das Wohl der anderen einsetzen. Dafür braucht es meiner Meinung nach keinen direkten Bezug.

Dankbarkeit für das eigene Schicksal

In meinen Eltern reifte der Wunsch, ihren Töchtern ein besseres Leben zu ermöglichen, ein neues Leben in Europa, wo man Elend und Hungersnöte nicht kannte. Zehntausende Fluchtwillige nutzten damals ein Schlupfloch zwischen Ost- und Westberlin, das es Äthiopiern ermöglichte, in die Bundesrepublik zu fliehen. Denn mit dem äthiopischen Pass konnte man damals ein Visum für die DDR bekommen, von dort mit einem Transitvisum über den Bahnhof Friedrichstraße nach Westberlin fahren und dann in der Bundesrepublik einen Antrag auf Asyl stellen. Das Geld reichte nicht für Flugtickets und Visa für beide, und so beschlossen meine Eltern, dass sich meine Mutter mit den Mädchen zuerst auf den Weg machte und mein Vater arbeitete, bis er genug Geld zusammenbekommen hatte, um ihnen zu folgen. Mit 26 Jahren floh meine Mutter mit Susann, die damals vier war, und Sali, gerade mal zehn Monate alt, nach Deutschland. (S. 64) Das Beste, was meiner Mutter passieren konnte: Gleich am Anfang traf sie auf zwei Menschen, die es gut mit ihr meinten und ihr die Ankunft in diesem neuen Land ungemein erleichterten: Hilde und Werner. Er war Gynäkologe und Oberarzt an einer großen Klinik, sie arbeitete als Erdkunde-Lehrerin. … Und so blickte meine (S. 41) Mutter, als sie am 1. Oktober 1986 in Grünbach aus dem Bus stieg, in die Gesichter einer Familie, die ihr mit den Jahren so vertraut werden würde wie ihre eigene. (S. 42) … Meine Mutter hatte es durch ihre fröhliche Art leichter als andere, die weniger selbstbewusst und offen waren … Als mein Vater schließlich in Bayern ankam, war es für ihn zunächst schwer, in Grünbach Fuß zu fassen. (S. 44)

Als ich neun Jahre alt war, zogen wir von Erding nach München. (S. 48) … Außer mir gab es nur eine andere Schülerin, die ausländische Eltern hat. Doch schon nach wenigen Tagen legte sich dieses Gefühl der Fremdheit, denn ich lernte Mara kennen. … Ich verbrachte viel Zeit bei Mara, die aus einer Akademikerfamilie (S. 49)

stammt und ganz anders aufwuchs als ich … Das Beste an allem war, dass … wir immer viel lachen mussten, wenn wir zusammen waren. Und so war es für mich paradiesisch, bei Mara zu sein. Mara wiederum … wollte ständig bei uns sein. (S. 50)

Wenn ich an meine Kindheit denke, erfüllt mich heute ein Gefühl von Wärme und Geborgenheit. (S. 52) … Meine Eltern haben uns nie das Gefühl gegeben, dass wir weniger Chancen hätten als unsere deutschen Mitschüler, weniger Aussichten auf Erfolg in Deutschland, nur weil sie nicht hier geboren sind (S. 45).

Ich erlebte in den Achtziger- und Neunzigerjahren in Bayern kaum Rassismus. Ich wuchs behütet auf, meine Herkunft spielte sowohl in der Schule als auch bei meinen Freunden erstaunlich selten eine Rolle, und heute fühle ich mich sehr deutsch, obwohl (S. 38) meine äthiopischen Wurzeln ein ebenso wichtiger Teil meiner Identität sind. (S. 39)

Auch Jahre später, und das, obwohl die Sendung Germany's Next Topmodel *immer wieder kritisiert und belächelt wird, bin ich dankbar dafür, mitgemacht zu haben, und ich bereue es nicht. Für mich war es eine riesige Chance, in einem Beruf Fuß zu fassen, in dem die Konkurrenz enorm ist und man ohne eine gehörige Portion Glück nicht weiterkommt. Es war der Startschuss für eine Karriere, die es mir ermöglichte, die ganze Welt zu bereisen. (S. 121)*

„Bei Zeandi, das hätten auch wir sein können, wenn Mama und Papa nicht geflohen wären." Ich nicke. Sali schüttelt den Kopf. Ich merke, wie sie mit sich hadert. Es ist, als sei sie hier das erste Mal mit dem Privileg, ohne Armut aufzuwachsen, und der ganzen Tragweite ihrer Sozialisation in einem Land wie Deutschland konfrontiert. Ich spüre, dass es ihr zusetzt. (S. 27)

Während Almas spricht, blicke ich immer wieder zu Sali. Sie scheint den Tränen nahe. … Ich verstehe schon deswegen genau, wie sie sich fühlt, weil ich vor acht Jahren bei meinem ersten Besuch genauso empfunden habe. Eine Mischung aus Demut, Rührung und Dankbarkeit für alles, was unsere Eltern für uns getan haben. Gefühle, die so stark sind, dass sie einen völlig aufwühlen und man Mühe hat, sie auszuhalten … (S. 29)

Auf dem Weg zum Guesthouse *sprechen wir kein einziges Wort. Wir sind damit beschäftigt, das zu verarbeiten, was wir gerade gehört haben … (S. 32) „Sie ist ungefähr so alt wie Mama, oder?", sagt Sali. Ich nicke. Es ist wirklich nur Zufall, dass wir so anders aufgewachsen sind als die Frauen, die wir heute getroffen haben. (S. 33)*

Am nächsten Tag fuhren wir zum Mettu Karl Hospital, *das MfM hier gebaut hatte … Als wir die Räume betraten, nahm ich sofort einen sehr strengen Geruch wahr, den ich nicht zuordnen konnte. Jürgen sagte den Satz, den ich erst nach Jahren verstand: „Wir machen hier große Fortschritte." Aber ich sah nur Elend und schämte mich gleichzeitig dafür, weil alle um mich herum sichtbar stolz auf dieses Krankenhaus waren … (S. 191) Vor der Tür weinte ich und schnappte nach Luft. Mein Vater sah, wie sehr mir das alles zusetzte. Er umarmte mich und streichelte meinen Rücken. Es war das erste von vielen Malen, dass ich realisierte, dass das auch meine Familie, mein Vater sein könnte, der da mit einem von seinen Mädchen auf der Station sitzt. (S. 192)*

Ihre Dankbarkeit Ihren Eltern gegenüber für deren Entscheidung, nach Europa zu fliehen, ist riesengroß. Ist diese Dankbarkeit der Motor für Ihr intensives Engagement für Frauen in Not in der Heimat Ihrer Eltern?
Nicht nur die Dankbarkeit gegenüber meinen Eltern, sondern auch eine Dankbarkeit gegenüber dem Leben, das ich hier in Deutschland mit all den Privilegien führen darf.

Heute ist die Flucht aus Afrika nach Europa extrem schwierig und gefährlich geworden. Viele Jugendliche, insbesondere Jungen, kommen heute ohne ihre Eltern nach Europa. Welche Maßnahmen schlagen Sie vor, dass trotzdem möglichst vielen Kindern und Jugendlichen und deren Eltern eine ähnlich positive Integration gelingen kann wie der Familie Nuru?
Es braucht mehr Begegnungen im Alltag und das aktive aufeinander Zugehen von beiden Seiten. Nur so kann eine Parallelgesellschaft verhindert werden.

Konnten Sie in Äthiopien beobachten, dass der Bevölkerung der Klimawandel bewusst ist und dass die Verantwortlichen Maßnahmen treffen, die negativen Auswirkungen der Klimaänderung zu verringern und klimaschonende Maßnahmen einzuleiten?

Es gibt ganz tolle Aufforstungsprogramme, bei denen Baumsetzlinge gepflanzt werden, um somit die Böden vor Erosionen zu schützen, die ganze Gegenden weggeschwemmt haben.

Annäherung an Äthiopien

In den Achtzigerjahren … waren Äthiopien und Afrika in der Wahrnehmung von Europäern vor allem Orte des Elends, der Dürre, geplagt von Hungersnöten, Kriegen und HIV-Epidemien … Ein Video von Birhan Woldu, einem dreijährigen Mädchen, ausgezehrt und dem Tode nah, ging um die Welt. (S. 59) … Meine Eltern enthielten uns Kindern trotzdem nie vor, woher sie kamen. Im Gegenteil: Sie wollten sogar, dass wir wussten, dass unsere Wurzeln in einem armen Land waren. (S. 60)

Wir fuhren weiter, an den Rand von Mettu, zum Abdii-Borii-Kinderheim*, das Karlheinz Böhm hier 1996 eröffnet hatte. … Ich hatte die ganze Zeit mit den Tränen zu kämpfen, als wir mit den Kindern spielten und (S. 193) sie uns verschiedene Tänze zeigten … Auch mein Vater wurde ganz still, als wir hier waren, und verließ einmal sogar unvermittelt den Raum. Als ich nach ihm schaute, sah ich, dass er ganz verweinte Augen hatte. Es brach ihm das Herz, dass alle Kinder, die wir hier sahen, weder einen Vater noch eine Mutter hatten und alleine ihren Weg durchs Leben finden mussten … Er schlang die Arme um sich und schaute in die Ferne, während ich ihm über den Rücken streichelte und versuchte, ihn zu trösten. Es war eines der ersten Male, dass ich meinen sonst so starken Vater so emotional und verletzlich sah. (S. 194)*

Nach der Reise hielt ich Vorträge an deutschen Schulen, um so Spenden für den Bau der neuen Schule in Dengele zu generieren. Jürgen und ich absolvierten die Schulbesuche meist als Team. … Jürgen erzählte mir, dass einer der Geschäftsführer von MfM *als Jugendlicher Karlheinz Böhm bei einem Vortrag in seiner (S. 197) Schule erlebt hatte und so sein Interesse für soziales Engagement entfacht worden war. Mir wurde klar, wie tiefgreifend Dinge sein können, die man als junger Mensch erfährt oder lernt, und wie sie den Lauf eines Lebens nachhaltig prägen können. (198)*

Nach drei Jahren kehrte ich, diesmal ohne meinen Vater, nach Degele zurück. … Als ich dieses Mal in Degele aus dem Jeep stieg, sah auch ich die Schönheit und den Fortschritt, nicht mehr nur das Elend … Vor der Schule war ein symbolisches Absperrband gespannt,

*dass ich zerschneiden sollte, ehe ich eintrat. Auf einem Schild über dem Eingang stand „*Sara Nuru School*" – ich war total überwältigt. … Selbst Frauen, die so alt (S. 199) waren wie meine Großmutter, kamen auf mich zu und bedankten sich für die neue Schule. Vormittags besuchten die Kinder die Schule, abends hatten die älteren Dorfbewohner die Möglichkeiten, Kurse zu belegen und endlich Lesen und Schreiben zu lernen … (S. 200)*

Wie haben Sie und MfM *die Besuche an deutschen Schulen organisiert und erlebt?*
Meine Vorträge haben wir immer mit einem Film, mit Eindrücken von meiner ersten Äthiopienreise gestartet, danach konnten sich die Schüler*innen ein viel besseres Bild von Äthiopien und den Lebensbedingungen der Menschen vor Ort machen. Die Schulbesuche waren jedes Mal ein voller Erfolg.

Welches Bild von Äthiopien sollte der deutschen Bevölkerung heute präsentiert werden?
Äthiopien ist extrem vielfältig und so reich an Kultur. Das sollte mehr in den Vordergrund gestellt werden. Auch historisch gesehen ist Äthiopien unglaublich spannend.

Selbstfindung / Selbstbestimmtes Leben und Handeln / Verwurzelung

In Addis Abeba wurden wir von der First Lady Azeb Mesfin überraschend in den Präsidentenpalast geladen. (S. 196) … Die First Lady erzählte uns, wie positiv mein Sieg für das Ansehen Äthiopiens war, und schien sichtlich erfreut. Ich war etwas verunsichert, weil ich mich mehr als Deutsche sah und außer meiner Familie und meinen Verwandten in Erding gar keine Äthiopier kannte. Für mich waren zu diesem Zeitpunkt meine Herkunft und meine Hautfarbe gar nicht so wichtig. Ich fühlte mich dem Land, in dem ich aufgewachsen bin, zugehöriger. (S. 197)

Was deutsch an mir ist? Vielleicht, dass ich auf meinen Rechten beharre und weiß, was mir zusteht. Ich glaube, Einwanderer der ersten Generation sind oft obrigkeitshöriger als ihre Kinder, die schon hier geboren sind und ein ganz anderes Selbstverständnis haben … Auch mein Freiheitsdrang und mein Wunsch, mich selbst zu verwirklichen, sind eher deutsch als afrikanisch … Aber vielleicht ist es unterm Strich auch gar nicht zielführend, bestimmte Charaktereigenschaften einem Land oder einer Kultur zuzuordnen – das lässt völlig außer Acht, wie individuell und verschieden Menschen sind. In gewisser Weise quält man sich, wenn man versucht, sich einer Kultur oder einem Land eindeutig zugehörig zu fühlen. (S. 64)

Ich bin glücklich. In diesem Moment, auf dem Dach in Addis, spüre ich, dass ich alles sein kann, was ich will: Model, Unternehmerin, Deutsche, Äthiopierin, Botschafterin von Menschen für Menschen *und Vorsitzende meines eigenen Vereins* nuruWomen*. Das Leben ist viel zu lang und vielschichtig, um sich auf nur eine Rolle festzulegen. (S. 264)*

Eine der Frauen, die in der ersten Reihe sitzt, steht auf und sagt: „Es ist gut, dass ihr eure Wurzeln nicht vergessen habt, es ist toll, dass ihr aus Äthiopien (S. 255) nach Deutschland gegangen seid und trotzdem Frauen aus Äthiopien helft." In ihrer Stimme liegt Herzlichkeit und Dankbarkeit, und wir merken, wie alle anderen im Raum zustimmend nicken … (S. 256)

Lange Zeit tat ich mich schwer damit, meine Hautfarbe zu thematisieren. Die Reaktionen auf meinen Sieg zeigten mir, dass ich es tun musste. Vor allem junge Frauen mit Migrantionshintergrund … freuten sich über meinen Sieg. Mir wurde jedoch erst viel später bewusst, wie wichtig neben Toleranz und dem Kampf gegen Diskriminierung Repräsentanz und Sichtbarkeit wirklich sind. Damals begriff ich aber, dass sich diese jungen Frauen in mir sahen und meinen Erfolg als Germany's Next Topmodel *als (S. 124) Ermutigung empfanden … Ich stand für einen Wandel in Deutschland. Ich glaube, mein Sieg hat anderen Frauen mit dunkler Haut eine Tür geöffnet und sie aufgefordert, sich dem Schönheitsideal in diesem Land zugehörig zu fühlen. (S. 125)*

*Ich, die immer inkludiert wurde und selten Diskriminierungen erfahren hat, dachte bislang immer, es wäre undankbar, wenn ich Rassismus anprangern würde. Als hätte ich, weil ich Glück hatte, kein Recht dazu. … Doch mittlerweile habe ich ein neues Bewusstsein für mich, meine Rolle und meine Hautfarbe. Es reicht nicht, als dunkelhäutige Frau in der Öffentlichkeit zu stehen und somit ein Vorbild für Mädchen und junge Frauen zu sein. Es ist auch an mir, meine Stimme zu erheben und die Geschichte der „*People of Color*" in Deutsch-*

land mit zu ändern. Schließlich habe ich, als eine von ihnen, schon aufgrund (S. 266) meiner Reichweite die Verpflichtung, mich für den Kampf gegen Rassismus einzusetzen … Auffallen, sich zu zeigen ist ein grundlegender und wichtiger Schritt hin zu einer neuen Selbstverständlichkeit – einer Gesellschaft, in der die Hautfarbe wirklich nachrangig ist. (S. 267)

*Mit ihrer Bereitschaft, sich stärker als Identifikationsfigur für die „*People of Color*" zu bekennen, nehmen Sie einen neuen, anspruchsvollen Bereich in den Fokus. Worin sehen Sie dabei momentan und langfristig Ihre Aufgaben?*
Mit meinem Schaffen und Tun möchte ich zeigen, dass wir ein selbstverständlicher Teil dieser Gesellschaft sind, ganz gleich welcher Herkunft.

Wo sehen Sie sich und Ihre Projekte in 10 Jahren?
Hoffentlich immer noch bestehend: Mit viel verkauftem Kaffee, wodurch viele Frauen mit einem Mikrokredit gefördert wurden und weiterhin gefördert werden.

nuruCoffee und *nuruWomen* / Mikrokredite / Frauenförderung

Mit nuruCoffee *zahlen wir den Bauern in etwa doppelt so viel für ihre Ernte, wie sie auf dem konventionellen Markt dafür bekommen würden. Die Gewinne wollen wir in Mikrokredite und die Unterstützung von Frauen vor Ort investieren (S. 239).*

Der Wille, etwas zu ändern, wirklich etwas dazu beizutragen, dass sich die Lage der Frauen in dem Land meiner Eltern verbessert. Noch nie waren Sali und ich so wild entschlossen und voller Tatendrang. Es ist der Anfang von nuruWomen, von unserem gemeinsamen Traum. (S. 36)

Die Frauen, mit denen wir reden, haben aus eigener Kraft ein Auskommen aufgebaut, und die Kredite haben ihnen nicht nur eine Möglichkeit geboten, ihren Lebensunterhalt zu bestreiten, sondern (S. 29) neues Selbstbewusstsein in ihnen gestiftet, ihnen den Glauben daran zurückzugeben, dass sie wertvolle Menschen sind, die ihr Leben selbst in der Hand haben. (S. 30)

In Erkabes Gesicht liegt etwas, das mich nicht loslässt. Sie sieht aus, als habe sie viel durchgemacht, aber da ist auch ein Stolz in ihren Augen, eine Würde, die ich sonst selten gesehen habe, vielleicht, das wird mir später klar, weil ich noch nie jemanden getroffen habe, der so viel Leid ertragen musste wie sie … Sie erzählt, dass sie mit elf zwangsverheiratet wurde und in ihrer ersten Ehe so unglücklich war, dass sie ihren Eltern damit drohte, sich umzubringen. Dass sie sich scheiden lassen konnte, weil sie noch Jungfrau war. „Meine zweite Ehe ging auch in die Brüche, da war ich erst 15, und danach war es lange Zeit kein glückliches Leben", erzählt sie. Erkabe hat sich von ihrem ersten Mikrokredit ein Schaf gekauft. Heute kann sie gut davon leben, die Tiere zu mästen und gewinnbringend weiterzuverkaufen. Mittlerweile hat sie sechs Schafe und ist eine der wohlhabendsten Frauen im Ort. (S. 30)

Erkabe war früher Beschneiderin und beschreibt, wie sie Säuglinge mit glühender Kohle und einer Rasierklinge beschnitten hat. Wie laut die Babys dabei geschrien haben. „Das sind Schreie, die man sich nicht vorstellen kann", sagt sie und wirkt traurig und beschämt. … Heute wisse sie, dass es falsch war, es zu tun. (S. 31) … Mittlerweile ist die Genitalverstümmelung von Mädchen in Äthiopien gesetzlich verboten – strafrechtlich verfolgt werden Beschneiderinnen allerdings nicht, und in manchen Regionen ist die Beschneidung deswegen immer noch gang und gäbe … „Damals war mir nicht klar, wie schlimm es für die Mädchen ist und wie gefährliche Folgen es haben kann. Wir haben das nie in Frage gestellt, ich dachte sogar, ich tue etwas Gutes, weil die Mädchen ohne Beschneidung keinen Mann finden." (S. 32)

Sali und mich beflügelt besonders, dass man die innere Entwicklung, die viele der Frauen, die wir unterstützen, durchlaufen haben, geradezu sehen kann. Viele von ihnen sind in den zwei Jahren richtig aufgeblüht, sie lächeln mehr, sind offener und weniger schüchtern, und wenn wir bei einer Kaffeezeremonie zusammenkommen, ist es fast so, als würden wir unsere große Familie besuchen. … Für sie ist es besonders schön, dass wir aus ihrem Land kommen und zu Äthiopien eine ganz persönliche Bindung haben. … Im Jahr 2018 haben wir 50 Frauen unterstützt, 2019 sind es schon 75. Die Kredite, die sie von uns bekommen, liegen bei 4000 bis 6000 Birr, umgerechnet 180 bis 230 Euro. Wir sind immer noch ungläubig darüber, wie sehr eine so kleine Summe ein Leben verändern kann. (S. 263)

Umschreiben Sie bitte kurz die aktuelle Situation von nuruCoffee *und* nuruWomen*.*
Wir sind ein sehr organisch wachsendes Unternehmen. Wir sind wahnsinnig stolz, bereits 116 Frauen mit einem Kredit unterstützen zu können. Für die Zukunft wollen wir bei *nuruCoffee* unser Kaffee-Sortiment erweitern und somit möglichst viele Menschen dazu bewegen, auf nachhaltigen Kaffee umzusteigen. Bei *nuruWomen* wollen wir unsere Frauenprojekte noch weiter ausweiten.

Wie möchten Sie die Situation der äthiopischen Frauen über die Vergabe von Mikrokrediten hinaus verbessern?
Zugang zu sauberem Wasser, sanitären Einrichtungen und Hygiene (WASH) – speziell die Hygieneversorgung bei der Menstruation von Frauen ist ein großes Thema, das wir für die Zukunft, neben Familienplanung sowie dem Verhindern von Kinder-Muttersterblichkeit bei Geburten, aktiv ausbauen möchten.

Wie kann man nuruWomen *und* nuruCoffee *im deutschsprachigen Raum unterstützen? Wo kann man beispielsweise Ihren Kaffee kaufen?*
Mit dem Kauf von *nuruCoffee* unterstützt man aktiv nuruWomen, denn 50 Prozent unserer Gewinne gehen direkt an nuruWomen und fließen somit in die Vergabe von Mikrokrediten, Trainingskursen und Schulungen. Den Kaffee kann man online auf unserer Website *www.nuruCoffee.com* erwerben, darüber hinaus kann man auch direkt bei *www.nuruWomen.org* spenden.

REZENSIONEN

Manfred Weiser:
Lehrerprofessionalität – wissenschaftliche Impulse – praktische Reflexionen, S. 319

Martin Fluch:
Werkzeuge, oder ‚teacher's little helpers', S. 320

Rainer E. Wicke:
Teilweise repetitiv, aber doch hilfreich für die Unterrichtspraxis, S. 321

Jens Drummer:
Klimawandel da capo, S. 322

Hans-Martin Dederding:
Mehr als ein Ausstellungskatalog, S. 323

Stephan Schneider:
Regieren wie Gott in Frankreich, S. 324

Ludwig Petry:
„… und wieder blüht der Mandelzweig" (Schalom Ben-Chorin), S. 325

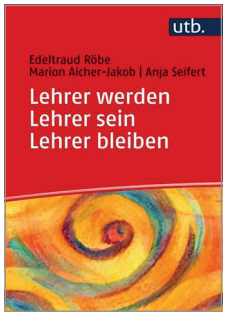
Detlef Thiel:
Der Islam(hass) gehört zu Deutschland, S. 326

Manfred Egenhoff:
Das Haus des Islam und seine Bewohner, S. 327

Hannelore Breyer-Rheinberger:
Anspruchsvolle Geschichtswerkstatt, S. 328

Claus Frank und Wolfgang Weisbrod:
China zwischen Konfuzius und Mao, zwischen Wohlstand für alle und Autokratie, S. 329

Susanne Frank:
Lateinamerika: Geschichte(n), S. 330



Röbe, Edeltraud / Aicher-Jakob, Marion / Seifert, Anja: Lehrer werden – Lehrer sein – Lehrer bleiben. Lehrerberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung

Ferdinand Schöningh, Paderborn 2019, 377 S., ISBN 978-3-8252-5113-0, € 24,99

Lehrerprofessionalität – wissenschaftliche Impulse – praktische Reflexionen

*von **Manfred Weiser***

„Das Buch will den Lehrerberuf in eine berufsbiografische Perspektive rücken. Es will anregen, auf den eigenen beruflichen Werdegang zu blicken und die beruflichen Aufgaben, Funktionen und Herausforderungen für sich zu klären." Folgerichtig wendet es sich an: Studierende, Referendarinnen und Referendare, Lehrkräfte, die gerade in den Beruf einsteigen, aber auch an diejenigen, die schon länger im Schuldienst tätig sind; schließlich an Schulleitungen, Fort- und Weiterbildende als auch an Lehrkräfte, die ohne pädagogische Ausbildung unterrichten (sollen). In sieben Kapiteln beschäftigen sich die Autorinnen mit der Institution Schule, dem Unterrichten, den Lehrerpersönlichkeiten und pädagogischen Situationen, die reflexiv bearbeitet werden. Durch integrierte Arbeitsaufgaben als auch spezifische Literaturangaben am Ende jedes Kapitels wird das vorliegende Werk zu einem nützlichen Arbeitsbuch.

Kapitel 1 beschäftigt sich mit dem Arbeitsplatz Schule. Dieser institutionell geprägte Ort bildet die Matrix professionellen Lehrerhandelns, verstanden als öffentliches Handeln. Die Akteure werden dargestellt und die alltägliche Arbeit wird beleuchtet, Belastungen wie auch Lösungsansätze. In Kapitel 2 geht es um den Arbeitsplatz Klassenzimmer und eine Analyse der Tiefenstruktur des Unterrichts; dabei vertreten die Autorinnen den Ansatz „auf die Lehrkräfte kommt es an". Hilfreich: die Checklisten zu unterschiedlichen Dimensionen von Unterrichtsqualität. Verschiedene Aspekte guten Unterrichts werden benannt, um zu einem Kompetenzprofil zu kommen, das (zukünftig) Lehrenden in der Ausbildung vermittelt werden soll. Zehn Kompetenzen werden genannt, wobei ich sozial-emotionale Kompetenzen leider vermisst habe. Das dritte Kapitel widmet sich der Gewinnung des Berufsprofils, eine permanente Herausforderung. Kapitel 4 „Leistungen beachten, bewerten, beurteilen" ist thematisch breit angelegt und geht dennoch in die Tiefe einzelner Leistungsbereiche. „[V]ermeintlichen Nebensächlichkeiten im Handlungsspektrum der Lehrperson" widmet sich Kapitel 5 (Hausaufgaben, Medienkompetenz). Kapitel 6 zur Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit behandelt Fragen, wie Beziehung professionell gestaltet werden kann, welche Haltungen dabei förderlich sind, aber auch die Salutogenese im Lehrerberuf. Im Schlusskapitel werden vier sehr gut ausgewählte Situationen anhand von fünf zuvor entwickelten Leitperspektiven interpretiert: Die „Gegenwärtigkeit im pädagogischen Handeln", „Empathie – Vom Anderen her denken und handeln", „Vertrauen als Basis pädagogischen Handelns", „Gewähren von Lernchancen und Lernhilfen" und schließlich „Die Lehrperson – ein Beispiel für Gelingen". Sie sind geeignet, Praxis mit wissenschaftlichen Ansprüchen zu konfrontieren und – Offenheit der Beteiligten vorausgesetzt – zur Professionalisierung beizutragen.

Dem vorliegenden Werk ist es meines Erachtens gelungen, wissenschaftlich fundierte Denkanregungen zu geben und dabei die praktische Seite der Pädagogik im Diskurs ernst zu nehmen. Als anregendes Material für individuelles Studium oder kollegial-professionelle Lerngemeinschaften ist ihm ein breiter Leserkreis zu wünschen.

Stauffacher-Birrer, Marco: Unterrichten mit WhatsApp, YouTube & Co.

hep, Bern ²2019, 166 S., ISBN 978-3-0355-1556-5, € 33,00

Werkzeuge, oder ‚teacher's little helpers'

*von **Martin Fluch***

Mit dem von Bund und Ländern getragenen Digitalpakt soll Schülerinnen und Schülern modernes Lernen und den Lehrern ein zeitgemäßes Lehren ermöglicht werden – aber ja nicht zu schnell: Von den vorgesehenen fünf Milliarden Euro sind bisher erst 20 Millionen bewilligt. Der Digitalpakt für Schulen kommt kaum voran. Stand März 2020. Und dann plötzlich, von jetzt auf gleich MÜSSEN Lehrer digital unterrichten. Corona macht's möglich. Oder unmöglich. Wie wahr zeigt sich da wieder William Faulkners Satz: „Mancher wird erst mutig, wenn er keinen anderen Ausweg mehr sieht."

Stauffacher-Birrers Buch aus der Vor-Corona-Zeit macht im Vorwort deutlich, wie die Digitalisierung die Welt und somit auch den Unterricht verändert. Es plädiert nicht nur für eine vermehrte Verwendung digitaler Medien, sondern will vor allem die Einsatzmöglichkeiten von kostenlosen E-Learning-Tools aufzeigen.

Der Autor erklärt am Anfang in Kürze die Entwicklung, technischer und inhaltlicher Art, von Web 1.0 zu Web 2.0 und die Chancen und Risiken dieser Neuerungen für den Unterricht (S. 9–12). Komprimiert wird im nächsten Kapitel auf das pädagogische Rad 4.1 von Carrington eingegangen und mit Puenteduras SAMR-Modell kombiniert. Alles extrem theoretisch. Als Grundlage für den Hauptteil und vor allem Hauptgedanken des Buchs aber wohl sinnvoll und notwendig.

Bevor man sich nun in Planung und Umsetzung einer E-Learning-Einheit stürzt, sollte man die sinnreichen Tipps (S. 26–27) etwas genauer lesen.

Im Hauptteil (S. 29–147) werden dann 28 TOOLS vorgestellt, alle nach gleicher Struktur beschrieben: Nach einer Box mit essentiellen Grundinformationen werden toolspezifische Funktionen erläutert und Anwendungsmöglichkeiten vorgestellt, bevor – sowohl in gedruckter Form als auch durch QR-Code abrufbar – konkrete Umsetzungs-, d. h. Unterrichtsbeispiele einen handfesten Abschluss bilden.

Unterteilt werden die Tools entsprechend den Begriffen des Pädagogische Rads 4.1 in „Nützliche Alleskönner", „Erinnern und Verstehen", „Anwenden", „Analysieren", „Bewerten", „Gestalten". Allesamt Werkzeuge und kleine Helfer, die dem Lehrer auf dem Weg zur Digitalisierung des Berufsalltags zur Verfügung stehen und den Unterricht aufpeppen, modernisieren können.

Das sehr gelungene Layout unterstützt die Orientierung und passt großartig zum Inhalt. Hilfreich die farbliche Kennzeichnung der Tools, in der Inhaltsangabe, und als stilisierte Heftklammer am oberen Rand der Seiten, die vernünftig eingesetzten Symbole, die an den Rändern platzierten QR-Codes und eine Schrift in dankbarer Schriftgröße.

Dieses Buch richtet sich nicht nur an erfahrene E-Learning-Pädagoginnen und -Pädagogen, die ihre Kenntnisse ausbauen oder neue Tools kennenlernen möchten, sondern auch an Lehrkräfte, die im E-Learning-Bereich erste Erfahrungen sammeln wollen.

Vielleicht wird nicht jeder (Dinosaurier) problemlos damit umgehen können, aber sicher für alle, die die 60 noch nicht überschritten haben, ist das Buch ein Muss. Zumindest sollte es in der Handbibliothek eines Lehrerzimmers nicht fehlen. Diskussion und konstruktiver Austausch zu den Tools sind hierbei allerdings hilfreich, sinnvoll und notwendig.

Middeke, A. / Eichstaedt, A. et al. (Hg.): Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen

Universitätsdrucke, Göttingen 2017, 345 S., ISBN 978-3-86395-316-4, € 38,00

Teilweise repetitiv, aber doch hilfreich für die Unterrichtspraxis

*von **Rainer E. Wicke***

In fünf Kapiteln behandelt das vorliegende Buch die theoretischen Grundlagen des Deutschunterrichts für Geflüchtete, Konzepte und Curricula, Förderprojekte, Lernbegleitung durch ehrenamtliche Helfer und Prüfungen für die Zielgruppe.

In den Beiträgen des ersten Kapitels wird Spracherlernung als transkultureller Prozess charakterisiert, der zum Brückenschlag zwischen den Herkunftskulturen und der westlich-deutschen genutzt werden kann. Dabei werden die Herkunftssprachen der Geflüchteten zwar kurz erwähnt, die Chancen der Mehrsprachigkeit im Unterricht leider jedoch nicht thematisiert.

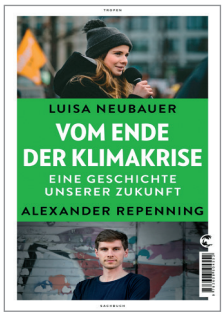
In Kapitel 2 werden Konzepte/Curricula für die Arbeit mit Geflüchteten an Grund- und Berufsschulen vorgestellt. Eva Blumberg und Constanze Niederhaus veranschaulichen konkret Möglichkeiten eines fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterrichts mit nachvollziehbaren praktischen Experimenten in der Primarstufe. Ihre Ausführungen zu Unterstützungsmaßnahmen für die Schüler (Scaffolding!) sind lesenswert. Doreen Bryants/Maik Walters interessante Vorschläge, wie Dramapädagogik an Fachunterricht (Geschichte) heranführen und Grammatik in Theaterarbeit integriert werden kann, lassen sich gut auf eigenen Fremdsprachenunterricht übertragen.

Die Beiträge in Kapitel 3 veranschaulichen eine Reihe von Projekten, die sich auf die Arbeit in der Kita, das Problem der Seiteneinsteiger im Gymnasium, aber auch Aktivitäten wie Ferienschulen konzentrieren. Das nachahmenswerte Projekt *Wir sind Köln*, beschrieben von Diana Gebele und Alexandra L. Zepter, zeigt, wie ein teilnehmerorientierter Unterricht mit Geflüchteten attraktiv gestaltet werden kann. Auch andere ausführlich vorgestellte Förderungsprojekte (DaZuLERNEN, SpunGe-Sprachunterricht mit Geflüchteten, Bamberger Projekt) bieten hilfreiche Vorschläge für die Gestaltung von Fördermaßnahmen.

Die fünf Beiträge in Kapitel 4 widmen sich (z. T. etwas repetitiv) der Rolle ehrenamtlicher Lernbegleiter(innen), aber auch Maßnahmen zu ihrer Weiterqualifizierung. Konsens besteht darin, dass die vorgeschlagenen Maßnahmen keinesfalls eine langjährige Ausbildung zur DaZ-Fachkraft ersetzen können, jedoch eine erste Einarbeitung in fachdidaktische Zusammenhänge erleichtern. Man ist sich bewusst, dass die Hilfestellungen/Qualifizierungsmaßnahmen stets begrenzt bleiben. Ehrenamtliche Helfer könnten lediglich Unterstützungsarbeit bei einem möglichst teilnehmerorientiert zu gestaltenden professionellen Sprachunterricht leisten. Die Beschreibungen unterschiedlicher Qualifizierungsmodelle bieten gute Ansätze für eigene Fortbildungsmaßnahmen.

Kap. 5 (Prüfungen) behandelt u. a. die Adaption des Deutschen Sprachdiploms der KMK im Inland. Wichtig dabei der Hinweis, dass der Unterricht mit Geflüchteten keinesfalls nach dem Prinzip Teaching to the test ausgerichtet werden darf, sondern den Parametern eines kompetenz- und handlungsorientierten DaZ-Unterrichts folgen sollte, wie z. B. im Rahmenplan DaF der ZfA beschrieben.

Fazit: *Wie schaffen wir das?* enthält – sammelbandtypisch – einige Redundanzen, drückt sich aber nicht um den Nachweis praxistauglicher Arbeitsvorschläge herum, sondern bietet interessierten Leser(inne)n Hinweise für die Gestaltung des eigenen Unterrichts.



Neubauer, Luisa-Marie / Repenning, Alexander: Vom Ende der Klimakrise. Eine Geschichte unserer Zukunft

Tropen Sachbuch, Stuttgart 2019, 302 S., ISBN 978-3-608-50455-2, € 18,00; ePUB € 13,99

Klimawandel da capo

*von **Jens Drummer***

Alle reden über den Klimawandel, wöchentlich gehen hunderte Schüler nicht zur Schule, um auf den Klimawandel aufmerksam zu machen. In solchen Zeiten kommt man um ein Buch zur Klimakrise eigentlich nicht herum. Anlass genug, um sich mit dem o. g. Buch zu beschäftigen.

Schlagen wir das Buch doch einmal auf. Es erwarten uns 12 Kapitel mit Schlagworten als Überschrift: „Weil ihr uns die Zukunft klaut", „Uns fehlt eine Utopie" oder „Informiert euch!" usw.

Nach den ersten Seiten war ich noch guten Mutes! Luisa Neubauer und Alexander Repenning erzählen spannend und zugleich sehr authentisch. Das Autorenteam startet mit einem Feuerwerk von Fragen, welche aus meiner Sicht sehr wohlüberlegt ausgewählt wurden. Respekt! Wenn man manche Twittermeldung liest, kann man vor dieser Auswahl nur den Hut ziehen. Schon auf den ersten Seiten des Buches spürt man die Grundintention des Buches: Fragen stellen und zur Diskussion anregen.

Jedes Kapitel besteht aus mehreren Unterabschnitten, welche sich auch in der Schriftart unterscheiden. Serifenlos werden persönliche Erlebnisse dargestellt, ohne Schnörkel und sehr emotional. In Serifenschrift erhält der Leser (oder die Leserin) solide recherchierte Hintergrundinformationen.

Nach einigen Seiten macht sich freilich ein großes Manko beim Lesen bemerkbar. Beide Autoren haben das Buch durchgängig gendergerecht gestaltet, man spricht also durchweg von Klimaaktivist*innen u. ä. Auch wenn wir die grammatikalischen Fehler, die bei dieser Art der Schreibweise auftreten, einmal außen vor lassen – bei ca. zehn gegenderten Begriffen pro Seite macht es bald keine rechte Freude mehr, das Buch zu lesen.

Freilich sind insbesondere die persönlichen Darlegungen von Luisa Neubauer für die Leser*innen (keine Angst, das war ein Scherz, ich mache damit nicht weiter!) sehr nachvollziehbar und man kann ihre Gefühle gut verstehen. Aber nach etwa einem Drittel des Buches merkt man, dass sich sowohl die Vorwürfe als auch die Argumente wiederholen. Nach der dritten Wiederholung stellte sich bei mir ein gewisser Frust ein. Beim Lesen des Buches kippt meine Stimmung langsam von hohem Verständnis für die Anliegen der Autoren hin zu einem sehr kritischen Hinterfragen, ob es sich nicht doch eher um eine Selbstdarstellung und das Ausnutzen der Bekanntheit der Namen handelt. Die immer wieder auftretende Phrase: „Als ich mit *** in der Talkshow saß, …" (für *** können Sie jede einigermaßen bekannte Politiker*in in Deutschland einsetzen) wurden so nervend, dass ich feststellen musste: Irgendwie tritt das eigentliche Anliegen, die Klimakrise, auf die wir zusteuern, in den Hintergrund. Wirklich schade! Zumal immer wieder richtig gut recherchierte Abschnitte enthalten sind. Verwirrend freilich das Gedicht „Aufstehen", welches von Seite 236 bis 239 den Text mehr oder weniger sinnfrei unterbricht. Ich habe den Sinn der Textunterbrechung noch nicht verstanden. Vielleicht kann mir dies jemand erklären?

Das Fazit? Das Buch ist gut – wenn man die ersten 100 Seiten liest. Danach ist es ebenfalls gut, allerdings wird die Geduld der Leser(innen) aus meiner Sicht ziemlich strapaziert, da sie fast alles Gesagte schon einmal gelesen haben.

Moser, Patrick / Heini, Alexandra (Hg.): Grenzfälle. Basel 1933–1945

Christoph Merian Verlag und Historisches Museum Basel, Basel 2020, 284 S., ISBN 978-3-85616-916-9, € 38,00

Mehr als ein Ausstellungskatalog

*von **Hans-Martin Dederding***

Flucht und der Umgang mit Geflüchteten ist seit Jahren Thema in Europa. Der 75. Jahrestag des Kriegsendes hat noch einmal die Erinnerung wachgerufen, dass in der Mitte des 20. Jahrhunderts auch viele Europäer leidvolle Fluchterfahrungen machen mussten. Wie sah es damals an den Grenzen aus? Welches Schicksal erwartete die Geflüchteten nach gelungener Flucht? Dies ganz konkret, mit Blick auf einen exponierten Brennpunkt des Geschehens zu erfahren, das lässt ein Buch mit dem Titel „Grenzfälle" erhoffen, der Stacheldrahtzahn auf dem Cover lässt nichts Gutes erahnen.

In der Tat, über Flucht und den Umgang mit Geflüchteten erfährt man manches in diesem Buch, in vielen Beiträgen spielt das Thema eine Rolle, aber es ist nicht das einzige und zentrale Thema der Publikation. Vielmehr präsentieren die Herausgeber – und die Organisatoren der gleichnamigen Ausstellung im Historischen Museum Basel, die noch bis zum 28. März 2021 zu sehen ist – ein Panorama des Lebens in Basel in den Jahren 1933 bis 1945, und das bestand eben nicht nur in der Frage, wie umgehen mit den vielen, die in der Stadt und in der Schweiz überhaupt Schutz suchten.

Das Buch ist in drei Hauptteile geteilt. Die Beiträge des erstes Teils „Kontext" widmen sich den verschiedenen Phasen, die die historische Aufarbeitung der Jahre 1933–1945 in der Schweiz erlebt hat und erlebt, der Verortung der aktuellen Ausstellung innerhalb dieser Aufarbeitung und Fragen der Zuverlässigkeit historischer Quellen. Der zweite Teil „Themen" enthält zehn Beiträge, in denen sehr prägnant einzelne Themen dargestellt werden, die für den besprochenen Zeitraum von Belang sind. Dazu zählen die Flüchtlingsthematik, aber auch die Aktivitäten von Nationalsozialisten und Kommunisten in Basel, der Kampf der Israelitischen Gemeinde Basel gegen den – auch in der Schweiz – latenten Antisemitismus, die Wirtschaft (Banken, Chemieindustrie), Kultur (Kunst, Architektur) und Alltag (Ausnahmezustand, Geistige Landesverteidigung). Der dritte Teil „Geschichten" präsentiert eben diese, die Geschichten zu herausgehobenen Exponaten der Ausstellung. Die Themen, die im zweiten Teil überblicksartig dargestellt werden, werden hier am Beispiel einzelner Objekte oder Personen illustriert.

Wer sich mit dem Thema Schweiz 1933–1945 überhaupt noch nicht befasst hat, erfährt sehr vieles in diesem Buch über einen sehr besonderen Ort an der deutschen Grenze. Zu einzelnen Themen möchte man mehr wissen, da kann das sehr sorgfältige und übersichtliche Literaturverzeichnis weiterhelfen. Dies gilt vor allem für solche Leserinnen und Leser, die sich – mit dem Blick auf gegenwärtige Diskussionen – besonders für das Thema Flucht und Geflüchtete interessieren. Auch wenn Thomas Maissen, Direktor des Deutschen Historischen Instituts Paris, in seinen einleitenden Gedanken zur Ausstellung empfiehlt, Publikation und Ausstellung weniger als „moralische Ermahnung" anzusehen denn als „Vermittlung des aktuellen Forschungsstands in der Geschichtswissenschaft", bietet das Buch doch genügend Anlass, auch über unsere Gegenwart nachzudenken. Viele Probleme sind ähnlich, die Lösungen (oder die Abwesenheit solcher) auch.

Rothacher, Albrecht: Das Unglück der Macht. Frankreichs Präsidenten von de Gaulle bis Macron

Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2019, 613 S., ISBN 978-3-8305-3959-9, € 49,00; PDF € 49,00

Regieren wie Gott in Frankreich

*von **Stephan Schneider***

Man sollte sich weder vom irritierenden Titel noch vom Umfang des Buches abschrecken lassen, das durchaus kurzweilige Werk über Frankreichs präsidiale Staatsform und seine acht Nachkriegspräsidenten zu lesen.

Rothachers Biographiensammlung arbeitet einleitend den Unterschied zwischen dem zentralisierten Präsidialsystem Frankreichs und der bundesrepublikanischen parlamentarischen Demokratie heraus. In diesem „Schnelldurchgang" (bis S. 226!) lässt er minutiös Revue passieren, wie sich die Nachkriegspräsidenten auf unterschiedliche Weise der Stärke des Systems bedienten (z.B. der Ohnmacht des Parlaments) und von seinen Schwächen, nämlich paradoxerweise der eigenen Machtfülle, persönlicher Eitelkeit und zeitraubenden Repräsentationspflichten behindert wurden. Trotz hohen wissenschaftlichen Anspruchs (jede Menge Fakten, Fußnoten und 20 Seiten Anhang) hat dieses Geschichtsbuch nie den Charakter trockener Lektüre, da es dank Insiderwissens mit passenden Anekdoten aus dem Élysée gespickt ist.

In dem quasimonarchistischen System spielen auch die insgesamt elf „ersten Damen" eine nicht unwesentliche Rolle. Ihnen widmet der Autor zirka 50 Seiten und stellt in seinem Resümee von Kapitel 8 fest, dass allen ihre „jahrelange Gefangenschaft im goldenen Käfig des Élysée" nur geschadet hat. Danach bedauert er im Kapitel 9 „Die Hölle des Matignon" die dem Präsidenten auf Gedeih und Verderb ausgelieferten Premierminister. Am schlimmsten aber trifft es schicksalhaft die Hauptpersonen selbst, wenn sie Amt und Macht abgegeben haben: Ein zufriedener Rentner wurde kein Expräsident.

360 weitere Seiten umfassen die Einzelbiographien (Herkunft und Jugend, evtl. Kriegs- und Nachkriegszeit, politische Karriere, Präsidentschaft und „Würdigung"), deren Besprechung den Rahmen dieser Rezension sprengen würde. Nur so viel: Rothacher lässt „Männer machen Geschichte" nur für den Staatenlenker **de Gaulle** gelten, der die V. Republik mit seinem Präsidialsystem durchsetzte. Für **Pompidou** lässt er persönliche Sympathie durchblicken. **Valéry Giscard d'Estaing** („VGE") nennt er eine tragische Figur und Muttersöhnchen, dessen monströses „Futuroscope" bei Poitiers von den Einheimischen „Giscardoscope" genannt wird. Der Sozialist **Mitterand**, 1996 im Amt verstorben, hätte besser Schriftsteller werden, und **Chirac** Bürgermeister von Paris bleiben sollen. **Sarkozy** hatte als Innenminister wegen seiner Verbrechensbekämpfung bessere Umfragewerte als während seiner Präsidentschaft. Die von Nachfolger **Hollande** nennt er „5 weitere verlorene Jahre für Frankreich" und **Macron** charakterisiert er als Laiendarsteller.

Persönlich gefällt mir die unübersehbare Tendenz des Autors nicht, sich doch recht einseitig auf die negativen Eigenschaften der Präsidenten zu konzentrieren. Bissige Kommentare überwiegen Anerkennung und Würdigung eindeutig.

Im Epilog auf S. 594 findet man schließlich die Erklärung für den Buchtitel. Rothacher hält seine Protagonisten allesamt wenig schmeichelhaft für „intellektuell hochgezüchtete, selbstverliebte, pompöse Staatsschauspieler" in ihrer Präsidentenrolle. Wären sie von diesem „Unglück ihrer Macht" verschont geblieben, hätten sie wahrscheinlich ein zufriedeneres Leben führen können.

Stuhlmann, Rainer: Wir weigern uns, Feinde zu sein. Hoffnungsgeschichten aus einem zerrissenen Land

Neukirchener Verlagsgesellschaft 2020, 223 S., ISBN 978-3-7615-6504-9, € 14,99

„… und wieder blüht der Mandelzweig" (Schalom Ben-Chorin)

*von **Ludwig Petry***

Das Umschlagbild sagt schon alles: Es zeigt die israelische, die palästinensische Fahne und den Setzling eines Olivenbaums. Auch bei seinen Vorträgen in Deutschland stellt der ehemalige Studienleiter des internationalen Friedensdorfes Nes Ammim in Galiläa und heutige kommissarische evangelische Probst in Jerusalem zwei kleine Fahnen, die israelische und die palästinensische, auf sein Rednerpult – als Zeichen der „doppelten Solidarität". Dieser Gedanke zieht sich wie ein roter Faden durch sein Buch. Gemeint ist die Solidarität mit den „Opfern" der Shoa und der Nakba („Katastrophe" = Vertreibung der arabischen Palästinensern aus dem früheren Mandatsgebiet Palästina). Man kann beiden Seiten „im Schmerz und in der Hoffnung" verbunden sein.

Die in Deutschland geführte Debatte über die aktuelle Politik Israels gegenüber den Palästinensern erscheint ihm wie ein „Krieg der Sympathisanten", die nicht wahrhaben wollen, dass es zahlreiche hoffnungsvolle Ansätze für ein friedliches Miteinander gibt, die es zu erkennen, differenziert zu analysieren und zu stärken gilt. Das Buch ist voll von solchen Beispielen. Wer in dieser Debatte in Deutschland, aber auch in Israel vorschnell den Begriff „antisemitisch" verwendet, blockiert und lenkt ab. „Selbst eine so pointierte (und nicht unproblematische) These wie die, dass die Sicherheit Israels zur deutschen Staatsraison gehöre, lässt ja viel Spielraum für Kritik an der Politik Israels, den die deutsche Bundesregierung mehr oder weniger nutzt", z. B. gegenüber der Siedlungspolitik der derzeitigen Regierung. Verkürzende Labels wie „Apartheidsstaat" freilich seien unbrauchbar.

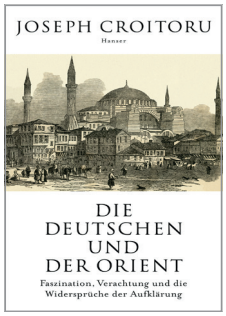
Und immer wieder spricht der Theologe im Autor. Er zeigt, die jüdischen Wurzeln des Christentums. Man muss nur das Alte Testament genau lesen: Das gilt für den Vergeltungsverzicht (5. Mose 32,35) und für das Gebot der Feindesliebe (Sprüche 25,21–22) und das Gebot der Nächstenliebe (3. Mose 19,18), letzteres übrigens auch ein Gebot im Koran. Der Gedanke der Gemeinsamkeiten der drei abrahamitischen Religionen wird angedeutet, aber nicht weiter ausgeführt.

Erfrischend ist der Perspektivwechsel, zu dem der Autor einlädt: Nicht recht haben wollen, seinen Standpunkt „betonieren". Sondern zuhören, fragen, zweifeln, auch Zweifel säen und, vor allem, gegensätzliche Positionen aushalten. Dann können auch Juden und Palästinenser, wie Stuhlmann es erlebt hat, sogar gemeinsam der Staatsgründung Israels gedenken. Dies gelingt, wenn sie sich gegenseitig „die Geschichten ihrer gegenteiligen Erfahrungen zumuten".

Gegen Ende des Buches stellt der philosophisch und psychologisch geschulte Theologe den Zusammenhang von Liebe und Gerechtigkeit heraus: „Liebe ohne Gerechtigkeit ist genauso defizitär wie Gerechtigkeit ohne Liebe". Und Feindschaft kann leicht zur „Gefangenschaft" werden. Denn: „Wer hasst, bindet sich an den, den er hasst. Er legt sich selbst fest auf eine beschränkte Sichtweise".

Fazit: Ein Buch, das sich mit Gewinn im Geschichts-, Politik- und Religionsunterricht einsetzen lässt.

Mehr lesen:
Eine Besprechung von Rainer Stuhlmanns erstem Buch zum Thema (*Zwischen den Stühlen*, Neukirchen-Vluyn 2015) findet sich in DLiA, 2/2015, S. 199/200.



Croitoru, Joseph: Die Deutschen und der Orient. Faszination, Verachtung und die Widersprüche der Aufklärung

Carl Hanser, München 2018, 415 S., ISBN 978-3-446-26037-5, € 24,95

Der Islam(hass) gehört zu Deutschland

*von **Detlef Thiel***

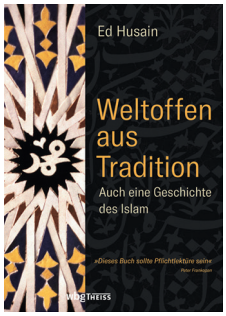
Der promovierte Historiker J. Croitoru, in Haifa geboren, Studium in Jerusalem und Freiburg, hat sich eines heiklen Themas angenommen: der ca. 200-jährigen Beziehungen zwischen Preußen bzw. Deutschland und der Türkei bzw. den Osmanen. In sechs Kapiteln wird die wechselvolle Geschichte detailliert nachgezeichnet, allerdings ausschließlich durch die Resonanzen in der deutschen Öffentlichkeit.

Zu Beginn wird Friedrich der Große mit seiner anfangs eher osmanenfreundlichen Gesinnung in den Fokus genommen, ein positiver Vorstoß, der eine ganze Reihe unterschiedlicher Reaktionen zur Folge hat. Eine ablehnende ist das islamfeindliche Stück „Mohamed" von Voltaire. Dieser Tendenz schließt sich Friedrich der Große schließlich an. Im zweiten Kapitel wird geschildert, wie Lessing sich in die Diskussion einschaltet. Seine Lehre von den drei gleichrangigen Ringen (Religionen) geht ihm über alle Islamskepsis. In der Folge (Kapitel 3) treten der Literaturpapst Gottsched und der Arabist Reiske mit ganz gegensätzlichen Islambildern in die nicht abebbende Diskussion ein. Dadurch wächst das Interesse am Arabischen, es wachsen aber auch die Zweifel am Islam im Allgemeinen und an Mohammed im Besonderen, je mehr Quellen wissenschaftlich erschlossen werden.

Kapitel 4 reflektiert auf der Folie des russisch-österreichischen Türkenkrieges (1787–1792) die vielfältigen Reaktionen der deutschen Öffentlichkeit. Dabei kommen nicht nur anonyme Volksstimmen zu Wort, auch viele Dichter polemisieren wieder gegen die Türkei, u. a. Ch. Wieland, in dessen „*Teutschen Merkur*" erstmalig vom Dschihad die Rede ist, als fanatischem Kampf der islamischen Kämpfer mit Aussicht auf Belohnung im Jenseits.

Die zwei letzten Kapitel referieren die nachfolgende Geschichte. War die Politik bis 1840 durch Friedrich Wilhelm III. eher durch „Passivität", so gab es ab den 1880er Jahren erste aktivistische Bestrebungen, die ihren Höhepunkt und Ausdruck in den gegenseitigen Hilfeleistungen im Ersten Weltkrieg, aber auch im Zweiten Weltkrieg finden. Hier hofften die Deutschen, die muslimischen Völker zum „heiligen Krieg" gegen die „gemeinsamen" Feinde ermuntern zu können. Auch des Weiteren gab es genügend Zeichen für eine „begrenzte Freundschaft" zwischen beiden Mächten bis hin zum Anwerbeabkommen zwischen der BRD und der Türkei ab 1961.

Wer heute die Diskussion um den Beitritt der Türkei zur EU vor Augen hat, deren Aufnahmeantrag immerhin schon seit 1965 läuft, kann sich in Croitorus Buch belehren lassen, dass die Diskussion schon immer (1) heftig, (2) polemisch, (3) endlos, (4) von ganz verschiedener Seite immer wieder entfacht und vor allem (5) von tagespolitischen Themen bestimmt war. Und: Es gab schon immer beide Seiten, die vehementen Parteigänger der Türkei wie auch die nicht minder starken Skeptiker. In der politischen Diskussion hieß es vor einigen Jahren, der „Islam gehöre zu Deutschland". Croitoru antwortet: leider auch „der Islamhass", trotz Aufklärung mit Toleranz- und Respektgebot gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen. „[Es] hat sich bis heute nichts geändert" (S. 319). Ein ernüchterndes Fazit.



Husain, Ed: Weltoffen aus Tradition. Auch eine Geschichte des Islam

wgb Theiss, Darmstadt 2020, XI + 322 S., ISBN 978-3-8062-3969-0, € 28,00

Das Haus des Islam und seine Bewohner

*von **Manfred Egenhoff***

Ein ehemals „radikaler Islamist“ (Klappentext!) aus Großbritannien, der heute dem Sufismus nahesteht – also gleichsam ein islamischer Paulus, der einst ein Saulus war – umschreibt in diesem Buch das „Haus des Islam“. „The House of Islam“ ist nämlich der Titel der englischen Originalausgabe, was den Rezensenten gleich an das „Haus der Krieges“ und damit an Dschihad, al-Qaida und IS denken lässt, während der völlig veränderte Titel der deutschen Ausgabe eher positive Gedanken und Empfindungen auslöst. Das soll er wohl auch; denn der Autor favorisiert einen eher toleranten, vom Sufismus geprägten Islam, negiert aber nicht die Anwesenheit militanter, intoleranter Gruppen in der Religionsgemeinschaft, mit denen er scharf ins Gericht geht.

Das Buch ist außerordentlich informativ; es bietet nicht nur eine Analyse des Islam und der islamischen Welt, der Autor hat immer auch den Westen im Blick, zumal der Westen weitgehend mitschuldig ist an der gegenwärtigen desolaten Situation im Haus des Islam wie der ganzen Welt; denn: „Immer wieder interpretiert der Westen die politischen Entwicklungen in der islamischen Welt falsch“ (S. 8). Doch der Islam ist für die Zukunft ein mächtiger weltpolitischer Faktor, da die Muslime sich „doppelt so schnell vermehren wie die Gesamtbevölkerung“ und deshalb 2050 „die Christen als weltweit größte Glaubensgemeinschaft abgelöst haben“ werden (S. 1).

Das Buch ist in vier Teile untergliedert. Teil I („Tausend Jahre Vorherrschaft“) bietet allgemeine Information zum Islam: zum Koran, zur Scharia, zu Sunniten und Schiiten. Dabei fällt auf, dass mehrfach Legenden wie z. B. die über Mohammeds Geburt und die wundersame Wirkung des Kindes unkritisch übernommen werden, als handele es sich um historisch gesichertes Geschehen.

Teil II („Der Ursprung des Zorns“ und darin besonders das Kapitel „Ein Jahrhundert der Demütigung“) handelt von der Genese der heutigen Feindschaft gegenüber dem Westen; schuld sind die koloniale Unterjochung der islamischen Völker und damit die schwere Beleidigung der Ehre der Araber. Hier widmet sich der Verfasser ausführlich auch den verschiedenen Strömungen des Islamismus und damit den Islamisten im Haus des Islam: den Salafisten, Wahhabiten, Dschihadisten und Charidschiten.

Von der „Würde“ der Muslime ist häufiger die Rede wie z. B. in Teil III („Der Aufstieg des Westens und der Verlust des muslimischen Selbstbewusstseins“), in dem gleich das erste Kapitel „Über Würde“ betitelt ist, welches mit einem Sprichwort beginnt, das dem Propheten Mohammed zugeschrieben wird: „Wenn die Araber entehrt werden, ist der Islam selbst entehrt“ (S. 173). Dass Abendländer damit wenig anfangen können, ist dem Verfasser bewusst: „Die arabischen Auffassungen von Stolz, Männlichkeit und Ehre sind tief verwurzelt, was vielen Nicht-Arabern eher befremdlich erscheinen mag“ (ebd.). „Jahrhundertelang standen die Muslime stets auf der Siegerseite. Macht, Ruhm und Ehre waren mit ihnen“ (S. 174), aber seit der Niederlage vor Wien Ende des 17. Jahrhunderts änderte sich das. Die größte Demütigung war die Nakba, die Katastrophe von 1948, als nach der Gründung des Staates Israel die jüdische Hagana die vereinigten arabischen Streitkräfte besiegte. In dem anschließenden Kapitel zu der jüdi-

schen Gemeinschaft allerdings konstatiert Husain: „Israel ist ein Staat im Nahen Osten, der einen Platz zwischen seinen Nachbarn finden muss. Damit dies gelingt, liegt die Verpflichtung bei den Arabern und Muslimen, Israel und die Juden als eine Nation anzuerkennen, die selbstverständlich zur Region gehört“ (S. 198).

In den anschließenden drei Kapiteln zu Bildung, Frauen und Sexualität setzt sich der Autor kritisch mit der gegenwärtigen Situation auseinander und verurteilt scharf den Standpunkt der Islamisten in diesem Zusammenhang als nicht dem Koran und der Auffassung des Propheten entsprechend.

Teil IV („Der Islam als globale Macht“) beginnt mit dem Kapitel „Gott lebt“ und widmet sich Problemen des einzelnen Moslems, etwa der Blasphemie, der Religionsfreiheit und (im letzten Kapitel) dem „Leben nach dem Tod“.

Im abschließenden „Ausblick“, überschrieben „Wege in die Zukunft“, stellt Husain drei ganz konkrete Forderungen auf:

1. die Schaffung einer Nahostunion (Middle East Union) nach dem Vorbild der EU,
2. die Schaffung eines muslimischen Marshallplans für den Nahen Osten und
3. die Ausschließung gewalttätiger Extremisten vom Islam.

Das Buch ist in angelsächsischer Manier verständlich geschrieben und lässt sich entsprechend flüssig lesen. Für Kollegen, die sich an Schulen in islamischen Ländern vermitteln lassen wollen, ist dieses Buch sehr zu empfehlen.

Sandkühler / Bühl-Gramer / John / Schwabe (Hg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidakische Standortbestimmung

V&R unipress, Göttingen 2018, 491 S., ISBN 978-3-8471-0891-7, € 65,00

Anspruchsvolle Geschichtswerkstatt

*von **Hannelore Breyer-Rheinberger***

Kann man aus der Geschichte lernen und wenn ja, wie? Diese Fragen bewegen die Öffentlichkeit genauso wie die Wissenschaft. Sie sind auch das Thema der hier vorgestellten Dokumentation der XXII. Zweijahrestagung der Konferenz der Geschichtsdidaktik.

Sektion 1 handelt von dem *Was? – Historisches Lernen in der Schule – Theorien und Themen*. Sektion 2 (*Für Wen?)* legt den Schwerpunkt auf *Verschiedenheit, Inklusion und Exklusion.* Sektion 3 *(Wie?)* enthält sechs Vorträge unter dem Titel *Der Blick auf die Unterrichtsgestaltung*. In Sektion 4 (*Wer? Die Akteure)* liegt das Hauptgewicht auf Ausbildung und Fähigkeiten des Lehrpersonals, behandelt aber auch die Frage nach transparenten Kriterien zur Messung von Qualität des Unterrichts und dessen Planung. Die Sektion 5 (*Womit?)* ist *(digitalen) Medien des historischen Lernens* gewidmet.

Alle 32 Beiträge sind auf hohem theoretischem Niveau, viele stellen aktuelle empirische Studien vor. Die Inhalte sind besonders interessant für Studierende der Geschichtswissenschaften und Geschichtsreferendare, aber auch für Praktiker mit Interesse an der aktuellen Forschung zu ihrem Unterrichtsfach. Es ist zu hoffen, dass das Buch den Weg in die Bibliotheken der pädagogischen Hochschulen und Referendarausbildungsstätten findet.

Strittmatter, Kai: Die Neuerfindung der Diktatur: Wie China den digitalen Überwachungsstaat aufbaut und uns damit herausfordert

Piper, München [2]2020, 336 S., ISBN 978-3-492-31629-3, € 12,00

China zwischen Konfuzius und Mao, zwischen Wohlstand für alle und Autokratie

*von **Claus Frank und Wolfgang Weisbrod***

Kai Strittmatter, jahrelanger Korrespondent der Süddeutschen Zeitung in China, entwirft in seinem langen Essay ein düsteres Panorama dieses Landes mit seinem marxistisch verbrämten Staatskapitalismus, in dem westliche Werte – Meinungsfreiheit, Religionsausübung, Pressefreiheit, Grundrechte überhaupt – so gar nichts mehr gelten. Und in dem sich Xi Jingping, seit 2012 Generalsekretär der KP Chinas und sein 2013 Staatspräsident, zu einer Art neuem Kaiser („Überragender/Oberster Führer") hat krönen lassen, dessen Machtfülle die Maos noch zu übertreffen scheint. Des Letzteren Untaten und seiner Millionen Opfer darf in keiner Weise gedacht werden, so wenig wie des buchstäblichen „shutdowns" der demokratischen Bewegungen nach dem Massaker auf dem Tiananmen-Platz 1989; da sind nur weiße Flecken in der chinesischen Geschichtsschreibung. Es findet, so Strittmatter, einfach eine systematische Gehirnwäsche statt, wie zu Maos Zeiten, nur mit mehr Wohlstand für einen größeren Kreis. Und die chinesische Führung versucht den Spagat zwischen Staatskommunismus einerseits und dem unter Mao streng verpönten Konfuzius und seinen Lehren. Es sprießt auch ein neuer Nationalismus, der für die Zukunft nichts Gutes verspricht. Die Neuauflage des Essays, 2018 zum ersten Mal erschienen, berücksichtigt bereits die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die chinesische Wirtschaft. Welche weiteren Folgen die globale Krise und Pandemie längerfristig für das BIP, den Außenhandel und die Bevölkerung noch haben werden, bleibt abzuwarten. Und dann ist da eine Passage, die düster-prophetisch etwas heraufbeschwört, was, nicht zuletzt auch durch das irrationale Verhalten des US-Präsidenten, nur zu bald Realität werden könnte: „*Was passiert, wenn Chinas Wirtschaft nach bald vier Jahrzehnten Wachstum in eine Krise gerät? Wenn der Partei also die eine Säule ihrer Legitimation (der unendliche Wohlstandszuwachs durch Wirtschaftswachstum) wegzubrechen droht, und nur noch die zweite bleibt: der Nationalismus? Wie wird die KP, wie wird Xi Jingping dann ablenken? Es gibt heute schon einige Chinesen, junge vor allem, die halten einen Krieg mit den USA für unvermeidlich.*" Wie sehr China auch in das Verhalten anderer Länder und Konzerne einzugreifen bereit ist, wird an einem Beispiel deutlich: Daimler nutzte in einer Werbung das Zitat des Dalai Lama „*Schau dir eine Situation von allen Blickwinkeln aus an, und du wirst offener werden.*" Der deutsche Konzern wurde daraufhin in der chinesischen (Staats-)Presse heftig attackiert, zog das Zitat zurück und sprach von einem „extremen Fehler". Man habe „die Gefühle der Chinesen verletzt". „*So wie die USA einst daran arbeiteten, die Welt zu einem sicheren Ort für Demokratien zu machen, so arbeitet Chinas Führung heute daran, die Welt zu einem sicheren Ort für ihre Autokratie zu machen. Es geht der chinesischen Führung dabei oft um konkrete Interessen und insbesondere darum, frühzeitig Einfluss zu nehmen auf Entscheidungen, in denen sie diese Interessen gefährdet sieht*", so das pessimistische Fazit einer sehr informierten und bestens lesbaren Analyse des heutigen Chinas.

Strausfeld, Michi: Gelbe Schmetterlinge und die Herren Diktatoren. Lateinamerika erzählt seine Geschichte

S. Fischer, Frankfurt 2019, 568 S., ISBN 978-3-10-397474-4, € 26,00; E-Book € 19,99

Lateinamerika: Geschichte(n)

*von **Susanne Frank***

Michi Strausfeld, geb. 1945, hat sich als Literaturvermittlerin, Lektorin und Herausgeberin für lateinamerikanische Literatur einen Namen gemacht. Sie wurde vielerorts geehrt, z. B. wurde sie 2012 auf der Buchmesse von Buenos Aires in die Liste der 50 wichtigsten zeitgenössischen Herausgeber spanischsprachiger Bücher aufgenommen. In der Einleitung zu ihrem o. g. Buch schildert sie, wie sie sich als junge Studentin voller Neugier und Leidenschaft auf Lateinamerika und seine Literatur stürzte und wie biographisches Glück ihr dann erlaubte, aus der Faszination einen heißgeliebten Beruf zu machen: Über 40 Jahre lang sorgte sie – zunächst beim Suhrkamp-, dann beim S. Fischer-Verlag – dafür, dass lateinamerikanische Bücher auf den deutschen Markt kamen.

Das vorliegende Buch lässt die leidvolle, mit Europa und Afrika eng verflochtene Geschichte Lateinamerikas Revue passieren: Inhalte historischer Schriftzeugnisse wechseln sich ab mit Resümees von Romanen. Das Buch ist in drei Teile und 16 Kapitel gegliedert. Teil 1 beschäftigt sich mit der „Entdeckung", der Eroberung und der Unabhängigkeit Lateinamerikas. In Teil 2 geht es um Mexiko und Brasilien, um Naturgewalten und um die Suche nach der hispanoamerikanischen Identität. Teil 3 hat in sechs Kapiteln die kubanische Revolution, die Militärdiktaturen, die Guerilla- und Drogenkriege zum Thema. Jedes Kapitel ist abgerundet durch „kurze Hommagen, die persönliche Begegnungen wiedergeben". Sie lauten z. B. *Lehrmeister Alejo Carpentier oder Nachhilfe de luxe in Paris* oder *Mit Mario Vargas Llosa auf dem Amazonas*. Das Buch endet mit dem Ausblick: „Der schwierige Weg fragiler Demokratien im 21. Jahrhundert". Schließlich folgt der Anhang mit 36 Seiten Bibliographie lateinamerikanischer Autoren und Autorinnen und einem 12-seitigen Personenregister.

Michi Strausfeld beschreibt das Buch bescheiden „als eine kleine Bestandsaufnahme, die zeigen möchte, wie die Lateinamerikaner ihre Geschichte verstehen und erzählen." Sie schreibt an anderer Stelle, dass jedes Kapitel zu einem neuen dicken Buch erweitert werden könnte. Sie beklagt, dass sie „unentwegt kürzen, verdichten und streichen" musste. *Claro*. Was ist ein Buch im Vergleich zur Wirklichkeit des geographisch-historisch-politisch-literarischen Universums eines Subkontinents? Ich aber möchte mich bei der Autorin sehr bedanken, denn ihr Buch hat mir Kronleuchter an Wissenszuwachs aufgesteckt. Kleinlaut gebe ich zu, dass ich erst jetzt, dank der Lektüre, die Kulturen der Azteken, Mayas und Inkas regional zuordnen kann. Ich habe mir außerdem eine Liste von Autoren und Autorinnen gemacht, deren Bücher ich unbedingt lesen möchte. Aus meiner eigenen Bibliothek habe ich längst vergessene Taschenbücher gezogen und verschlungen: „Sturm" von Miguel Angel Asturias, 1967 Nobelpreisträger, und das bezaubernde „Zorro" von Isabel Allende. Auf erneute Lektüre warten die Werke von Gabriel Garcia Marquez, Mario Vargas Llosa und Giaconda Belli.

Michi Strausfeld hat ihr Ziel, die reiche Literatur Lateinamerikas wieder in Erinnerung zu bringen, Lust und Neugier auf die aktuelle Literatur und das gesellschaftliche Leben des komplexen Subkontinents zu machen, m. E. zu 100 Prozent erreicht.