

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLiA



Schwerpunkt:
Die DS Tokyo
stellt sich vor

Hermeneutik gegen
Fremdenfeindlichkeit

Deutsch lehren
lernen



Deutsche Lehrer im Ausland

63. Jahrgang – Februar 2016

Herausgeber:

Verband Deutscher Lehrer im Ausland e. V.

Chefredakteur:

Stephan SCHNEIDER

Valdenairering 102, D-54329 Konz

Tel. +49(0)6501 12225

st.schneider@vdlia.de

Büchertisch:

Manfred EGENHOFF

Kleine Wehe 26, D-26160 Bad Zwischenahn

Tel. +49(0)4403 64218

egenhoff@vdlia.de

Zuschriften:

Schicken Sie Ihre Beiträge als Word-Dokumente mit max. 7000 Zeichen, wenn nicht anders vereinbart. Die Fotos sollten eine Druckqualität von 300 dpi bei 10×15 cm haben und mit Bildunterschriften versehen sein.

Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.

Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung bleiben vorbehalten.

Büchertisch:

Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an die Schriftleitung.

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG

D-48135 Münster

Tel. (02 51) 69 01 31

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Petra Landsknecht, Tel. (02 51) 69 01 33

z.Z. gültige Preisliste Nr. 1 vom 1.8.00

Anzeigenschluss: am 20. vor dem jeweiligen Erscheinungsmonat

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Erscheinungsweise:

Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich (Februar, Mai, August, November).

Redaktionsschluss:

15. Dezember für Heft 1; 15. März für Heft 2;

15. Juni für Heft 3; 15. September für Heft 4.

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VDLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement € 52,-;

Einzelheft € 13,-; jeweils zuzüglich Versandkosten.

Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer.

Ausland: Jahresabonnement € 57,-;

jeweils zuzüglich Versandkosten und gesetzl. MWSt.

Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Bestellungen an:

Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG

D-48135 Münster

Tel. (02 51) 69 01 36

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Druck:

Druckhaus Aschendorff, Münster

Printed in Germany / ISSN 0724-5343

Titelfotos:

Fotos von der DS Tokyo

ISSN 0724-5343

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

<http://www.vdlia.de>

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer. Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral. Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VDLiA. Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes. Der Vorstand des VDLiA für die Wahlperiode 2015–2017 setzt sich zusammen aus:

Karlheinz WECHT, Vorsitzender

Kreiswaldstr. 21, D-64668 Rimbach

Tel. +49(0)6253 85146

wecht@vdlia.de

Alfred DOSTER, Geschäftsführer und

Stellvertretender Vorsitzender

Heudorfer Str. 3, D-72768 Reutlingen

Tel. +49(0)7121 620184

doster@vdlia.de

Wolfgang TIFFERT, Schatzmeister

Parkstr. 49, D-26605 Aurich

Tel. +49(0)4941 938855

tiffert@vdlia.de

Fatima CHAHIN-DÖRFLINGER, Referentin für Rechts- und Sozialfragen

Landsknechtstr. 17, D-79102 Freiburg

Tel. +49(0)761 7071 600, +49(0)177 6605 133

chahin-doerflinger@vdlia.de

Johannes GEISLER, Referent des Vorstandes

Emser Str. 282 a, D-56076 Koblenz

Tel. +49(0)261 1334361

geisler@vdlia.de

Juliane KÖHLER, Referentin für Internetauftritt und

Öffentlichkeitsarbeit

Am Schatzkampe 5, D-30163 Hannover

Tel. +49(0)172 7795745

koehler@vdlia.de

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen

Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek

Tel. +49(0)4101 371326

peleikis@vdlia.de

Kai ULMER, Referent für Kontakte zu den Deutschen Auslandschulen

Thüringer Str. 21, D-91456 Diespeck

Tel. +49(0)89 772931

ulmer@vdlia.de

Matthias WOLF, Referent für Verbandspräsentation

Bismarckstr. 35, D-35305 Grünberg

Tel. +49(0)6401 96470 23/24

wolf@vdlia.de

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich. Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland“. Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

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

Das Konto des VDLiA lautet:

IBAN: DE56 2175 0000 0000 2946 75

SWIFT-BIC: NOLADE21NOS

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

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▫ <i>Karlheinz Wecht</i>	3
Die Normalität des Fremden in Zeiten des Krieges ▫ <i>Hans Hunfeld</i>	4

VERBAND

Bericht über das Herbsttreffen der Regionalgruppe Nord-West am 14. November 2015 in Oldenburg ▫ <i>Bernd Munderloh</i>	8
Gemeinsames Aktionspapier der Interessenverbände VDLiA und AGAL	9
Persönliche Nachrichten	10
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	11

SCHWERPUNKT

Die Deutsche Schule Tokyo Yokohama stellt sich vor: Bildung, die verbindet ▫ <i>Detlef Fechner</i>	12
Die DSTY in Zahlen und Fakten ▫ <i>Nina Kurganova</i>	18
Yokohama und der Bezirk Tsuzuki – Attraktives Leben und Arbeiten in Japan ▫ <i>Nina Kurganova</i>	19
Zur Geschichte der Deutschen Schule Tokyo Yokohama ▫ <i>Nina Kurganova</i>	19
Geschichtlicher Abriss der Deutsch-Japanischen Beziehungen ▫ <i>Nina Kurganova</i>	21
Lebenslauf des Schulleiters Dr. Detlef Fechner	22
Beitrag des deutschen Botschafters, ▫ <i>Hans Carl von Werthern</i>	23
Bund-Länder-Inspektion 2012 und Bilanzbesuch 2015: Ein großer Erfolg für die DSTY ▫ <i>Detlef Fechner</i>	24
Schulentwicklung und die Arbeit der Steuergruppe an der Deutschen Schule Tokyo Yokohama ▫ <i>Karin Yamaguchi</i>	26
Der Kindergarten an der DSTY ▫ <i>Annett Schwadke</i>	27
Bildung, die verbindet – DSTY: Grundschule „Gemeinsam Gestalten – Individuell Lernen“ ▫ <i>Harald Gauß</i>	30
Deutschförderung an der DSTY ▫ <i>Kirsten Bomholt</i>	33
Wie sag ich's meinem Kinde? Auf Deutsch oder doch lieber auf Japanisch? Anmerkungen zur Deutsch-Japanischen Bilingualität ▫ <i>Stefan Buchenberger</i>	34
Die Förderabteilung der DSTY ▫ <i>Birgit Zörb-Serizawa</i>	35
Wie können sich Eltern am Wohl der Schulgemeinschaft der DSTY beteiligen? ▫ <i>Udo Ottens</i>	37
Der Vorstand stellt sich vor ▫ <i>Barbara Johansson</i>	39
Liegt Shanghai in Japan ...? Schulinterne und regionale Fortbildungen ▫ <i>Markus Stüber</i>	40
Auf die Sprache kommt es an! – Der Pädagogische Tag an der DSTY am 21. September 2015 ▫ <i>Silke Sachs</i>	41
Schulabschluss, Abitur – und was dann? ▫ <i>Helmut Ströfner</i>	43
Die FOS ‚Wirtschaft und Verwaltung‘ – eine kleine Schulform der DSTY mit besonderem Kick! ▫ <i>Peter-Jörg Alexander</i>	45
Bericht eines ehemaligen Schülers ▫ <i>Kai Pankau</i>	46
Gelebter Deutschunterricht – der Vorlesetag an der DSTY ▫ <i>Silke Sachs</i>	47
Experimenteller und mediengestützter NaWi-Unterricht an der DSTY ▫ <i>Karl Eknigk/Rouven Hollmann</i>	49
Kunst an der DSTY – Kooperationen mit Künstlern ▫ <i>Anke Hohenauer</i>	50
Schulkonzerte an der DSTY ▫ <i>Markus Maleyka</i>	51
Schweizer Kost für „urchige“ Schweizer und solche, die es gerne werden möchten ▫ <i>Noel Frei</i>	52
Aktive Mehrsprachigkeit – Vielfalt der Sprachen an der DSTY ▫ <i>Nina Kurganova</i>	53
Musikunterricht an der DSTY und an japanischen Schulen im Vergleich aus der Sicht einer japanischen Musikpraktikantin ▫ <i>Yui Yamamura</i>	54
Sport an der DSTY ▫ <i>Fachschaft Sport</i>	55
Die Ostasienspiele 2013 an der DSTY – gemeinsam gekämpft, gesiegt, verloren und gefeiert ▫ <i>Fachschaft Sport</i>	57
Soziales an der DSTY ▫ <i>Christian Zink</i>	60
Hinamatsuri, Setsubun, Tatami und Nihongo – die Kultur des Gastlandes Japans ▫ <i>Nina Kurganova</i>	61

Freizeitangebote ▫ <i>Edda Kallweit und Alexander Giesswein</i>	62
Studienfahrt Seoul – Südkorea ▫ <i>Markus John Wiehl</i>	64
Sommerprogramm ▫ <i>Alexander Giesswein</i>	65
Das Seminar für Deutsche Sprache und Kultur ▫ <i>Nina Kurganova</i>	66
Das Oktoberfest an der DSTY – deutsches Kulturerbe in Japan ▫ <i>Nina Kurganova</i>	67
DSTY Schülervertretung ▫ <i>Noe Hinck und Rifa Hüpper</i>	68
Schulmotto – Bedeutung und Ideale ▫ <i>Nina Kurganova</i>	69

UNTERRICHT

Deutsch lehren lernen – Eine Möglichkeit sich im Fach DaF und DaZ praxisnah und nachhaltig zu qualifizieren, fort- und weiterzubilden ▫ <i>Karin Benkelmann-Zhang</i>	71
---	----

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Handlungsorientiertes Lernen im DaF-Unterricht mit ungewöhnlichen Materialien ▫ <i>Rainer E. Wicke</i>	80
--	----

VERSCHIEDENES

CLILiG GLOBAL 2016: Profile, Entwicklungen, Perspektiven – Internationale Fachtagung zum Abschluss des INNOCILiG-Projekts ▫ <i>Kim Haataja/Rainer E. Wicke</i>	83
(Kurze) Antwort auf die (lange) „Antwort eines Neusprachlers“ ▫ <i>Ronald Müller</i>	85

FEUILLETON

Anekdoten aus den Anden – Als Lehrer an Deutschen Auslandsschulen in Bolivien, Peru und Kolumbien ▫ <i>Stefan Hebele</i>	86
--	----

REZENSIONEN

91

JAHRGANGSÜBERSICHT 2015

Überweisungen funktionieren nach der einjährigen Übergangszeit jetzt nur noch mehr per SEPA (Single European Payment Area)

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

IBAN (International Bank Account Number)

BIC (Bank Identifier Code)

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

Vielen Dank!

● Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

„Ohne gute Lehrer geht es nicht. Sie sind das Herzstück unserer Auslandsschulen“, mit dieser lobenswerten Feststellung verband unser Außenminister Frank-Walter Steinmeier in seiner Rede anlässlich der jährlichen Tagung der Leiterinnen und Leiter der Deutschen Auslandsschulen im Auswärtigen Amt am 6. Januar 2016 die gute Nachricht über die Erhöhung des Schulfonds um 22 Millionen Euro.

Besonders erfreulich ist, dass der Bundestag trotz der alles dominierenden Flüchtlingskrise damit endlich die Voraussetzung für eine Neuordnung der Lehrkräfte-Besoldung schuf. 2 Mio. Euro sollen für bauliche Maßnahmen und 20 Mio. für unsere Lehrkräfte und den weiteren qualitativen Ausbau unserer Schulen verwendet werden. Seit vielen Jahren hat der VDLiA immer wieder auf die Notwendigkeit einer angemessenen Besoldung unserer Lehrkräfte im Ausland hingewiesen. Der Auslandsschuldienst wurde zunehmend unattraktiv und in nicht wenigen Fällen zu einem finanziellen Abenteuer. Wir haben unsere Forderungen in Hauptversammlungen formuliert, in unseren Heften veröffentlicht und in der ZfA, im Auswärtigen Amt und in Bundestagsausschüssen vorgetragen.

Wir sind sehr froh darüber, dass endlich eine Anpassung der Besoldung der Lehrkräfte an andere Bundesbedienstete im Ausland vorgenommen wird. Noch im Laufe des Jahres soll die Neuregelung der Besoldung abgeschlossen sein und rückwirkend ab dem 1. Januar 2016 gelten – so jedenfalls war aus dem Auswärtigen Amt zu hören.

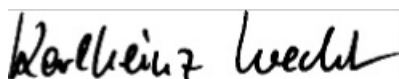
Ein weiterer Aspekt, den Steinmeier in seiner Rede ansprach, war die Familienfreundlichkeit. Die Besoldung soll nicht nur modernisiert, sondern auch familienfreundlicher werden. Auch damit ging der Außenminister auf eine jahrelang vom VDLiA erhobene Forderung ein.

Wir sind der Überzeugung, dass deutsche Lehrkräfte mit Kindern eine Bereicherung der Auslandsschulgemeinschaft und auch eine wertvolle Investition in die interkulturelle Kompetenz der Rückkehrer sind. In den letzten Jahren haben zunehmend Lehrkräfte mit Familie ihre Verträge nicht verlängert, weil die nachteiligen Bedingungen nicht zufriedenstellend ausgeglichen werden konnten. Nicht nur wir sind sehr gespannt, wie die ZfA und das Auswärtige Amt diese Vorgabe des Ministers umzusetzen gedenken. Bis jetzt wurden die Verbände *nicht* über die Detailplanungen informiert. Sobald wir Näheres wissen, werden wir über unseren Newsletter und die Internetseite davon berichten.

Den Schwerpunkt des vorliegenden Heftes bildet die Deutsche Schule Tokyo Yokohama. Unser Schriftleiter Stephan Schneider konnte mit ihr die nunmehr siebte Auslandsschule seit 2008 für eine umfangreiche Schulvorstellung gewinnen. Auch von meiner Seite danke ich allen daran Beteiligten sehr herzlich: Was wäre unsere Verbandszeitschrift ohne Ihre engagierten Beiträge?

All unseren Leserinnen und Lesern wünsche ich eine interessante und anregende Lektüre.

Herzliche Grüße, Ihr



Prof. Hans Hunfeld schrieb für den Heftschwerpunkt „Plädoyer für den Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht“ in Heft 3/2008 (S. 268–275) den Beitrag, der mir wegen seiner Eindringlichkeit in Erinnerung geblieben ist: „Über die fremde Normalität anderen Denkens“. Daher fragte ich bei Hans Hunfeld an, ob er sich nicht aus aktuellem Anlass für unsere Verbandszeitschrift zum Thema DaF-Unterricht für Asylanten/Jugendliche mit Migrationshintergrund äußern könne. Ich bin ihm im Namen unserer Leser dankbar, dass er es in folgendem Beitrag getan hat.

● Die Normalität des Fremden in Zeiten des Krieges

Hans Hunfeld

1.

Da war einmal, sagt der Spötter Janosch, ein deutscher Hase Robinson, dem es gelang, einen fremden Hasen aus der Gefangenschaft zu befreien. Dankbar fiel dieser ihm zu Füßen und rief: „Ihahaße meikarin rink!“ Was – nach Janosch – hasuahelisch ist, die Sprache der wilden Hasen, und so viel bedeutet wie: „Ich will dein Freund und Bruder sein, du.“ Der deutsche Hase Robinson aber hatte verstanden: „Meierink. Ich heiße Meierink.“ Also nannte er ihn seitdem Meierink. Das müssen damals noch friedliche Zeiten gewesen sein, auf dem gepflegten Rasen des biedereren deutschen Hasen. Die sind jetzt aber offensichtlich wohl vorbei.

Eine Fabel versucht durch die Reduktion auf den einzelnen Fall allgemein Gültiges zu sagen. Sie hat dabei nicht die Erregung unserer Leidenschaft, so Lessing, sondern „unsere klare und lebendige Erkenntnis zur Absicht“. Leistet also dieses Hasentier eine alternative Orientierung im gegenwärtig unübersichtlich gewordenen Gerede über den Fremden?

Von der Normalität des Fremden redet dabei, soweit ich sehen kann, niemand. Wahrscheinlich, weil nicht die klare und lebendige Erkenntnis, welche jede Fabel vermitteln will, sondern die Erregung der eigenen Leidenschaft das Wort führt. Denn so ist – für eine fragmentarische Zwischenbilanz muss das reichen – die Situation im augenblicklichen Deutschland: Fremdenfeindlichkeit schreit gegen die stille Behutsamkeit eines Verständigungswillens an, der dem einzelnen Fremden in der Nähe zu einer ihm fremden und zugleich zu seiner eigenen

Rede verhelfen will. Gleichzeitig verfallen Entscheidungsträger, die selbst ja keine Kriegserfahrung erlitten haben, wieder einer lang überholt geglaubten Kriegsrhetorik, ohne zu wissen, was Krieg denn eigentlich bedeutet.

Die Wahrheit hat inzwischen viele Schwestern bekommen, die im Streit miteinander wohl weder auf Fabeln hören noch einander zuhören können. Und löst sich die Hilflosigkeit, die sich mit Schlagwörtern bewaffnet, nach der Schockerfahrung mit unbegreiflich Fremden, die ihre Kalaschnikows wahllos für sich sprechen lassen, nur dann, wenn man die eigene Fahne wieder trotz hochzieht und selbst in Wort und Tat wieder zurückfeuert?

Was bleibt? Nur die Resignation und das Verstummen? Kam die Gegenrede von den Grenzen des Verstehens, von einer skeptischen Hermeneutik, von der Befangenheit im jeweils eigenen Denken und Sprechen, von der Normalität des Fremden, die erfahrbar sich in der Vielfalt ihrer Weltdeutungen ausdrückt, zu früh? Oder kommt sie heute zu spät, wenn jeder gegen jeden seine Wahrheit setzt und wenn das unbegreiflich Fremde jede Verstehensbemühung zerschießt?

Zu früh oder zu spät? Ob das Werben für ein anderes Verständnis jemals fruchtbar geworden oder bis heute wirkungslos geblieben ist; ob es im gegenwärtigen Geschrei oder im Erstarren nicht gehört werden will: Es muss dennoch wiederholt werden, damit gängige und scheinbar alternative Praxis nicht allein das Sagen und Tun hat.

2.

Also noch einmal: Nie war das Fremde normal. Jedenfalls nicht für den, der fremd das nennt, was von der eigenen Norm abweicht. Und doch ist Anderssein die Regel, nicht die Ausnahme. Denn dass man selbst anders ist als andere, macht ja das eigene Selbstverständnis aus. Naheliegender wäre entsprechendes Verhalten: mit der eigenen und der fremden Andersheit umgehen und wie selbstverständlich umzugehen.

Ganz utopisch, wie lange Erfahrung lehrt, obgleich heute spontane Hilfsbereitschaft offenbar dieser Erfahrung gutwillig widerspricht. Immer aber, wenn das Eigene vollauf beschäftigt oder zufrieden stellt, bleibt das Fremde gleichgültig. Wenn es jedoch auffällig wird, dann traditionell als Ärgernis, welches man sich mit abstoßenden oder, besser noch: vereinnahmenden Techniken fern hält. Gleichgültigkeit, Abwehr oder Vereinnahmung als althergebrachte Mittel zum Schutz des Eigenen vor der Störung durch das Fremde blocken aber paradoxerweise eben die Hilfe ab, die das Eigene braucht, um sich selbst zu erfahren: den Schock der eigenen Fremdwertung.

Davon jedenfalls spricht die Tradition skeptischer Hermeneutik. Und wenn sie das auch, für moderne Ohren, etwas zu pathetisch tut, so hat sie doch, eben durch ihre uns weitgehend fremd gewordene Sprache, einiges zu sagen, was einen langen und heute verstärkt wieder üblich gewordenen merkwürdigen Umgang mit dem Fremden etwas stören könnte. Eben darauf kommt es mir an. Ich setze dabei die Kenntnis der gängigen Meinung voraus, die, nach Adorno, mit der gesellschaftlichen Macht, die sich in ihr zusammenballt, zum Fetisch wird, auf den die Attribute der Wahrheit sich übertragen. Gegen solche Wahrheit versuche ich einen Zwischenruf, der sich auf Einzelstimmen einer Hermeneutik stützt, die einer offensichtlich nicht belehrbaren Alltagspraxis fern ist.

Solche Gegenrede fällt schwer. Nicht, weil sie mit großer Ablehnung rechnen müsste, sondern weil ihr Zustimmung auch da wahrscheinlich ist, wo man eigentlich nicht übereinstimmt. Wo Vokabeln wie Völkerverständigung, Toleranz, interkulturelle Kommunikation in die Alltagssprache eingegangen sind, muss sich derjenige, der vom Verstehen und auch vom Missver-

stehen des anderen reden will, auf das Einrennen von halboffenen Türen einstellen. Leichter wäre es, sie wären noch geschlossen. Denn am schwierigsten ist, das kennen zu lernen, was man schon zu kennen glaubt. Und so wäre der erste Schritt zur Normalität des Fremden auch ein Schritt zurück: dass diese Vokabeln aus dem scheinbar Vertrauten wieder zu Fremdwörtern würden; dass uns, was sie eigentlich sagten, noch unverstanden wäre. Und was für jene großen Worte gilt, möchte auch für die gelten, auf die sie zielen: dass der fremde Andere uns nicht, wie wir meinen, schon vertraut und bekannt, sondern wieder ein Rätsel wäre.

3.

Diese Rätselhaftigkeit des Fremden ist anti-quiet; wohl auch, weil sie so unpraktisch ist. Denn sie passt nicht zu einer Ideologie, nach der man nur den guten Willen, das kulturelle Wissen und die fremde Vokabel brauche, um sich das Fremde und sich dem Fremden verständlich zu machen. Sie sperrt sich pragmatischen, besonders technokratischen Strategien. Hermeneutik ist nach Schleiermacher die Kunst, die Rede eines fremden Anderen richtig zu verstehen. Aber welche Chance hätte diese Kunst, da sie, wie alle Kunst, sich dem schnellen Augenblicksbegreifen entzieht, Grenzen des Verstehens markiert, der platten Formel widerspricht und in anderer Sprache als der bisher gewohnten redet? Keine, wenn Waffen sprechen. Aber schon, während diese jedes Verständigungswort zertrümmern, muss für eine mögliche Friedenszukunft ein anderes Reden vorbereitet werden. Oder will man sich etwa auf immer und ewig mundtot machen lassen? Wenn nicht, dann könnte am Ende der Angst, der Abwehr und der Ratlosigkeit der Beginn einer Einsicht in die Notwendigkeit anderen Sprechens sein, wenn man – für einen Moment jedenfalls – der eigenen Reden aufmerksamer als bislang zuhört. Denn dann würde man sich wieder des zentralen Grundsatzes einer skeptischen Hermeneutik besinnen: dass mögliches Verständnis sich nicht im Monolog über das jeweils Fremde, sondern im Dialog mit ihm entwickelt.

Wie sollte das aber geschehen? Nur aus dem Abstand zur eigenen Denk- und Sprachwelt.

4.

Hier wird nur wiederholt, was immer schon – in europäischer Denktradition jedenfalls – gesagt, aber oft genug überhört worden ist. Eine Kommunikation teilt die Welt nicht mit, sie teilt sie ein, sagt Niklas Luhman. Sein eklatanter Widerspruch gegen das herrschende Kommunikationsverständnis sollte einem wahrlich die Ohren klingen lassen. Nicht, dass er zum spontanen Kopfnicken führen müsste. Sondern, dass aus diesem Widerspruch ein nachdenkliches Fragen sich ergeben könnte, ob unsere nach allen Seiten hin signalisierte Kommunikationsbereitschaft nicht eigentlich von handfesten Eigeninteressen geleitet sei. Und von der Beflissenheit, ja keine Missverständnisse aufkommen zu lassen. Die Einteilung der Welt durch die selektive und deutende Darstellung, die sich als Mitteilung gibt, scheut Missverständnisse, weil es ihr auf Übereinkunft, nicht auf Widerrede oder Nachfragen ankommt. Und wer verkaufen will, weiß, dass die beste Sprache die des Kunden ist, und vermeidet Missverständnisse, die sich nicht auszahlen. Auch seine Kommunikation teilt Welt nicht mit, sondern ein in teuer oder preiswert; und der Erfolg solcher Kommunikation schreibt sich ins Auftragsbuch nachlesbar ein. Das soll nicht beklagt oder kritisiert werden; das ist einfach so.

Wenn der eigene Wortgebrauch eigene Wirklichkeit aber eher verstellt denn freilegt, wie kann man dann in fremder Sprache fremde Wirklichkeit zu erkennen hoffen? Und doch könnte über fremde Sprach- und Denkwelt die eigene verfremdet, so anders als gewohnt verstanden werden. Oder, um noch einmal aus der uns nicht nur zeitlich entfernten Tradition zu zitieren: Wir verstehen natürlich alles Fremde nur durch Selbstentfremdung – Selbstveränderung – Selbstbeobachtung (Novalis). Grenzerfahrungen und Missverständnisse sind der Anfang dieses Begreifens. Sie sind deshalb keine Ärgernisse, die es wegzureden gilt, sondern Verstehensauslöser – jedenfalls dann, wenn es wirklich um Mitteilung, nicht um Einteilung gehen soll. Dies wäre eine weitere Lehre aus der tatsächlichen und vielfach nahen Normalität des Fremden.

5.

Es kann sehr leicht geschehen, dass in einem Lande technisch fehlerlose Leistungen fort dauern, während das Verstehen selbst schon bedroht ist. Was Leo Spitzer 1945 im Rückblick auf die deutsche Philologie während der Nazizeit formulierte, war wohl auch Prophetie. Wo heute das Fernste nah, das Nächste fern ist, wo als Nachricht alles verfügbar, aber dem Bewusstsein, das sich nach allen Seiten hin informieren lässt, alles problematisch und alles egal wird (Sloterdijk), ist die technisch perfekte Vermittlung zum Wert an sich geworden. Kommunikationsstörungen ergeben sich, wenn Sender und Empfänger nicht entsprechend funktionieren: Normabweichungen, die dann technokratisch repariert werden können.

Gegen den Zwang der Wiederholung von Form und Inhalt, den solcher Kommunikationsmechanismus ausübt, ist wenig auszurichten. Der Doppelcharakter der Sprache als eines diskursiven, signifikativen Mittels – primär der Kommunikation – und als Ausdruck (Adorno) verliert seine Kontur. Jeder ist nur mehr der, der er in dieser Sprache noch sein darf; niemand wird am Sagen gehindert, dafür nur zum Sagen gezwungen (Barthes). Ein Schreckbild. Natürlich nur von Außenseitern gemalt (Literaten, Philosophen). Aber könnte nicht wenigstens ein Körnchen Wahrheit aus dem Rahmen solchen Bildes in das Getriebe der Kommunikations-Produktion fallen? Es würde es wohl nicht zum Knirschen bringen, schon gar nicht anhalten können, aber vielleicht etwas stören. Einer vornehmlich instrumentalten Auffassung von Sprache fällt, wenig genug, solche Außenseitersprache ins Wort. Wer Verständigung will, muss sie verstehen lernen, weil eben sie das Eigene vor dem Druck angepasster, verordneter Sprachgebung wenigstens etwas schützt, indem sie für das persönliche Sprechen Alternativen anbietet. Entfremdetes Sprechen könnte paradoxerweise durch verfremdete Sprache wenn nicht verhindert, so doch wenigstens gelegentlich ins Stottern gebracht werden. Sprechfertigkeiten, als technisch fehlerlose Leistungen, die Virtuosität von Sprachbeherrschung und Redetechnik leiten jedenfalls nicht das Verstehen, was jene Literatur meint, die man mit Recht ei-

ne Fremdsprache genannt hat. Sie ist natürlich nicht die Norm, aber sie gehört zur Normalität des Fremden, von der hier die Rede ist.

6.

Und der eigentliche Fremdsprachenunterricht? Von welchem Verständnis der Fremdheit und der Sprache er ausgehen könnte, habe ich gesagt. Allerdings leitet sich die Praxis des Unterrichts, soweit ich sehen kann, in der Regel nicht von solchem Verständnis her. Schon gar nicht dort, wo sie sich auf sich selbst beruft. Aber auch da, wo sie Distanz zur bloßen Eigenerfahrung anstrebt, herrscht die Ansicht noch vor, sie sei im Wesentlichen eine vermittlungstechnische, eine rein methodische Disziplin. Und wenn, wie gegenwärtig aus gutem Grund, von Fremdsprachenbedarf gehandelt und gerechnet wird, gehört das Wort von der Hermeneutik wohl auch nicht zum Verhandlungs- und Planungsvokabular. Warum eigentlich nicht? Denn was hier hermeneutisch genannt wird, meint Verständigungspraxis und nimmt wörtlich, was politische Formel und kultusministerielle Verlautbarung dem Schlagwort Europa zuschreiben: die Erziehung zum Frieden und zum Respekt vor dem, der in anderer Sprache spricht und denkt.

Das Wort „Flüchtlinge“ ist eben jetzt zum Wort des Jahres 2015 erklärt worden. Seine Implikationen werden unterschiedlich gedeutet und in jeweils konkreten Kontexten unterschiedlich gewertet. Entsprechende Haltung drückt sich in entsprechender Sprache und Tat aus. Ich sage dazu nichts, weil darüber schon zu viel gesagt wurde.

Eine an sich einfache, aber heute schwer zu erkennende Einsicht soll aber auch wiederholt werden: Wenn man wirklich dem vielfach nahen Fremden zur eigenen Rede verhelfen will, muss man ihn – in welcher Praxis auch immer –

selbstverständlich dringend die Sprache lehren, die in diesem Land nun einmal gesprochen wird. Nicht aber nur, damit er die Regeln und Werte des Schutzraumes, in den er geflohen ist, kennenlernen und sie sich zu eigen machen soll. Sondern auch, weil er so sprechen können muss, dass wir, die wir seine Sprache nicht verstehen, ihm zuhören und von ihm endlich – ganz praktisch und hautnah – wieder lernen können, dass es zwar nur eine Welt gibt, die aber der fast unendlichen Verschiedenheit das Wort redet. Wenn zum Beispiel auch in diesem Land wieder von Krieg gesprochen wird: Der Flüchtling weiß davon mehr als wir.

7.

Also hören wir auf den Hasen Robinson. Das ist wohl schwierig genug, weil unsere Ohren ja wesentlich kleiner sind als die Löffel dieses Mümmelmanns. Hören wir ihm zu. Aber ahmen wir nicht, wie er es tut, jenem Robinson nach, der – lange ist es her – dem ihm zugelaufenen Wilden auf seiner Insel ganz gutmütig den Namen Freitag gibt. Seine Sprachlehre war Vereinnahmung des Fremden. Paradoxerweise auf dem ihm fremden, dem Freitag Genannten aber eigenen Territorium.

Und so, wenn unsere klare und lebendige Erkenntnis sich im nahen oder entfernten doppelten Robinson wiedererkennt, begründet sich alle Sprachlehre. Sei sie – wie in heutiger Notsituation – hier auf unserer Insel professionell oder nur vom guten Willen als Hilfe für den nahen Fremden getragen.

Weltfremd? Man sagt, dass der große Comenius in den Zeiten des 30-jährigen Krieges, unbeeinträchtigt von Geschrei und Kriegsgelärm des Jeder gegen Jeden, an der Grammatik einer Weltsprache gearbeitet habe. ◀◀

Tiefgründiges – Hintergründiges

„Wenn die Menschen nur über das sprächen, was sie begreifen, dann würde es sehr still auf der Welt sein.“

(Albert Einstein)

● Bericht über das Herbsttreffen der Regionalgruppe Nord-West

am 14. November 2015 in Oldenburg

Bernd Munderloh

Traditionsgemäß begann unser halbjährliches Treffen mit Kaffee, Tee und leckerem Apfelkuchen, wobei auch schon erste Gespräche geführt wurden.

In Abwesenheit vom polyglotten Manfred Egenhoff berichteten Harald Krause-Leipoldt und Stefan Salzbrunn kurz über die Jahreshauptversammlung des VDLiA. Von der erstmaligen Rückkehrtagung ehemaliger Schulleiter wusste Jürgen Hille zu berichten, dass demnächst mit hoher Wahrscheinlichkeit die Auslandszulage und das Gehalt der Programmlehrkräfte erhöht werden sollen.

Als Hauptreferentin berichtete Sabine Oberwinkler anschließend über ihre sechs Jahre in China in Bild und Ton – zunächst als Lehrkraft (2003–2007) an der damaligen VW-Schule in Changchun und später (2010–2012) dann – ausgestattet mit einem Stipendium der chinesi-

schen Regierung – wieder in Changchun, aber als Studentin (!) an der dortigen Northeast Normal University, um ihren Master für „Chinesisch als Fremdsprache“ zu erlangen.

Für sie war Changchun eine Großstadt (acht Millionen Einwohner) mit eher dörflichem Charakter. Europäer waren dort noch immer etwas Besonderes. Sehr nachvollziehbar beschrieb sie den Unterschied zwischen beiden China-Aufenthalten. Von einer angesehenen, privilegierten Lehrkraft mit gutem Gehalt und einer gestellten 100 qm großen Wohnung zu einer ‚normalen‘ Studentin mit einem 8 qm großen Zimmer incl. Nasszelle in einem Studentenwohnheim, in dem ein Bett, ein Tisch und einige Regale Platz fanden und das nicht unbedingt ‚privat‘ war.

Verwundert erfuhren wir, dass bereits morgens um vier Uhr die Köche in der Mensa anfangen zu arbeiten (weil die Chinesen zum Früh-



Herbsttreffen der Regionalgruppe Nordwest (2. von rechts, sitzend: Sabine Oberwinkler)

stück eine warme Mahlzeit gewohnt sind), dass sich um sechs Uhr viele Chinesen in den Parks einfinden um laut zu singen, (mit Tüchern) zu tanzen, Tai Chi zu machen oder rückwärts zu laufen (regt die Gehirnzellen an ...).

Wir hörten von ihrem Tischtennislehrer, der das Training mit philosophischen Betrachtungen würzte, die ebenfalls an einer Wand veröffentlicht waren und von dem Besitzer eines Kopierladens, der auch ungewöhnliche Aufträge für sie ausführte. Sie zeigte Bilder vom obligaten, dreitägigen Militärtraining, dem sich alle Studenten zu Anfang eines Semesters unterziehen mussten und wir hörten Gesänge, in denen oft von der Größe Chinas und der schönen Heimat („Changchun ist der Himmel auf Erden“) die Rede war.

Wir zitterten innerlich mit, als sie Bilder von warm eingepackten Chinesen zeigte und darauf verwies, dass Mensa und Unterrichtsräume nicht geheizt wurden – auch nicht bei –30 Grad Celsius. Unterrichtet wurde sie in Chinesisch als Fremdsprache, chinesischer Literatur und Geschichte. Sie lernte chinesische Lieder, auf einer chinesischen Flöte spielen und machte Tai Chi. Im Unterricht wurde ihr immer wieder gezeigt, dass sie ‚nur‘ eine Studentin ist und dementsprechend eigentlich nichts weiß. Entgegen der Meinung, dass Chinesen kaum kritisieren, weisen Lehrer (hoher Rang) Studenten (niedriger Rang) deutlich auf deren Fehler hin – vor den anderen Studierenden! Eigenständige Beiträge waren nicht erwünscht und wurden nicht angenommen. Kritik wurde zwar angemahnt, aber nicht umgesetzt, und auf Fragen seitens des Leh-

lers wurden keine Antworten erwartet. Die Leistungskriterien waren undurchsichtig – kurzum: Es waren zwei schwierige Jahre trotz der interkulturellen Erfahrungen, die sie ja bereits in den vier Jahren zuvor gemacht hatte. Zitat: „*Ich hatte das Gefühl, fremdbestimmt zu sein.*“

Als sie schließlich ihre Masterarbeit und Prüfung erfolgreich hinter sich gebracht hatte, wurde sie von einem ihrer Lehrer gefragt, ob er ihre Arbeit nicht unter seinem Namen veröffentlichen könne. Sie sagte zu – unter der Bedingung, dass ihr Name als Co-Autorin erwähnt wurde. Ihre ausgezeichnete Masterarbeit ist bis heute nicht veröffentlicht worden ...

Das Fazit am Ende ihres hochspannenden Vortrages war, dass letzten Endes persönlichen Werte und Sichtweisen darüber entscheiden, mit wem man gut zusammen arbeiten kann. Bei ihr waren es eine Spanierin und eine Koreanerin – die Herkunft spielt keine Rolle, aber die jeweilige persönliche Herangehensweise an Probleme ist entscheidend. – Langanhaltendes Tischeklopfen waren unser Dank für diesen sehr persönlich gefärbten Bericht.

Wie immer klang der Abend in einem Restaurant aus und alle Anwesenden freuen sich schon auf den **9. April 2016**, wenn sich die Gruppe wieder trifft und ein Kollege oder eine Kollegin von weiteren Erfahrungen und Erlebnissen erzählt.

P.S.: Ein chinesische Reiseleiter: „Mit Deutschen kann ich gar nicht gut auf Reisen gehen.“ Eine Deutsche: „Warum?“ Ein chinesischer Reiseleiter: „Genau deshalb.“ ◀◀

● Gemeinsames Aktionspapier der Interessenverbände VDLiA und AGAL

Beim Treffen von Vorstandsmitgliedern des VDLiA und der GEW-Arbeitsgruppe der Auslandslehrerinnen und -auslandslehrer (AGAL) in der GEW-Zentrale in Frankfurt wurde im Oktober 2015 ein gemeinsames Aktionspapier verabschiedet. Dabei wurden die in unserer 32. Hauptversammlung in Leipzig verabschie-

deten Punkte aufgenommen. Mit der gemeinsamen Entschließung soll mit Nachdruck bei den zuständigen Stellen und im parlamentarischen Raum darauf hingewirkt werden, dass bei der Neuregelung zum Auslandsschulgesetz und bei den Besoldungsrichtlinien die Auslandslehrer(innen) wie alle übrigen von

der Bundesrepublik Deutschland entsandten Bediensteten behandelt und vergütet werden.

Weitere Punkte, für die sich der VDLiA und die AGAL für eine Verbesserung einsetzen wollen, sind die fehlende Gewährung des Kindergelds im Auslandsschuldienst, die ungeklärte Versorgungsregelung für Ortslehrkräfte und die Berücksichtigung der Interessenvertretungen für Lehrkräfte des VDLiA und der AGAL im Prozess der Neuregelungen zum Auslandsschuldienst.

Durch diese gemeinsame Vorgehensweise im Netzwerk der Akteure im Auslandsschulwesen sollen Attraktivität und Qualität der Auslandsschularbeit und damit die Bewerbersituation verbessert werden.

Das gemeinsame Aktionspapier finden Sie sowohl auf unserer Homepage www.vdlia.de als auch auf der Homepage der GEW. ◀◀

● Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Stefanie Fülling ■ Schiffergasse 14,
67256 Weisenheim am Sand
Felicitas Röttgen ■ Wallstr. 125, 51063 Köln
Constanze Schreiter ■ Osterfeldstr. 3,
83075 Bad Feilnbach
Hendrik Wiese ■ Dänenstr. 4, 10439 Berlin
Silke Wissmann ■ Lisztstr. 16, 22763 Hamburg

Neue Mitglieder (Ausland)

Markus Arnold ■ DS Valparaiso
Patrik Essig ■ DS Peking
Roswitha Heine ■ DS Helsinki
Martin Henze ■ DS Barcelona
Christian Jessen-Klingenberg ■ DS Washington
Luise Naumann-Nölte ■ DS Guadalajara
Martin Schubert ■ DS Shanghai Pudong
Wolfgang Veller ■ DS Santiago de Chile
Julia Zinsser ■ Porto Seguro

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Matthias Bückert ■ Ulan Bator
Ulrich Giessel ■ DS Managua
Jörg Krämer ■ Goethe Schule Buenos Aires
Andreas Mittermair ■ Győr Ungarn – Audischule

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Johannes Forst (DS Porto) ■ Veilchenweg 22 i,
85591 Vaterstetten
Renate Gomaa (DEO Kairo) ■ Berghauser
Weg 61, 33829 Borgholzhausen
Waldemar Gries (DS Washington) ■ Friedrich-
Naumann Str. 17, 34131 Kassel
Heike Sandberg (DS Teneriffa) ■ Sonnenhofstr. 1,
61462 Königstein
Matthias Waldow (DS Arequipa) ■ Im Hufen-
schlag 10, 13403 Berlin

Spruch des Heftes

„Glück, das ist im Wesentlichen ein bisschen Gesundheit
und viel schlechtes Gedächtnis.“

(Albert Einstein)

● Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Alexander, Dr. Peter-Jörg ▫ DSTY
Benkelmann-Zhang, Karin ▫ Cyber Tower
 Building B 17/F, 2 Zhong Guan Cun South
 Ave., Haidian District, Beijing 100086 北京市
 海淀区中关村南大街2号数码大厦B座17层
 邮编 100086, China
Bomholt, Kirsten ▫ DSTY
Buchenberger, Stefan ▫ DSTY
Eknigk, Karl ▫ DSTY
Fechner, Dr. Detlef ▫ DSTY
Fecht, Günther ▫ Weinbergstr. 82,
 36381 Schlüchtern
Frei, Noel ▫ DSTY
Gauß, Harald ▫ DSTY
Giesswein, Alexander ▫ DSTY
Haataja, Dr. Kim ▫ Research Unit for Languages
 in Education (RULE), Pinni B/5026, University
 of Tampere, Pinni B/5026 Finnland
Hebele, Stefan ▫ Colegio Humboldt, Avenida
 Benavenides 3081; Casilla 18-1053,
 Miraflores – Lima/Peru
Hinck, Noe ▫ DSTY
Hohenauer, Anke ▫ DSTY
Hollmann, Rouven ▫ DSTY
Hunfeld, Prof. Dr. Hans ▫ Josef-Haas-Weg 8,
 85072 Eichstätt
Hüpper, Rifa ▫ DSTY
Johansson, Barbara ▫ DSTY
Kallweit, Edda ▫ DSTY
Kurganova, Nina ▫ DSTY
Lieske, Hartmut ▫ Fürstenrod 56,
 65232 Taunusstein
Lucidi, Nora ▫ Blücherstr. 18, 50935 Köln
Maleyka, Markus ▫ DSTY
Munderloh, Bernd ▫ Scharnhorststr. 55,
 26131 Oldenburg

Müller, Ronald ▫ Drossener Str. 3B, 13053 Berlin
Pankau, Kai ▫ DSTY
Petry, Ludwig ▫ Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
Sachs, Silke ▫ DSTY
Schneider, Stephan ▫ Valdenairering 102,
 54329 Konz
Schumann, Dr. Jürgen ▫ Hermann-Pflaume-
 Str. 15, 50933 Köln
Schwadke, Annett ▫ DSTY
Stoldt, Dr. Peter ▫ Gaußstr. 2, 21335 Lüneburg
Strößner, Helmut ▫ DSTY
Stüber, Markus ▫ DSTY
Werthern, Dr. Hans Carl von ▫ Botschaft
 Tokyo-Embassy of the Federal Republic of
 Germany, 4-5-10 Minami-Azabu Minato-ku,
 Tokyo 106-0047, Japan
Wicke, Dr. Rainer E. ▫ Amselweg 5,
 51519 Odenthal
Wiehl, Markus John ▫ DSTY
Yamaguchi, Karin ▫ DSTY
Yamamura, Yui ▫ DSTY
Zink, Christian ▫ DSTY
Zörb-Serizawa, Birgit ▫ DSTY

*Anschrift aller Mitarbeiter(innen) der DS Tokyo
 Yokohama („DSTY“): Deutsche Schule Tokyo
 Yokohama/東京横浜独逸学園; 2-4-1 Chiga-
 saki-Minami, Tsuzuki-ku, Yokohama, Kana-
 gawa 224-0037, Japan*

Die Fotos zum Schwerpunkt stammen aus dem
 Schularchiv der Deutschen Schule Tokyo, wenn
 nicht anders vermerkt.

Wie üblich stammen auch alle Illustrationen der
 anderen Beiträge von deren Autoren.

Besuchen Sie unsere neue Homepage:

www.vdli.de

**Um in deren geschützten Bereich zu gelangen, brauchen Sie Ihre PIN.
 Diese erhalten Sie nach Eingang der Abbuchungsermächtigung Ihres
 Mitgliedsbeitrages. Wenden Sie sich zu diesem Zweck
 an Herrn Tiffert (tiffert@vdli.de)!**

● **Vorbemerkung zur 7. Schulvorstellung in der Verbandszeitschrift des VDLiA**

Ich kann mir aus eigener Erfahrung gut vorstellen, dass sich die Begeisterung des Kollegiums einer Auslandsschule in Grenzen hält, wenn der TOP „Schulvorstellung für die Auslandslehrerzeitschrift“ zur Abstimmung kommt. Dafür gibt es an den DS wichtigere Dinge zu tun, wie Sie auf den folgenden Seiten lesen werden. Ich habe durchaus auch Verständnis für die von mir angesprochenen Schulleiter(innen), die daher solch einen TOP lieber erst gar nicht auf die Tagesordnung der ersten Dienstbesprechung oder Gesamtkonferenz setzten.

Umso herzlicher bedanke ich mich im Namen unserer Leserschaft bei den fleißigen Autoren und Autorinnen des Schwerpunktes von Heft 1/2016 für die tolle „Schulvorstellung der DSTY“.

Nach der *DS Humboldt San José de Costa Rica* (1/2015), der *DS Rom* (1/2014), der *DS Wind-*

hoek (1/2013), der *DS Shanghai* (1/2012), der *DS Puebla/Mexico* (1/2010) und der *DS Bilbao* (1/2008) stellt sich wieder eine traditionsreiche DS aus dem asiatischen Raum vor.

Unsere Leser können bequem am Schulleben einer fernen Auslandsschule teilhaben, ohne jemals dort gewesen zu sein. Diese Rubrik erfüllt meiner Meinung nach aber auch den praktischen Zweck, dass sich junge Kollegen – fundiert von Insidern über ihre Schule informiert – evtl. an diese DS bewerben.

Ich bin mir nach wie vor auch ziemlich sicher, dass die Autoren ebenfalls von ihrem Beitrag profitieren. Er erreicht durch unsere Verbandszeitschrift garantiert eine größere Leserschaft als ihre jährlichen Erfahrungs- und Tätigkeitsberichte.

Daher nochmals: Herzlichen Dank an alle Mitwirkenden der DSTY!

● **Die Deutsche Schule Tokyo Yokohama stellt sich vor: Bildung, die verbindet**

Detlef Fechner

Wer vor etwa 20 Jahren vom Bahnhof Nakamachidai zur Deutschen Schule gehen wollte, wunderte sich zunächst sehr: Da war zwar der Bahnhof, ein paar versprengte Häuser, ansonsten aber nur Felder! Keine Spur von Metropole. Hier sollte die Deutsche Schule Tokyo Yokohama sein? Das fragte ich mich auch, als ich mich 1998 zum allerersten Mal zur DSTY auf den Weg machte – das Interesse als potentieller Bewerber trieb mich damals auf diesen Weg. Der Weg ging ca. zehn Minuten an der U-Bahnlinie entlang (damals die einzige in Yokohama), dann tauchte ein rot verklinkertes Gebäude auf: die Deutsche Schule. Großzügig sah alles aus, ganz neu,

Sporthalle, Schwimmhalle, Tennisplätze und ein großer Kunstrasenplatz, ein offenes Ambiente, alles sehr gepflegt, innen ebenso, große Bibliothek, überschaubare Klassenräume, freundliche Schüler, meist Blondschöpfe, die dem Besucher gerne weiterhalfen. Als jemand, der damals zum allerersten Mal in seinem Leben eine deutsche Auslandsschule sah, war man nicht wenig beeindruckt. Hier sollte man wirklich einmal Lehrer sein, war sofort der Gedanke.

Nachdem nunmehr fast 20 Jahre vergangen sind, ist von der einsamen Lage nicht mehr viel geblieben, wohl aber von der schon damals spürbaren Großzügigkeit und Gepflegtheit und

den anderen oben erwähnten Vorzügen. Dabei ist das Motto „Bildung, die verbindet DSTY“ Programm: heute sind es nicht mehr nur fast Blondschöpfe, die die Schule besuchen, sondern Kinder aus insgesamt fast 20 Nationen, etwa 40–50 % der zur Zeit etwa 420 Schülerinnen und Schüler umfassenden Schülerschaft wird aus binationalen und bilingualen, deutsch-japanischen Kindern gebildet. Auch die Lehrerschaft ist international: Neben den deutschen Lehrkräften aus einer großen Zahl von Bundesländern unterrichten derzeit fünf Schweizer Lehrkräfte, zwei Österreicher und bis vor kurzem auch zwei Luxemburger, dazu kommen für den Japanischunterricht die japanischen Lehrkräfte. Alle vereint aber die hier vermittelte Bildung und die Gültigkeit der deutschen Bildungsziele sowie die deutsche Sprache, deren Förderung besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird.

Kennzeichnend für die Schule ist jedoch auch: Alle(s) unter einem Dach! An der DSTY haben alle Platz: Kindergarten, Grundschule, Orientierungsstufe, Sekundarstufe I und die gymnasiale Oberstufe, alles auf einem Gelände



und in einem Gebäude, nicht an räumlich getrennten Standorten, und so begegnen sich die Kinder verschiedener Altersstufen und Schulzweige in vielfältiger Weise. Dies gilt natürlich auch für die Lehrerschaft, und wir freuen uns sehr, die ganze Schule als Einheit begreifen und gestalten zu können.

Als anerkannte deutsche Auslandsschule können die Schülerinnen und Schüler bei uns alle Abschlüsse des deutschen allgemeinbildenden Schulwesens machen: Hauptschulabschluss, Realschulabschluss, Fachhochschulreife und Abitur sind möglich, die Durchlässigkeit in hohem Maße gegeben. Dabei stellt die moderne und bestens ausgestattete Anlage eine hervorragende Lernumgebung für Kinder aller Altersstufen dar.

Doch nun zu einem kleinen systematischen Gang durch Entwicklung und derzeitiger Gestalt der DSTY: Im Schuljahr 2004/05 konnte die DSTY ihr 100-jähriges Bestehen feiern und ist die älteste heute noch bestehende deutsche Auslandsschule in Ostasien. Am 20. September 1904 öffnete sie erstmals ihre Türen in einem Bürgerhaus in Yokohama. Neun Mädchen und Jungen aus drei Ländern saßen damals in den ersten Klassen. Zwei Brände, das große Kanto-Erdbeben vom September 1923 und die beiden Weltkriege zwangen zu Umzügen und Neubauten. Mehrmals war der Bestand der Schule gefährdet. Im September 1953 wurde der „Deutsche Schul-



verein Tokyo/Yokohama“ wiedergegründet. Mit siebzehn Schülerinnen und Schülern begann am 1. Dezember 1953 das erste Schuljahr nach dem Zweiten Weltkrieg. Schon 1960 erhielten die ersten Abiturienten ihr Reifezeugnis. Die größer werdende wirtschaftliche Verflechtung Deutschlands und Japans ließ nach 1970 die Schülerzahl kräftig wachsen. Schließlich wurde das Schulgebäude in Omori viel zu eng und es wurde eine neue, moderne Schulanlage in Yokohama gebaut, die zu Beginn des Schuljahres 1991/92 bezogen wurde. Im Schuljahr 2009/2010 erfolgte der Ausbau der Schule um eine Etage. Damit wurde dem Leitbild: „Unser Schulgelände, unsere Gebäude und unsere Ausstattung entsprechen modernsten pädagogischen Standards. Sie werden ständig gepflegt und auf dem neuesten technischen Stand gehalten.“ in hervorragender Weise Rechnung getragen. In Konzeption und Ausstattung bietet die DSTY sehr gute Voraussetzungen für zeitgemäßen Unterricht und abwechslungsreiche Freizeitgestaltung. Klassen-, Gruppen- und Fachräume stehen zur Verfügung. Die Außensportanlagen, die Sporthalle, das Hallenschwimmbad, die Aula und die Schulbibliothek werden im Rahmen des Unterrichts, aber ebenso wie der Freizeitbereich auch darüber hinaus rege genutzt. Die am Schulleben Beteiligten der „lernenden Organisation“ DSTY unterstützen sinnvolle Innovationen im pädagogischen Bereich und stehen dem Ausbau der Kontakte zum japanischen Umfeld positiv gegenüber.

Durch die Dreifachkatastrophe am 11. März 2011 wurde – wie bei anderen internationalen Schulen auch – vorübergehend ein deutlicher Schüllerrückgang ausgelöst, da viele aus Mitteleuropa entsandte Familien in ihre Heimat zurückkehrten. Zudem führte die Verkürzung der Schulzeit auf 12 Jahre (G8) zum Wegfall eines ganzen Jahrgangs. Schneller als zunächst erwartet bzw. befürchtet und durch energische Strukturereformen unterstützt, stieg die Schülerzahl wieder. Derzeit besuchen wieder ca. 420 Kinder die verschiedenen Bereiche der Deutschen Schule Tokyo Yokohama. Ein weiteres Anwachsen auf 440 im Frühjahr und 460 im Herbst 2016 kann bereits jetzt als sicher gelten. Die Krise sollte damit überwunden sein.

Schulgliederung

Kindergarten	Kinder vom 3. bis 6. Lebensjahr
Grundschule	Klassen 1 bis 4
Orientierungsstufe	Klasse 5
Sekundarstufe I (Brückenfunktion der Klasse 10)	Klassen 6 bis 10
Sekundarstufe II	Klassen 11 bis 12

Lehrpläne und Abschlüsse

Die Unterrichtssprache in allen Bereichen ist Deutsch. Der Bildungsplan für den Kindergarten bzw. die Lehrpläne für die Klassen 1–12 sind an die Richtlinien des Bundeslandes Thüringen angelehnt und von der Kultusministerkonferenz genehmigt.

Der *Kindergarten* setzt sich traditionellerweise an der DSTY aus vier altersgemischten Gruppen für Kinder von drei bis sechs Jahren zusammen. Wegen des starken Wachstums wird nunmehr im Februar 2016 erstmalig eine fünfte Kindergartengruppe eröffnet. Inhaltliche Schwerpunkte sind die Bereiche Bewegung, bildnerisches Gestalten und naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen, wobei großer Wert auf die Förderung der deutschen Sprache gelegt wird. Kindergarten und Grundschule arbeiten eng zusammen, um die Vorschulkinder auf die Einschulung vorzubereiten.

Die *Grundschule* umfasst die Jahrgangsstufen 1–4. Im Zentrum aller unterrichtlichen Arbeit stehen die persönliche Entwicklung sowie die Lernentwicklung des einzelnen Kindes. Durch eine enge Verzahnung bestehen optimale Voraussetzungen für den Übergang von Grundschule in die Sekundarstufe. Die Grundschule ist durchgängig zweizügig.

Auch in der Sekundarstufe werden immer mehr Jahrgänge zweizügig, derzeit sind 5 von 8 Jahrgängen bereits in zwei Klassen unterteilt. Zum neuen Schuljahr 2016/17 werden weitere Klassenteilungen erwartet.

Die *5. Jahrgangsstufe* wird als Orientierungsstufe geführt. Die Schülerinnen und Schüler werden durch besondere Maßnahmen

gefördert, damit sie mit den neuen Unterrichtsfächern und Lernmethoden gute Fortschritte erzielen. Am Ende der 5. Klasse erfolgt die Einstufung in Gymnasium, Realschule oder Hauptschule.

Für Realschüler und Hauptschüler wurden schuleigene Lehrpläne entwickelt, die auf eine binnendifferenzierende Unterrichtsgestaltung ausgerichtet sind. Diese Bildungsgänge schließen mit dem Realschulabschluss am Ende der 10. Klasse bzw. dem Hauptschulabschluss am Ende der 9. Klasse ab.

Die 10. Klasse Gymnasium ist Einführungsphase für die Oberstufe. Alle Schülerinnen und Schüler nehmen an der von Deutschland aus zentral gestellten Mittelstufenprüfung teil und erwerben bei erfolgreichem Abschneiden den Mittleren Bildungsabschluss mit der Berechtigung für den Eintritt in die Oberstufe.

In der *Oberstufe* wird im Klassenverband unterrichtet. Deutsch ist für alle Prüflinge verpflichtendes schriftliches Prüfungsfach bei der Abiturprüfung; bei den weiteren Unterrichts- bzw. Prüfungsfächern gibt es Wahlmöglichkeiten im Rahmen der Reifeprüfungsverordnung.

Die Abschlussprüfung des Abiturs in der 12. Klasse, die drei schriftliche und eine mündliche Prüfung umfasst, führt zur allgemeinen Hochschulreife und berechtigt zum Studium in Deutschland, Japan und vielen anderen Ländern.

Im Schuljahr 2008/2009 wurde erstmalig eine Fachoberschulklasse eingeführt. In der Klasse 11 findet ganzjährig ein Berufspraktikum an einer Praxisstätte statt, das etwa zwei Drittel der gesamten Unterrichtszeit umfasst; das restliche Drittel ist Unterricht an der Schule. In Klasse 12 gibt es Vollzeitunterricht. Den Abschluss der Ausbildung bildet die Fachhochschulreifeprüfung, nach deren Bestehen ein Studium an jeder der mehr als 150 Fachhochschulen in Deutschland aufgenommen werden kann.

Die Ergebnisse der Unterrichtsarbeit der DSTY sind denen innerdeutscher Schulen gleichzusetzen. Dies bestätigen auch die Resultate der Kompetenztests, an denen unsere Schule regelmäßig teilnimmt.

Der Übergang von Schulen in der Bundesrepublik, der Schweiz und in Österreich an die

DSTY und zurück gelingt im Allgemeinen ohne große Schwierigkeiten. Wo dies notwendig ist, gewährt die DSTY den Neuankommenden Nachholfristen.

Sprachunterricht

Englisch ist ab der 2. Klasse Pflichtfach für alle Kinder. Deutschsprachige Kinder erlernen in altersgemäßer Weise außerdem ab der 1. Klasse Japanisch (Nihongo), während Kinder, die bereits Japanisch sprechen, parallel dazu ergänzenden Deutschunterricht erhalten sowie ab der 1. Klasse muttersprachlich japanischen Unterricht (Kokugo) erhalten. Dabei ist der Unterricht niveaustufenbezogen organisiert.



Nach Englisch als 1. Fremdsprache kann ab der 6. Klasse Französisch oder (von Kindern mit entsprechenden Vorkenntnissen) Japanisch als 2. Fremdsprache gewählt und bis zum Abitur geführt werden. Latein kann zudem ab der 10. Klasse als 3. Fremdsprache erlernt und mit dem Latinum abgeschlossen werden.

IT

Für einen zeitgemäßen IT-Unterricht stehen eine Vielzahl an neuen Ressourcen bereit, so dass der kontinuierliche Ausbau der entsprechenden Kompetenzen, besonders in den Klassen 7–10, weiterentwickelt werden kann. Die Kinder der

Grundschule erhalten ab der 2. Klasse altersgerechten „Computerunterricht.“ Ab dem Schuljahr 2014/15 ist das Informatikangebot bis in Stufe 12 erweitert worden. In die IT-Infrastruktur ist im Schuljahr 2014/15 und 2015/16 stark investiert worden, um auf dem aktuellen Stand zu bleiben. Auch in Zukunft wird dieser Bereich erhöhte Aufmerksamkeit erhalten.

Förder- und Förderkonzept

Bereits im Kindergarten und Vorschulbereich wird besonderer Wert auf die Sprachförderung in Deutsch gelegt. Diese erfolgt kontinuierlich im Kindergartenalltag und wird durch den Einsatz von Fachkräften aus der Grundschule ergänzt.

In der Grundschule gibt es von Klasse 1–4 Differenzierungsunterricht in Deutsch und Mathematik, in dem zwei Lehrkräfte pro Klasse eingesetzt werden. Im Fach „Darstellendes Spiel“ stärken wir das Selbstbewusstsein, die Sprachfertigkeiten und die Kreativität unserer Schüler. Bei besonderem Bedarf stehen Förderkräfte zur Verfügung, die basierend auf Unterrichtsbeobachtungen, Tests und Rückmeldungen der Fachlehrer, Förderpläne aufstellen und individuelle Fördermaßnahmen durchführen.

Für die Klassen 5 und 6 ist ein besonderes Förder- und Förderkonzept entwickelt worden.

Im Schuljahr 2014/15 und 2015/16 ist dem Ausbau der Deutschförderung (DaZ) besonderes Augenmerk zuteil geworden, wofür jetzt Stundenkontingente vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe im Gesamtumfang von etwa zwei Lehrerstellen zur Verfügung stehen.

Schweizer Unterricht

Schweizer Schülerinnen und Schülern der Klassen 1–12 wird das Fach „Schweizer Unterricht“ angeboten. Lerninhalte sind hier vor allem Schweizer Geographie, Geschichte und Kultur sowie Frühfranzösisch.

Studien- und Berufsberatung

Die Schülerinnen und Schüler der 10. Jahrgangsstufe absolvieren ein zweiwöchiges Betriebspraktikum. Für die Oberstufe findet alle zwei Jahre eine Berufsfeldorientierung („KARRIERETAGE“) statt: Repräsentanten aus einer Viel-

zahl von Berufsfeldern erzählen über ihre Ausbildung und beruflichen Erfahrungen. Außerdem berät unser Studien- und Berufsberater unsere Schülerinnen und Schüler.

Ganztagsangebot

Die DSTY hat sich in den letzten Jahren von einer „offenen Ganztagschule“ zu einer echten Ganztagschule entwickelt. Zuzüglich zum Pflichtunterricht steht ein vielfältiges und frei wählbares Programm an Arbeitsgemeinschaften und lernzielorientierten Angeboten zur Verfügung. Fußball, Volleyball oder Schwimmen aus dem sportlichen Bereich, Töpfern, im Chor singen, im Schulorchester oder der Schulband spielen aus dem musikalisch-künstlerischem Bereich sind nur einige Beispiele.

Für „Leseratten“ bietet die Schulbibliothek mit einem Bestand von über 30.000 Medien eine große Auswahl. Der Hort lockt mit einem abwechslungsreichen Programm die Grundschüler an. Die „Größeren“ können sich in den Freizeitbereich zurückziehen und dort eines der vielfältigen Angebote wahrnehmen.

Die Schule verfügt über eine Mensa mit einem abwechslungsreichen Speiseplan. Fünf Schulbusse befördern die Schülerinnen und Schüler aus den zentralen und südlichen Teilen Tokyos zur Schule. Die Schule ist durch eine U-Bahnlinie an das öffentliche Verkehrsnetz gut angebunden.

Kollegium

Im Kindergarten arbeiten neun vollausgebildete Fachkräfte, die alle mindestens den Abschluss „staatlich anerkannte/r Erzieher/in“ besitzen. In den Klassen 1–12 unterrichten 44 Lehrkräfte, die eine entsprechende deutsche oder vergleichbare Lehramtsberechtigung inne haben.

Zwei weitere pädagogische Mitarbeiter betreuen den Freizeitbereich in der Grundschule bzw. Sekundarstufe I.

Schulträger und Finanzierung

Schulträger ist die „Stiftung Deutsche Schule Tokyo Yokohama“. Ihr Vorstand nimmt alle Befugnisse der Verwaltung und Geschäftsführung der Stiftung wahr. Er vertritt die Interessen der Schule nach außen.

Schulgelder und Spenden decken einen Großteil der Gesamtkosten der DSTY. Die Anschaffungskosten für den Schulneubau in Yokohama betragen fast 9,0 Mrd. Yen, davon 5,0 Mrd. Yen für das Grundstück. Ein großer Teil der Summe konnte über den Verkauf des alten Schulgeländes in Omori finanziert werden. Allerdings blieb auch nach Aufnahme von Bankdarlehen noch eine Unterdeckung von mehr als 10% der Projektkosten, die seinerzeit über Spenden der deutschen Wirtschaft aufgefangen wurde. Diese Spendenaktion ist wohl einmalig in der Geschichte der deutschen Auslandsschulen und nötigt noch heute Respekt gegenüber allen Beteiligten ab. Seit 1995 weiter gestiegene Schülerzahlen haben trotz rückläufiger Bundeszuschüsse zu einer Entlastung des Schuletats beigetragen und es der Stiftung DSTY ermöglicht, alle Bankdarlehen zurückzuzahlen. Aus diesem Grund steht die Deutsche Schule Tokyo Yokohama im Vergleich zu anderen Auslandsschulen finanziell solide da. Auch die Folgen des 11. März 2011 hat die Schule aufgrund einer seriösen Finanzplanung und besonderer Unterstützung durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen inzwischen überstanden. Die Schulgebühren sind nach wie vor zum Teil deutlich niedriger als die anderer internationaler Schulen in Tokyo. Unterstützt wird die DSTY darüber hinaus durch Beihilfen der Bundesrepublik Deutschland und durch die Entsendung von acht Auslandsdienstlehrkräften, die über das Bundesverwaltungsamt (BVA) finanziert werden. Die laufenden Gesamtkosten der DSTY werden heute zu ca. einem Viertel aus Bundesmitteln und zu ca. drei Vierteln aus Schulgebühren bzw. „Corporate Contributions“ bestritten.

Eine Schweizer Lehrkraft wird von dem Bundesamt für Kultur der Schweizer Regierung sowie aus Zuwendungen der Schweizer Unternehmen finanziert.

Auslandsschule im japanischen Umfeld

Seit dem 3. Oktober 1995 wird das Abitur der DSTY und auch der Fachoberschulabschluss als Voraussetzung für die Zulassung zu den Aufnahmeprüfungen der japanischen Universitäten vom japanischen Ministerium für Erziehung

und Unterricht anerkannt. Die DSTY ist sich nicht erst seit diesem Zeitpunkt ihrer besonderen Verantwortung als ausländische Schule in Japan bewusst. Dies hat Auswirkungen auf die Unterrichtsarbeit: Die Beschäftigung mit Japan in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ist selbstverständlich. Japanisch als Fremdsprache ist für deutschsprachige Kinder in der Grundschule ab Klasse 1 verpflichtendes Unterrichtsfach; für japanischsprachige Kinder wird „Japanisch als Muttersprache“ ab Klasse 1 angeboten. Im Gymnasialbereich wird Japanisch als Muttersprache als Pflichtfremdsprache alternativ zu Französisch angeboten und kann als Abiturprüfungsfach gewählt werden, daneben kann Japanisch als Fremdsprache als Wahlfach in Klasse 5 und als Arbeitsgemeinschaft ab Klasse 6 belegt werden. Für die Kinder japanischer Muttersprache, die Französisch als 2. Fremdsprache gewählt haben, ist seit dem Schuljahr 2014/15 ein Ergänzungsangebot Japanisch vorhanden und umgekehrt auch in Französisch.

Die DSTY leistet ihren Beitrag zum kulturellen Austausch zwischen Japan und Deutschland. Die Schule pflegt Kontakte zu zahlreichen japanischen Schulen, Universitäten und weiteren Bildungseinrichtungen. Austauschprogramme führen die Jugendlichen zusammen. Für Erwachsene wird im Rahmen des „Deutschen Seminars für Sprache und Kultur“ Sprachunterricht in Deutsch angeboten. Konzerte, Ausstellungen, Theateraufführungen und diverse Schulfeste werden auch von japanischen und internationalen Gästen rege besucht. Im Rahmen des „Japanischen Seminars“ werden Kurse für japanische Sprache und Kultur für Erwachsene angeboten. Insbesondere Eltern und neue Lehrkräfte, die frisch nach Japan gekommen sind, nehmen dieses Angebot wahr.

Ausblick

Die DSTY hat die besonderen Herausforderungen, vor die sie durch die Mehrfachkatastrophe des 11. März 2011 und deren Folgen gestellt war, erfolgreich gemeistert. Nicht nur das Bauwerk und die Außenanlagen haben sich als stark und sicher erwiesen, auch die Schulgemeinschaft hat ihren Willen mehrfach eindrucksvoll unterstrichen, die Schule zukunftssicher zu gestalten.

Dabei konnte und kann sie sich zugleich auf den starken Partner Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) verlassen, der die Schule für die vielfältige Unterstützung ausdrücklich ihren Dank aussprechen möchte. Die DSTY als Teil eines einzigartigen Schulverbundes von über 140 Deutschen Schulen im Ausland bietet somit eine verlässliche Bildung und Erziehung an, die es Kindern und Eltern ermöglichen, ihre jeweilige Rolle vor dem Hintergrund veränderter Anforderungen globalisierter Prozesse aktiv wahrzunehmen. In Zukunft wird dabei das pädagogische Qualitätsmanagement an der DSTY einen noch höheren Stellenwert einnehmen. Nach erfolgreich absolvierter SEIS+ und Peer Review hat die Bund-Länder-Inspektion im November 2012 die DSTY eingehend überprüft und ihr das Prädikat „Exzellente Deutsche Auslandsschu-

le“ zuerkannt. Dabei hat sich die hervorragende Aufstellung der DSTY in vielen Bereichen als besonders tragfähige Basis für eine zukunftsorientierte Entwicklung erwiesen. Aus der sorgfältigen Prüfung und Analyse des Inspektionsberichtes sind die relevanten Entwicklungsziele abgeleitet worden, um die DSTY im Wettbewerb mit anderen Bildungsanbietern weiterhin gut zu positionieren – zum Wohle der Kinder, die unsere Schule besuchen. Im September 2015 fand ein Bilanzbesuch durch ZfA- und KMK-Vertreter statt, die die Umsetzung der Entwicklungsziele überprüften und Hinweise für weitere mögliche Entwicklungsschwerpunkte gaben. Die sichtbar gewordene positive Entwicklung der DSTY ist dabei entsprechend gewürdigt worden, so dass wir uns den künftigen Herausforderungen gewachsen fühlen können. ◀◀

● Die DSTY in Zahlen und Fakten

Nina Kurganova

Die Deutsche Schule Tokyo Yokohama (jap. 東京横浜独逸学園, Tōkyō Yokohama Doitsu Gakuen, kurz: DSTY) ist eine offiziell anerkannte deutsche Auslandsschule in Yokohama, Japan. Im Jahre 1904 gegründet ist sie die älteste deutsche Auslandsschule in Ostasien. Die Schule umfasst einen Kindergarten und die Schulbereiche von der Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe, die mit dem Abitur abgeschlossen wird. Fachoberschulabschluss, Realschulabschluss und Hauptschulabschluss können ebenso erworben werden. Die Lehrpläne der Grundschule und des Gymnasiums orientieren sich an den Vorgaben des Bundeslandes Thüringen. Die Unterrichtssprache ist Deutsch.

Derzeit besuchen 418 Schülerinnen und Schüler die Deutsche Schule Tokyo Yokohama. Davon finden sich 135 Schülerinnen und Schüler in der Grundschule, 131 Schülerinnen und Schüler im Sekundarstufenbereich I und 69 im Sekundarstufenbereich II. Der Kindergarten zählt derzeit 83 Kinder. (Stand: 08.12.2015)

Der größte Anteil der Schülerinnen und Schüler, nämlich 38%, ist aus japanisch-deutschen Familien, 35% sind deutscher Abstammung, 10% sind aus japanischen Familien, bis zu 5% schließen Schülerinnen und Schüler aus der Schweiz bzw. aus schweizerisch-japanischen Familien ein. Insgesamt lernen an der DSTY Schülerinnen und Schüler aus über 20 verschiedenen Ländern. (Stand: 08.12.2015)

Das neue Schulgebäude in Yokohama, Tsuzuki-Präfektur wurde 1991 bezogen und liegt ca. zehn Gehminuten von der U-Bahnstation Nakamachidai entfernt. ◀◀

● Yokohama und der Bezirk Tsuzuki – Attraktives Leben und Arbeiten in Japan

Nina Kurganova

Japan – ein Land mit hervorragender Versorgungs- und Sicherheitslage – lädt geradezu dazu ein, hier wohnhaft zu werden. Ausländer können hier sehr bequem alle Güter europäischen Bedarfs erwerben, man fühlt sich also beim Abendessen wie zuhause – selbst wenn man tausende Kilometer von Deutschland entfernt ist. Die Sicherheit in Japan ist kaum zu übertreffen – Japan gehört zu den Ländern mit der niedrigsten Kriminalitätsrate. Egal wo man hingehet, überall findet man äußerst gepflegte öffentliche Anlagen und das Bahnnetzwerk ist dermaßen gut ausgebaut und pünktlich, dass so manch einer gar nicht mehr nach Deutschland zurück will! Überall findet man englische Beschilderungen und Ansagen, und falls man doch mal aufgeschmissen sein sollte, helfen einem die freundlichen Japaner gerne weiter.

Hier in Japan befindet sich in der schönen Hafenstadt Yokohama die Deutsche Schule. Yokohama, berühmt für die hohen Wolkenkratzer in der Nähe des Hafens und das größte Chinatown Japans, ist eine historisch bedeutende Großmetropole und Teil des Ballungsgebietes um Tokyo.

1853 liefen hier die „schwarzen Schiffe“ unter dem Kommando des amerikanischen Commodore Matthew Perry ein, die den Anfang der Öffnung des damals politisch und wirtschaftlich isolierten Japans darstellten.

Im Stadtteil Yamate ließen sich viele Ausländer nieder und gründeten eigene Schulen, Geschäfte und Kirchen. Bis nach dem großen Kanto-Erdbeben im Jahr 1923 hatte die Deutsche Schule ebenso hier ihr Schulgebäude, im sogenannten „Bluff“.

Seit 1991 befindet sich die Deutsche Schule im Bezirk Tsuzuki der Stadt Yokohama. Im Nordosten von Yokohama gelegen, ist der Bezirk Tsuzuki als der „grüne Streifen“ bekannt. Er ist verhältnismäßig neu – 1994 wurde er aufgrund des rapiden Anstiegs der Bevölkerung und dem damit einhergehenden Ausbau der Infrastruktur neu gegründet. Da in Yokohama viele deutsche Firmen ihren Sitz haben und spätestens, seit die Deutsche Schule wieder zurück in Yokohama ist, wohnt hier der größte Anteil – bis zu 40% – der deutschsprachigen Gemeinschaft aus dem Gebiet Tokyo-Yokohama. In der naturverbundenen Gegend, die von dem Stress und der Hektik, die man aus Tokyo oder dem Stadtzentrum Yokohamas gewöhnt ist, nichts erkennen lässt, fühlen sich unsere Kinder richtig wohl. Und doch ist es nur ein Katzensprung bis zum Hafen von Yokohama, wo das Leben nur so brummt, und auch nach Tokyo dauert es nicht einmal eine Stunde – praktischer geht es nicht! ◀

● Zur Geschichte der Deutschen Schule Tokyo Yokohama

Nina Kurganova

Die Deutsche Schule Tokyo Yokohama ist die älteste heute noch bestehende deutsche Auslandsschule in Ostasien. Am 20. September 1904 öffneten sie erstmals ihre Tore in einem Bürgerhaus Yokohamas im Stadtteil Yamate (sog. Bluff). Neun Mädchen und Jungen aus drei Ländern saßen damals in den ersten Klassen.

Die Schule erlebte eine aufregende Geschichte: Zwei Brände, das Große Kanto-Erdbeben 1923, die beiden Weltkriege und das Tōhoku-Erdbeben 2011 zwangen zu Umzügen, Neubauten und temporärer Schließung. Es war nicht immer sicher, ob die Schule weiter bestehen kann, jedoch erholte sie sich jedes Mal schnell



wieder; nicht zuletzt aufgrund großzügiger Unterstützung aus Deutschland.

Die Schülerzahlen gingen in der Zeit während und nach dem Ersten Weltkrieg (1914–1918) stark zurück. Nach dem Großen Kanto-Erdbeben 1923 blieb das Schulgebäude zwar weitestgehend unzerstört, viele Familien zogen jedoch von Yokohama nach Tokyo, was zum vorläufigen Ende des Schulbetriebs in Yokohama führte.

Die Schule musste in den Folgejahren immer wieder den Standort wechseln und verschiedene Räumlichkeiten in der Nähe von Ōmori für den Unterricht anmieten. 1934 konnte die DSTY wieder ein eigenes Schulgebäude in Ōmori eröffnen.

In der Zeit des aufkommenden Nationalsozialismus kam es zu einem Bruch; die Deutsche Schule konnte sich dem Einfluss des NS-Regimes nicht entziehen. Während des Zweiten Weltkriegs wurde das Schulgebäude beschädigt und 1946 durch die amerikanische Militärverwaltung geschlossen. Das Ansehen der Schule hatte zwar schwere Verluste zu verzeichnen, dennoch wurde im September 1953 der „Deutsche Schulverein Tokyo“ wieder gegründet und die Schule konnte am 1. Dezember 1953 ihren Betrieb wieder aufnehmen. Mit siebzehn Schülerinnen und Schülern begann am 1. Dezember 1953 das erste Schuljahr nach dem Zweiten Weltkrieg. 1960 wurde die erste Nachkriegsreifeprüfung durchgeführt.

Am 23. November 1967 zog man in den Neubau in Ōmori. Die Deutsche Schule Tokyo war nun wirklich eine deutsche Schule, das heißt ein eigenes Gebäude mit Klassenräumen, wie es auch in Deutschland allgemein üblich war.

Während sich die Beziehung zwischen Japan und Deutschland intensivierten, wuchs nach 1970 die Schülerzahl kräftig, so dass man aus Gründen der Raumknappheit entschied,



ein neues und größeres Schulgebäude in Yokohama/Nakamachidai im Stadtbezirk Tsuzuki zu errichten. Dieses wurde 1991 bezogen. Der Unterricht startete im September 1991 mit 450 Schülern.

Die DSTY war nun wieder nach Yokohama zurückgekehrt, wo sie auch heute noch steht. Da die Zahl der Schüler weiter anstieg, wurde 2010 der Bau eines vierten Stocks in Angriff genommen.

Das Tōhoku-Erdbeben am 11. März 2011 mit- samt der Nuklearkatastrophe von Fukushima

bildete eine erneute Zäsur in der Schulgeschichte; die Schülerzahlen sanken in der Folge auf 330, steigen seitdem aber wieder stetig an.

2013 wurde die Deutsche Schule mit dem Gütesiegel „Exzellente Deutsche Auslandsschule“ zertifiziert. So wurde nochmals bestätigt, dass die DSTY eine moderne Schule mit einem modernen Unterrichtskonzept ist und Gespür für die Verpflichtung aus ihrer langen Geschichte hat: Die DSTY war immer Ort menschlicher und kultureller Begegnung. Und sie wird es auch bleiben. ◀◀

● Geschichtlicher Abriss der Deutsch-Japanischen Beziehungen

Nina Kurganova

Die ersten Kontakte zwischen Japan und Deutschland reichen bis ins 17. Jahrhundert zurück. Die ersten offiziellen diplomatischen Beziehungen gibt es hingegen erst seit 1861 mit dem Beschluss des 1. Freundschafts-, Handels- und Schifffahrtsvertrags zwischen Japan und Preußen. Japan, das in der Edo-Zeit (1603–1868) fast vollständig vom Ausland isoliert ist und noch traditionelle gesellschaftliche Strukturen aufweist, versucht sich nach der Meiji-Restauration (1868) in gigantischen Schritten zu modernisieren. Delegationen werden entsandt um vom Ausland zu lernen. Deutschland übernimmt dabei teilweise die Vorbildfunktion für die japanische Verfassung, Medizin und das Militär. Viele deutsche Ärzte, Juristen und Militärausbilder werden nach Japan eingeladen, um japanische Studenten auszubilden. In dieser Zeit gibt es einen regen Austausch zwischen Japan und Deutschland.

Bereits vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges, bei dem Japan und Deutschland Gegner sind, kühlen die aufgebauten Beziehungen schon wieder ab. In der Zwischenkriegszeit werden die diplomatischen Beziehungen wieder aufgenommen und in den 1930er Jahren vor allem auf militärischer Ebene vertieft. 1936 wird der Antikominternpakt zwischen Japan und Deutschland geschlossen, dem sich Italien ein Jahr spä-

ter anschließt. Von diesem Zeitpunkt an besteht zwischen Japan und Deutschland eine Allianz. Diese wird auch „Allianz ohne Rückgrat“ genannt, nicht zuletzt, weil es bis auf die beiden verfeindeten Länder England und USA sowie die Abwesenheit größerer Interessenkonflikte keine gemeinsamen Interessen gibt und eine Nichteinmischungspolitik betrieben wird.

Während des Zweiten Weltkrieges sind Japan und Deutschland zwar Verbündete, doch verfolgen beide Länder unterschiedliche Interessen. 1945 kapituliert Japan drei Monate nach Deutschland nach dem Abwurf der beiden Atombomben auf Hiroshima und Nagasaki und der Kriegserklärung der Sowjetunion an Japan.

Die Wiederaufnahme der diplomatischen Beziehungen zwischen Japan und Westdeutschland erfolgt im Jahr 1955, mit der DDR 1973. Bis in die 70er Jahre eher unbedeutend, erleben der japanisch-deutsche kulturelle Austausch und auch das Studienfach Japanologie in Deutschland in den 80er Jahren eine Blüte. Ein Grund dafür ist der starke wirtschaftliche Aufschwung Japans in dieser Zeit. Die japanische Wirtschaft stürzt in den 90er Jahren im Zuge der „Bubble Economy“ nach dem Platzen der Blase zwar ein, doch der rege Austausch zwischen beiden Ländern nimmt weiterhin in verschiedenen Formen Gestalt an.

2011 wird das 150-jährige Bestehen der deutsch-japanischen Beziehungen gefeiert, 2014 das 20-jährige Partnerschaftsjubiläum der Städte Tokyo und Berlin begangen.

Die Deutsche Schule als Teil der abwechslungsreichen Geschichte dieser Zeit und als Teil der deutsch-japanischen Beziehungen wird von

den Geschehnissen und dem Verhältnis zwischen Japan und Deutschland seinerzeit stark beeinflusst. Sie spiegelt in ihrer eigenen Schulgeschichte viele Aspekte der deutschen und japanischen Geschichte wieder und stellt bis heute ein wichtiges Bindeglied zwischen Deutschland und Japan dar. ◀◀

● Lebenslauf des Schulleiters Dr. Detlef Fechner

1955	Geburt in Lörrach/Baden	
1961–1974	Schulzeit – Abitur am Hans-Thoma-Gymnasium in Lörrach	
1975–1976	Bundeswehrzeit bei der Raketenartillerie in der Reserveoffizierslaufbahn	
1976–1982	Lehramtsstudium der Fächer Geschichte, Latein, Griechisch (Grundstudium auch in Geographie, Archäologie) an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg	
1982–1985	Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Alte Geschichte der Universität Freiburg und Arbeit an einer Dissertation im Bereich Alte Geschichte	
1986	Senior Lecturer for Classics an der University of South Africa, Pretoria	
1987–1988	Referendariat am Gymnasium Johanneum in Lüneburg	
1988–1989	Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Alte Geschichte der Universität Frankfurt	
1989–2003	Zunächst Studienrat am humanistischen Gymnasium Ernestinum in Celle, später als Studiendirektor auch Fachberater für Latein bei der Bezirksregierung Lüneburg; Dozent für Alte Geschichte an der Universität Hamburg, für Italienisch an der Volkshochschule Celle	
2003–2009	Leiter der Deutschen Abteilung am Galabov-Gymnasium in Sofia/Bulgarien; Mitwirkung beim Aufbau der Deutschen Schule Sofia	
2009–2012	Schulleiter des humanistischen Gymnasiums Ernestinum in Celle	
seit 2012	Leiter der Deutschen Schule Tokyo Yokohama in Yokohama/Japan	

● Beitrag des deutschen Botschafters

Hans Carl von Werthern

Vielleicht kann ich mir nach fast 32 Jahren im Auswärtigen Dienst und als Vater dreier Töchter, die an einer deutschen Auslandsschule ihr Abitur abgelegt haben, ein Urteil erlauben: Deutsche Auslandsschulen bieten unserer Erfahrung nach einen hohen Standard und bereiten ihre Schüler bestens auf ein Studium, eine Berufsausbildung und das Leben allgemein vor. In der Regel haben sie eine hohe Anzahl von Schülern und Schülerinnen, die aufgrund der Versetzung ihrer Eltern als Diplomaten, Vertreter der deutschen Wirtschaft und dergleichen nur wenige Jahre bleiben und dann oft an eine andere deutsche Auslandsschule weiterziehen. Dies erfordert von den Lehrkräften, aber auch der Leitung und der Verwaltung der Schule besondere Anstrengungen, um für die Kinder die Belastungen des Wechsels abzumildern und sie so schnell wie möglich in die neue Umgebung zu integrieren. Diese Aufgabe wird nach unserer Erfahrung von den deutschen Auslandsschulen meisterhaft bewältigt.

Die Deutsche Schule Tokyo Yokohama (DSTY) ist keine Ausnahme. Im Gegenteil: Sie scheint mir ein besonders hervorragendes Beispiel für die Qualität deutscher Auslandsschulen zu sein. Unsere jüngste Tochter, Helena, kam mit uns ein gutes Jahr vor ihrem Abitur nach Tokyo. Wir waren nicht sicher, ob diese kurze Zeit ausreichen würde, um sich auf einen passablen Abschluss vorzubereiten. Und tatsächlich war der Anfang nicht leicht. Aber nach wenigen Wochen war Helena sicher, dass sie es schaffen würde, und am Ende stand eine Eins vor dem Komma auf ihrem Abi-Zeugnis. Darauf ist sie mit Recht stolz – dieses Ergebnis ist aber auch ganz wesentlich ein Verdienst der Schule. Hierfür sind wir als Eltern sehr dankbar.

Die Schule hat ein solch gutes Renommee auch in der japanischen Gesellschaft, dass viele rein japanische Eltern ihre Kinder dort anmelden und die nicht unerheblichen Schulgebühren bereitwillig zahlen. Natürlich ist Voraussetzung hierfür, dass die Kinder so gut deutsch sprechen, dass sie dem Unterricht leicht folgen können. Oft ist das deswegen der Fall, weil ihre Eltern Beziehungen zu Deutschland haben,



Dr. Hans Carl von Werthern

manchmal etwa eine gewisse Zeit beruflich in Deutschland verbracht haben. Dies ist ein großer Vorteil für die deutschen Schülerinnen und Schüler, weil sie so ganz eng an die japanische Gesellschaft und Kultur herangeführt werden.

Diese Brückenfunktion zwischen Deutschland und Japan nimmt die DSTY aber auch in anderer Hinsicht sehr aktiv wahr. Berühmt ist das Oktoberfest auf dem weitläufigen Gelände, das 2015 wiederum 6.000 Besucher zählte, die meisten davon Japaner aus der Stadt Yokohama, die sich an deutschem Bier und deutschen Würstchen, aber auch an für die japanische Zunge eher fremden Genüssen wie Apfelwein oder Labskaus laben. Hervorzuheben ist auch die aktive Beteiligung der Schule am Weihnachtsmarkt der Gemeinde Tsuzuki, nicht nur in Form eines Verkaufsstands, sondern auch dadurch, dass durch den Mädchenchor der Schule gemeinsam mit Schülerinnen einer japanischen Schule Weihnachtslieder dargeboten werden. Auch der Sommerflohmarkt und die Aktion „Reissammlung und Obdachlosenhilfe“ machen die DSTY zu einem Ort der Begeg-

nung und des Lernen, auch und gerade außerhalb des Curriculums.

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Botschaft funktioniert völlig reibungslos, ein Umstand, der beileibe nicht für alle Auslandsschulen selbstverständlich ist. Für mich ist dies nicht nur eine große Erleichterung, meine Botschaftskollegen und ich fühlen uns durch die DSTY auch in unserer Arbeit bestens unterstützt. Schulleiter, Kollegium, Vorstand und Kuratorium sind feste, wichtige Mitglieder der deutschen Gemeinschaft in Japan, auf die man jederzeit zählen kann. Zum Glück gilt dies nicht nur in Krisen wie der großen Erdbeben-/Tsunami-/Fukushima-Katastrophe im Jahr 2011. Damals litt die Schule übrigens nicht so sehr unter der Naturkatastrophe selbst – sowohl das Gebäude als auch die Außenanlagen waren „unerschütterlich“ –, sondern mehr noch daran, dass in ihrem Zug viele Deutsche mit ihren Kindern Japan verließen und zum Teil nicht zurückkehrten. Dass der Abiturjahrgang 2011 an einer

Schule in Köln seine Abiturvorbereitungen fortsetzen und die Prüfungen ablegen konnte, war eine Meisterleistung der DSTY. Wir sind froh, dass die Schülerzahlen inzwischen den Stand von Anfang 2011 wieder erreicht haben.

Zu guter Letzt soll nicht unerwähnt bleiben, dass der Schulleiter, Dr. Detlef Fechner, der Chronist des deutschen Skatclubs ist. Ihm traut man wohl am ehesten zu, der deutschen Sprache in Wort und Schrift einigermaßen mächtig zu sein. Dass er sich dieser Aufgabe mit Wortwitz und Charme widmet, ist ein weiteres, wenn auch kleines Zeichen dafür, welche wichtige Rolle die Schule in der deutschen Gemeinschaft in Tokyo und darüber hinaus spielt.

Die Deutsche Schule Tokyo Yokohama ist ein Glücksfall in meinem beruflichen und privaten Leben. Auch wenn nun die jüngste unserer Töchter ihre Schullaufbahn beendet hat, werde ich hierfür dankbar bleiben und die Schule weiter mit allem unterstützen, was in meinen Kräften steht. ◀◀

● Bund-Länder-Inspektion 2012 und Bilanzbesuch 2015

Ein großer Erfolg für die DSTY

Detlef Fechner

Kurz vor den Weihnachtsferien 2012 gab es für die DSTY einen wirklichen Grund zum Jubeln: Die vor meinem Amtsantritt aus verschiedenen Gründen, zuletzt der unvorhersehbaren Dreifachkatastrophe von Fukushima 2011, mehrfach verschobene Bund-Länder-Inspektion hatte inzwischen stattgefunden und ein überaus positives Ergebnis erbracht, auf das wir alle stolz sein können! Darum zunächst eine kleine Hymne:

*„Hurra, hurra, hurra,
das Gütesiegel ist jetzt da!
Was lange schon im Raume stand,
die BLI nun für vergebenswert befand.
Der ganze Stress der letzten Wochen
manch einen brachte er zum Kochen
ist endlich nun vorbei,*

*wir fühl'n uns wieder frei,
das voller Tatkraft umzusetzen,
was ohne BLI wir auch ansetzen,
den Weg nach vorne zu beschreiten
und unsere Schüler sicher zu geleiten!“*

Doch nun zum sachlichen Bericht: Das uns bevorstehende große Ereignis der Bund-Länder-Inspektion band in der kurzen Zeit der Vorbereitung zwischen eigenem Dienstantritt und der Ankunft der Inspektoren praktisch die gesamte zur Verfügung stehende Zeit von Schulleitung und engerem Verwaltungsteam. Für die Vorbereitung der BLI durch das Kollegium wurde auch der Pädagogische Tag am Samstag 10. November 2012 verwendet, zumal eine ganze Reihe von Kolleginnen und Kollegen im Sommer 2012 neu hinzugekommen waren. Bei al-

lem Aufwand galt es aber auch, die Inspektion als Chance zu sehen, die Schulentwicklung voranzutreiben – der Außenblick sieht manchmal mehr und anderes als der Blick von innen.

Nach so viel Vorbereitung war es dann am Samstag, den 17. November 2012 so weit: In aller Frühe wurde das Inspektionsteam, bestehend aus seiner Leiterin Frau Bauni, Ministerialrätin im Kultusministerium von Rheinland-Pfalz, Frau Luthe von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und dort Leiterin des Bereichs Fortbildung, sowie von Herrn Ministerialrat i. R. Schmerbach (früher – noch in Ömori – selbst einmal Lehrer an der DSTY) als drittem Inspektor in Empfang genommen und durch den „Moloch“ der Metropolis zum Hotel nach Yokohama geleitet. Nach einer Vorbesprechung am Sonntag samt mehrstündigem Schulrundgang, der schon Teil der Inspektion war, bezog das Inspektionsteam die samt Schlüsselaustausch vorbereiteten Räume. Beim Montagmorgenaufakt stellte die Gruppe ihre Arbeit und sich selbst kurz der ganzen Schülerschaft vor. Dann startete die eigentliche Arbeit des BLI-Teams mit Unterrichtsbesuchen sowie Gesprächen mit den am Schulleben beteiligten Gruppen und Einzelpersonen (Schüler, Eltern, Verwaltung, Kollegium, Schulleitung, Vorstand).

Durchaus gewöhnungsbedürftig waren das gewollt kaum bemerkbare Auftauchen und Entschwinden aus den Unterrichtsstunden im 20-Minuten-Takt sowie die Wahrnehmung von Eingaben auf den mitgeführten i-Pads. Insgesamt wurden alle Lehrkräfte im Unterricht besucht, die Auslandsdienstlehrkräfte sogar doppelt. Mit großer Spannung wurde dementsprechend die Verkündung des Ergebnisses am Freitag erwartet. In einem stufenweisen Prozess wurden zunächst die Schulleitung, dann der Schulvorstand und schließlich in der Aula die gesamte Schulöffentlichkeit informiert. Wir dürfen festhalten: Der wirklich erhebliche Aufwand bei der Vorbereitung hat sich gelohnt. Die DSTY erhält das Prädikat „Exzellente Deutsche Auslandsschule“ und darf das damit verbundene Gütesiegel verwenden. Entsprechend glückliche Gesichter waren beim anschließenden Empfang vor der Aula zu sehen. Fast alle überprüften Sektionen bewegten sich im positiven Bereich,



Gütesiegelübergabe
v. l. n. r. Dr. Detlef Fechner (Schulleiter), Barbara Johansson
(Vorstandsvorsitzende), Dr. Volker Stanzel (ehem. Botschafter)

einige wurden sogar – was äußerst selten ist – mit einem Doppelplus als bemerkenswert „stark“ gekennzeichnet. Wie der Vergleich mit anderen Auslandsschulen zeigte, bewegt sich die DSTY sehr deutlich im oberen Feld der weltweiten Ergebnisse. Da, wo sich Verbesserungsnotwendigkeiten abzeichneten, hat die Schule diese Einheiten nach einer systematischen Auswertung aufgegriffen und weiterentwickelt. Dies gilt insbesondere für die Deutschförderung, das Sprachenkonzept insgesamt, den fächerverbindenden Unterricht und die Entwicklung eines Schulprogramms. Die genannten Bereiche waren allerdings keine Überraschung, sondern wurden schon seit einiger Zeit in der Schulöffentlichkeit und Schulleitung diskutiert.

Es bleibt noch eine wichtige Bemerkung übrig, denn das überaus erfreuliche Ergebnis wurde in einer großen Gemeinschaftsaktion erreicht, zu der alle am Schulleben Beteiligten ihren unverzichtbaren Beitrag geleistet haben: unsere Schüler und Schülerinnen mit einer besonders hohen Unterrichtsaktivität, die Lehrkräfte mit einem besonders gut gestalteten Unterricht, die Interviewpartner mit einer sehr verantwortlichen und konstruktiven Gesprächshaltung, die Verwaltung mit gründlicher Vorbereitung und der Bereitstellung guter Rahmenbedingungen.

„Nach einer BLI“ heißt aber auch „vor einem Bilanzbesuch“, denn ca. drei Jahre nach einer Schulinspektion findet durch Vertreter von ZfA und KMK eine weitere Überprüfung statt, ob an den als Entwicklungsschwerpunkten vereinbarten Bereichen auch tatsächlich gearbeitet wurde und welche Ergebnisse inzwischen erzielt werden konnten. Dieser Bilanzbesuch fand im September 2015 statt und stellte eine gute Möglichkeit dar, auch selbst erneut zu reflektieren und zu re-sümieren, was in der Zwischenzeit erreicht worden ist. Auch wenn der Vorbereitungsaufwand für die Schule deutlich geringer ist als bei einer BLI, bedeutet ein Kontrollbesuch immer eine Herausforderung für ein System. Drei Tage kamen Frau Dr. Fischer als Vertreterin der ZfA und Herr Ministerialrat Leidinger als KMK-Vertreter nach

Tokyo, um an der DSTY die eingetretenen Veränderungen zu bilanzieren. Im Fokus standen nunmehr weniger die Einsichtnahmen am Unterricht als vielmehr die Gespräche mit allen am Schulleben beteiligten Gruppen. In Anbetracht der bereits vielfach umgesetzten Ziele war für die Schule besonders wichtig, im Austausch mit dem Bilanzierungsteam neue Bereiche der Entwicklungsarbeit zu eruieren. Eine lebendige Schule steht nie still – Lernende und Lehrende verändern sich stets, gesellschaftliche und politische Veränderungen schaffen neue Entwicklungsschwerpunkte. Für uns bedeutet dies mittelfristig das Augenmerk verstärkt auf Differenzierung, Übergänge und die Ausgestaltung des Qualitätszirkels zu richten – notwendige und lohnende Aufgaben zugleich! ◀◀

● Schulentwicklung und die Arbeit der Steuergruppe an der Deutschen Schule Tokyo Yokohama

Karin Yamaguchi

An einer deutschen Auslandsschule zu arbeiten hat viele Vorzüge. Man lernt nicht nur Land und Leute kennen, sondern arbeitet auch in nahezu jedem Schuljahr mit neuen Kollegen zusammen und hat die Gelegenheit, viele neue Freundschaften zu schließen. Die Kehrseite der Medaille ist allerdings, dass man auch nahezu in jedem Schuljahr von liebgewonnenen und erfahrenen Kollegen Abschied nehmen muss. Die Fluktuation an einer Auslandsschule ist in der Regel größer als an einer Schule im Inland. Trotzdem muss auch eine Auslandsschule kontinuierlich und konsequent Schulentwicklungsarbeit leisten. Doch wie kann man dabei verhindern, dass Know-how verloren geht und laufende Projekte einschlafen? Was ist zu tun, damit man nicht immer wieder von vorn anfängt?

Jemand muss Projektmanagement betreiben, also dafür sorgen, dass Entwicklungsprozesse geplant, dokumentiert und kommuniziert werden. Die Dokumentation ist angesichts der bereits angesprochenen Fluktuation im Kollegium besonders wichtig. An der DSTY gibt es dafür seit Beginn des Schuljahrs 2014/15 eine Steuergruppe,

die einmal pro Monat tagt. Die Steuergruppe koordiniert, steuert und dokumentiert Schulentwicklungsprozesse: Was für eine Schule ist die DSTY heute? Wo sehen die am Schulleben Beteiligten sie in drei, fünf oder zehn Jahren? Wie lässt sich die Qualität des Unterrichts weiter verbessern? Das sind einige der Fragen, mit denen sich die Steuergruppe Schulentwicklung beschäftigt. Dabei hat sie die Gesamtentwicklung der Schule im Blick und sorgt für den roten Faden in der Entwicklung zu mehr Schul- und Unterrichtsqualität. Sie denkt systemisch, d. h. sie ist sich bewusst, dass jede Veränderung des Systems an einer Stelle Veränderungen des gesamten Systems nach sich zieht. Weil sie diese Veränderungen im Blick hat, kann sie auch dem Vorstand, der Schulleitung, dem Kollegium und der Verwaltung Vorschläge für die jeweils erforderliche Feinabstimmung unterbreiten, z. B. für weitere Projekte und die Einrichtung neuer Arbeitsgruppen.

Ein Entscheidungsgremium ist die Steuergruppe nicht. Im Schulorganigramm ist sie dem Bereich Schulische Dienste zugeordnet. Ihrem Selbstverständnis entsprechend dient die Steu-

ergruppe der Schulgemeinschaft, indem sie Projektgruppen, die sich mit bestimmten Schulentwicklungsprojekten beschäftigen, unterstützt und berät, und zwar sowohl inhaltlich als auch bei ihrer Zeitplanung und der Evaluation ihrer Projekte. Ihre Aufträge erhält sie von der Schulleitung. Dabei reagiert sie auch auf Erfordernisse und Impulse, die von außen an die Schule herangetragen werden. In unserem Fall beispielsweise auf den Bericht der BLI von 2012, der in bestimmten Bereichen der Schule Entwicklungsbedarf aufgezeigt und uns aufgefordert hat, darauf zu reagieren. Oder die neue Internationale Abiturprüfungsordnung, die für die jetzigen 8. Klassen erstmals gelten wird und für unsere Schule eine geringfügige Anpassung der Stundentafel schon ab der Sekundarstufe I bedeutet sowie eventuell die Einrichtung zusätzlicher Fächer – eine willkommene Chance zu einer weiteren Attraktivitätssteigerung unserer Schule.

Steuergruppen gibt es an vielen Schulen, doch sie sind sehr unterschiedlich zusammengesetzt. Idealerweise spiegelt die Zusammensetzung einer Steuergruppe die unterschiedlichen Gruppen der Schulgemeinschaft wider, damit sicher gestellt ist, dass eine große Anzahl an Perspek-

tiven eingenommen und verschiedene Interessen berücksichtigt werden. Deshalb sind an der DSTY nicht nur die Schulleitung und Lehrer aller Bereiche der Schule vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II vertreten, sondern auch Vertreter des Vorstands, der Verwaltung sowie Eltern- und Schülervertreter. Das macht die Mitarbeit in der Steuergruppe besonders interessant. Für die Teilnahme gibt es nur eine einzige Bedingung: Interesse an Schulentwicklung. In der Regel verpflichtet sich jedes Mitglied der Gruppe für mindestens ein ganzes Schuljahr zur Mitarbeit und übernimmt damit u. a. die Aufgabe, den verschiedenen Arbeitsgruppen in der Schule als Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen. Derzeit beschäftigen sich die Arbeitsgruppen an der DSTY u. a. mit folgenden Themen: mit der Erarbeitung eines Lehrplans für das Fach DaZ, mit Empfehlungen für DFU, einem Methodencurriculum für die Sekundarstufen, einem Konzept für den fächerverbindenden Unterricht in den Sekundarstufen und der Etablierung einer verbindlichen Feedbackkultur. Die Steuergruppe trägt u. a. dafür Sorge, dass die Ergebnisse der Arbeitsgruppen dem Kollegium bekannt und stets sichtbar sind. ◀◀

● Der Kindergarten an der DSTY

Annett Schwadke

Im Kindergarten der DSTY werden Kinder ab dem Alter von 3 Jahren aufgenommen und durchlaufen bis zu ihrer Schulreife ein pädagogisches Programm, das sich am „Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre“ orientiert. Unser Kindergarten besteht aktuell aus vier altersgemischten Gruppen (3–6 jährige), die von je zwei in Deutschland ausgebildeten Erzieherinnen und Erziehern geführt werden. Aufgrund der erhöhten Anmeldezahlen an unserer Schule eröffnen wir im Februar 2015 eine weitere Gruppe.

Unser Kindergarten ist inzwischen als Ganztageeinrichtung aufgestellt, so dass eine Betreuung bis 16.30 Uhr möglich geworden ist. Unser Nachmittagsprogramm ist als Freizeitprogramm konzipiert, in dem wir verschie-

dene Sportkurse und Themen-AGs anbieten. Die Kinder können u. a. wählen zwischen Japanisch- und Englischkursen, einer Märchen- und Geschichtenstunde, zwischen Kindertheater und Kindertanz, Fußball und Schwimmen. Aber auch das freie Spielen, besonders wichtig bei der Entwicklung sozialer und organisatorischer Fähigkeiten, wird mit eingeplant, um den Kindern unstrukturiertere, offenere Situationen zum Agieren und Lernen zu ermöglichen.

Autonomie und selbständiges Handeln sind besondere Kindergarten-Entwicklungsschwerpunkte. Mit Hilfe vielfältiger Angebote möchten wir unsere Kinder in ihrer individuellen Entwicklung zu einer selbstverantwortlichen, gemeinschaftsfähigen und kompetenten Persönlichkeit unterstützen und damit ihren künftigen

Eintritt in die Schulwelt erleichtern. Kompetent sein bedeutet für uns, mit verschiedenen Situationen und Anforderungen wirkungsvoll und aktiv umgehen zu können. Vor diesem Hintergrund verfolgen wir in unserer täglichen Arbeit in den Gruppen u. a. folgende Ziele in den drei Kompetenzbereichen:

Selbstkompetenz

- Aufbau von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen
- Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit entwickeln
- Entdecken, Artikulieren und Verfolgen eigener Interessen
- Wahrnehmen und Äußern eigener Gefühle und Bedürfnisse
- Entwickeln einer Identität
- Aufbau eigener Wertvorstellungen

Sozialkompetenz

- Regeln und Strukturen erkennen und diese einhalten
- sich selbst in der Gemeinschaft erleben und seinen Platz finden
- Beziehungen aufbauen und aktiv gestalten
- respektvollen Umgang miteinander erleben und üben
- Kritik- und Konfliktfähigkeit erlangen und Konflikte angemessen austragen

Sachkompetenz

- Nutzen aller Sinne, um sich zu orientieren
- Erlangen eines angemessenen Verhaltens in der Umwelt
- Fertigkeiten einüben, die im alltäglichen Leben wichtig sind
- Abfolgen, Strukturen und Regeln erkennen und auf andere Situationen übertragen
- Auseinandersetzen mit der natürlichen, technischen und kulturellen Umwelt, neugierig sein, Verständnis entwickeln
- Erlernen und Üben des sachgerechten Umgangs mit verschiedenen Materialien und Arbeitsgeräten

Unser pädagogisches Konzept nach dem „Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre“ bestimmt die Ausgestaltung unseres Kindergar-

tenalltags, an dem wir unsere Kinder weitestgehend mitgestaltend teilnehmen lassen.

Hier finden Sie ein paar Beispiele aus den verschiedenen Bildungsbereichen, die wir mit unserer täglichen Arbeit ansprechen und fördern.



Bildungsbereiche

Um die Qualität unserer pädagogischen Programme zu erhalten und weiter zu entwickeln, findet zwischen den Lehrkräften innerhalb des Kindergartens ein immerwährender Austausch zu Inhalten und Methodik der pädagogischen Arbeit statt. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Vorschulbildung unserer fünf- und sechsjährigen Kinder innerhalb unserer altersgemischten Gruppen. Durch eine beständige Weiterentwicklung der internen Vorschulprogrammteile unseres pädagogischen Gesamtprogrammes sowie durch eine enge und wirkungsvolle Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Grundschule gewährleisten wir eine optimale Entwicklungsmöglichkeit für jedes der uns anvertrauten Kinder hin bis hin zum jeweiligen individuellen Schuleintritt.

Viele unserer Kinder stammen aus mehrsprachigen, in erster Linie deutsch-japanischen Familien, so dass die Deutschförderung, vor allem integriert in den allgemeinen Tagesablauf in den Gruppen, bei uns eine besondere Rolle spielt. Die Deutschförderung wird an der DSTY von den Kolleginnen der „Förderabteilung“ konzipiert und für die einzelnen Schulbereiche, also

auch für unseren Kindergarten, entwickelt und den Förderbedürfnissen der einzelnen Kinder laufend angepasst.

Ein weiterer Schwerpunkt in unserer Kindergartenarbeit besteht in der engen Verflechtung von deutschen und japanischen Kulturelementen. Neben den traditionellen deutschen Festen wie Erntedank, Weihnachten oder Ostern feiern wir auch japanische Feste, wie zum Beispiel das „Mädchenfest – Hinamatsuri“ oder den „Kodomo ni ho“ – den japanischen Tag der Kinder, bei uns speziell den Jungen in unserem Kindergarten gewidmet. Hier beziehen wir die Kenntnisse und Erfahrungen von Persönlichkeiten unseres japanischen Gastlandes mit ein, um unseren Kindern eine vielfältige Sicht auf unsere beiden Kulturen zu ermöglichen.

Der Kontakt zu unserer Elternschaft ist ein unabdingbarer Bestandteil unserer Kindergartenarbeit und wird von uns durch eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Elternvertretern der einzelnen Gruppen sowie mit dem Elternbeirat der DSTY gepflegt. Neben den allgemeinen Eltern- und Informationsabenden in den einzelnen Kindergartengruppen sowie intensiv vor- und nachbereiteten Entwicklungs- und Rückmeldegesprächen, integrieren wir unsere Eltern gern bei der Vorbereitung und Durchführung unserer verschiedenen Kindergartenausflüge und gemeinsamen kulturellen Veranstaltungen mit den Kindern. Die Meinung



und Ideen unserer Eltern sind uns stets wichtig, das Zusammenwirken mit unserer Elternschaft gilt uns Pädagoginnen und Pädagogen als eine Grundvoraussetzung moderner und wirksamer Kindergartenarbeit.

Für die nächsten Jahre haben wir uns vorgenommen, noch intensiver mit verschiedenen Kindertageseinrichtungen in Tokio und Yokohama zusammenzuarbeiten, einen Austausch von Kindergartengruppen und pädagogischen Erfahrungen der Lehrkräfte zu initiieren, um unsere Kulturen näher kennenzulernen.

Außerdem gibt es Bestrebungen, dass die Kindergärten Deutscher Auslandsschulen in unserer Region enger zusammenzuwirken, indem gemeinsame Fortbildungsmöglichkeiten und „Qualitätszirkel“ zur Kindergartenarbeit installiert werden. So können Erfahrungen untereinander ausgetauscht und neue Ideen und Strategien in der pädagogischen Arbeit gemeinsam angegangen werden. Diese Art der Zusammenarbeit wird die Entwicklung der Kindergarten- und Vorschularbeit an der DSTY weiter beflügeln und voranbringen. ◀◀



Zur Autorin

Dipl.Päd. Annett Schwadke ist Kindergartenleiterin der DSTY.

● Bildung, die verbindet – DSTY: Grundschule „Gemeinsam Gestalten – Individuell Lernen“

Harald Gauß

Wir bemühen uns in einer freundlichen, dem Kind zugewandten Atmosphäre, die natürliche Lernfreude zu erhalten. Im Zentrum aller unterrichtlichen Arbeit stehen die persönliche Entwicklung sowie die Lernentwicklung des einzelnen Kindes. Ergänzt wird unsere Arbeit durch unser kindgerechtes Förderkonzept (Fördern und Deutsch als Zweitsprache), getreu unserem Leitsatz: „Gemeinsam Gestalten – Individuell Lernen“.

Mit dem Angebot der offenen Ganztagschule bieten wir unseren SchülerInnen und Eltern die Grundlage, ihre Schule als „Lern- und Lebensraum“ zu erfahren. Wir bieten unseren SchülerInnen Kernunterricht und darüber hinaus Aktivitäten (Arbeitsgemeinschaften, Lernzeit (hier werden die Hausaufgaben gemacht) und Nachmittagsbetreuung/Hort) an. Die Eltern erhalten dadurch ein hohes Maß an Flexibilität, durch die sie ihrem Beruf nachgehen und dennoch Zeit mit ihren Kindern verbringen können.

Verlässlichkeit bedeutet für uns eine *Betreuung am Vor- und Nachmittag (7:55–16:25 Uhr)*. Die Eltern entscheiden, welche Angebote sie zum Kernunterricht für ihre Kinder wählen.

Die *kleinen Klassen* (13–25 SchülerInnen pro Klasse) bieten einen vertrauten Rahmen, um individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden.

Da uns die Unterstützung durch die Eltern sehr wichtig ist, informieren wir die ElternvertreterInnen im *Elterntreff* regelmäßig über neue Entwicklungen an unserer Schule, diskutieren über aktuelle Themen und persönliche Anliegen.

Das *Kerncurriculum* (Deutsch, Mathematik, Englisch, Japanisch, Sachunterricht, Kunst, Musik, Religion, Sport/Sw) ist in neun verschiedene Epochen Themen pro Klassenstufe integriert, die auf der Grundlage des Thüringer Lehrplans basieren.

Epochen

Die *Leseförderung* täglich zum Unterrichtsstart, bevor der Tagesablauf besprochen wird, beinhaltet eine zehnjährige *Lesezeit*. Da-

zu kommen eine *Büchereistunde*, eine *Bücherrallye*, ein *Vorlesetag*, sowie *Buchpräsentationen*, der Zugang zu Antolin (Online-Portal zur Leseförderung) und die *Wortschatzlisten zu jeder Epoche*.

Im Fach „*Darstellendes Spiel*“ stärken wir das Selbstbewusstsein, die Sprachfertigkeiten und die Kreativität unserer SchülerInnen.

Das *Förder-Förderband* besteht aus unterschiedlichen Modulen, in denen mit den Kindern an ihren Schwächen oder Stärken gearbeitet wird.

Der *Förderunterricht* unterstützt in enger Zusammenarbeit mit dem regulären Unterricht individuelle Leistungsschwächen in den Fächern Deutsch, Englisch und/oder Mathematik und bietet Förderung bei Entwicklungsverzögerungen im motorischen, emotionalen, sozialen oder kognitiven Bereich an.

Die Fördermaßnahme bezieht auch die Eltern, KollegInnen und bei Bedarf und Angebot auch außerschulische therapeutische, psychologische und medizinische Dienste mit ein.

DAZ (Deutsch als Zweitsprache) wird für zwei- oder mehrsprachige SchülerInnen angeboten, die im Deutschen Förderbedarf haben. In niveaunteilten Kleingruppen erweitern die Kinder ihren Wortschatz und festigen wichtige grammatische Strukturen.

Englisch lernen die Kinder bei uns ab der 2. Klasse. Durch einen Eingangstest werden die SchülerInnen den sechs Niveaustufen von Anfänger bis hin zum Muttersprachler zugeordnet.

Japanisch wird für Nicht-Muttersprachler und Muttersprachler in je vier bis fünf Niveaustufen ab Klasse 1 angeboten.

Im *Computerunterricht* vermitteln wir den SchülerInnen ab Klasse 2 die Kompetenzen für den Umgang mit dem Computer und dem Internet.

In drei Unterrichtsstunden pro Woche und Klasse nutzen wir regelmäßig die großzügige *Sportanlage* und die *Schwimmhalle*.

Die SchülerInnen haben von der 1. Klasse an die Möglichkeit im *Chor* zu singen. Zu Beginn

Vorschule	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4
0. Epoche Gesellschaft (Meine Schule)	0. Epoche Gesellschaft (Meine Schule)	0. Epoche Gesellschaft (Meine Schule)	0. Epoche Gesellschaft (Meine Schule)	0. Epoche Gesellschaft (Meine Schule)
1. Epoche Gesellschaft (Meine Familie)	1. Epoche Raum (Meine Stadt)	1. Epoche Raum (Mein Land)	1. Epoche Raum (Mein Land)	1. Epoche Raum / Umwelt (Meine Erde)
2. Epoche Raum / Technik (Mein Schulweg)	2. Epoche Technik (Verkehr und Transport)	2. Epoche Technik (Farbauslösung)	2. Epoche Technik (Farbauslösung)	2. Epoche Raum / Technik (Weltraum)
3. Epoche Natur (Lust / Sorgen)	3. Epoche Natur (Luft / Sonne)	3. Epoche Natur / Technik (Strom / Magnetismus)	3. Epoche Natur / Technik (Strom / Magnetismus)	3. Epoche Natur (Fehler)
4. Epoche Zeit (gestern-heute-morgen)	4. Epoche Zeit (naher)	4. Epoche Zeit (mittelbar)	4. Epoche Zeit (mittelbar)	4. Epoche Zeit (Leonardo da Vinci)
5. Epoche Zeit (annähernd)	5. Epoche Natur (Wasser)	5. Epoche Natur (Wasser)	5. Epoche Natur (Wasser)	5. Epoche Technik / Umwelt (Herstellung von Produkten)
6. Epoche Lebewesen (Haar / Igel)	6. Epoche Lebewesen (Vogel / Fische)	6. Epoche Lebewesen (Wald)	6. Epoche Lebewesen (Wald)	6. Epoche Lebewesen (Haustiere / Nutztiere)
7. Epoche Lebensräume (Wiese)	7. Epoche Lebensräume (Tiere)	7. Epoche Lebensräume (Meer)	7. Epoche Lebensräume (Meer)	7. Epoche Lebensräume / Lebewesen (Wald / Park)
8. Epoche Gesundheit / Lebewesen (Zähne)	8. Epoche Gesundheit / Lebewesen (Sonne)	8. Epoche Gesundheit / Lebewesen (Gesunde Ernährung)	8. Epoche Gesundheit / Lebewesen (Gesunde Ernährung)	8. Epoche Gesundheit / Lebewesen (Vom Kind zum Jugendlichen)

eines jeden Schulhalbjahres können sich die SchülerInnen der Klasse 1 und 2 im AG-Bereich für den *Chor* entscheiden.

Für die Klassen 3 und 4 ist das Singen im Chor in den Stundenplan integriert.

Die jährlich stattfindende *Projektwoche* in klassen- und jahrgangsübergreifenden Gruppen sowie unterschiedlichste *Aufführungen* (Spiele, Theater, Musicals usw.) bereichern den Schulalltag.

Neben *Unterrichtsausflügen* gibt es außerdem für die 3. und 4. Klassen eine mehrtägige *Klassenfahrt*.

Wir halten regelmäßigen Kontakt zu *japanischen Partnergrundschulen* und pflegen den Kontakt auf kultureller und sportlicher Ebene.

Für die Drittklässler führen wir regelmäßig eine *Fahrradausbildung* durch.



Unsere Dritt- und Viertklässler haben die Möglichkeit, im Physiksaal des Gymnasiums mit Seniorexperten an verschiedenen physikalischen und chemischen Versuchen zu *experimentieren*.

Wir geben unseren SchülerInnen die Möglichkeit, sich freiwillig an *Wettbewerben* (z. B. Mathematik, Deutsch, Kunst und Sport) zu beteiligen.

Der *Hort* ist der Freizeitbereich für alle Grundschul Kinder. Hier werden verschiede-

ne Basiskompetenzen erlernt. Gleichzeitig erweitern die GrundschülerInnen ihre kommunikativen Fähigkeiten. In Freistunden, in der Mittagspause oder beim Warten auf den Bus kann man im Hort mit Freunden spielen, neue Freunde finden oder kreative Ideen umsetzen. Im Rahmen der offenen Ganztagschule gibt es die Möglichkeit auch außerhalb von Unterricht und Arbeitsgemeinschaften an dem Angebot des Hortes teilzunehmen.

Die *Oase* ist der *Ruheraum* für unsere SchülerInnen, in den sie sich in der Mittagspause zurückziehen können.

Regelmäßig messen wir unsere Arbeit mit der *Online-Diagnose* zur Lernstandserhebung von jedem Kind sowie durch die Teilnahme an bundesweiten *Kompetenztests*. Aber nicht der Vergleich mit anderen Kindern ist der Bewertungsmaßstab, sondern die Lernentwicklung der einzelnen Schüler unter Berücksichtigung der Lehrplanvorgaben. Das gilt insbesondere für die Klassen 1 und 2, die zum Halbjahr einen Zwischenbericht verbunden mit einem Elterngespräch erhalten. Am Ende des 1. und 2. Schuljahres wird in einem *Berichtszeugnis* vermerkt und in einem Elterngespräch besprochen, was der einzelne Schüler im Laufe des Jahres dazugelernt hat, was er gut kann, aber auch, was noch geübt werden muss. Die Klassen 3 und 4 erhalten *Notenzeugnisse*.

Zum Halbjahr und am Ende der 4. Klasse laden wir zu einem *Elterngespräch* ein und geben eine Empfehlung für den weiterführenden Bildungsgang.

Um die Übergänge von Kindergarten in Grundschule und von der Grundschule in die Orientierungsstufe möglichst fließend zu gestalten, kooperieren wir eng mit den Vorschulgruppen und der Orientierungsstufe des Gymnasiums.

Kontinuierlich arbeiten wir an der Anpassung unseres Konzeptes, um den Anforderungen ei-

ner modernen Schule und den Entwicklungen vor Ort gerecht zu werden.

Wir in der Grundschule sehen uns als Bindeglied zwischen dem Kindergarten und der Orientierungsstufe des Gymnasiums zur Förderung einer kindgerechten Entwicklung. ◀

Zum Autor

Harald Gauß ist Grundschulleiter an der DSTY.

● Deutschförderung an der DSTY

Kirsten Bomholt

Die Beherrschung der Schulsprache ist der Schlüssel zur Bildung, denn sie ist eine wesentliche Voraussetzung für den Bildungserfolg. In einem Land wie Japan wird Deutsch fast nur in der Schule gesprochen. Kaum verlässt man die Schule, befindet man sich in einem japanischsprachigen Umfeld. Deshalb hat die Deutschförderung an der DSTY einen besonders hohen Stellenwert. Um unsere mehrsprachigen SchülerInnen in ihrer Sprachentwicklung intensiv fördern zu können, gibt es den Unterricht „Deutsch als Zweitsprache“, auch DaZ genannt. Unsere Schülerschaft reicht vom 3-jährigen Kindergartenkind bis zum 16-jährigen Zehntklässler. Unterstützt werden sie von einem momentan neunköpfigen Förderteam.

DaZ im Kindergarten

Unsere Kleinsten, die Dreijährigen, werden von der DaZ-Lehrerin integrativ in ihrer Kindergartenengruppe gefördert. Wortschatz und Sprechkompetenz können so alltagsbegleitend erweitert werden.

Nachdem die Kinder in vertrauter Umgebung basale Deutschkenntnisse aufgebaut haben, werden sie im Alter von vier Jahren einer ihrem Deutschniveau entsprechenden Sprachfördergruppe zugewiesen. Sie werden bis zu viermal wöchentlich gruppenextern gefördert. Anhand von Sprachspielen, Bewegungsliedern und Ge-

sprachen werden die Sprachkompetenzen auf spielerische Art und Weise erweitert. Ziel ist, dass sich die Kinder im Alltag gut verständigen können und auf einen sprachlich erfolgreichen Schulbesuch vorbereitet sind.

DaZ in der Grundschule

Nach der Überprüfung des Sprachstandes und Rücksprache mit den Lehrpersonen werden die Kinder bei Bedarf in eine ihrem Alter und Sprachstand entsprechende Fördergruppe eingeteilt. Die DaZ-Stunden finden zusätzlich zum





regulären Deutschunterricht der Klasse im Rahmen des Förder-Forderbandes statt (siehe hierzu den Bericht „Grundschule“, S. 30 ff.). Je nach Anzahl der zu fördernden Kinder gibt es mehrere Gruppen, die parallel laufen. Brauchen die Kinder eine intensivere Betreuung im Erwerb der deutschen Sprache, werden sie zusätzlich in Kleingruppen gefördert. Diese Stunden finden parallel zum Klassenunterricht statt.

In der 1. und 2. Klasse erweitern die Kinder auf spielerische Art und Weise ihren Wortschatz, erlernen und festigen wichtige Sprach-

strukturen. Dabei wird vor allem eine verbesserte Ausdrucksfähigkeit für Themen des Alltags angestrebt.

In der 3. und 4. Klasse wird der Wortschatz weiter ausgebaut sowie Sprachstrukturen und Grammatik vertieft. Zudem wird der Fokus nun vermehrt auch auf die Fertigkeiten Lesen und Schreiben gelegt.

DaZ in der Sekundarstufe I

SchülerInnen der Sekundarstufe I, die aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit Schwierigkeiten haben, erfolgreich am Regelunterricht teilnehmen zu können, besuchen den DaZ-Unterricht zwei Stunden pro Woche.

Ziel des DaZ-Unterrichts ist, den spezifischen Fachwortschatz zu erweitern, Grammatikstrukturen aufzuarbeiten und Lücken zu schließen. Wichtig dabei ist die Verknüpfung mit den Unterrichtsinhalten der jeweiligen Klassenstufe. Der Unterricht findet in der 5.–7. Klasse parallel zur Lernzeit, in der 8.–10. nach dem Regelunterricht statt. ◀◀

Zur Autorin

Kirsten Bomholt ist die Fachschaftsleiterin DaZ.

● Wie sag ich's meinem Kinde? Auf Deutsch oder doch lieber auf Japanisch?

Anmerkungen zur deutsch-japanischen Bilingualität

Stefan Buchenberger

Ich lebe seit dem Jahr 2000 in Japan, meine Frau ist Japanerin, unsere beiden Kinder gehen auf die Deutsche Schule Tokyo Yokohama (DSTY) und ich selber unterrichte am Department for Cross-Cultural Studies der Kanagawa Universität u. a. auch Deutsch. Man möchte auf den ersten Blick also meinen, der deutsch-japanischen Bilingualität unserer Kinder stünde nichts im Wege, aber ganz so einfach ist die Sache dann doch wieder nicht.

Bevor die Kinder an die DSTY kamen, gab es außer mir eigentlich keinerlei andere primäre Sprachquelle für Deutsch, wenn man von gelegentlichen Skype-Gesprächen mit den Großeltern und Sommerurlauben in Deutschland einmal absieht. Mit meiner Frau spreche ich Japanisch, was sie wiederum mit den Kindern macht, wobei ich allerdings mit meinen Kindern von Anfang an nur Deutsch gesprochen habe. Deutsche Bücher, Hörspiele, DVDs etc.

sind zwar hilfreich, aber letzten Endes kein Ersatz für die gesprochene Sprache, die man eben nur durch aktives Sprechen lernen kann.

An der DSTY ist natürlich Deutsch Unterrichtssprache und die Lehrenden sprechen logischerweise auch (fast) kein Japanisch, aber es gibt doch mittlerweile eine ganze Menge Kinder, deren Muttersprache Japanisch ist und die, was ganz natürlich ist, außerhalb des Unterrichts Japanisch sprechende Gruppen bilden. Man will ja mit seinen Freunden auf die unkomplizierteste Art sprechen, was eine Binsenweisheit ist. Schließlich rede ich auch mit meinen französischen Kollegen Englisch, weil mein Französisch, mangels Übung, so schlecht geworden ist.

Nun könnte man sich fragen, ob eine auf Bilingualität ausgerichtete Erziehung dann eigentlich Sinn macht, die a) mühselig und b) auch ziemlich teuer ist, wenn man sowieso immer den einfachsten Weg der Kommunikation geht. Die Antwort kann nur ein eindeutiges „Ja“ sein, denn, um eine weitere Binsenweisheit zu zitieren,

die Beherrschung mehrerer Sprachen, zumal auf Muttersprachniveau, ist in einer globalisierten Arbeitswelt unerlässlich, und die Kenntnis der mit diesen Sprachen verbundenen Kulturen stellt eine immense Bereicherung des eigenen Horizont dar. Angesichts der extremen Verschiedenheit von Deutsch und Japanisch ist das natürlich eine noch größere Herausforderung als bei z. B. Deutsch und Englisch, bringt aber deswegen auch deutlich mehr, da Englisch heutzutage sowieso Grundvoraussetzung in der besagten globalen Arbeitswelt ist.

Um Karl Valentin, einen der größten deutschen Sprachkünstler zu zitieren: „Kurze Rede langer Sinn“: Ich halte deutsch-japanische Bilingualität für eine einmalige Chance, die ich meinen Kindern auf jeden Fall ermöglichen möchte. Was sie dann eines Tages damit machen, ob sie in Deutschland, Japan oder sonst wo studieren, arbeiten und leben wollen, ist dann ihre Entscheidung, aber diese Wahlmöglichkeit sollten sie haben. ◀◀

● Die Förderabteilung der DSTY

Birgit Zörb-Serizawa

Einleitung

Eine Förderabteilung mit einer Förderlehrerin gibt es an der DSTY offiziell seit dem Schuljahr 2007/08. Inoffiziell werden aber schon seit 2000/01 Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf (besonderen Bedarfen) gefördert. Im Schuljahr 2005/06 gab es beispielsweise im Kindergarten einen Jungen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf, der eine entsprechende Einzelförderung zusätzlich zu Maßnahmen im Kindergarten erhielt.

Die DSTY ist also inoffiziell schon seit mindestens einem Jahrzehnt eine Inklusionsschule! Im Schuljahr 2006/07 wurden Kinder im Kindergarten und in der Grundschule von der Förderabteilung betreut. Kurze Zeit später wurde die Förderabteilung zweigeteilt. Zu der zusätzlichen Entwicklungsförderung gab es nun auch die DaZ/DaF Förderung, vorrangig im Kindergarten, ab 2010/11 auch in der Grundschule.

Inzwischen sind beide Bereiche schulformübergreifend der Schulleitung unterstellt und betreuen/unterrichten zwar primär die jüngere Schülerschaft, aber auch in höheren Klassen gibt es SchülerInnen, die zusätzliche (Einzel-)Förderung erhalten. Vor allem der DaZ/DaF-Unterricht findet bis in Sekundarstufe I statt (vgl. „Deutschförderung [DaZ/DaF] an der DSTY“, S. 33 f.).

Das Förderangebot

Ausgehend von dem pädagogischen Leitbild der Schule, welches beinhaltet, dass die Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen durch die Förderung ihrer intellektuellen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten im Mittelpunkt steht und dass Kinder vor allem im Kindergarten- und Grundschulalter unterschiedliche Entwicklungsgeschwindigkeiten aufweisen, ist es die Aufgabe des Förderteams, die individuellen Bedürfnisse der einzelnen SchülerInnen durch

ein differenziertes Aufnahme- und Beratungsverfahren, ein entsprechendes Unterrichts- und Förderangebot, sowie durch DaZ/DaF zu unterstützen.

Bei Leistungsschwächen in den Fächern Deutsch, Englisch oder Mathematik und/oder bei Entwicklungsverzögerungen im motorischen, emotionalen, sozialen oder kognitiven Bereich bietet die Förderabteilung in enger Zusammenarbeit mit den ErzieherInnen und LehrerInnen individuelle Förderangebote und differenzierte Arbeit in Kleingruppen an.

Das Förderkonzept bezieht neben dem Kollegium und den Eltern auch bei Bedarf und Angebot außerschulische therapeutische, psychologische und medizinische Dienste mit ein.

Die individuellen Förderangebote und differenzierte Arbeit in Kleingruppen werden zusätzlich zum regulären Unterricht angeboten. Diese Angebote sind auch zusätzlich zu der Förderung und Differenzierung durch ErzieherInnen in der Gruppe und Klassenlehrkräfte in der Klasse, sowie zusätzlich zu der Förderung und Differenzierung im sog. Differenzierungsunterricht.

Der Förderunterricht findet unter Absprache mit der Gruppen- bzw. der Klassenleitung statt und wird parallel zum regulären Unterricht und/oder als zusätzlicher Unterricht am Nachmittag organisiert.

Der Förder-Weg

- Die Klassenlehrkraft dokumentiert das Verhalten/Lernen des Kindes/der Schüler, die zusätzlichen Hilfen, die sie gegeben hat, und beschreibt, welche Auffälligkeit oder Schwierigkeit sie beobachtet.
- Diese schriftliche Stellungnahme und Bitte auf Beratung und/oder Überprüfung lei-

tet sie über die Abteilungsleitung an die Förderabteilung.

- Die Klassenlehrkraft oder die Förderabteilung bittet die Eltern um Erlaubnis zur Überprüfung.
- Die Förderabteilung macht Vorschläge zur Förderung, die mit allen beteiligten Lehrkräften und den Eltern besprochen werden.
- Mit der Elternunterschrift auf dem Förderplan beginnt die zusätzliche Förderung, entweder parallel zu einer Unterrichtsstunde, manchmal als Zweitkraft in der Klasse, und auch nachmittags, nach Ende der regulären Unterrichtszeit, besteht diese Möglichkeit. All dies wird im Einzelfall geprüft, besprochen und beschlossen.

Die Zielgruppen

Das Förderangebot richtet sich an Kinder/SchülerInnen

- mit Entwicklungsverzögerungen im motorischen, emotionalen, sozialen oder kognitiven Bereich,
- mit Lernrückständen und/oder partiellen Leistungsschwächen im Rechnen oder beim Gebrauch der deutschen (Schrift)sprache,
- mit besonderen Lernschwierigkeiten beim Lesen (Dyslexie), bei der Rechtschreibung (Dysgraphie) oder beim Rechnen (Dyskalkulie),
- mit Schwierigkeiten in der Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung.

Das Förderteam

Im Schuljahr 2015/16 arbeiten im Team eine Sonderpädagogin und eine Diplompädagogin als Förderlehrerinnen und Sprachförderkräfte für DaZ/DaF, die individuelle Förderung und differenzierte Arbeit in Kleingruppen anbieten.



● Wie können sich Eltern am Wohl der Schulgemeinschaft der DSTY beteiligen?

Udo Ottens

Die Eltern der Kindergarten- und Schulkinder der Deutschen Schule Tokyo Yokohama bringen sich in vielfältigster Form und unterschiedlichsten Funktionen ins tägliche Schulleben ein. Zu Beginn eines jeden Schuljahres wählen die Eltern der jeweiligen Kindergartengruppe oder Klasse einen Elternvertreter und Stellvertreter aus ihren Reihen. Ideal ist, wenn zumindest einer der Vertreter über profunde landessprachliche (japanisch) Kenntnisse verfügt und somit die Interessen aller Eltern artikulieren und schriftliche Informationen zumindest inhaltlich grob übersetzt werden können.

Auf der ersten Gesamtelternvertreter-Versammlung wird der Elternbeirat (EB) gewählt, der sich aus drei Mitgliedern formiert, einen Vorsitzenden wählt und die Zuständigkeiten für die Belange des Kindergartens, der Grundschule und Orientierungsstufe sowie des Gymnasiums unter sich verteilt.

Der Elternbeirat ist das direkte Bindeglied zwischen den Elternvertretern, der Schulleitung und der Leitung der einzelnen Schulzweige und dem Kindergarten.

Mindestens ein EB-Mitglied nimmt an den Gesamtlehrer-, Gymnasialkonferenzen sowie den regelmäßig stattfindenden Treffen mit der Kindergarten- und Grundschulleitung teil und vertritt dort die Interessen der Elternschaft.

Regelmäßige Treffen des EB mit der Schulleitung, um aktuelle und allgemeine Themen zu besprechen, finden in einer ausgesprochen konstruktiven Atmosphäre statt.

Bisher konnten alle Themen/Herausforderungen einvernehmlich gelöst werden und Anregungen aus der Elternschaft wurden ausnahmslos ernstgenommen und nach Möglichkeit auch umgesetzt.

Der EB organisiert im Verlauf des Schuljahres noch zwei weitere Versammlungen aller Elternvertreter der Schule und des Kindergartens und unterrichtet über die Arbeit und die erzielten Ergebnisse in den vergangenen Monaten. Der Schulleiter ist zu diesen Versammlungen eingeladen und berichtet über aktuelle und allgemein

wichtige Themen aus dem Schulalltag. Die Elternvertreter haben außerdem die Möglichkeit, ihre Anliegen zu thematisieren.

Ein gutes und vertrauensvolles Arbeitsklima zwischen dem EB und dem Schulvorstand soll nicht unerwähnt bleiben. Neben den allgemeinen Arbeitskontakten wird der EB regelmäßig zu den einmal monatlich stattfindenden Vorstandssitzungen eingeladen. Im öffentlichen Teil kann der EB die Anliegen der Elternschaft und Themen von allgemeinem Interesse vortragen.

Im vergangenen Schuljahr fand auch erstmals ein Arbeitstreffen des EB auf Einladung mit dem Aufsichtsrat statt und soll zukünftig unregelmäßig stattfinden.



Weihnachtsmarkt

An den Sitzungen der Fachschaften Englisch, Deutsch, Mathematik, Französisch, Geschichte, Physik, Biologie, Chemie, Musik und Sport nimmt mindestens ein Elternvertreter teil, welcher sich aktiv einbringen kann und sollte, ohne jedoch stimmberechtigt zu sein.

Die Arbeit des Elternvertreters in der Steuergruppe Schulentwicklung verlangt hingegen in jeder Hinsicht sehr innovatives Denken und gestalterisches Talent.

Alle Eltern werden bei der Ausrichtung diverser Schulveranstaltungen gefordert. Jede Klasse bekommt zusammen mit mindestens einer weiteren Klasse die Verantwortung für die Ausrichtung einer Veranstaltung, wie z. B. dem Sommerflohmarkt, Martinsumzug, Weihnachtsfeier, Abiturfeier oder der Schuljahresfeier übertragen.

Der erwirtschaftete Gewinn aus der Bewirtung fließt in die EB-Kasse und wird für Projekte zum Wohl der Schulgemeinschaft investiert. In den vergangenen Jahren konnten so viele Projekte realisiert werden. Im Sommer 2015



Oktoberfest

konnte mit der Einweihung einer Boulderwand das bisher größte durch die Elternschaft gesponserte Projekt der Schulgemeinschaft übergeben werden.

Seit nunmehr vier Jahren nimmt die DSTY auf besonderen und ausdrücklichen Wunsch des Bürgermeisters vom Bezirk Tsuzuki am Weihnachtsmarkt der Gemeinde mit überwältigendem Erfolg teil. An zwei Tagen betreibt die Schulgemeinschaft unter Leitung des EB zwei Stände und bewirbt die Gäste mit Glühwein, Punsch, Kaffee, Stollen, Leberkäsemmel, Bier, Süßigkeiten und Bratwurst. Jedes Jahr besuchen über zehntausend Bürger den Weihnachtsmarkt und lassen sich von der vorweihnachtlichen Atmosphäre und den deutschen Köstlichkeiten verzaubern. Besser kann sich die Schule als Teil

der japanischen Gemeinschaft nicht vermarkten. Quer durch die Gemeinde und die Medien findet die Teilnahme am „Deutschen Weihnachtsmarkt“ nur Lob und Anerkennung.

Ähnlich positiv ist die Resonanz der Bürger auf das Oktoberfest, das seit Jahrzehnten jedes Jahr tausende von Besuchern anlockt. Ohne den uneingeschränkten Einsatz der Schulgemeinschaft wäre solch eine Großveranstaltung nicht zu realisieren. Jedes Mitglied der Schulgemeinschaft versteht sich als Teil der Großfamilie DSTY und ist daher uneingeschränkt bereit sich aktiv einzubringen.

Über die Aktivitäten der Eltern allgemein und des EB im Besonderen veröffentlichen wir in den monatlich erscheinenden DSTY-Nachrichten oder wenn erforderlich in Sondermitteilungen die Elternschaft und Schulgemeinschaft.

Wir, als Schulgemeinschaft, haben ein gemeinsames Ziel, und das ist die Bildung unserer Kinder. Um hierfür die optimalen Rahmenbedingungen zu garantieren, haben wir die Pflicht und das Recht, die Schule zu unterstützen und uns aktiv einzubringen. Dass uns dies bisher wohl ziemlich erfolgreich gelungen ist, wurde uns auch durch die Bund-Länder-Inspektion (BLI) und dessen Bilanzbesuch eindrucksvoll attestiert.

Wir als Eltern, Elternvertreter und Elternbeirat wollen uns aber nicht dem Trugschluss hingeben, uns ausruhen zu können. Die Schulgemeinschaft entwickelt sich weiter im spannenden Umfeld zwischen Japan und Deutschland – diese Dynamik und der ständige Wandel an einer Auslandsschule erfordert eine enge Zusammenarbeit aller Gremien der Schule, viel Diskussion und Anregungen, um das bisher Erreichte weiter zu verbessern. Es gibt noch viele Ziele, die wir nicht aus den Augen verlieren dürfen und für die es sich im Namen der Kinder lohnt einzusetzen. Wir Eltern werden in unseren Bemühungen nicht nachlassen! ◀◀

Zum Autor

Udo Ottens ist Vorstandsmitglied und ehem. Elternbeirat.

● Der Vorstand stellt sich vor

Der Vorstand der gemeinnützigen Stiftung der Deutschen Schule Tokyo Yokohama setzt sich aus mindestens drei, höchstens sechs Mitgliedern zusammen. Er wird vom Kuratorium der Stiftung für eine Amtszeit von zwei Jahren gewählt. Aus der Mitte des Vorstands werden ein Vorsitzender des Vorstands sowie drei weitere geschäftsführende Vorstände ernannt. Es werden neben dem Vorsitz, der Schatzmeister, der Personalreferent und deren Stellvertreter, auch Referenten für gesonderte Themen wie Schulentwicklung, Marketing oder Baumaßnahmen und Instandhaltung bestimmt. Das Engagement erfolgt ehrenamtlich.

Jeden Monat findet eine Vorstandssitzung in deutscher Sprache statt. Mindestens zweimal jährlich kommt der Vorstand mit dem Kuratorium zu einer Sitzung zusammen. Der Vorstand beruft jährlich eine Mitgliederversammlung der gemeinnützigen Stiftung zum Beginn des Schuljahres ein.

Die Vorstandsmitglieder nehmen ihre Aufgaben nach Maßgabe der japanischen Gesetze, der Satzung der Stiftung und den Regelwerken der Deutschen Auslandsschulen wahr. Sie vertreten die Schule nach außen. Die Vermittlung der deutschen Schulbildung im Großraum von Tokyo und Yokohama, die Förderung der deutschen Sprache und der kulturellen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Japan sind der Zweck der Stiftung.

Der Vorstand sichert die dauerhaft finanzielle Tragfähigkeit der Schule in unternehmerischer Verantwortung und definiert in Abstimmung mit dem Schulleiter ihre strategische Ausrichtung. ◀◀

Zur Autorin

Barbara Johansson ist Vorstandsvorsitzende.



v. l. n. r.: Frank Pilgram, Barbara Johansson, Henry De La Trobe, Udo Ottens, Dr. Thomas Nagano, Martin Hertle

● Liegt Shanghai in Japan ...? Schulinterne und regionale Fortbildungen

Markus Stüber

Unter dem Begriff schulinterne (Lehrer-)Fortbildung kann sich wohl jeder etwas vorstellen. Der Begriff „regionale Fortbildung“ kann jedoch irreführend sein, wenn man mit dem Auslandsschulwesen nicht näher vertraut ist.

Als ich einer Bekannten in Deutschland, die ebenfalls im Lehrberuf tätig ist, berichtete, dass ich auf eine Fortbildung nach Shanghai ginge, kam spontan die verwunderte Reaktion, sie habe gar nicht gewusst, dass es in Japan auch einen Ort dieses Namens gebe. Also stellte ich erst einmal richtig, dass in der Tat das (allgemein bekannte) Shanghai gemeint ist; die Fortbildung fand in China statt.

„Regional“ bedeutet „die Region Ostasien“ betreffend. Bei besagter Veranstaltung handelte es sich um ein Netzwerktreffen der Fortbildungskordinatoren aus der Großregion (Süd-)Ostasien/Ozeanien; auch ein Kollege aus Sydney war angereist.

Zu einer regionalen Fortbildung schicken in der Regel alle deutschen Auslandsschulen einer

Region einen, ggf. auch zwei Vertreter. Die teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen fungieren dann im Anschluss an die besuchte Fortbildungsveranstaltung als Multiplikatoren, indem sie das erworbene Wissen an ihr Kollegium im Rahmen einer schulinternen Fortbildung weitergeben. Durch dieses System wird gewährleistet, dass Entwicklungen im deutschen Bildungswesen auch die Kolleginnen und Kollegen an den deutschen Auslandsschulen in aller Welt erreichen.

Deshalb gibt es an deutschen Auslandsschulen einen Fortbildungskordinator, der dafür zuständig ist, die o. g. Abläufe zu koordinieren. Seine Aufgabe ist es, das Kollegium über angebotene „ReFos“ zu informieren und in Absprache mit der Schulleitung eine Auswahl zu treffen, wer als „Multiplikator“ an der Fortbildung teilnehmen soll, Anmeldeformulare entsprechend weiterzuleiten etc.

Die Hauptaufgabe eines solchen schulinternen Fortbildungskordinators liegt – wie der Name bereits sagt – in der Organisation der Fortbildungen an der eigenen Schule: Information des Kollegiums über hausinterne Fortbildungsangebote, Akquise von Referenten, Dokumentation der durchgeführten Fortbildungen, Ausstellen von Teilnahmebescheinigungen usw.

Bei uns an der Deutschen Schule Tokyo Yokohama ist das Thema „Deutschförderung“ derzeit besonders im Fokus: DAF/DAZ, Sprachbewusstsein im Fachunterricht sind zentrale Themen, mit denen sich die Kolleginnen und Kollegen auch im Rahmen von pädagogischen Tagen intensiv beschäftigt haben. Regionale Fortbildungen zu diesem Themenkomplex wurden von mehreren Kolleginnen und Kollegen besucht, die daran anschließend entsprechende „SchiLF“-Veranstaltungen durchgeführt haben. Durch eine sich verändernde Schülerschaft – es besuchen verstärkt auch Kinder mit rein japanischem Hintergrund unsere Schule – wird diese Thematik auch künftig nicht an Aktualität verlieren. ◀◀



● Auf die Sprache kommt es an! –

Der Pädagogische Tag an der DSTY am 21.09.2015

Silke Sachs

„Ich liebe ihr noch immer, sie raubt mich heute noch den Sinn ...“ – wie diese Zeile aus dem Lied „Meine Deutschlehrerin“ von den Wise Guys vermuten lässt, stand das Thema DaZ erneut im Schwerpunkt des Pädagogischen Tages im Schuljahr 2015/16.

Während Japan die Silver Week feierte, durfte das Gymnasialkollegium – unter anderem – der Hymne an die frühere Schulzeit bzw. die ehemalige Deutschlehrerin lauschen: „Ich werd nich eher ruh'n, als bis wenn ich sie mal endlich meine Liebe gesteh“.

Aber nun im Einzelnen zu den drei Modulen, aus denen sich die ganztägige Fortbildungsveranstaltung zusammensetzte: Mit der Fragestellung „Wie kann schulische Weiterbildung auf der Grundlage von Lehrerforschung aussehen?“, „Wie funktionieren Lernprozesse?“ setzte Herr Michael Schart einen ersten Schwerpunkt. Nach seinem DaZ-Studium ist er inzwischen seit über 15 Jahren an verschiedenen japanischen Universitäten tätig, sein Schwerpunkt liegt dabei auf dem bilingualen Unterricht. Zum besseren Verständnis der Thematik seien hier nochmals die drei verschiedenen Modelle des DaZ-Unterrichts genannt, die inzwischen an der DSTY auch fest verankert sind: Neben dem *sprachsensiblen Unterricht*, der in allen Fächern durchgeführt wird, existiert das *Fördergruppen-Modell*, außerdem kann auch eine *individuelle Lernbegleitung und -beratung* erfolgen.

Für die Weiterentwicklung und Evaluation von DaZ-Fördermaßnahmen schlägt Herr Schart vor, extern Forschende mit ins Boot/mit in die Schule zu holen. Gemeinsam könnte dann an den folgenden Fragestellungen gearbeitet werden:

- Welche Möglichkeiten gibt es – neben den schriftlichen Wortschatzlisten – die Schüler anzuregen, eine akademische Sprache aktiv zu benutzen und den Erwerb von Fachsprache im Unterricht zu fördern?
- Wie hoch ist der Sprechanteil des Lehrers, wie hoch schätzt die Lehrkraft selbst ihren Sprechanteil ein?



Die Zusammenarbeit verspricht auf jeden Fall, den Lehrer für das Zusammenwirken dessen, was im Unterricht passiert, stärker zu sensibilisieren.

Wer viel arbeitet, macht viele Fehler, wer wenig arbeitet, macht wenige Fehler.

Im zweiten Modul, dem Vortrag von Frau Rosi Böhler, die am Goethe-Institut als Dozentin tätig ist, stand unter anderem der Umgang mit Fehlern im Mittelpunkt.

Ein Arbeitsblatt mit zahlreichen Fragestellungen (Warum korrigiere ich Fehler? Wer korrigiert in meinem Unterricht Fehler? Wann korrigiere ich Fehler?) sensibilisierte das Kollegium zunächst für den eigenen Umgang mit Defiziten.

Dann wurde das Thema systematisch angegangen: Zunächst sei zwischen kommunikationsbehindernden und die Kommunikation nicht behindernden Fehlern zu unterscheiden, zwischen schweren Verstößen (wenn ein oft geübtes Phänomen nicht beachtet wird) und leichten Fehlern zu unterscheiden. Als Ursachen für Fehler wurden zahlreiche Gründe genannt: Übergeneralisierungen (eine Regel wird ausgeweitet), Regularisierungen (ein eigentlich

regelmäßiges Grammatikphänomen wird regelmäßig behandelt) sowie Simplifizierungen (Vermeidung komplizierter Strukturen).

Ganz konkrete Tipps wurden dabei zur Fehlerkorrektur gegeben, wobei nonverbale Kommunikation zur Anwendung kommt: Überkreuzte Arme signalisieren, dass die Satzstellung nicht passt, drei Finger zeigen an, dass hier der Dativ gesetzt werden muss, vier Finger stehen für den 4. Fall, den Akkusativ. Nach der Sprachphase können einige Wörter herausgegriffen werden, die gezielt verbessert werden. Auch auf die Möglichkeit der Fehlerprävention sei hingewiesen: Indem beispielsweise im Vorfeld entsprechende Hilfen gegeben werden, findet eine Vorentlastung statt.

Vor ein besonderes Problem sehen sich Unterrichtende immer wieder gestellt, wenn es um „fossilierte“ Fehler geht, also Fehler, die der Lernende schon immer macht. Die Ursachen für derartige versteinerte Fehler sind vielfältig; häufiger Grund ist, dass das Lernen nicht gesteuert erfolgt ist, sondern die Konzentration beim Spracherwerb einzig auf das Verstehen und den Erfolg ausgerichtet ist.

Welche Abhilfen sind in diesem Bereich möglich? Hier eine Auswahl der vorgestellten Tipps: Lautes Vorlesen mit der gezielten Beachtung der Endungen kann die Sensibilisierung erhöhen. Lieder, insbesondere Refrains, dienen aufgrund ihrer Eingängigkeit zum Festigen von Satzstrukturen. Adjektiv-Endungen können mit einer Abwandlung des „In-meinen-Koffer-packe-ich“-Spiels eingeübt werden, wobei jeder Schüler das Kleidungsstück um ein neues Adjektiv ergänzt: „In meinen Koffer packe ich einen roten, gestreiften, sauberen, eleganten ... Anzug.“

Wichtig sei, so betonte Frau Böhler abschließend, auch eine fruchtbringende Zusammenarbeit zwischen dem Förderunterricht im DaZ-/DaF-Bereich und dem normalen Unterricht.

Das Handbuch von Leisen – Anregungen für die Umsetzung im Unterricht

Der letzte Programmpunkt: Frau Maria Rauhut, die seit diesem Schuljahr die Fächer Deutsch, Englisch und DaZ unterrichtet, stellte ein sehr praxisorientiertes Modul vor, das auf dem Handbuch von Johann Leisen basiert.

Wenn man für die Planung des Unterrichts das Handbuch, das aus einem Grundlagen- und einem Praxisteil besteht, heranzieht, sei es empfehlenswert, einen Schwerpunkt zu setzen: Abgesehen davon, dass Lehrer bereits durch bewusstes Sprechen eine Sprachsensibilisierung erreichen, muss selektiv vorgegangen werden: Will ich bei meinen Schülerinnen und Schülern in der folgenden Stunde eine Wortschatz-Vertiefung erreichen, sollen primär Lesestrategien eingeübt werden oder liegt der Fokus im Bereich Grammatik? Die fachliche Planung der Unterrichtsstunde und die Frage nach den Sprachakzenten müssen also verzahnt sein.

Eine weitere Idee, die im Handbuch von Leisen ebenfalls vorgestellt wird, ist der Förderplan, der entweder individuell mit einem einzelnen Lernenden oder mit der ganzen Klasse vereinbart wird.

Wie wäre es mit einem Tandem-Konzept? Dieser Vorschlag ergab sich in der folgenden Diskussionsrunde: Ähnlich dem bereits bestehenden Patensystem für neue Schülerinnen und Schüler könnten Sprachpatenschaften ins Leben gerufen werden, bei denen ein sprachlich stärkerer Schüler einem schwächeren Klassenkameraden bei der Erstellung von Referaten oder beim Abfassen von längeren Fließtexten hilft.

Um die Zusammenarbeit innerhalb der einzelnen Fachschaften weiter zu stärken, folgte im Anschluss an die Vorstellung des Leisen-Handbuchs eine Workshop-Phase, in der in Kleingruppen Unterrichtsideen auf der Basis der vorgestellten Impulse ausgearbeitet werden sollten.

Die anschließende Präsentation der Ergebnisse zeigte ein breites Spektrum an Unterrichtsmöglichkeiten:

In *Biologie* wurde vorgestellt, wie zum Thema „Mitose“ mit Hilfe von audiovisuellen Dateien von den Schülern ein Fließtext verfasst werden kann.

Wie sind Fachbegriffe sinnvoll methodisch nutzbar? – Mit dieser Frage beschäftigte sich die Fachschaft *Geographie*, die auf schülerzentrierte Aktivitäten mit einem hohen Sprechanteil der Schüler Wert legt. Während in den unteren Klassen das spielerische Element bei der Außen-seiter-Übung (Welches Wort passt nicht zur vorgegebenen Reihe?) im Vordergrund steht, sollen

die Schüler mit steigendem Schwierigkeitsgrad dazu angeregt werden, schließlich ein gesamtes Wirkungsgefüge zu verbalisieren.

Abschließend präsentierte die Fachschaft *Geschichte* ein Beispiel aus der Adenauer-Zeit für Klasse 10: Anhand eines Wortspeichers mit Fachbegriffen und vorgegebenen Strukturwörtern und Konjunktionen sollen die Lernenden einen Fließtext schreiben, der das behandelte

Thema abschließt oder auf eine bevorstehende Klausur vorbereitet. Dabei kann ein Wortspeicher auch für einen Lückentext genutzt werden. Bei der abschließenden, erneut sehr regen Diskussion, zeichnete sich ein mögliches Thema für den nächsten Pädagogischen Tag ab: Wie schaffe ich sinnvolle Differenzierungsmöglichkeiten, um den Schülerinnen und Schülern aller Schularten gerecht zu werden? ◀◀

● Schulabschluss, Abitur – und was dann? Helmut Strößner

Professioneller Ansteller gesucht – eine kreative Herangehensweise

Stellenanzeige von Schülern der Klasse 10b der DSTY, Schuljahr 2015/16

Sie suchen einen neuen Job?

Unsere Promotionagentur arbeitet im GroßraumTokyo Yokohama äußerst erfolgreich. Wir suchen zum nächstmöglichen Termin zwecks Verstärkung unseres jungen Werbeteams einen

Professionellen Ansteller

Sie übernehmen in unserem Team eine verantwortungsvolle Tätigkeit im Außendienst, indem Sie den Anfang einer Warteschlange bilden, um Passanten dazu zu bewegen, sich ebenfalls einzureihen. Somit helfen Sie Restaurantbetreibern, neue Gäste zu gewinnen.

Über folgende Eigenschaften sollten unsere professionellen Ansteller – gern auch Brancheneinsteiger – verfügen:

- Standfestigkeit
- Zuverlässigkeit
- Flexibilität und Ausdauer
- überdurchschnittliches Engagement
- sicheres Auftreten
- gepflegtes Äußeres

Schicken Sie Ihre aussagekräftige Bewerbung mit tabellarischem Lebenslauf, Foto, Zeugnissen und Angaben über den möglichen Eintrittstermin an:

Promotionagentur | La Queue | Personalabteilung | Langbeinstraße 111 | 101212 Musterstadt
www.laqueue.xy

Wingman, Fischtherapeut oder professioneller Ansteller, das sind Berufe, die es in Wirklichkeit (noch) gar nicht gibt und die sich Schülerinnen und Schüler unserer 10. Jahrgangsstufe ausgedacht haben, um ein genaues Anforderungsprofil für eine bestimmte berufliche Tätigkeit zu erarbeiten. Normalerweise ist die Vorbereitung auf das Betriebspraktikum in der zweiten Hälfte der 9. Klasse Hauptschule bzw. der 10. Klasse Realschule/Gymnasium mit der Vorstellung verbunden, nun in eine zwar wichtige, aber eher „trockene“ Arbeitsphase einzutreten. Die Analyse der verschiedenen Phantasieberufe bietet dagegen die Chance, auch hier mit Kreativität und Spaß ans Werk zu gehen, ohne dabei den notwendigen Lernzuwachs zu vernachlässigen.

Wo liegen meine Stärken – das Betriebspraktikum an der DSTY

Schließlich geht es ganz ernsthaft darum, die Lernenden in die Lage zu versetzen, sich selbstständig über die eigenen Interessen und Vorlieben bezüglich der künftigen Tätigkeit im Beruf klar zu werden, einen passenden Praktikums- respektive Ausbildungsplatz oder Studiengang zu finden und einen geeigneten Arbeitsplatz zu wählen. *Wo liegen meine Stärken und Schwächen? Arbeite ich gerne mit Menschen? Bin ich bereit, Verantwortung zu übernehmen?* – Solche und ähnliche Fragen sollen konkret helfen, sich selbst besser kennenzulernen.

Nach den Vorarbeiten werden die Bewerbungsunterlagen erstellt, in Rollenspielen Telefonate geführt und „professionelles Auftreten“ eingeübt.

Diese Vorbereitungen erstrecken sich auf das erste Schulhalbjahr der Klasse 9 bzw. 10 bis zu den Weihnachtsferien. Im April des folgenden Jahres findet dann das 14-tägige Betriebspraktikum statt, das vom Berufsberater und weiteren Lehrkräften im Team begleitet wird.

Berufsfeldorientierung – Karrieretage von A bis Z

Um eine Orientierung über die Vielfältigkeit der Arbeitswelt zu geben, lädt die Deutsche Schule Tokyo Yokohama im Zweijahresturnus zu den Karrieretagen ein, bei denen Fachleute aus den verschiedensten Bereichen in Referaten und

Diskussionsrunden über ihren beruflichen Werdegang und/oder ihr Studium sowie ihre Tätigkeit berichten.

Dabei finden mehrere Veranstaltungen gleichzeitig statt, sodass die künftigen Auszubildenden und Studenten die Möglichkeit haben, diejenigen Vorträge auszuwählen, die ihren Neigungen entsprechen.

Ausdrücklich erwünscht (und sehr gerne und intensiv wahrgenommen) sind die Gespräche, die sich im Anschluss an die Vorstellung einer beruflichen Tätigkeit mit den Experten ergeben. Übrigens: Es finden sich erfreulicherweise stets viele Vertreter aus höchst unterschiedlichen Bereichen vom Architekten bis zum Zahnarzt.

Ausbildung oder Hochschulstudium? – Die Studien- und Berufsberatung gibt Antworten

Selbstverständlich ist die Studienberatung ein wichtiger Bestandteil der Vorbereitung auf den „Ernst des Lebens“ an der DSTY.

Hierzu unterhält die Schule zahlreiche Kontakte zu anderen Schulen, (Fach-)Hochschulen und Universitäten vor allem in Deutschland, aber auch in Japan. Häufig stellen sich im Rahmen der Studienberatung deutsche Hochschulen vor, senden Vertreter einzelner Bundesländer und informieren über die gesamte Bandbreite der Studienangebote in der Bundesrepublik. – Eine sehr wichtige Reihe für unsere Schülerinnen und Schüler, die sich für einen aus weit über 100 Studiengängen entscheiden müssen. Dabei müssen sie sich erst einmal klarwerden, welche Ausbildung es sein soll: Berufsausbildung, duale Ausbildung, (Fach-)Hochschulstudium oder zunächst ein Freiwilliges Soziales Jahr zur Orientierungshilfe.

Schüler/-innen immer im Mittelpunkt

Der Unterricht an der DSTY stellt die Entwicklung der Persönlichkeit unserer Schüler/-innen in den Mittelpunkt, die letzten Endes sowohl im Studium wie im Beruf gefragt ist – neben anderen Schlüsselqualifikationen wie fachliche Kompetenz, Kreativität, Durchhaltevermögen und Verlässlichkeit. Dazu will die Studien- und Berufsberatung an der DSTY ihren wichtigen Beitrag leisten. ◀◀

● Die FOS ‚Wirtschaft und Verwaltung‘

Eine kleine Schulform der DSTY mit besonderem Kick!

Peter-Jörg Alexander

Soredewa, Jūgyō Kaishi! Startpunkt Juni 2015; noch im alten Schuljahr durchlaufen fünf junge Leute der neuen Fachoberschulklasse 11 (FOS 11) ein umfangreiches, praxisorientiertes Bewerbungstraining. So werden sie ausgerüstet, um erfolgreich im Rennen um Praktikumsplätze abzuschneiden. Fleißig werden die Sommerferien für Bewerbungsanschreiben genutzt, bereits zum Schulanfang im September können erste Vorstellungsgespräche anberaumt werden. Mittlerweile verfügen alle über eine Praktikumsstelle: Mercedes, Merck, Siemens sowie der TÜV Rheinland stellen in diesem Jahr Plätze zur Verfügung und eröffnen damit eine neue Welt für die Jugendlichen, eine Welt, die andere Regeln als die Schule bietet.

Bereits zu Jahresbeginn wurden die Weichen für eine neue FOS-Klasse gestellt. Gezielte Werbemaßnahmen in verschiedenen Klassen und an Elternabenden führten zur Bildung des neuen Jahrgangs mit fünf Personen. Was in Deutschland gang und gäbe ist, bedarf in Japan reichlicher Erklärung. Gleichwohl – steigende Schülerzahlen für unsere DSTY haben Folgen für die FOS, entsteht doch nunmehr ein größerer Bedarf an Wirtschaftserziehung durch diese Schulform und ihren Möglichkeiten.

Ungewöhnlich ist zudem die besondere Serviceleistung der DSTY. Während in Deutschland jeder künftige FOS-Schüler angehalten ist, sich eigenständig um einen betrieblichen Praktikumsplatz zu bemühen, hält die DSTY einen Pool an möglichen Praktikumsfirmen bereit. Namhafte ‚Gaishikei‘, deutsche Tochtergesellschaften, sowohl die gegenwärtigen Praktikumsfirmen als auch weitere wie Bayer, BASF, Boehringer Ingelheim, Bosch oder Thyssen zählen zu jenen Unternehmen, die bereit sind, jungen Leuten eine Chance für ihr zukünftiges Erwerbsleben zu verschaffen. Am Ende der 800 Stunden umfassenden Praktikumszeit steht das Zeugnis – dank der imageträchtigen Namen ein beträchtlicher Bewerbungsvorteil für spätere Karriereambitionen!

Wie umgewandelt sind die Fünf: motivierte anstatt schulumüde Schüler. Sie sind begeistert bei der Sache, begeistert von ihren Praktika, begeistert von einer anderen Schulwelt, zumal Schule an nur zwei Tagen (donnerstags und freitags) stattfindet (s. Abbildung 1). Hauptschwerpunkt ist das Fach Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen, begleitet von volkswirtschaftlichen Themen, Rechtslehre sowie Wirtschaftsinformatik. Zwar gibt es noch immer die Kernfächer Deutsch, Englisch, Mathematik und Sport, aber der wirtschaftliche Teil überwiegt. Überdies lassen sich die Erkenntnisse aus der Theorie in der Praxis beobachten oder gar anwenden.

11. Klasse		12. Klasse
wöchentlich		5 Tage pro Woche Schule
3 Tage fachpraktische Ausbildung	2 Tage Schule	
Abschluss: Fachhochschulreife		

Abbildung 1: Struktur der FOS

Zwei Schuljahre dauert der Weg in der Fachoberschule Wirtschaft und Verwaltung bis hin zur Fachhochschulreife (Fachabitur). Die Klasse 11 besticht zuvörderst durch das Praktikum; der schulische Unterricht umfasst in diesem Jahr lediglich 19 Stunden. Das wird in Klasse 12 anders; eine übliche Fünftageschulwoche mit insgesamt 38 verpflichtenden Unterrichtsstunden steht an. Wieder werden die Kernfächer sowie Wirtschaftsfächer im Mittelpunkt stehen, allerdings mit einem Umfang von 13 bzw. 16 Stunden, ergänzt durch weitere Bereiche wie Geschichte, Sozialkunde und Naturwissenschaften (s. Abbildung 2). Selbst die Sprache und Kultur Japans gehören zum Kanon der DSTY-FOS für jene, die sich entweder auf die Eintrittsexamina an japanischen Universitäten vorbereiten oder jene, die ihre Japanischkenntnisse vertie-

Allgemein bildender Unterricht	Klasse 11 UStd./Woche	Klasse 12 UStd./Woche
Deutsch	2	5
Englisch	2	4
Mathematik	3	4
Naturwissenschaften	--	2
Geschichte	--	2
Sozialkunde	--	2
Landessprache	2	1
Sport	1	2
Fachtheoretischer Unterricht		
Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen (BWR)	4	6
Volkswirtschaftslehre	1	2
Wirtschaftsinformatik	2	4
Rechtslehre	1	2
BWR-Übungen	1	2
Summe	19	38

Abbildung 2: Studentafel der FOS für die Klassen 11 und 12

fen oder sich gar als Newcomer mit dem japanischen Umfeld befassen wollen.

Fast gleichauf mit dem Abitur an Gymnasien öffnet der FOS-Abschluss, die Fachhochschulreife, das Eingangstor zum Studium an Hochschulen, sei es an Universitäten in Deutschland und zum Teil sogar in Japan oder den Standardweg über die Fachhochschule zum Bachelor, weiter über die Universität zum Master oder gar

zur Promotion. Gambarimashou! Packen wir es an – alles ist drin! ◀◀

Zum Autor

Dr. Peter-Jörg Alexander ist stellvertretender Schulleiter der DSTY.

● Bericht eines ehemaligen Schülers

Kai Pankau

Mein Name ist Kai Pankau und ich bin Absolvent der Deutschen Schule Tokyo Yokohama. Ich besuchte diese Schule von der 7. Klasse bis zu meinem Abitur in der Jahrgangsstufe 12 im Jahre 2013. Momentan studiere ich Betriebswirtschaft an der Universität Passau.

Bei einem Rückblick auf meine Schulzeit kommen sehr viele bunte Erinnerungen hoch, denn diese Zeit war eine sehr schöne und prägende Zeit für mich. Die DSTY war nämlich nicht nur ein Ort des Lernens, sondern auch ein

Ort, an dem ich den größten Teil meiner Freizeit verbrachte und sportliche Aktivitäten unternehmen konnte.

Während meiner Schulzeit in Deutschland war ich meist der einzige Schüler in der Klasse, welcher Elternteile aus zwei verschiedenen Kulturen hatte, daher hatte ich generell nur wenige Bekannte ähnlicher Herkunft. An der DSTY hingegen war ein großer Teil meiner Mitschüler deutsch-japanischer Abstammung, ebenso wie ich, und sind biculturell aufgewachsen.

Dadurch konnte ich die Vorteile der Mehrsprachigkeit entdecken, was mir dabei half, meine Identität als Deutsch-Japaner zu finden.

Diese Mehrsprachigkeit habe ich unter anderem zu einem großen Teil dem Unterricht an der deutschen Schule zu verdanken. Trotz des Umzugs nach Japan wurde mir weiterhin ermöglicht, Kenntnisse in der deutschen und englischen Sprache weiter zu vertiefen, gleichzeitig aber auch durch den fast täglichen Japanischunterricht auf einem hohen Niveau diese Sprache zu lernen. Alleine wäre es mir wohl kaum gelungen, die vielen Schriftzeichen weiter zu lernen und die Lese- und Sprechkompetenzen zu erweitern.

Eine Besonderheit an dieser Schule ist meiner Meinung nach, dass die meisten Schüler nicht etwa nach Unterrichtsende nach Hause stürmen, sondern sich noch im sogenannten Freizeitraum oder im Oberstufenraum aufhalten oder gemeinsam Basketball oder Fußball spielen. An den meisten Tagen blieb ich daher auch bis in den späten Nachmittag in der Schule und

habe Zeit mit meinen Freunden verbracht. Insbesondere haben die Trainingseinheiten und Spiele für die Schulmannschaften in Basketball und Fußball Spaß gemacht.

Vor allem ist mir aber die freundliche und familiäre Atmosphäre an dieser Schule in Erinnerung geblieben. Im Klassenraum herrschte immer ein gutes Klima und man hatte eine nähere Beziehung zu seinen Lehrern. Dieser Zusammenhalt wurde auch nach dem Erdbeben im März 2011 deutlich, als nach vielen Schwierigkeiten die Schule wieder öffnen konnte und man sich einfach nur freute, wieder mit seinen alten Klassenkameraden zur Schule gehen zu dürfen.

Ich bin sehr dankbar, ein Teil dieser Schulgemeinschaft gewesen zu sein und mein Abitur erfolgreich an der DSTY abgeschlossen zu haben. Die Zeit an dieser Schule ist unvergesslich. Auch jetzt freue ich mich immer wieder, alte Bekannte aus der Schulzeit wiederzutreffen und mich mit ihnen über die Erinnerungen unterhalten zu können. ◀◀

● Gelebter Deutschunterricht – der Vorlesetag an der DSTY

Silke Sachs

Ein Zeichen für das Vorlesen zu setzen – dies hat sich der Vorlesetag zur Aufgabe gemacht, der an jedem dritten Freitag im November in ganz Deutschland stattfindet, seit einigen Jahren auch mit einer „Außenstelle“ in Japan, an der DSTY. In diesem Schuljahr konnten wir insgesamt 17 Vorleserinnen und Vorleser begrüßen, darunter vertraute Gesichter, die schon öfter in die Rolle des Vortragenden geschlüpft sind, aber auch neue Gäste.

Im Kindergarten – hier wurde in zwei Gruppen insgesamt 24 Vorschulkindern vorgelesen – sowie in der Grundschule bzw. der Orientierungsstufe – waren es die unterschiedlichsten Geschichten, die das kleine Publikum zum Träumen, Lachen und Staunen brachte.

Auch im Gymnasium hatten sich die Vorleserinnen im Vorfeld viele Gedanken über die passende Lektüre gemacht. „Ja, es war sehr gut“, so



die Antwort von David aus der 6. Klasse auf die Frage, wie ihm die Passagen aus „Krabat“ ge-



fallen hätten. Krabat ist die Hauptfigur in dem gleichnamigen Jugendbuch, aus dem die Verwaltungsleiterin der DSTY, Frau Knott, vorlas. Der Held der Geschichte muss sich als Lehrling gegen seinen Zaubermeister behaupten und kommt mit der Schwarzen Magie in Berührung ...

Ein Buch, das die Leidenschaft fürs Lesen thematisiert, hatte der Vorlesepaten der Deutschen Botschaft für die Klasse 7 ausgewählt: „Tintenherz“ von Cornelia Funke.

Eine philosophische Einführung erhielten die Achtklässler – der Schulleiter Herr Dr. Fechner las den Schülerinnen und Schülern von der 14-jährigen Sofie vor, die durch einen Brief angeregt wird, über sich selbst und ihr Verhältnis zum Leben nachzudenken.

Nachdenken durch Vorlesen also – auch die beiden neunten Klassen wurden mit ernsteren

Themen konfrontiert: Die Journalistin Frau Birga Teske, die erstmals an der DSTY las, wählte den Jugendroman „Die Wolke“, der durch die Katastrophe von Fukushima aktueller denn je ist, obwohl er bereits vor 24 Jahren von Gudrun Pausewang verfasst wurde.

Ein Plädoyer fürs Leben schreiben – so die Intention des Jugendbuchautors Christoph Wortberg, aus dessen Werk „Der Ernst des Lebens“ macht auch keinen Spaß“ der Vorlesepaten Herr Sascha Lucas vorlas. Er fesselte in fast zwei Unterrichtsstunden die Schüler der 9b mit der Geschichte des 16-jährigen Lenni, dessen Bruder im Sterben liegt. Im Krankenhaus sollen nun die lebenserhaltenden Maschinen abgestellt werden – dies der Ausgangspunkt für die Geschichte über eine Familie, in der nur scheinbar alles intakt ist. An dieser Stelle sei angemerkt, dass Herr Lucas aus beruflichen Gründen im nächsten Jahr nach Deutschland zurückkehrt. Aber wer weiß, vielleicht lässt sich ja die nächste Dienstreise auf den dritten Freitag im November terminieren? Fürs Vorlesen ist schließlich kein Weg zu weit!

Voller positiver Eindrücke kamen die Vorlesepaten und -patinnen anschließend aus den Klassenzimmern zurück – und freuten sich besonders darüber, mit den Schülern ins Gespräch gekommen zu sein. „Sie haben so viele Fragen gestellt.“ „Sie waren so offen.“ So der allgemeine Tenor! Schön, wenn eine solche Veranstaltung von beiden Seiten, Zuhörern und Vorlesern, von Klein und Groß als Gewinn und Bereicherung empfunden wird.

Bis zum nächsten Vorlesetag im November 2016! ◀◀

Freuen Sie sich auf weitere Schulvorstellungen

- Heft 2/16 Die Botschaftsschule Peking
- Heft 3/16 Die Botschaftsschule Addis Abeba
- Heft 1/17 Die Deutsche Schule Sydney

● Experimenteller und mediengestützter NaWi-Unterricht an der DSTY

Karl Eknigk/ Rouven Hollmann

Naturwissenschaften werden an der DSTY ab Klasse 5 unterrichtet. Die Grundlagen hierfür sind in Klasse 5 und 6 im Fach Naturwissenschaften (NW) im Lehrplan verankert. Eine Trennung in die einzelnen naturwissenschaftlichen Bereiche erfolgt stufenweise, beginnend mit Biologie ab Klasse 5, Physik ab Klasse 7 und Chemie ab Klasse 8.

Das Lehren der Fachinhalte in Biologie wird schon frühzeitig teilweise mit medialen Hilfen vermittelt. Das Medienkonzept der Schule sieht eine Lernergänzung mit Tablets vor, die in unterschiedlichen Situationen des Unterrichts zum Einsatz kommt.



entstehen. Apps wie *Sparkvue* veranschaulichen Messergebnisse in einfacher und übersichtlicher Weise. *Visible Body*, *Die Elemente* oder *Molecules* bieten den Schülern wertvolle und übersichtliche Darstellungsmöglichkeiten. Ebenso *123D Catch*, das es den Lernenden erlaubt, eigene 3D-Modelle zu erstellen.

Ein weiterer großer Schwerpunkt im NaWi-Unterricht der DSTY ist das Schülerexperiment. Dafür stehen im allen drei naturwissenschaftlichen Räumen fachspezifische Ausstattungen bereit. Im Fachunterricht werden, wenn möglich, Schülerexperimente dem Lehrerexperiment den Vorzug gegeben. Ziel ist es, die Schüler zum eigenständig entwickelten Experiment in der Oberstufe zu führen.

Bei jedem Versuch erstellen die Schüler ein Protokoll, bei dem auch als ein wichtiger Teil die Sicherheitsaspekte des Versuches betrachtet werden müssen. Bei der Versuchsauswahl wird an die Lebenswelt der Schüler angeknüpft. Es wird bei der Auswahl auch darauf geachtet, dass wichtige kulturelle Erfahrungen aus Deutschland, die die Schüler in Japan nicht machen können, im Unterricht erlebbar werden. So wird z. B. in Klassenstufe 9 beim Thema Säuren und Laugen Laugengebäck selbst hergestellt. ◀

Die technischen Voraussetzungen für die Implementierung von „mobilen Devices“ umfasste eine gründliche technische Vorbereitung. Die Festlegung für einen bestimmten Gerätetyp, die notwendige WLAN-Ausstattung, die Konfiguration der Geräte (mobile device management) und die Auswahl der Software (Apps) waren unsere wichtigsten Vorüberlegungen, bevor die Tablets pädagogisch zum Einsatz kamen. Eigenlösungen wie zum Beispiel *OwnCloud* ist für den Datenaustausch den kommerziellen Anbietern auf Grund der Sicherheitsproblematik vorzuziehen.

Tablets bieten erfahrungsgemäß viele Erweiterungen des Unterrichts, wodurch zusätzliche Möglichkeiten zur Vermittlung von Lerninhalten durch mehr Abwechslung im Methodenpool



● Kunst an der DSTY – Kooperationen mit Künstlern

Anke Hohenauer

An der Deutschen Schule Tokyo Yokohama wird Kunst in den Klassenstufen 1 bis 12 unterrichtet, hierbei basiert der Kernlehrplan auf den Lehrplänen von Thüringen, welcher in allen Lernbereichen durch Exkurse in die japanischen Kultur ergänzt wird.

Arbeiten der Experten diskutiert, der Fokus dieser Kooperation lag darauf, dass die Schülerinnen und Schüler die im Unterricht erworbenen Grundlagen des Produktdesign mit Unterstützung des Designerteams selbst anwendeten und eigene Sitzgelegenheiten aus Karton entwarfen.

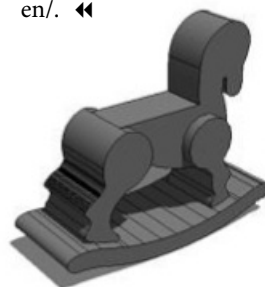


Neben dem Austausch mit japanischen Schulen, beispielsweise in Form von wechselseitigen Ausstellungen, die von den Schülerinnen und Schülern mit organisiert werden, sind auch Besuche der Tokyoter Museen Bestandteil des Unterrichts.

Ein besonderes Anliegen des Kunstunterrichts an der DSTY sind zudem die gemeinsamen Projekte mit Künstlerinnen und Künstlern, welche regelmäßig an der DSTY, sowohl in der Grundschule als auch in der Unter-, Mittel- und Oberstufe, stattfinden.

Im Semesterschwerpunkt Design, welcher dabei ein Schulhalbjahr einnimmt, konnten die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe kürzlich wertvolle Einblicke in den Designprozess eines internationalen Teams von Designern aus Yokohama gewinnen: Pap Design entwirft Möbelstücke aus Karton. Beim Besuch des Designerteams an der DSTY wurden dabei nicht nur die

Fachkenntnisse zu Materialeigenschaften, Erfahrungen in Statik und ästhetische Argumente der Designer wurden von den Schülerinnen und Schülern dankbar angenommen. Die eigenen Designs wurden im Anschluss im Kunstunterricht realisiert und schließlich im Rahmen des jährlichen Oktoberfests der DSTY den mehr als 5000 Besuchern präsentiert. Für mehr Informationen zur Zusammenarbeit mit den Designern siehe auch die Kunstgalerie der DSTY auf der Schul-Homepage (<https://www.dsty.ac.jp/de/sekundarstufe/kunstgalerie-der-klasen-5-12>) sowie <http://pap-design.jp/en/>. ◀◀



● Schulkonzerte an der DSTY

Jedes Schuljahr dokumentiert eine Reihe von Konzerten das vielseitige Musikleben an der DSTY. Ob Oktoberfest, Weihnachtskonzert, „Jugend Musiziert“, Matinee/Soiree, Lehrerbands, Blasorchester, Ensembles, Klassenmusizieren oder der private Musikunterricht – Musik ist hier allgegenwärtig und bestimmt in hohem Maße das Alltagsleben an der DSTY.

Beim Oktoberfest-Spektakel auf dem Schulgelände der DSTY präsentieren nicht nur eingeladene Künstler, SchülerInnen und Schülerbands ihre musikalischen Späße auf der Festbühne, auch dürfen sich Lehrer- und Elternbands mit ihrem Songrepertoire hier einmal so richtig austoben und liefern der Schulgemeinde tolle Shows.

Wenn Preisträger vom Bundeswettbewerb „Jugend Musiziert“ an der DSTY gastieren, ist dies immer ein besonderes Highlight für die Schule. Bei dem diesjährigen Konzert, das Anfang Dezember in der Aula der DSTY stattfand, durchkreuzten die vorgetragenen Werke sämtliche Epochen der Musikgeschichte und begeisterten viele Schüler und Lehrer für die klassische Musik.

Es folgte das traditionelle Weihnachtskonzert, bei dem sich die Klassenstufen, ein gemischtes Blasorchester, sowie ein Schülerensemble be-

teiligten. Die vorbereiteten Lieder und das abwechslungsreiche Programm versetzten das Publikum in eine vorweihnachtliche Stimmung und sorgten für kurzweilige Unterhaltung. Der Auftritt des Mädchenchores der benachbarten japanischen Jogakuin Schule versetzte die Zuhörer mit den ausgewählten Songs und der professionellen Performance-Show im typischen Japanese-Style in euphorische Stimmung.

Kurz nach Beginn des zweiten Halbjahres fand im Februar das Matinee/Soiree-Konzert statt. Hier bekamen talentierte Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit vor einem größeren Publikum auf ihren Instrumenten ihre Kunstfertigkeiten zu präsentieren. Auch hier wurde eine Reihe von musikalischen Leckerbissen zu Gehör gebracht, wie z. B. der 4-händige Militärmarsch von Franz Schubert oder die 4-händige Sonatine Nr. 1 aus Diabellis Jugendfreuden und die Revolutionsétude.

Das große musikalische Finale in diesem Schuljahr findet am letzten und vorletzten Schultag im Rahmen der Verabschiedungsfeierlichkeiten der scheidenden Kolleginnen und Kollegen statt. Da diese Zeit naturgemäß immer mit vielen Emotionen verbunden ist, soll hier noch einmal ausgiebig musiziert und gefeiert werden. ◀



● Schweizer Kost für „urchige“ Schweizer und solche, die es gerne werden möchten

Noel Frei

Der Schweizer-Unterricht ist an der DSTY mittlerweile ein fester Bestandteil mit einem eigenen Raum im 4. Stock. Neu im Schuljahr 2014/2015 war, dass Herr Noel Frei die Aufgabenfelder von Herrn Kern übernahm, der in die Schweiz zurückkehrte. Herr Frei aus der Grenzregion Basel brachte neue Konzepte und Vorstellungen in das Fach, gepaart mit Freude am Internationalen; dies unter Berücksichtigung

ders wichtig. Sie wird beinahe selbstverständlich durch die konsequente Anwendung des baslerischen Dialekts angewendet und einzelnen Übungen im Unterricht. Es soll so den Kindern möglich sein, dass sie in den nächsten Ferien in der Schweiz die Großeltern mit einem „Grüezi“ oder „Wie ghots dr?“ begrüßen können.

Der Unterricht gestaltete sich dabei sehr abwechslungsreich. So konnten neben der Be-



Mit Buntstiften Ostereier anmalen



Basteln am Martinstag

bewährter Ideen. Bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern setzte er den Fokus auf die schweizerische Tierwelt sowie die klassischen Kinderbücher. Hier zu nennen wären speziell Heidi oder Schällenurosli. Bei den Älteren legte er den Schwerpunkt auf Geschichte und Bräuche, Geografie und Politik. Dabei spielte besonders die direkte Demokratie und die damit verbundenen regelmäßigen Abstimmungen eine wichtige Rolle im Fachunterricht.

Viele der Schülerinnen und Schüler im Schweizer Unterricht haben neben der schweizerischen auch japanische Wurzeln (81 Prozent). Dies macht die Arbeit an der Mundart beson-

derung einzelner Themen grundlegende Wissensfragen über die Schweiz behandelt werden oder ein Spiel den Unterricht ausklingen lassen. Gerade das Schweizer Spiel „Jassen“ fand dabei großen Anklang. Über das Jahr verteilt gab es im Rahmen des Schweizerunterrichts auch Aktivitäten am Wochenende. Zum Martinstag wurden beispielsweise Laternen gebastelt oder es wurde eine Schatzsuche nach Vorbild des Filmes „Mein Name ist Eugen“ veranstaltet, bei der verschiedene Gefahren zu bestehen waren. Der Unterricht ist somit sehr breit aufgestellt und soll für Jüngere und Ältere gleichermaßen etwas bieten. ◀◀

● Aktive Mehrsprachigkeit – Vielfalt der Sprachen an der DSTY

Nina Kurganova

Sprachen wird an der DSTY ein besonders hoher Stellenwert zugeschrieben. Da wir uns als Schule im Ausland in einer fremdsprachigen Umgebung befinden und Schülerinnen und Schüler aus über 20 verschiedenen Ländern an unserer Schule lernen, gibt es starke Differenzen der Deutschkenntnisse innerhalb der Klassen. Um SchülerInnen mit geringeren Deutschkenntnissen erfolgreich durch die Schullaufbahn und zu ihrem Abschluss zu führen, wird regelmäßig spezielle Deutschförderung in Kleingruppen angeboten.

Englisch wird in der Grundschule ab der 2. Klasse verpflichtend unterrichtet. Bereits im Kindergarten gibt es aber eine Englisch-AG, in der die Kinder schon frühzeitig mit dieser Sprache in Berührung kommen. Von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II bietet die DSTY durchgehend Englischunterricht durch Muttersprachler an, in dem insbesondere auf die aktive Nutzung der Sprache konzentriert wird. In der Sekundarstufe haben die SchülerInnen die Möglichkeit den TOEFL-Test abzulegen.

Ab dem Kindergarten können Kinder an Japanisch-Arbeitsgemeinschaften teilnehmen.

Ab der Grundschule wird Japanisch von MuttersprachlerInnen in zwei unterschiedlichen Zweigen unterrichtet: Japanisch für Mutter-

sprachlerInnen und Japanisch für Nicht-MuttersprachlerInnen. Innerhalb dieser Zweige wird der Japanischunterricht nochmals in unterschiedliche Niveaustufen unterteilt. In der Sekundarstufe kann Japanisch für MuttersprachlerInnen anstatt Französisch als 2. „Fremdsprache“ oder als Ergänzungsfach dazu gewählt werden. Japanisch als Fremdsprache, welches sich an SchülerInnen ohne oder mit nur geringen Japanischkenntnissen richtet, ist Wahlfach.

Französisch kann als 2. Fremdsprache erlernt werden, Spanisch wird als AG angeboten. Ebenso haben die Schülerinnen und Schüler an der DSTY ab der 10. Klasse die Möglichkeit, das Lateinum an der DSTY zu erwerben.

Die SchülerInnen an der DSTY setzen sich täglich mit mindestens drei Sprachen intensiv auseinander – mindestens zwei Kulturen umgeben die SchülerInnen alltäglich und haben entscheidenden Einfluss auf ihre Charakterbildung. Die Einbettung in das japanische Umfeld und das Nebeneinander von Kindern unterschiedlicher Herkunft und Kultur bewirken, dass die SchülerInnen eine hohe interkulturelle Kompetenz, Toleranz und Weltoffenheit erlernen. Letztendlich sind diese Faktoren entscheidend für die Persönlichkeitsbildung und spätere Karrierelaufbahnen der SchülerInnen. ◀



● Musikunterricht an der DSTY und an japanischen Schulen im Vergleich aus der Sicht einer japanischen Musikpraktikantin

Yui Yamamura

Ich bin Masterstudentin an der Yokohama National Universität, studiere Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Ich habe bereits ein Praktikum an der öffentlichen japanischen Grundschule und Mittelschule gemacht und seit drei Monaten absolviere ich ein einjähriges Praktikum an der DSTY. Hauptsächlich nehme ich am Musikunterricht in der Grundschule und dem Gymnasium teil. Dabei sind mir große Unterschiede zwischen japanischer Pädagogik und deutscher Pädagogik aufgefallen.

Das japanische Pädagogiksystem

Zuerst möchte ich über den Unterschied zwischen Bildungssystem und Curriculum der erziehungswissenschaftlichen Fakultät und der Lehrbefähigung in Deutschland und Japan schreiben. In Japan werden die Schulen in drei Stufen eingeteilt: Die Grundschule (Klasse 1–6), die Mittelschule (Klasse 1–3) und die Oberschule (Klasse 1–3).

Wer Lehrerin werden möchte, muss eine erziehungswissenschaftliche Fakultät an der Universität besuchen. Während des Pädagogik- und Didaktikstudiums müssen die Studierenden Praktika an der Grund-, Mittel- oder Oberschule absolvieren, je nachdem in welchem Schulbereich die Studierenden in Zukunft arbeiten möchten. Die Praktika umfassen normalerweise 4 Wochen in der Grundschule und in der Mittelschule und Oberschule 2–3 Wochen. Die Länge des Praktikums hängt von der Schulform ab.

Ein großer Unterschied zwischen Japan und Deutschland ist, dass in Japan Studierende mit Abschluss des Bachelorstudienganges eine Lehrbefähigung erhalten können. Das Masterstudium ist also nicht unbedingt notwendig. Man kann außerdem weitere Lehrbefähigungen bekommen, nachdem das Masterstudium abgeschlossen ist.

Unterschiede im Musikunterricht an japanischen Schulen und der DSTY

Vor allem eines lässt sich als Merkmal beobachten, nämlich dass SchülerInnen Spaß am Mu-

sikunterricht haben. Dies ist ein großer Unterschied zwischen dem Unterricht an einer normalen japanischen Schule und an der DSTY. Im japanischen Musikunterricht sollen Schüler immer ruhig sein und sich nicht bewegen. Weitere Unterschiede sind folgende:

1. Umfangreiche Ausstattung der Musikklassenzimmer

Als ich zum ersten Mal den Musikunterricht an der DSTY besuchte, war ich über die vielen unterschiedlichen Musikinstrumente im Klassenzimmer überrascht (z. B. Klavier, Keyboard, Trommel, Gitarre, E-Gitarre, Geige, Kontrabass usw.). Diese umfangreiche Ausstattung gibt es in normalen japanischen Schulen so nicht.

2. Vorstellung vielseitiger Musikgattungen im Unterricht mit praktischen Übungen

Bisher habe ich an viel Musikunterricht in der Grundschule und im Gymnasium teilgenommen. Dort haben Lehrer den SchülerInnen unterschiedliche Gattungen und Musikstile vorgestellt. Das heißt, dass Lehrer nicht nur klassische Musik, sondern auch Jazz, Popmusik, Volksmusik, Musik im Ausland usw. unterrichtet haben. Dies bietet den SchülerInnen die Chance, Interesse an verschiedenen anderen Musikrichtungen zu entwickeln.

3. Der praktische Musikunterricht

Normalerweise unterrichten Lehrer an der DSTY die erste Hälfte einer Unterrichtseinheit theoretische Musik und die zweite Hälfte praktische Musik, in der die SchülerInnen Instrumente ausprobieren können. Da es für SchülerInnen im Gymnasium dafür Gelegenheit im Musikunterricht gibt, können viele von ihnen Noten lesen. In japanischen Schulen gibt es dahingegen relativ viele Schüler, die das Notenlesen nicht lernen. Dies ist ein aktuelles Problem in Japan geworden. Aus diesem Grund glaube ich, dass japanische Schulen genauso wie deutsche Schulen Zeit für Instrumente im Unterricht einführen sollten.



4. Behandlung ausländischer Musik im Musikunterricht

Lehrer behandeln oft ausländische Musik, genauso wie klassische Musik. Die Gelegenheit, unterschiedliche ausländische Lieder zu hören, zu singen oder zu spielen, gibt es häufiger als im Unterricht an japanischen Schulen. Außerdem war ich überrascht, dass Schüler auf diese Weise zusätzlich Fremdsprachen lernen. Ich glaube auch, dass Schüler sich durch Lieder in einer Fremdsprache besser in die jeweilige Kultur und Musik einfühlen können. Man kann beobachten, dass Schüler besonders mit Liedern auf Englisch, Japanisch und Französisch eine gewisse Geistesverwandtschaft fühlen.

Die Fähigkeiten der Lehrer

Die Lehrer an der DSTY haben sehr viele Kenntnisse von unterschiedlichen Musikrichtungen und beherrschen meist mehrere Instrumente. Mit diesen vielseitigen Kenntnissen kann der Lehrer den Schülern durch die Musik viele Fertigkeiten beibringen und außerdem die Wertvorstellung der Musik ausbreiten und erweitern. ◀◀

Zur Autorin

Yui Yamamura ist im Schuljahr 2015/16 Musikpraktikantin an der DSTY.

● Sport an der DSTY

Fachschaft Sport

Sport und Bewegung nehmen an der DSTY eine wichtige Rolle ein und gehören zum ganzheitlichen Bildungskonzept unserer Schule. Die großzügigen Sportanlagen bieten den Schülerinnen und Schülern eine Vielzahl von Sport- und Bewegungsmöglichkeiten.

Ostasienspiele

Mit vielen positiven Eindrücken und zahlreichen Medaillen kehrte das DSTY Team im Juni 2015 von den Ostasienspielen in Peking zurück, wo es einen guten vierten Platz erkämpfte. Die Ostasienspiele sind olympische Spiele

im Kleinforma, bei denen aktuell acht deutsche Auslandsschulen im ostasiatischen Raum teilnehmen und in sechs Sportarten Wettkämpfe austragen. Die Spiele wurden 2009 nach längerer Pause wieder ins Leben gerufen und haben seitdem vier Mal stattgefunden: 2009 in Peking, 2011 in Shanghai (Eurocampus), 2013 in Tokyo Yokohama.

Im Rahmen einer AG bereitet sich das DSTY Team, bestehend aus 10 Schülerinnen und 10 Schülern (Altersschnitt von 14,5 Jahren), auf die Sportarten Leichtathletik, Schwimmen, Bodenturnen, Fußball, Basketball und Volleyball vor. Die Wettkampftage sind sehr intensiv und kräftezehrend, dennoch sind die Spiele für alle teilnehmenden Sportlerinnen und Sportler ein unvergessliches Erlebnis. Es wird nicht nur mit großem Einsatz um Medaillen gekämpft, es entstehen auch viele neue Kontakte zu den Sportlern der anderen Schulen.

Schulinterne Wettkämpfe

Mehrere Sportevents sind im Terminkalender der Schule fest verankert und bieten Anreiz, sich im internen Schulwettkampf zu messen. Der Sportunterricht wird dafür genutzt, in den Klas-

senstufen 5 bis 12 auf die jährlich stattfindenden Bundesjugendspiele in den Individualsportarten Leichtathletik, Geräteturnen und Schwimmen vorzubereiten. Darüber hinaus werden von Sportfachschaft und SV Sportartenturniere veranstaltet, wie z. B. das traditionelle Volleyballturnier der Oberstufe oder das Fußballturnier zum Schuljahresende.

In der Grundschule werden ähnliche Wettkampftage bzw. Veranstaltungen durchgeführt (Schwimmabzeichen, Frühlingsturnen, Spiel- und Sporttag).

Sport-AGs und Sommerschule

Das außerunterrichtliche Angebot bietet weitere zahlreiche Sport- und Bewegungsmöglichkeiten. Inhalte, die üblicherweise im regulären Sportunterricht nicht oder nur partiell behandelt werden, können in Sport-AGs, wie z. B. Hip-Hop, Aikido, Judo, Fitness, Zirkus wahrgenommen werden. Gleiches gilt für die Sommerschule, die vor Schuljahresbeginn im August ein 10-tägiges Programm mit vielfältigen Sportangeboten bietet (siehe Artikel auf S. 65f.). Die Sportkurse werden entweder von Lehrkräften der DSTY oder von externen Fachkräften unterrichtet.



OAS-Team in Peking



Geräteturnen bei den Bundesjugendspielen



Leichtathletik bei den Bundesjugendspielen

DSTY Eagles

Neben den zahlreichen Arbeitsgemeinschaften gibt es seit dem Schuljahr 2012/2013 den Sportverein „DSTY Eagles“ direkt an der Deutschen Schule. Die DSTY Eagles bestehen aus insgesamt 7 Mannschaften in den Sportarten Fußball, Basketball und Schwimmen. Die Schülerinnen und Schüler haben als Vereinsmitglied die Möglichkeit, an regelmäßigen Trainingseinheiten teilzunehmen, die von Experten der jeweiligen Sportart durchgeführt werden, und können ihr Antrainiertes am Wochenende in Wettkämpfen gegen japanische und internationale Teams ausprobieren.

Das Ziel der DSTY Eagles ist es, den Mitgliedern nicht nur professionelles Training zu bieten, sondern Verhaltensregeln innerhalb einer Gruppengemeinschaft sowie grundlegende Werte über den jeweiligen Lieblingssport zu vermitteln.

Die DSTY Eagles sind im Jahr 2013 auch erstmals als europäisch-orientierter Fußballverein vom Japanischen Fußballverband anerkannt worden und bestreiten als derzeit einziger nicht-asiatischer Klub-Spiele in der Japanischen Kanagawa Fußball Liga. ◀◀

● Die Ostasienspiele 2013 an der DSTY – gemeinsam gekämpft, gesiegt, verloren und gefeiert

Fachschaft Sport

Mit einer stimmungsvollen Feier, letzten Siegerehrungen, der Vergabe des Fairness-Pokals, der Bekanntgabe der Gesamtsieger und der Ankündigung des Austragungsortes der nächsten Spiele in Peking sind die Ostasienspiele in Tokyo Yokohama 2013 zu Ende gegangen. Am darauffolgenden Tag traten die Athleten aus Taipei, Seoul, Hongkong, Beijing, Changchun und Shanghai die Heimreise an. Der Tenor bei Ath-

leten und Betreuern: Tokyo war großartig, die DSTY war ein perfekter Gastgeber.

Auf der Eröffnungsfeier drei Tage zuvor hatte die Jazz-Combo unter der Leitung des Musiklehrers Herrn Fritz bereits ein hervorragendes, musikalisches Programm geliefert. Viele Stunden wurde im Vorfeld für die gesamte Feier geprobt und auch am letzten Tag war wieder für Musik gesorgt.



Zum Auftakt der Abschlussveranstaltung spielte eine japanische Taikogruppe, die unter den Athleten, die sich nach den dreitägigen Wettkämpfen zufrieden, aber vereinzelt auch ziemlich erschöpft zeigten, noch einmal kräftig Stimmung erzeugte. Bei den anschließenden Siegerehrungen für die letzten Wettbewerbe des Tages war dann auch von Müdigkeit nichts mehr zu spüren und die Medaillengewinner wurden von allen Mannschaften in gewohnt guter Atmosphäre gefeiert. Ein erster Höhepunkt des Abends war die Überreichung des Fairness-Pokals, der nach dem Votum aller Mannschaften unter großem Jubel dem Team aus Changchun überreicht wurde.

Auch wenn alle Mannschaften das Ergebnis der Gesamtwertung natürlich bereits kannten, weil die Live-Ergebnisse in der Eingangshalle der Schule für jeden sichtbar angezeigt wurden, war die Spannung vor der offiziellen Bekanntgabe in der Aula spürbar. Die Deutsche Schule Tokyo Yokohama und die Deutsch-Schweizerische Internationale Schule Hong Kong lagen nach den Wettkämpfen in der Gesamtpunktzahl gleichauf. Einige Schüler fragten sich, was das bereits der letzte Stand?

Die Bekanntgabe der Ergebnisse am Ende gab die Antwort: Der dritte Platz der Ostasienspiele 2013 geht mit 56 Gesamtpunkten nach Hongkong, die DSTY schließen mit neun Punkten weniger mit dem vierten Platz ab. Der zweite Platz geht mit 56 Gesamtpunkten an Peking, Gesamtsieger ist nach 2011 auf eigenem



Platz zum zweiten Mal in der noch jungen Geschichte der Ostasienspiele der Shanghaier EuroCampus, der auf 69 Gesamtpunkte kommt. Die Plätze fünf bis acht belegen in Reihenfolge Taipei, Shanghai Pudong, Seoul und schließlich Changchun. Nicht nur die Gesamtsieger hatten also guten Grund zu feiern. Die Sieger der Spiele in Tokyo sind aber nicht nur die vielen Medaillengewinner und die Teams der Schulen. Zu den Gewinnern zählen besonders auch die Organisatoren, die mit ihrer großen Arbeitsleistung die Wettkämpfe, den Transport, eine Sightseeing-Tour und vieles andere erst möglich gemacht haben, die Eltern der Gastgeber, die die Spiele nach Kräften unterstützten und die vielen Sportler so unproblematisch aufgenommen haben, und natürlich auch alle teilnehmenden



Schulen mit ihren Sportbereichen. Zum zweiten Mal fanden die Ostasienspiele unter dem Motto „Gemeinsame Ziele, gemeinsame Spiele“ statt und genau diese Gemeinsamkeiten tragen immer wieder dazu bei, dass sich die Schulen noch näher kommen. Davon profitieren auch die Schülerinnen und Schüler, die selbst nicht an den Spielen teilnehmen konnten.

Ein weiterer Sieg, den Schülerinnen und Schüler gemeinsam feiern können, ist schließlich der überaus freundschaftliche, sportliche und faire Umgang, den alle Sportler gezeigt haben, und zwar sowohl innerhalb der Mannschaften als auch der Mannschaften der einzel-

nen Schulen untereinander. Die Spiele in Tokyo Yokohama waren von einer beeindruckend sportlichen und freundschaftlichen Atmosphäre geprägt. Die Sportler hatten Spaß – an den Wettkämpfen und miteinander.

Das ist auch die Stimmung, die das professionelle Kamerateam im Auftrag der DSTY in ihrer Dokumentation zu den Ostasienspielen festgehalten hat. Der Film, der noch vor der Abschlussveranstaltung fertiggestellt und am Abend gezeigt wurde, kam so gut an, dass einige der Sportler das kurze Beben der Stärke 4,0, mit dem sich Yokohama von den Athleten verabschiedete, nicht einmal wahrnahmen. ◀◀



Soziales an der DSTY

Christian Zink

Der Erwerb sozialer und interkultureller Kompetenzen ist für Schülerinnen und Schüler deutscher Auslandsschulen von großer Bedeutung. In Japan ist speziell nach dem großen Erdbeben im März 2011 soziale Not und Hilfsbedürftigkeit verstärkt ins Bewusstsein gerückt. Soziales Engagement ist ein wichtiger Bestandteil unserer Schule, der gezielt gefördert wird. Dies kann am besten durch die Beteiligung an konkreten Projekten und durch aktives Engagement außerhalb des regulären Unterrichts geschehen. Entsprechend dem Leitbild unserer Schule wollen wir damit gleichzeitig einen Beitrag für das gute Miteinander der 150-jährigen Freundschaft zwischen Deutschland und Japan leisten.

An der DSTY sind mehrere nachhaltige soziale Projekte entstanden, die insbesondere durch das Engagement der Schülerinnen und Schüler möglich sind.

1. Reis sammeln – Menschen helfen

Ein zentrales Projekt unserer Schule ist die Reissammelaktion, die seit 2009 zweimal im Schuljahr stattfindet. Mit den Reisspenden unterstützen wir die Obdachlosenhilfe von Pfarrer Sato in Yokohama. Die Schülerinnen und Schüler können im direkten Kontakt mit den Betroffenen erfahren, wo ihre Spenden hingehen und was sie bewirken.

Reisspenden und meist auch andere hilfreiche Güter, wie z. B. Oberbekleidung und Schuhe, werden jeweils von der 9. Klasse der DSTY eigenhändig zur Obdachlosenhilfe von Pfarrer Sato gebracht. Dort nehmen ehemalige Obdachlose die Spenden entgegen und berichten aus ihrem Leben. Zweimal in der Woche wird von der Gemeinde eine warme Mahlzeit und einmal pro Woche werden ca. 300 Onigiri (Reisbällchen) an Obdachlose ausgegeben. Für die Schülerinnen und Schüler ist der Besuch der Obdachlosenhilfe eine eindrückliche Erfahrung, denn hier wird Armut in unserer unmittelbaren Nachbarschaft sichtbar.

Das Reissammeln hat sich zu einem festen Bestandteil im Ablauf des Schuljahres entwickelt, es ist zu einem Gemeinschaftsprojekt der ganzen Schule geworden. Insgesamt sind seit 2009 bereits über drei Tonnen Reis gespendet worden.

2. Recyclingprojekt unterstützt Impfprogramm in der Dritten Welt

Iniziiert von der Japanisch Fachschaft sammelt die DSTY seit 2009 Plastikschraubverschlüsse von PET-Flaschen. Alle gesammelten Flaschendeckel unserer Schule werden an die gemeinnützige Organisation Re-Lifestyle aus Yokohama übergeben, welche sich dafür verbürgt, mit dem Recyclingerlös aus den Schraubverschlüssen Kinder aus der dritten Welt mit Impfstoffen zu versorgen. Wir leben heute in einer Wegwerfgesellschaft. Das Sammeln für Re-Lifestyle soll uns bewusst machen, wie viel Wert in unserem Müll steckt und wie einfach wir damit etwas Sinnvolles tun können. Die DSTY hat das Ziel, möglichst viele Plastikschraubverschlüsse zu sammeln und möglichst wenige im normalen Müll zu verschwenden. Jeder kann mitmachen, auch zuhause kann gesammelt werden. Überall im ganzen Schulhaus gibt es besondere Sammelstellen für die Schraubverschlüsse. Einmal im Jahr übergibt die 8. Klasse das Sammelgut an die Organisation Re-Lifestyle.

3. Charity-Konzert

Aus Anlass des Jahrestages der Dreifachkatastrophe von Fukushima organisierte die DSTY



Die Reissammlung

im April 2012 das erste Charity-Konzert. Die Klassen 5 bis 12 boten ein buntes Programm mit unterschiedlichsten musikalischen Beiträgen. Schülerinnen und Schüler der Oberstufe verwendeten den Spendenerlös, um Lebensmittelpakete für Familien in den Übergangswohnheimen der Präfektur Fukushima zu packen. Seitdem wurde in jedem der folgenden Schuljahre ein Charity-Konzert mit großer Beteiligung unserer musizierenden Schülerinnen und Schülern veranstaltet, wobei die Spendenerlöse sowohl für Bedürftige in der Region Fukushima als auch für soziale Projekte außerhalb Japans verwendet wurden. Zum fünften Jahrestag der Dreifachkatastrophe von Fukushima ist im März 2016 ein großes gemeinsames Charity Konzert des DSTY Schulorchesters mit unserer japanischen Nachbarschule geplant. ◀◀



Das Charity-Konzert

● Hinamatsuri, Setsubun, Tatami und Nihongo – die Kultur des Gastlandes Japans

Nina Kurganova

„Auf das Puppenfest freuen sich die Kinder, vor allem die Mädchen, immer ganz besonders. (...) Unsere Kinder staunten über die Vielfalt und Anmut der Puppen und wollten alles über die Aufgaben und Funktionen der einzelnen Mitglieder des dargestellten kaiserlichen Hofstaates erfahren. (...) Die Kinder übten eifrig den dazugehörigen Tanz und erfuhren in

den Gruppen von den Hintergründen der Hinamatsuri-Tradition.“

„Vor einer Woche feierten wir im Kindergarten ein ganz besonderes Fest: „Setsubun“. (...) Die Kinder horchten gespannt unserer Kamishibai-Geschichte „Dämon Oni hinaus – Glück komm rein!“, in deren Verlauf ein liebenswerter hungriger Oni die Menschen um etwas zu essen bittet und am Ende ein nettes Zuhause findet. Nach der Geschichte sangen wir dann gemeinsam ein Winterlied. Auf einmal stürzten zwei Onis in unseren Kindertortraum, die von den Kindern mit Bohnen verjagt werden mussten!“

Die DSTY ist zwar eine deutsche Schule mit Deutsch als Unterrichtssprache, doch wird der Kultur des Gastlandes stets ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Im Kindergarten werden japanische Feste wie das Hinamatsuri (Puppenfest) oder Setsubun (Wechsel der Jahreszeit) gefeiert. Zu manchen Festen tragen die Kinder sogar traditionell japanische Kleidung wie den Kimono oder einen Yukata. Japanische Lieder werden gesungen, japanische Spiele gespielt und





japanische Spezial-Bento-Lunchboxes mit Genuss verschlungen.

Aber auch in Grundschule und Sekundarstufe gehören die japanische Sprache und Kultur hinein. Angefangen beim Japanischunterricht, der ab der Grundschule konsequent angeboten wird, gibt es jede Menge Austauschmöglichkeiten mit japanischen Schülern und Berührungspunkte mit der japanischen Kultur. Gemeinsame Konzerte mit japanischen Nachbarschulen, Übernachtungen in japanischen Gastfamilien, die Teilnahme an Kanji-Prüfungen und Haiku-Wettbewerben, Ausflüge zu historisch bedeutsamen Kulturstätten Japans und das Aufgreifen aktueller Themen Japans im Unterricht – all das trägt zu einem besseren interkulturellen Verständnis unseres Gastlands bei.

Ein besonderes Symbol unserer Verbundenheit zu Japan ist ein eigener Tatami-Raum im vierten Stock. Das ist die japanische Nische an der Deutschen Schule, die für vielfältige Veranstaltungen mit Japanbezug (und auch ohne) benutzt wird.

Auch unsere Kollegen und Kolleginnen haben die Möglichkeit, die japanische Sprache und Kultur kennenzulernen – im Japanischen Seminar gibt es Japanischkurse für Erwachsene, die Schritt für Schritt die uns unbekanntere Welt erschließen.

Im Bezirk Tsuzuki beherbergt, pflegen wir einen regen Austausch mit der Umgebung und unterstützen den Bezirk Tsuzuki aktiv bei verschiedenen Projekten.

Unser Gastland ist uns wichtig – und das zeigen wir auch! ◀◀

● Freizeitangebote

Edda Kallweit/Alexander Giesswein

Hort

An der DSTY gibt es für die Grundschule und das Gymnasium jeweils einen pädagogisch betreuten Freizeitbereich. In der Grundschule unterteilt sich dieser in umfangreiche AG-Angebote und den Hort der offenen Ganztagschule. Im Gymnasium gibt es ebenso ein umfangreiches AG-Angebot und den Freizeitraum für die offene Kinder- und Jugendarbeit ab Klasse 5.

Das Freizeitkonzept der offenen Ganztagschule mit seinen altersgemischten Gruppen hilft Schülerinnen und Schülern, kommunikative Kompetenz und Sozialverhalten, Konzentrationsfähigkeit und manuelles Geschick zu trainieren. Gekennzeichnet durch Sympathie und gegenseitigen Respekt haben die Kinder bei uns die Gelegenheit, Beziehungen aufzubauen. Sie lernen die Fähigkeit, sich in ande-

re Personen hineinzusetzen und somit eine Empathie und Perspektivenübernahme zu entwickeln. Im Umgang miteinander werden die Jugendlichen konfliktfähig. Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern beim Aufbau einer stabilen Persönlichkeit zu helfen.

Der Aufenthalt in diesem deutschen Sprachumfeld ist zudem eine zusätzliche Gelegenheit, außerhalb von Unterrichtssituationen spielerisch den Umgang mit der deutschen Sprache zu intensivieren, und fördert damit entscheidend die primäre Sprachfähigkeit der Schülerinnen und Schüler.

Freizeitraum

Es klingelt und die Mittagspause in der 6. Stunde beginnt. Die linke Türe des Freizeitraums öffnet sich, drei Schülerinnen aus der 5. Klasse betreten den Raum und laufen zur Sofaecke. In der Hand halten sie ein Obento (Lunchbox), das prompt verzehrt wird. Vorher werden alle drei Obentos noch verglichen, um festzustellen, welches „kawaii“ (niedlich) ist und welches super „oishii“ (lecker) aussieht. Sogleich wird der Ipod des Freizeitraums eingeschaltet. Die Musikauswahl fällt auf „One Direction“. Nun kann der Obento-Verzehr begonnen werden ...

In der Zwischenzeit betreten zwei weitere Schüler der 6. Klasse den Freizeitraum und laufen direkt zu den zwei Computern. Sie werden eingeschaltet. In der Liste neben den Bildschirmen tragen die Schüler ihre Namen ein. Nun

kann für 20 Minuten ein Computerspiel gespielt werden ...

Währenddessen betreten zwei Schüler der 7. Klasse den Raum. Sogleich startet eine Diskussion, ob nun Billard oder Tischkicker gespielt wird. Sie entscheiden sich für Tischkicker, um sich auf das in zwei Tagen stattfindende Tischkickerturnier im Freizeitraum vorzubereiten, denn man will doch nicht „ablosen“ ...

Wiederum öffnet sich die Tür. Ein Schüler aus der 6. Klasse betritt den Freizeitraum. Er ist unser „Pflanzenbeauftragter“. Jeden zweiten Tag gießt er im Freizeitraum alle Pflanzen. Nun klappert er mit einer Gießkanne in der Hand alle Pflanzen ab. Nachher erhält er in der „Helferliste“ einen Stempel. Ein Schüler betritt den Raum und fragt, ob er an seinem Bastelprojekt, das in der Bauwerkstatt begonnen hat, weiterbauen kann. Die Bauwerkstatt ist eine Art Arbeitsgemeinschaft, die jeweils am Montag in der 9. und 10. Stunde im Freizeitraum stattfindet. Hier können die Schülerinnen und Schüler nach Lust und Laune werken.

Nun betreten immer mehr Schülerinnen und Schüler den Freizeitraum und schwirren in die verschiedenen Ecken. Einige verschwinden in den „Mattenraum“. In diesem wird das Spiel „Titanic“ gespielt. Andere wiederum stoßen zu den Jungs am Tischkicker. Dort werden nun neue Teams gebildet. Ein paar Mädchen aus der 7. Klasse betreten den Raum, verschwinden aber sogleich wieder im „Mittel-



stufenraum“, um in Ruhe miteinander zu quatschen ...

Es klingelt! 45 Minuten sind um und die Mittagspause für die Klassen 5–7 ist beendet. So schnell alle gekommen sind, so schnell verlassen auch alle Schülerinnen und Schüler den Freizeitraum. Nun ist es wieder ruhig. Doch die Türe öffnet sich zum wiederholten Mal. Zwei Schülerinnen aus der 9. Klasse gehen direkt zur Bar, legen ihre Schulsachen ab und betreten an-

schließend die Küche. Sie sind eine Gruppe des SchülerInnen-Cafes, das jeweils in der 7. Stunde kleine Snacks zubereitet. In der Zwischenzeit steht auch schon eine Gruppe Schüler aus der 10. Klasse am Billardtisch ...

So oder so ähnlich sehen zwei Stunden im Freizeitraum aus. Tagtäglich dient er als kleiner „Hafen“ in dem die Schülerinnen und Schüler vom Schulalltag abschalten können. ◀◀

Studienfahrt Seoul – Südkorea

Markus John Wiehl

Am 7. April 2015 traf sich die Klasse 11 am International Terminal Haneda Airport, um sich gemeinsam auf den Weg nach Seoul, der Hauptstadt Südkoreas, zu begeben. Nach einem atemberaubenden Anflug auf die Millionenstadt begab sich die Gruppe mit der U-Bahn ins Stadtzentrum, wo sich die Unterkunft befand. Der erste Eindruck des Hotels erschien etwas einfach, war aber, was die Schülerinnen und Schülern später feststellten, völlig ausreichend für die

Übernachtungen. Am Abend des ersten Tages ging die Klasse gemeinsam zu einem von Mitschülern organisierten Essen und speiste die scharfe, koreanische Spezialität Kimchi. Als weiteren Höhepunkt des Tages begab sich die Klasse auf eine Nachtwanderung auf den 262 Meter hohen Namsan, dem Berg im Stadtzentrum, um das umwerfende, beleuchtete Nachtbild von Seoul zu genießen. Danach durften die Schüler den Rest des Abends in Myongdong verbringen, bis



Der Konferenzraum, durch den die Grenze zwischen Nord- und Südkorea verläuft

schließlich um 22:00 Uhr Nachtruhe herrschte. Am Morgen des zweiten Tages aßen wir uns am Frühstück satt, das aus Toast, Marmelade und heißem Wasser bestand. Für diesen Tag war eine „Hop-On-Hop-Off“-Bustour geplant. Als Erstes fuhr der Bus die Klasse zum Gyeongbokgung, dem Palast der „Glückseligkeit“, der sich unmittelbar neben Cheongwadae („Blue House“) der Residenz des Staatspräsidenten Südkoreas befindet. Nach dem Mittagessen im Stadtzentrum ging es mit dem Bus weiter zum koreanischen Nationalmuseum, das die koreanische Geschichte und Kultur präsentiert. Der Abschluss des Tages wurde durch einen Besuch auf dem Nachtmarkt Dongdaemun gekrönt. Der faszinierendste Tag begann schon am frühen Morgen, als sich die Klasse auf den Weg zum „Lotte Hotel“, dem größten Hotel im Stadtzentrum, begab. Eine Fahrt an die koreanische Grenze stand auf dem Programm. Auf dem Weg in den Norden hielt der Bus einige Male. Der erste Stopp war das „War Memorial of Korea“ in Yongsandong, das viele interessante Informationen aus der Geschichte des Koreakrieges zu bieten hat. Als Nächstes hielt der Bus an einem kleinen Ort, Imjingak Park, nur wenige Kilometer vor der Grenze Nordkoreas, wo die Schülerinnen und Schüler ein leckeres, traditionelles Essen namens Pulkgogi bekamen. Nach dem Essen fuhr der Bus weiter in Richtung Norden. Dort befindet sich eine Mi-

litärbasis, an der die Reisepässe aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer überprüft wurden. Spätestens an diesem Punkt wuchs eine gewisse Spannung, welche mit dem Eintreffen in der DMZ (entmilitarisierte Zone) ihren Höhepunkt erreichte. Nach einer ausführlichen Sicherheitsbelehrung betrat die Klasse einen Konferenzraum, bewacht von den disziplinierten südkoreanischen Soldaten, welcher sich zur Hälfte in Süd- und zur anderen Hälfte in Nordkorea befindet. Danach besichtigte die Gruppe noch einige strategisch wichtige Orte (bridge of no return), bis sie schließlich den Rückweg antrat. Zurück in Seoul verbrachten die Schülerinnen und Schüler den Rest des Abends auf dem Namdaedum Markt. Am Vormittag des Abreisetages stand noch ein Besuch in einem Park mit traditionell koreanischen Gebäuden (Korean Village) an, bis der Rückflug nahte. Nachdem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer noch Geschenke und Souvenirs für ihre Familien besorgten, verabschiedete sich die Klasse von Seoul und traf am Abend unversehrt wieder in Tokyo ein. ◀◀

Zum Autor

Markus John Wiehl ist ehemaliger Schüler der 11. Klasse.

● Sommerprogramm

Alexander Giesswein

Seit 2010 bietet die Deutsche Schule Tokyo Yokohama ein Sommerferienprogramm zwei Wochen vor dem offiziellen Schulstart an. Daran können sowohl Schülerinnen und Schüler der DSTY, wie auch externe Kinder teilnehmen.

Jährlich wird ein Thema gewählt, zu dem in den verschiedenen Gruppen themenspezifisch gearbeitet wird, wie zum Beispiel: „Hereinspaziert der Zirkus kommt“, „In 10 Tagen um die Welt“ oder „Es war einmal,...- Märchen, Burgen und Superheroes“. Ziel ist es, Themen zu finden, die unsere Teilnehmerinnen und Teilnehmer ansprechen und Spaß bereiten.





Unser Ferienprogramm unterteilt sich in die „Ferienspiele“ und die „Sommerschule“. Die „Ferienspiele“ richten sich an unsere Kindergartenkinder. Es wird gespielt, gebastelt, gesungen und es werden Geschichten rund um das Thema erzählt. Zusätzlich wird an manchen Tagen ein zusätzlicher Schwimmkurs angeboten. Die „Sommerschule“ ist für Schülerinnen und Schü-



ler der Klasse 1 bis 7. Es gibt eine Vielzahl an verschiedenen Kursen aus den Bereichen Kreativität, Sport, und Sprache. Die „Sommerschule“ ist ein bunter Mix aus Schule, Ferienlager und Projektwoche.

Zu den Kursen bieten wir auch einen Busservice für alle Interessierten aus Tokyo an. ◀

● Das Seminar für Deutsche Sprache und Kultur *Nina Kurganova*

Das Seminar für Deutsche Sprache und Kultur ist eine seit dem Jahr 1955 bestehende Einrichtung, die es Interessierten ermöglicht, Deutschkenntnisse zu erwerben.

Auf acht sprachlichen Ebenen, von Anfängern bis zu weit Fortgeschrittenen, werden die Kurse in gemütlicher Atmosphäre unterrichtet. Der Anfängerkurs, der bei null beginnt, ermöglicht den neuen Teilnehmern den Einstieg in die deutsche Sprache und begleitet diese wie „von Kindesbeinen“ an, bis sie sich fließend auf Deutsch unterhalten können.

Seit diesem Schuljahr neu dabei ist ein Kinderkurs für Vorschulkinder, sowie ein Orientierungskurs für die nicht-deutschsprachigen Elternteile der DSTY, in dem auf die Besonderheiten der DSTY und der Kommunikation mit deutschen Lehrern eingegangen wird. Wir ha-



ben Deutschlerner unterschiedlichsten Alters mit der jüngsten im Alter von 8 Jahren und dem ältesten im Alter von rund 80! Die Intentionen, Deutsch zu lernen, sind ebenso vielfältig. Mütter der DSTY möchten ihrem Kind bei den Hausaufgaben helfen können. Reiseliebhaber wollen bei ihrem nächsten Deutschlandurlaub alleine zurechtkommen und konzentrieren sich daher besonders auf das Sprechen. Nach dem Besuch des Deutschen Seminars sollte das „Nach-dem Weg-Fragen“ oder „Im-Restaurant-Bestellen“ problemlos funktionieren. Und die Philosophen und Literaturbegeisterten unter

den Teilnehmern schaffen es mit ein bisschen Mühe, endlich Nietzsche, Kant oder Goethe im Original zu lesen. Die Teilnehmer sind unterschiedlich wie eh und je – und doch verbindet sie eines: Der Wunsch, Deutsch zu lernen! Die familiäre Atmosphäre, die unter anderem durch gemeinsame Veranstaltungen und gemeinsames Feiern gefördert wird, verbindet die Kursteilnehmer miteinander.

Ganz nach dem Schulmotto der DSTY bewegt sich auch das Deutsche Seminar: „Bildung, die verbindet“ – das wird auch bei uns gelebt!



● Das Oktoberfest an der DSTY – deutsches Kulturerbe in Japan

Nina Kurganova

Alpenhörner ertönen, eine Kapelle jodelt und das Bierfass wird angestoßen – nein, wir befinden uns nicht im tiefsten Bayern, sondern hier bei uns an der DSTY in Japan!

Alle Jahre wieder wird hier das traditionelle Oktoberfest abgehalten – in Dirndl und Lederhosen und mit original bayerischer Volksmusik!

Das Oktoberfest an der DSTY ist ein Treffpunkt der Kulturen und zieht jährlich Tausende von Besuchern an. Hier kommt die große Schulfamilie mit den japanischen Nachbarn, Delegationen internationaler Schulen und Gästen aus Wirtschaft, Kultur und diplomatischen Diensten zusammen.

An den Ständen brodeln und brutzeln es und der Geruch von frisch gegrillten Würsten verbreitet sich auf dem Sportplatz. Regionale Spezialitäten, sei es Leberkäse aus Bayern, Maultaschen aus dem Schwabenland, Labskaus aus dem Norden oder Schnitzelsemmeln aus Österreich, hier kommen alle Geschmäcker zu einem einzigartigen Gourmet-Erlebnis zusammen. Für die Großen wird Bier und Wein ausgetrennt, für die Kleinen gibt es Süßes – vom Kaiserschmarrn bis hin zu frischen Waffeln.

Für Musikliebhaber gibt es ein abwechslungsreiches Programm, von traditionell-bayerischen Klängen über Rock- und Popklassiker, dargebo-

ten von unseren SchülerInnen, bis hin zu Auftritten des ganzen Schulchors – alle Kinder mit fröhlichen Gesichtern.

Eine der Hauptattraktionen ist die große Tombola. Jährlich können hier Eltern, Lehrer und alle Besucher des Oktoberfestes hochwertige Preise gewinnen. Bis zur Verlosung am Ende des Musikprogramms bleibt es dann spannend: Wer hat das große Glück und kann den Hauptgewinn – ein Flugticket nach Deutschland – mit nach Hause nehmen?

Ob für Klein oder Groß, das Spiel- und Mitmachangebot ist vielfältig. Hier kann man sich schminken lassen oder man wird Fotomodel, man macht den Horrortrip seines Lebens auf der Geisterbahn oder besichtigt eine der spannenden Ausstellungen. Aber nicht nur die deutsche Kultur wird den japanischen Besuchern vor Augen geführt; die japanische Kultur wird ebenso wenig vernachlässigt. So hat man die Möglichkeit, japanische Musikinstrumente auszuprobieren oder einen japanischen Tanz zu erlernen. Sogar an einer Teezeremonie kann man teilnehmen!

Wer das alles organisiert? Allen voran unsere Eltern, die fleißig an den Ständen mithelfen, und unsere Schülerinnen und Schüler, die sich mit ihren eigenen Klassenständen etwas Geld



Oktoberfest an der DSTY

für ihre Klassenkasse hinzuverdienen. Unsere Lehrkräfte helfen am Lehrer-Sektstand, die Verwaltung kümmert sich um die organisatorischen und koordinatorischen Aufgaben.

Die gesamte hoch motivierte Schulgemeinschaft beteiligt sich und ermöglicht uns, ein Stück unserer Heimatkultur in Japan zu genießen. ◀◀

● DSTY Schülervertretung

Noe Hinck/Rifa Hüpper

Das Schuljahr 2014/2015 neigt sich dem Ende zu. Auch dieses Jahr hat die Schülervertretung viel mit den Schülern zusammengearbeitet. In erster Linie möchten wir uns bei allen Mitschülern bedanken, die uns das Vertrauen geschenkt haben, dieses Amt anzutreten. Nach der Wahl haben wir uns es sowohl zur Aufgabe gemacht, so gut es geht auf die Anregungen der Schüler einzugehen, als auch Events zu veranstalten, um die Schulgemeinschaft zu stärken. So fand im Dezember das jährliche Nikolaus-Volleyballturnier statt, bei dem Schülerinnen und Schüler der Oberstufe und ein Lehrerteam um den ersten Platz spielten. Auch konnten wir

der ganzen Schule einen schönen Nikolaus bescheren, indem wir Tüten mit Snacks vollpackten und als „Der Nikolaus und seine Gehilfen“ diese sowohl an die Kleinen als auch die Großen verteilten. Weitere jährliche Events sind die Rosenpost, bei der wir am Valentinstag den Schülern die Möglichkeit geben, eine Rose mit einer Nachricht an jemanden zu verschicken, und das Faschingsfest, bei dem wir Wettbewerbe und gemeinsame Aktionen für die Schüler an Fasching organisieren.

Durch die ausgewogene Mischung zwischen „alten“ SV-Mitgliedern und „Neulingen“ findet sich jedes Jahr immer die Goldene Mitte aus Er-

fahrung und neuen Ideen. Dies und ein gutes Verhältnis zwischen den einzelnen Mitgliedern sind nur zwei von unseren Schlüsseigenschaften für eine gute Schülervertretung.

Ein weiteres Merkmal, das die Schülervertretung vor allem an der Deutschen Schule Tokyo Yokohama auszeichnet, ist nicht nur die enge Zusammenarbeit mit Schülern, sondern auch die mit Lehrern, Eltern und dem Vorstand. Diesen großen Einfluss der SV auf verschiedenen Ebenen der Schule verdanken wir unserem Schulleiter Herrn Dr. Fechner, der uns von Anfang an unterstützte und uns in neue Gruppen wie die Schulentwicklungsgruppe, Steuergruppe, Gymnasialkonferenz, Gesamtlehrerkonferenz u. a. integrierte. Wir werden häufig nach



der Schülermeinung gefragt, worüber sich die Schülerschaft und wir uns natürlich sehr freuen. Durch Ideen und Meinungen der Schülerschaft und die Präsenz der SV in den oben genannten Konferenzen gibt es einen großen Austausch zwischen den verschiedenen Gremien der Schule, was für mehr Verständnis und Harmonie sorgt und ein Beispiel einer demokratischen und modernen Schule demonstriert. Dies ist einer der Dinge, die die Deutsche Schule Tokyo Yokohama einzigartig machen.

Wir hoffen auf weitere gute Zusammenarbeit mit der Schule! ◀◀

Zu den Autoren

Noe Hinck und Rifa Hüpper im Namen der Schülervertretung



● Schulmotto – Bedeutung und Ideale

Nina Kurganova

„DSTY – Bildung, die verbindet“ – so lautet das offizielle Schulmotto unserer Schule. Was genau wird hier aber verbunden? Die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft? Verschiedene Kulturen? Japan und Deutschland?

Dies sind sicherlich wichtige Aspekte, die nicht zu vernachlässigen sind. Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler an der DSTY

sind deutscher oder japanischer Herkunft. Eine nicht zu unterschätzende Zahl kommt aus der Schweiz und aus Österreich. Man findet hier aber ebenso Schülerinnen und Schüler aus Luxemburg, Ungarn, Malaysia oder den USA. Mehrsprachigkeit ist bei uns keine Seltenheit, sondern eine Selbstverständlichkeit. An der DSTY treffen Kulturen aus über 20 Ländern auf-

einander, ein „melting pot“ der besonderen Art, der sich durch deutsche Sprache und Bildung zu einer Einheit formiert.

Nun ist aber mit „Bildung, die verbindet“ nicht nur der kulturelle Faktor der Herkunft gemeint. Die Schulgemeinschaft besteht aus verschiedenen Gruppierungen – Schüler, Lehrer, Eltern, Verwaltung und Vorstand sind nur einige davon. Die Interessen jeder dieser Gruppen richten sich auf die Schule. Umgekehrt ist jede Gruppe für das Funktionieren der Schule und somit auch das der Bildung an der DSTY unabdingbar. Wie ein großes Team, eine große Schulfamilie, setzen sich alle gemeinsam für die erfolgreiche Bildung an der DSTY ein.

Man könnte „Bildung“ aber auch als ein großes Puzzle ansehen und verstehen, das einer-

seits das Fachwissen aus Schulfächern wie „Geschichte“, „Englisch“ oder „Mathematik“ miteinander kombiniert, andererseits die Werte, die an der DSTY vermittelt werden, vereint. Werte wie „Weltoffenheit“, „Eigeninitiative“, „Neugier“ oder „Hilfsbereitschaft“ werden als einzelne „Puzzleteile“ zu einem großen Ganzen zusammengefügt.

Zu einem vollständigen Puzzle verbunden, entsteht im Sinne eines spezifisch mitteleuropäischen Bildungsstandards ein selbstverantwortlich handelndes Individuum mit dem notwendigen Allgemeinwissen, das zur Bewältigung der Zukunftsaufgaben befähigt.

„Bildung, die verbindet“ – Kurz und knackig drückt es das aus, was unsere Schule ausmacht – in all ihren Facetten. ◀◀



● Deutsch Lehren Lernen

Eine Möglichkeit sich im Fach DaF und DaZ praxisnah und nachhaltig zu qualifizieren, fort- und weiterzubilden

Karin Benkelmann-Zhang

Nach der aktuellsten Datenerhebung des Auswärtigen Amtes zur Zahl der Deutschlernenden weltweit ist Deutsch nach Englisch die meist gelernte europäische Fremdsprache an Schulen in der VR China (im Folgenden China).¹ Im Rahmen der PASCH-Initiative, die 2008 vom Auswärtigen Amt angestoßen wurde, nahm das Goethe-Institut China bisher 81 lokale Schulen in das PASCH-Netzwerk auf, knapp 50 davon in den letzten zwei Jahren. Zusammen mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen werden derzeit 127 Schulen² bei der Einführung und Ausweitung des Deutschunterrichts betreut. Aber auch Nicht-PASCH-Schulen bieten immer häufiger Deutsch als zweite Fremdsprache an. Diese Entwicklungen haben einen stark erhöhten Bedarf an qualifizierten Deutschlehrkräften zur Folge. Eine innovative Möglichkeit, Lehrkräfte zu qualifizieren, bietet die neue Fort- und Weiterbildungsreihe Deutsch Lehren Lernen (DLL) des Goethe-Instituts. Von Dezember 2014 bis März 2015 wurde eine der sechs basisqualifizierenden Einheiten der Reihe mit 18 chinesischen PASCH-Lehrkräften in China pilotiert und evaluiert. In diesem Beitrag werden Ziele, Voraussetzungen und die Durchführung des Pilotprojekts sowie Ergebnisse aus der Evaluation vorgestellt.

Ziele

Eine hervorstechende Besonderheit der DLL-Konzeption ist, dass die sogenannten Praxiserkundungsprojekte (PEP), das Herzstück der DLL-Module, gemeinsam mit Kollegen entwickelt und diskutiert werden. Eines der Ziele aller Fortbildungen chinesischer PASCH-Lehrkräfte ist neben der Vermittlung aktuellen methodisch-didaktischen Wissens und Könnens auch der Austausch der Lehrkräfte untereinander. DLL bietet die Möglichkeit, die Zusammenarbeit von Lehrkräften, die an einer Schule oder an verschiedenen Schulen in einer Stadt unterrichten, nachhaltig zu stärken.

Das Konzept von DLL beruht auf dem forschenden reflektierenden Erfahrungslernen (Aktions- und Handlungsforschung)³. Die unterrichtende Lehrkraft wird selbst zur forschenden Person, die auf der Grundlage ihrer Erfahrungen und des fachdidaktischen Inputs in einer Praxiserkundung ihren und fremden Unterricht beobachtet und reflektiert, Handlungsalternativen erkennt, ausprobiert und auswertet.⁴ Dieser Ansatz stellt eine Möglichkeit dar, Lehrende stärker als in herkömmlichen Fortbildungen an den Ergebnissen der Fortbildung zu beteiligen. Sie werden zu Akteuren, die über einen längeren Zeitraum hinweg selbstverant-



wortlich die Fragen, die je nach Gegebenheiten an ihrer Schule und Unterrichtssituation für sie wichtig sind, formulieren und untersuchen, um mit Hilfe der fachdidaktisch gewonnenen Erkenntnisse ihren Unterricht weiter zu entwickeln. Ein Ziel des DLL-Pilotprojekts war also auch ein Umdenken der Lehrkräfte zu initiieren. Sie sollten erkennen, dass Fortbildner zwar einen Input geben können, um sie bei der Erweiterung ihrer Kompetenzen zu unterstützen, Lehrkräfte jedoch selbst einen aktiven Beitrag leisten müssen, um sich von „Routiniers zu adaptiven Experten“⁴⁵ zu entwickeln.

Schließlich galt es zu sehen, wie die Lehrkräfte mit dieser Herausforderung umgehen würden und ob sie die Ansprüche, die DLL an die Teilnehmenden stellt, erfüllen können. Konkret ging es also auch darum zu prüfen, inwiefern die DLL-Module für die Zielgruppe der PASCH-Lehrkräfte praktikabel und anwendbar sind.

Voraussetzungen

Laut einschlägiger DLL-Dokumente sind zur Bearbeitung der Einheiten Deutschkenntnisse auf B2-Niveau des GER erforderlich. Die Einheiten sind jedoch recht unterschiedlich, sowohl was die Sprache angeht als auch hinsichtlich des Abstraktionsgrads der Texte. Daher wurde entschieden, die Bearbeitung eines Moduls zuerst vor allem mit Lehrkräften zu pilotieren, die C1-Niveau nachweisen konnten. Bei zwei Lehrkräften wurde eine Ausnahme gemacht, da ihre Tandempartner erfahrene Lehrkräfte mit Sprachkenntnissen auf C2-Niveau waren und davon ausgegangen werden konnte, dass die Lehrkraft mit geringerem Deutschniveau stark von der Zusammenarbeit mit ihrem Kollegen profitieren würde.

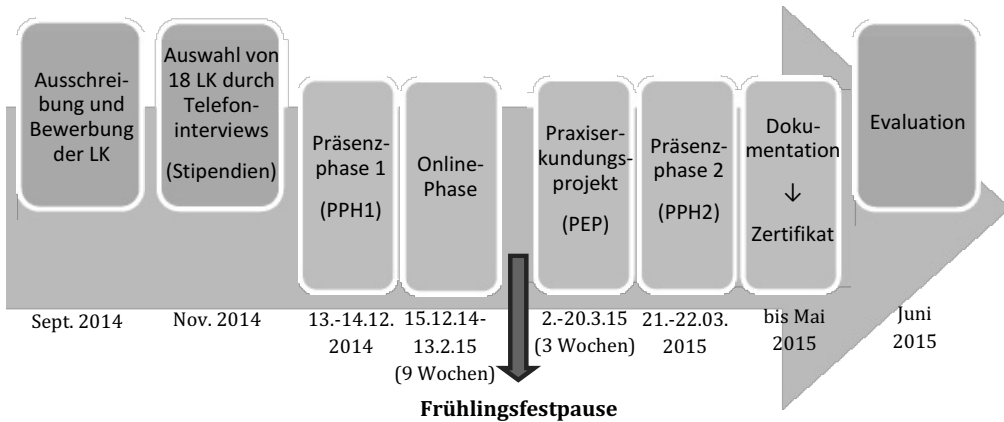
Des Weiteren mussten sich die Lehrkräfte von Anfang an in Tandems für das Pilotprojekt bewerben, damit die oben erwähnte längerfristige Zusammenarbeit der Lehrkräfte gefördert werden konnte. Normalerweise finden sich während der Online-Phase des DLL-Programms virtuelle Tridems, die das Praxiserkundungsprojekt „gemeinsam“ durchführen. D.h. drei Lehrkräfte entwickeln möglichst zusammen eine Frage für ihr PEP und tauschen sich nach der Durchführung durch jede Lehrkraft in ih-

rem Unterricht online darüber aus. Im Falle der PASCH-Lehrkräfte wurde dieses Vorgehen etwas abgewandelt: Die Lehrenden sollten sich von Anfang an darüber Gedanken machen, mit wem sie auch nach dem Pilotprojekt langfristig zusammen arbeiten möchten und können. Wichtig erschien die Möglichkeit, dass sich die Lehrkräfte persönlich regelmäßig treffen konnten, um Vertrauen zueinander aufzubauen und sich gegenseitig hospitieren zu können. Aus logistischen und nachhaltigen Gründen sollten sie daher mit einem Kollegen aus derselben Schule oder derselben Stadt ein Tandem bilden.

Zu den Voraussetzungen für DLL gehört zudem, dass alle Teilnehmenden möglichst über Unterrichtserfahrung verfügen oder Zugang zu Unterricht haben, um Unterricht zu hospitieren und durchzuführen. In China sind fast alle PASCH-Lehrkräfte an Schulen angestellt und unterrichten regelmäßig. Ein kleiner Teil der Lehrkräfte hatte allerdings zu Beginn des Pilotprojekts erst wenige Monate Unterrichtserfahrung, mehr als die Hälfte unterrichtete dagegen bereits seit mehreren Jahren und hatte an einigen Fortbildungen teilgenommen. Interessant erschien die Frage, ob sowohl erfahrene Lehrkräfte als auch solche mit wenig Lehrerfahrung in der Lage sind, eigenständig eine PEP-Frage zu entwickeln, ein Szenario zur Beantwortung im Unterricht auszuprobieren sowie Beobachtungen dazu zu dokumentieren und auszuwerten.

„Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH)

Die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH) des deutschen Auswärtigen Amtes unterstützt weltweit rund 2.000 Partnerschulen bei der Einführung und Ausweitung des Deutschunterrichts und wird von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, dem Goethe-Institut, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst und dem Pädagogischen Austauschdienst der Kultusministerkonferenz umgesetzt. Mehr zu PASCH in China findet sich unter www.goethe.de/china/pasch.



Natürlich setzt die Arbeit mit den DLL-Einheiten die Bereitschaft voraus, den eigenen Unterricht erforschen zu wollen. Die teilnehmenden Lehrkräfte sollten ein Interesse daran haben, sich auf den aktuellsten fachdidaktischen Stand zu bringen, aber auch selbst einen Beitrag zu ihrer Weiterentwicklung leisten wollen, indem sie ihren Unterricht reflektierend hinterfragen, untersuchen und entsprechend ihrer Ergebnisse verändern.

Um sicherzustellen, dass all diese Voraussetzungen erfüllt waren, wurden mit allen Bewerberinnen und Bewerbern Telefoninterviews durchgeführt. 18 Lehrkräfte (9 Tandems) wurden durch dieses Verfahren ausgesucht und durch Vollstipendien unterstützt.

Durchführung

Die Bearbeitung des DLL6-Moduls „Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung“ wurde innerhalb eines festgelegten Zyklus in Ostasien erprobt. Zwei DLL-Trainer führten gemeinsam die erste Präsenzphase, die an einem Wochenende im Dezember 2014 in Peking stattfand und den Startschuss für das Modul darstellte, durch und betreuten abwechselnd die anschließende neunwöchige Online-Phase. Daraufhin folgte die Entwicklung, Durchführung und Auswertung der Praxiserkundungsprojekte durch die Teilnehmenden, wofür ihnen ein Zeitraum von drei Wochen zur Verfügung stand. Das abschließende Präsenzwochenende, bei dem die Lehrkräfte ihr PEP vorstellen sollten, wur-

de von einem der beiden DLL-Trainer betreut. Voraussetzung für den Erhalt einer qualifizierten Teilnahmebestätigung⁶ war nach der erfolgreichen Bearbeitung des Großteils der Online-Aufgaben die Präsentation der Praxiserkundung an diesem Wochenende sowie deren Dokumentation im Online-Kursraum. Auf die offene Evaluation am Ende des Präsenzseminars folgte nach dem Versand der Bestätigungen eine ausführliche Online-Evaluation des Pilotprojekts, die durch Informationen aus Telefoninterviews zwischen drei und sechs Monaten nach der Fortbildung ergänzt wurde.

Evaluationsergebnisse

Der meist genannte primäre Motivationsgrund für die DLL-Bewerbung war für die Lehrkräfte die persönliche Weiterentwicklung. Fest steht für die meisten Lehrkräfte, dass sie keine Routiniers sein möchten, sondern ihren Unterricht verbessern wollen. Welche Kompetenzen genau sie hierfür weiterentwickeln wollten, war noch nicht allen Lehrkräften bewusst. Klar war einer überzeugenden Mehrheit, dass sie zunächst aktuelle Studien zu Didaktik und Methodik kennen lernen und stärker mit einem Kollegen oder einer Kollegin zusammen arbeiten wollte. Dass sie mit empirischen Forschungsergebnissen in der Praxis auch selbst experimentieren und dadurch wiederum einen Beitrag zur Forschung leisten könnten, war bis zu ihrer Bewerbung ein für fast alle Lehrkräfte neuer Gesichtspunkt. Für einige Lehrkräfte war die Möglichkeit, Theorie



und Praxis in einem Experiment zu verbinden, ein zusätzlicher Motivationsfaktor. Die meisten Lehrkräfte hatten dagegen noch keine konkreten Vorstellungen vom Design dieses Unterfangens. Viele gaben im Gespräch an, dass ein solcher Ansatz, bei dem sie selbst ihre Praxis erforschen, weit von der herkömmlichen Unterrichtstradition und bisher bekannten Fortbildungsansätzen entfernt sei.⁷ Für diese Lehrkräfte spielte bei ihrer Bewerbung vor allem das Thema, der erwartete didaktisch-methodische Input während der Online-Phase, die Möglichkeit online zu lernen sowie die Zusammenarbeit mit einem Kollegen die wesentliche Rolle.

Inhalte und Arbeitsumfang

Besonders gut gefiel den Lehrkräften das Lehrbuch, das sie während der Online-Phase bearbeiteten. Der Aufbau erschien nachvollziehbar, die Struktur klar ersichtlich. Allerdings gab nur knapp ein Drittel der Lehrkräfte an, die Texte ohne Mühe verstanden zu haben. Für die Verarbeitung des angebotenen Inputs spielt also neben dem Sprachniveau offensichtlich auch die Menge des zu Beginn der Fortbildung vorhandenen didaktischen Vorwissens eine wichtige Rolle.

Als besonders inspirierend empfanden die Lehrkräfte die Unterrichtsmitschnitte aus verschiedenen Ländern, die auf einer DVD Teil des Lehrbuchs sind und Anlass zu praktischen Reflexionen geben. Alle Lehrkräfte waren mit dem Zuwachs an theoretischem Wissen und praktischem Können sehr zufrieden. Weniger erfahrene Lehrkräfte erarbeiteten sich didaktische Grundprinzipien und Modelle, erfahrenere Lehrkräfte brachten sich auf den neuesten Stand unterrichtsplanerischer Methoden und Prinzipien, setzten sich dabei mit zwar bekannten aber bisher nicht ausprobierten Methoden auseinander und lernten neue Modelle wie z. B. den „Boomerang“ kennen. So wünschen sich fast alle Lehrkräfte trotz der Intensität und des damit einhergehenden zeitlichen Aufwands weitere Bearbeitungen von DLL-Einheiten. Ein Drittel der Lehrkräfte arbeitete wie empfohlen 7–9 Stunden pro Woche an der Einheit, die Hälfte 4–6 Stunden und ein Sechstel mehr als 10 Stunden. Der Grund, warum der Arbeitsumfang nicht als zu belastend erschien, war die Möglichkeit der freien Zeiteinteilung während der Online-Phase, der von allen Lehrkräften als sehr angenehm empfunden wurde. Da die meisten Lehrkräfte in der Zeit der Fortbildung an ihren Schulen unterrichteten, war dies ein wichtiger Faktor für eine erfolgreiche Bearbeitung der Einheit.

Austausch

Da ein Kernanliegen der Organisatoren war, die Zusammenarbeit der Lehrkräfte zu stärken, wurde anders als normalerweise beim einführenden DLL-Präsenzseminar eine Einheit zu kollegialen Unterrichtshospitationen in den Ablauf integriert. Diese wurde von fast Dreiviertel der Teilnehmenden als besonders nützlich bewertet, da viele der Lehrkräfte noch nicht viel Erfahrung mit Unterrichtsbeobachtungen und Feedbackgesprächen hatten. Als besonders bereichernd empfanden die Lehrkräfte den Austausch im Tandem und mit anderen Lehrkräften. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte tauschte sich zwei oder drei Mal pro Woche mit ihrem Partner aus, ein Sechstel sogar zwischen vier und sieben Mal. Inhaltlich ging es vor allem um Fragen im Rahmen der Bearbeitung der Online-

Deutsch Lehren Lernen in Kürze

Deutsch Lehren Lernen (DLL) ist die neue Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts. Sie dient der weltweiten Qualifizierung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache im Primarbereich, Sekundärbereich und in der Erwachsenenbildung mit oder ohne formale Ausbildung im Bereich Germanistik/DaF. Die Einheiten 1–6 der Reihe wurden als Basisqualifizierung konzipiert, die curriculare Ausgestaltung wurde von den DaF-Lehrstühlen der Friedrich-Schiller Universität Jena, der Ruhr-Universität Bochum, der Technischen Universität Darmstadt und der Justus-Liebig-Universität Gießen begleitet. Die Einheiten können einzeln online oder in Printform bearbeitet werden, für jede Einheit werden 3 ECTS (1 ECTS = 30 Stunden) veranschlagt.

Weitere Informationen finden sich unter www.goethe.de/dll.

Aufgaben und der Vorbereitung und Durchführung der Praxiserkundungen. Für Dreiviertel der Lehrkräfte war zudem der eigene Unterricht ein wichtiger Austauschgegenstand, während der Unterricht des anderen von etwas geringerer Bedeutung schien. Entsprechend war der Anteil derer, die bei sich selbst hospitieren ließen, höher (83 %) als der Anteil der Lehrkräfte, die bei ihrem Tandempartner hospitierten (75 %). Offenkundig empfanden die Lehrkräfte die Hospitationen und Gespräche dazu als große Bereicherung. Der überwiegende Teil (83 %) der Lehrkräfte möchte den Austausch mit ihrem Tandempartner nach Abschluss der DLL-Einheit fortführen.

Praxiserkundungsprojekte (PEP)

Alle Lehrkräfte, neue wie erfahrene Kollegen, beschäftigten sich bei der Vorbereitung und Durchführung ihrer Praxiserkundungen auf völlig neue und intensive Weise mit ihrem eigenen Unterricht. Nicht wenige Lehrkräfte gingen

einer Frage nach, die sie schon seit längerer Zeit beschäftigte, die sie aber bisher nur mit Kollegen diskutiert, nicht tatsächlich durch unterschiedliche Handlungsabläufe in der Praxis untersucht hatten. Eine Lehrerin beispielsweise gab an, dass sie seit Monaten die Frage der Klassendisziplin umtreibe. Ihre Kollegen hatten ihr bisher zu Strenge und Kontrolle geraten, von Gruppenarbeit und interaktiven Klassenspaziergängen bei einer Klasse von rund 40 Grundschulern hielten sie nichts. Nun sah die Lehrerin in ihrem PEP die Möglichkeit selbst herauszufinden, was passieren würde, wenn sie mit den Lernenden eine interaktive Gruppenarbeit auf dem Pausenhof durchführen und sie ihnen sogar selbst die Gruppeneinteilung überlassen würde. Eine andere Lehrerin fragte sich seit längerer Zeit, wie sie ihre recht ruhigen Schüler besser aktivieren und motivieren könnte. Bei der Hospitation bei ihrer Kollegin stellte sie begeistert fest, dass deren Schüler sich sehr aktiv und kommunikativ zeigten. Sie wollte daraufhin eine Stunde, die sie zuvor in ihrer eigenen Klasse gehalten hatte und mit deren Konzeption und Durchführung sie recht zufrieden war, einmal mit den Schülern ihrer Kollegin durchführen, um zu sehen, wie diese lebhaften Schüler darauf reagieren würden. Zu ihrer Überraschung funktionierte die Stunde in der Klasse nicht. Nach einer gemeinsamen Analyse beschlossen die beiden Lehrerinnen in ihrem PEP zu untersuchen, aus welchen Gründen ihre Schüler Deutsch lernten und



für welche Inhalte sie sich besonders interessierten. Sie entwarfen einen Fragebogen, den sie allen Schülern aushändigten und anschließend auswerteten. Das Ergebnis war für beide äußerst erhellend: Während die jüngeren lebhaften Schüler der einen Klasse vor allem an deutscher Kultur, Sport und einem späteren Studium in Deutschland interessiert waren, wollten sich die Älteren bewusster mit der Sprache an sich befassen, ihre Grammatik erlernen und diese z. B. in Rollenspielen anwenden.

Bei obigen Beispielen zeigt sich das Potential der Praxiserkundungen. Die Lehrerinnen befassten sich aus eigenem Antrieb und aktiv mit einer Frage, die für ihren Unterricht und ihre Situation bedeutend war. Sie entwickelten die Fragestellung selbst aus dem didaktisch-methodischen Wissen und Können heraus, dass sie sich während der Online-Phase angeeignet hatten, auf Basis ihrer bisherigen Erfahrungen. Dadurch identifizierten sie sich voll und ganz mit ihrer Untersuchung. Sie arbeiteten eigenständig und reflektierend. Ihren Untersuchungsergebnissen entsprechend passten sie anschließend ihre Unterrichtspraxis ihren Zielgruppen an. Die Lehrerin aus dem zweiten Beispiel wurde durch ihr PEP und die positiven Veränderungen, die sie durch ihre Unterrichtsmodifikation in ihrer Klasse bemerkte, so ermutigt, dass sie gemeinsam mit ihrer Tandempartnerin finanzielle Unterstützung für ein weiteres Erkundungsprojekt bei der lokalen Bildungsbehörde beantragte.

Themenfindung

Die meisten Lehrkräfte fanden das Thema für ihre Praxiserkundung gemeinsam. Jeder führte das PEP in seinem eigenen Unterricht durch. Manche hospitieren sich vor der Entwicklung der PEP-Frage, um ein Thema zu finden, das für beide Lehrkräfte relevant war. Manche Tandems wiederum hospitierten sich während der Durchführung des PEP, um beispielsweise die Reaktionen der Schüler beobachten und dokumentieren zu können. Obwohl es die meisten Lehrkräfte zu Beginn der PEP-Vorbereitung als schwierig empfanden, eine präzise Fragestellung zu entwickeln und eine Form zu finden, in der die Fragestellung gewinnbringend untersucht werden konnte, gaben 83 % der Lehrkräfte an, wieder Praxi-

serkundungen durchführen zu wollen. Der Lerneffekt wurde auf dem zweiten Präsenzseminar, auf dem die Tandems ihr PEP vorstellten, durch die Präsentationen der Kollegen noch deutlich verstärkt. So gab fast die Hälfte der Lehrkräfte in einer freien Formulierung an, dass ihnen besonders gut gefallen hätte, die PEP der anderen Kollegen kennen zu lernen und dadurch neue Impulse und Möglichkeiten erfahren zu haben.

Veränderungen

Fast Dreiviertel der Lehrkräfte gaben an, dass sie nach der Fortbildung vielfältige Materialien, Spiele und unterschiedliche Sozialformen in ihrem Unterricht einsetzten. Etwa die Hälfte der Teilnehmenden gab an, sich viel stärker als zuvor an ihren Lernenden zu orientieren. Über die Hälfte der Lehrkräfte sagten, dass ihre Schüler dadurch interessierter, aktiver und motivierter seien. Etwa ein Drittel der Lehrkräfte macht zudem nach eigenen Angaben weniger Frontalunterricht und lässt den Schülern mehr Raum, um die deutsche Sprache mündlich anzuwenden. Sie würden weniger Routinearbeit machen, mehr ausprobieren, mehr Deutsch im Unterricht sprechen und sich bei ihrer Unterrichtsplanung und -durchführung sicherer fühlen. Die Hälfte der Lehrkräfte sagten, sie plan-

Praxiserkundungsprojekte in Kürze

Im Zentrum jeder DLL-Einheit steht die Planung, Durchführung und Dokumentation eines Praxiserkundungsprojekts (PEP). Dabei stellt die Lehrkraft auf der Grundlage des zuvor kennengelernten fachdidaktischen Inputs und ihrer praktischen Erfahrung eine Frage an ihren Unterricht. Ein Beispiel könnte sein: „Was verändert sich, wenn ich meinen Schülern zu Beginn einer Gruppenarbeit die Bildung der Gruppen selbst überlasse?“ Zur Beantwortung entwickelt die Lehrkraft ein Szenario, das sie im Unterricht erprobt, dokumentiert und auswertet. Auf Basis dieser reflektierten Erfahrung verändert sie anschließend ihren Unterricht.



ten ihren Unterricht nun anders als zuvor und würden vor jeder Stunde klare Lernziele festlegen. Eine Lehrerin formulierte ihre Erfahrung einige Monate nach der Fortbildung in einem Interview so: „Ich wende seit der Fortbildung für jede meiner Stunden das Modell der didaktischen Analyse an. Es gibt mir Orientierung und Sicherheit, weil ich in meiner Praxis gemerkt habe, dass es für mich funktioniert.“

Zusammenfassung

Bei der Beantwortung der Frage, was sie konkret in ihrem Unterricht verbessern wollten, taten sich die meisten Lehrkräfte zu Beginn der Fortbildung schwer. Genau da setzt DLL an. Das Konzept regt die Teilnehmenden dazu an, konkrete Fragen an ihren Unterricht zu stellen und diesen nachzugehen. Bei der Beobachtung des eigenen und fremden Unterrichts, begeben sich die Lehrenden in die Rolle eines „Forschenden“ und machen sich bewusst, mit welchen Teilen ihres Unterrichts sie zufrieden sind und mit welchen nicht, was genau sie also in ihrem Unterricht weiterentwickeln oder verändern möchten. Die Auseinandersetzung mit aktuellem fachdidaktischem Wissen und Können sowie der Austausch mit anderen Lehrkräften unterstützt die Lehrenden bei ihrem Reflexionsprozess sowie der Erprobung von Lösungen. In ihrer Unterrichtspraxis dokumentieren sie ihre Lösungswege und alle damit einhergehenden Vorgänge und Reaktionen und werten diese aus. Dadurch sind die Lehrkräfte viel intensiver in ihre eigene Weiterentwicklung involviert, als das

bei einer herkömmlichen ein- oder zweitägigen Fortbildung möglich sein kann. Sie entwickeln bewusst Fragen zu ihrem Unterricht, die sie interessieren und die die jeweiligen Unterrichtssituationen und Zielgruppen vor Ort berücksichtigen. Beim Ausprobieren von Lösungsansätzen, stellte sich bei vielen Teilnehmenden der DLL6-Fortbildung ein „Aha“-Effekt ein, wenn ein zuvor in der Theorie kennengelerntes Konzept in ihrem Unterricht tatsächlich funktionierte.⁸ Entsprechend stark identifizieren sich die Lehrkräfte mit den Veränderungen, die sie im Anschluss an die Fortbildung in ihrem Unterricht vornahmen. Dadurch erscheinen diese wiederum besonders nachhaltig.

Durch diese Form des Erfahrungslernens entwickeln die Lehrkräfte einen hohen Grad an Selbstlernkompetenz. Eine Lehrerin beschreibt ihre Erfahrung einige Monate nach der Fortbildung wie folgt: „Ich kann mir jetzt viel besser selbst helfen. Wenn etwas nicht funktioniert, ärgere ich mich nicht mehr. Ich überlege in Ruhe, was ich vielleicht anders machen könnte, um mein Ziel zu erreichen. Ich kenne jetzt viele verschiedene Methoden. Dadurch fühle ich mich freier und sicherer.“ In diesem Zitat wird auch der Gewinn an Selbstbewusstsein und Sicherheit deutlich, den einige der Lehrkräfte nach den Erkundungen empfinden. Sie haben während ihrer Projekte ein neues Verständnis von sich als Lehrkraft, aber auch als „Dauerforschende“ gewonnen, die ihren Unterricht kontinuierlich beobachten, untersuchen und anpassen und damit professioneller durchführen.

Selbstverständlich funktioniert eine solche Professionalisierung nur, wenn Lehrkräfte ihren Unterricht tatsächlich erforschen möchten und ihrer Arbeit mit Leidenschaft nachgehen.⁹ Auch zeigte sich während des Pilotprojekts die hohe Bedeutung, die die Teilnehmenden dem Austausch und der Möglichkeit mit Kollegen zusammen zu arbeiten, beimmaßen. Für die Lehrkräfte, die über wenig Unterrichtserfahrung verfügten, war Unterstützung durch Trainer und Kollegen besonders hinsichtlich der Vorgehensweise bei der Entwicklung und Durchführung der Praxiserkundungen wichtig. Die Gründe hierfür beschreibt eine Lehrerin so: „In China haben die meisten Lehrkräfte wenig Erfahrung mit Pro-

Weitere Zitate von Lehrkräften aus dem Pilotprojekt

„Früher dachte ich, Disziplin im Klassenraum wäre nur durch Frontalunterricht möglich. Aber seit meine Schüler selbst aktiv sein dürfen, sind sie automatisch viel interessierter und aufmerksamer. Sie haben mehr Spaß am Unterricht. Dadurch habe ich auch mehr Spaß.“

„Ich mache seit DLL6 weniger Routinearbeit, probiere öfter mal etwas Neues aus. Ich merke, dass ich das jetzt kann, das gibt mir mehr Selbstvertrauen.“

„Ich habe meine Schüler ganz neu entdeckt und sie mich. Ich achte mehr auf ihre Reaktionen und lasse sie öfter mitbestimmen. Wenn wir z. B. Gruppenarbeit machen, bilden sie ihre Gruppen selbst und entscheiden wer was macht. Ich bin überrascht, wie gut das funktioniert. Die Schüler haben schnell gelernt sich gegenseitig zu helfen und Verantwortung zu übernehmen.“

jektarbeit. Strukturierte Vorgehensweisen, die in westlichen Ländern z. B. beim Aufsatzschreiben trainiert werden, werden in chinesischen Schulen eher vernachlässigt. Hier liegt das Augenmerk vielmehr auf dem Inhalt und ästhetischen Gesichtspunkten.“ Einige Teilnehmende taten sich vielleicht aus diesem Grunde schwer, konkrete Fragestellungen zu entwickeln, selbstständig zu untersuchen und zu dokumentieren. Es zeigte sich auch, dass die Lehrkräfte, die ein Sprachniveau von maximal B2 nachwiesen, Schwierigkeiten mit den Texten im Lehrbuch hatten, besonders wenn es um abstrakte Konzepte ging. Daher wird bei Fortbildungen für Lehrkräfte, die gerade mit Unterrichten begonnen haben oder über ein Sprachniveau unter C1 verfügen, empfohlen, besondere Einheiten zur Unterstützung dieser Zielgruppe einzuplanen, z. B. zur Durchführung von Projektarbeit und zu Praxiserkundungen im Speziellen sowie zu Austauschkonzepten wie Kollegialen Unterrichtshospitationen.

Den erfahreneren Lehrkräften diente der Austausch mit den Kollegen weniger der Klärung von Verständnisfragen als vielmehr der Identifizierung von Routinen und dem Austausch konstruktiver Anregungen, um Neues zu wagen. Eine Lehrerin fasste ihre Erfahrung nach der Fortbildung so zusammen: „Ich unterrichte schon seit vielen Jahren, aber es hat schon lange niemand mehr bei mir hospitiert. Der Austausch mit Kollegen fehlt mir, denn ich bin so ein kooperativer Lerntyp, der gerne ausprobiert und aus Fehlern lernt. Die Idee, sich mit einem Tandempartner für DLL6 zu bewerben, hat mich daher sofort angesprochen. (...) Diese Art von Austausch ist genau, was ich mir wünsche. (...) Meine Tandempartnerin hatte tolle Vorschläge, die ich in meinem PEP ausprobiert und ausgewertet habe. Ich bin jetzt überzeugt, dass die Durchführung eines PEP eine sehr gute Lernform für mich ist und führe in diesem Semester schon die nächste Erkundung durch.“

Die positiven Veränderungen, die alle am Pilotprojekt teilgenommenen Lehrkräfte in ihrem Unterricht konstatieren, lassen auf eine nachhaltige Auswirkung der theoretischen, reflektierenden und praktischen Beschäftigung mit den Inhalten der bearbeiteten Einheit schließen. Diese müssten in einem nächsten Schritt beispielsweise durch Fremdhospitationen, Befragungen der Kursteilnehmer oder Unterrichtstagebücher der Lehrkräfte bestätigt werden. Entscheidend ist für den bisher gemachten Schritt in meinen Augen die Veränderung der Wahrnehmung der Lehrkräfte von sich selbst, ihrer Aufgabe und ihrer Einstellung zu professioneller Weiterentwicklung. ◀◀

—● Kontakt

Karin Benkelmann-Zhang 张凯玲
Goethe-Institut China
北京德国文化中心·歌德学院(中国)
Tel. + 86 10 8251 2909 131
Fax + 86 10 8251 2903
karin.benkelmann@peking.goethe.org

Literatur

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsvaluationen durch Aktionsforschung. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Auswärtiges Amt (2015): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. URL: <http://www.goethe.de/dafweltweit/2015> (Zugriff: 05.09.2015).
- Benitt, Nora (2015): Becoming a (Better) Language Teacher. Classroom Action Research and Teacher Learning. Tübingen: Narr.
- Borg, Simon (2013): Teacher Research in Language Teaching. A critical analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bransford, John/Darling-Hammond, Linda/LePage, Pamela (2005): Introduction. In: Darling-Hammond, Linda/Bransford, John (Hrsg.) (2005): Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. San Francisco: Jossey Bass.
- Funk, Hermann (2015): Einführung in die Sektion D2 – Qualifizierung von DaF-Lehrkräften weltweit – auf dem 13. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik in Shanghai (24.08.2015).
- Goethe-Institut e.V. (2014): Handbuch zur Durchführung einer Fort- und Weiterbildung mit Deutsch Lehren Lernen. München.
- Kansteiner, Katja/Lang, Sabine/Münzinger, Julia/Stratmann, Jörg (2014): Willkommen in der Wissenschaft – Forschendes Lernen von Anfang an. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2014): Lehrerbildung heute – Impulse für Studium und Lehre. Bonn. S. 34–35.
- Schart, Michael (2014): Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 43 (2014), Heft 1. S. 36–50.
- Schart, Michael/Schocker, Marita (2013): „Die Menschen stärken, die Sachen klären“: Die Aktionsforschung als praktikabler Weg zur gemeinsamen Entwicklung von Unterricht. In: Schart, Michael/Hoshii, Makiko/Raindl, Marco (Hrsg.) (2013): Lernprozesse verstehen – empirische Forschungen zum Deutsch-

unterricht an japanischen Universitäten. München: Iudicium. S. 40–59.

- Timperley, Helen (2013): Using Evidence in the Classroom for Professional Learning. Paper presented to the Ontario Education Research Symposium. URL: <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/schools/tchidv/docs/Using Evidence in the Classroom for Professional Learning.pdf> (Zugriff: 20.10.2015).

Anmerkungen

- 1 „Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015“, www.goethe.de/dafweltweit/2015.
- 2 Stand: 04.10.2015. Diese Zahl schließt die vier von der ZfA betreuten Auslandsschulen in China mit ein. An diesen steigt der Bedarf an DaF- und DaZ-Unterricht seit einigen Jahren ebenfalls stark an.
- 3 Aktionsforschung bezeichnet einen Forschungstyp, bei dem Professionelle (z. B. Lehrende) ihre eigene Praxis mit dem Ziel erforschen, sie besser zu verstehen und zu optimieren. Der Forschungsprozess wird oft als Spirale dargestellt: Alltagsprobleme, Untersuchungsfrage, Ermittlung des IST-Zustandes, Plan für Erprobung und Untersuchung, Vermutungen über Wirkungen, Durchführen des Plans und Sammeln von Daten, Auswertung und Reflexion, Diskussion mit Kolleginnen und Kollegen, neuer Versuch (Auszug aus dem Glossar zu den DLL Einheiten 2012, zitiert in Goethe-Institut e.V. (2014).
- 4 Vgl. hierzu auch Goethe-Institut e.V. (2014), S. 11.
- 5 Der Begriff „adaptive Experten“ beschreibt Lehrkräfte, die im Gegensatz zu Routiniers in der Lage sind ihr Wissen und Können bei Problemen oder neuen Situationen flexibel anzuwenden. Prof. Hermann Funk (2015) weist in seinem einführenden Vortrag zur Qualifizierung von DaF-Lehrkräften weltweit auf den Begriff hin, der von Bransford et al. (2005) geprägt und von Timperley (2013), S. 6 wieder aufgenommen und diskutiert wird.
- 6 Eine qualifizierte Teilnahmebestätigung wird für jede erfolgreich abgeschlossene DLL-Einheit ausgestellt und an allen Goethe-Instituten weltweit für interne Qualifizierungsprogramme anerkannt.
- 7 Auch in Deutschland obliegt die Erforschung von Lehr- und Lernmethoden traditionell den Universitäten, während in Schulen vor allem unterrichtet wird. In neueren Forschungsansätzen kommt man jedoch verstärkt zu dem Schluss, dass eine aktive Verbindung von Theorie und Praxis durch Lehrkräfte selbst ihre Aus- und Weiterbildung auf nachhaltige Weise bereichert. Durch eine forschende Haltung gegenüber ihrer Praxis bauen sie Selbstlernkompetenz sowie die Reflexion eigener und fremder Lernprozesse auf und generieren durch ihre Praxiserkundungen neues reflektiertes Erfahrungswissen. Vgl. z. B. Kansteiner et al. (2014), Schart (2014), Benitt (2014), Schart/Schocker(2013), Borg (2013), Altrichter/Posch (2007).
- 8 Um es mit Schart zu sagen: „Entscheidend ist nicht die Überzeugungskraft einzelner Theorien, sondern deren Praktikabilität.“ Schart (2014), S. 44.
- 9 Diesen Zusammenhang betont auch Benitt (2014) in den abschließenden Bemerkungen ihrer Studie.

● Handlungsorientiertes Lernen im DaF-Unterricht mit ungewöhnlichen Materialien

Rainer E. Wicke

„... und einen Tageslichtprojektor haben Sie doch noch?“, lautete meine Frage an den Leiter der Sprachabteilung, mit dem die Inhalte für zwei Tagesseminare an den Goethe-Instituten Jerusalem und Tel Aviv/Israel zum Thema *Handlungsorientiertes Lernen im DaF-Unterricht* abgestimmt wurden. Grund für diese Frage war, dass sich ein solches Gerät nicht nur nach wie vor zur Visualisierung von Texten und/oder Illustrationen eignet, die vorher auf Folien gebrannt wurden, sondern dass der gute alte Tageslichtprojektor auch ideal für eine Art Schattentheater genutzt werden kann.

Da ich die Seminare nach dem Prinzip *Vom Einfachen zum Schweren* strukturieren wollte, hatte ich mir zwei kleine Aktivitäten ausgesucht, die man mit Hilfe eines solchen Gerätes mühelos in den Mittelpunkt der Arbeit stellen konnte. Diese werden im Folgenden ausführlicher beschrieben.

Drahtskulpturen

Diese Aktivität ist nicht nur besonders für den Anfangsunterricht geeignet, sie bietet darüber hinaus auch einen guten Einstieg in ein praktisches und produktorientiertes Arbeiten im Unterricht (Wicke, 1995, S. 55).

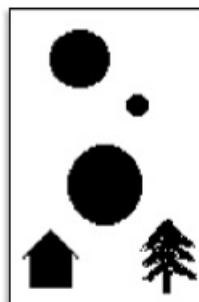
Jedem Teilnehmer an dem Seminar wird eine Büroklammer mit dem Auftrag ausgehändigt, aus dieser durch entsprechende Verformung eine Drahtskulptur zu erarbeiten. Nach Fertigstellung legen alle Teilnehmer ihre Skulpturen auf den Tageslichtprojektor, ohne diese zu erklären oder zu kommentieren. Im Anschluss legt die Gruppe gemeinsam fest, worum es sich bei den einzelnen Skulpturen handelt bzw. was diese darstellen. Der gesamte Wortschatz wird (mit Artikel und Plural) auf einem Bogen Flipchart-Papier gesammelt.

Der weiterführende Arbeitsauftrag an die Gruppe lautet, die Skulpturen in einen Zusammenhang zu bringen, indem eine gemeinsame Geschichte dazu erarbeitet wird. In jedem von den einzelnen Teilnehmern geäußerten Satz

dazu muss mindestens ein Wort aus der Wortschatzliste erwähnt werden, das dann aus dieser gestrichen wird und nicht noch einmal verwendet werden darf. Diese Aktivität aktiviert nicht nur bereits vorhandene Sprachkenntnisse, sie bezieht ebenfalls kreative Fertigkeiten der Teilnehmer mit ein. Darüber hinaus bereitet sie das freie Erzählen vor.

Der Projektor als Medium für kreative und interaktive Unterrichtsformen

Obwohl der Overheadprojektor vorrangig zur Präsentation von Transparenten gedacht ist, ermöglicht er auch spielerische Arbeitsformen, die für einen phantasievollen und kreativen Unterricht unerlässlich sind und die sich mit einer Dokumentenkamera z. B. nur unbefriedigend realisieren lassen. So kann man z. B. ausgeschnittene kleinere Gegenstände auf die Arbeitsfläche legen und wie Scherenschnitte vergrößert projizieren (Wicke, 2013, S. 59).



Das Gerät ermöglicht eine flexible Handhabung, indem die einzelnen Teile flexibel aufgelegt, verschoben und ergänzt werden können. Anhand der oben gezeigten Illustrationen können z. B. eine Geschichte oder ein Text gemeinsam erfunden werden, wie der folgende Anfang zum Thema *Wohnen* es demonstriert:

Vortragender: In einem Haus wohnen drei Personen (hier durch Münzen präsentiert, da meine Kunstfertigkeit begrenzt ist). Kann mir jemand sagen, wer diese Personen sind?

Teilnehmer: Ein Mann, eine Frau, ein Kind ...

Teilnehmer 2: Eine Familie ...

Vortragender: Genau, es handelt sich um eine Familie. Wohnt die Familie am Stadtrand, in der Stadt oder auf dem Land?

Teilnehmer 3: Auf dem Land.

Vortragender: Warum?

Teilnehmer 3: Das Kind ist noch sehr klein ... usw.

Auch hier werden bereits vorhandener Wortschatz und bekannte Strukturen zum Thema aktiviert. Gleichzeitig wird das freie Sprechen vor einer Lerngruppe geübt, das für Präsentationen usw. unerlässlich ist.

Das Problem ...

Leider kann man heute nur in den seltensten Fällen davon ausgehen, dass sich in den jeweiligen Fortbildungsinstitutionen noch Tageslichtprojektoren finden lassen. Im Zuge der Anschaffung und Verwendung von interaktiven Whiteboards geraten diese Geräte (leider) immer mehr in Vergessenheit. Daher war ich keineswegs über die Auskunft erstaunt, dass die Kolleginnen und Kollegen an den beiden Goethe-Instituten nicht mehr auf einen Tageslichtprojektor zurückgreifen können, sondern fast ausschließlich neuere elektronische Medien verwenden. Natürlich kann man bestimmte Dinge wie die Scherenschnitte zum Thema *Wohnen* auch nach der Herstellung digital abfotografieren und mit Hilfe der erwähnten Whiteboard im Unterricht einsetzen. Allerdings ist dieser Aufwand beträchtlich und – wenn man bedenkt, welchen Belastungen die Kolleginnen und Kollegen an den jeweiligen Schulen ausgesetzt sind – wird verständlicherweise die Motivation, sich für einen solchen Medieneinsatz zu entscheiden, in vielen Fällen sehr gering sein.

Daher galt es bei der Vorbereitung folgende Dinge zu bedenken:

1. Es mussten möglichst einfache – und auch in Israel erhältliche – Materialien gefunden werden, mit denen diese Aktivitäten durchgeführt werden konnte.
2. Nur so erhielt die Umsetzung im eigenen Unterricht eine Chance, wenn Aufwand und

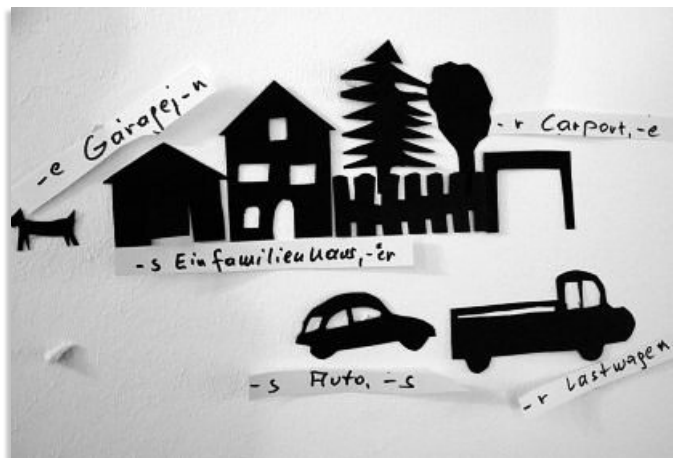
Nutzen in einem vertretbaren Rahmen standen.

Die nächsten Tage verwendete ich daher dazu, über alternative Materialien nachzudenken, mit deren Hilfe sich die von mir geplanten Aktivitäten trotz des Fehlens eines Tageslichtprojektors realisieren lassen konnten.

... und dessen Lösung

Durch Zufall fiel mir ein Schnellhefter aus schwarzem Kunststoff oder Plastik in die Hände, der sich zur Anfertigung von Gegenständen zum Thema *Wohnen* gut eignete. Einerseits ließen sich daraus mühelos etwas großformatigere Bilder ausschneiden, andererseits garantierte der Kunststoff die notwendige Reißfestigkeit, die bei der Anbringung und Abnahme der einzelnen Segmente hilfreich war.

Das folgende Bild zeigt das Ergebnis eines langweiligen Fernsehabends, bei dem eine Nebenbeschäftigung sinnvoll erschien. Bei der Anfertigung der Scherenschnitte löste ein Bild jeweils Assoziationen für die Anfertigung eines folgenden und somit eines gesamten Zusammenhangs aus.



Bei der Präsentation an beiden Seminarorten zeigte es sich, dass sich diese Materialien mit durchsichtigem Klebeband leicht an der Wand fixieren lassen und mit ihrer Hilfe ein entsprechendes Klassengespräch geführt werden kann.

Zum weiteren Verfahren im eigenen Unterricht empfiehlt es sich, die Anfertigung von Gegenständen durch den Lehrer auf die erste Präsentation dieser Art zu beschränken und im weiteren Verlauf der (Lehrbuch-)Arbeit die Lernenden dazu zu ermutigen, selber entsprechende Scherenschnitte anzufertigen und gemeinsam mit den anderen Lernenden in einem Gesamtzusammenhang zu präsentieren. Das Thema lässt sich sicherlich auf andere (Lehrwerks-)inhalte übertragen und bietet der Lerngruppe somit Gelegenheit zur eigenverantwortlichen, freien Gestaltung von Zusammenhängen.

Auch für die Drahtskulpturen wurde eine Lösung gefunden. Auf Nachfrage bestätigte mir die Leiterin der Sprachabteilung am GI Jerusalem,



dass man auch in Israel Pfeifenreiniger erstellen könne – sogar in den Nationalfarben weiß und blau. Diese wurden ebenfalls erfolgreich eingesetzt. Die extreme Flexibilität dieses aus einem Draht und Baumwollfasern bestehenden Materials ist sogar so groß, dass die Reiniger nach ihrer Verwendung mühelos wieder gerade gebogen werden können. Die Abbildung zeigt ein Produkt, das in diesem Zusammenhang entstanden ist.

Fazit

Wie der oben geschilderte Verlauf bei der Vorbereitung und Durchführung von zwei Seminaren gezeigt hat, gibt es eigentlich keine Probleme bei plötzlichen Engpässen in der Technik – vielmehr gilt es, unkonventionelle Lösungen zu finden, mit deren Hilfe ein gesetztes Unterrichtsziel ebenso realisiert werden kann.

Übrigens: Sofern es in Ihrer Schule/Ihrer Institution noch einen Tageslichtprojektor gibt, hegen und pflegen Sie ihn und sichern Sie sich Ersatzbirnen. Ein solches Gerät lässt sich – auch im Zeitalter von Powerpoint, Beamer und Interactive Whiteboard – immer noch sinnvoll im Unterricht einsetzen – und dies auch nicht nur in den oben erwähnten Zusammenhängen. Bei der Realisierung wünsche ich Ihnen viel Erfolg.



Literatur

Wicke, Rainer-E.: Handeln und Sprechen im Deutschunterricht, Verlag für Deutsch, Ismaning, 1995.

Wicke, Rainer-E.: Lehrerfortbildung planen und gestalten, Eigendruck Goethe-Institut Sarajevo, Bosnien-Herzegowina, 2014.

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

● CLILiG GLOBAL 2016: Profile, Entwicklungen, Perspektiven

Internationale Fachtagung zum Abschluss des INNOCLILiG-Projekts

Kim Haataja/Rainer E. Wicke

Das Projekt INNOCLILiG kommt zum Abschluss

Mit Beginn des neuen Jahres beginnt die dritte und damit letzte Phase des vom Auswärtigen Amt – Referat 610 – seit 2013 geförderten Gesamtprojekts zur Dokumentation und Förderung des fach- und sprachintegrierten Lernens (INNOCLILiG). Nachdem in den ersten beiden Projektphasen eine Buchpublikation – Sprache und Fach – Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch (Hueber) – und eine das Buch ergänzende Internetpräsenz mit ca. 50 Filmdokumentationen zu den im Buch präsentierten Lernumgebungen des fächerübergreifend-integrierten Deutschlernens weltweit fertiggestellt wurden, stehen die Vorbereitung und Durchführung einer internationalen Fachtagung zum Thema im Mittelpunkt der abschließenden Arbeitsschritte. Darüber hinaus – und gerade auch in Vorbereitung der Tagung – gilt es jedoch auch empirische Erprobungen zu einigen weiteren Ergebnissen und Erträgen des Projekts durchzuführen. Zu diesen zählen durchaus innovative Unterrichtsansätze insbesondere für sogenannte sprachfokussierte Varianten des CLILiG (vgl. fächerübergreifenden DaF-Unterricht), sowie vollkommen neuartige Verfahren zur Dokumentierung und Auswertung fächerübergreifender Lernprogression mittels filmbasierter Computersimulationen. Zumal es der Projektrahmen an dieser Stelle erlaubt, Erprobungen dieser Art teils auch international durchzuführen, gilt es sie selbstverständlich auch auf der Abschluss-tagung zu präsentieren und zu diskutieren – nicht zuletzt auch als Beispiel- und Impulsgeber für die weiterführenden Entwicklungsarbeiten rund um das integriert-immersive (Deutsch-)Lernen.

CLILiG GLOBAL 2016 – Abschluss und Startschuss

Dem Profil und den Zielsetzungen des INNOCLILiG-Projekts treu steht die auch Abschluss-tagung unter dem Motto „CLILiG GLOBAL“ und versteht sich als ein internationales Fachforum für Diskussionen um Herausforderungen und vor allem Perspektiven für globale Zusammenarbeit in Forschung und Praxis des fach- und sprachintegrierten (Deutsch-)Lernens. Als Austragungsort für die Tagung wurde aus mehreren vor allem inhaltlichen Gründen die Universität Heidelberg ausgewählt, an der Fragen der (schulischen) (Fremd-)Sprachenbildung seit Neuestem im Rahmen umfassender Lehrbildungsreformen und struktureller Neuentwicklungen an Bedeutung gewinnen. Die Fachtagung CLILiG GLOBAL wird in Zusammenarbeit mit dem Heidelberger Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie (IDF) ausgerichtet und findet vom 05. bis 06. Juli 2016 in Räumen des renommierten Internationalen Wissenschaftsforums (IWH) der Universität statt. Die Aufnahme der Fachtagung in das Programm der internationalen IWH-Symposien zeugt bereits für eine fachliche Anerkennung und ein entsprechend hohes Niveau sowie eine internationale Reichweite der Veranstaltung. Gleichzeitig verpflichtet die Auszeichnung das Organisationsteam jedoch auch dazu, den wissenschaftlichen Nachwuchs gebührend zu berücksichtigen, sowie die Ergebnisse der Tagung in einer geeigneten Publikation zu veröffentlichen. Es kann also bereits an dieser Stelle eine zweite etwas umfangreichere Publikation zum Gesamtprojekt INNOCLILiG – etwa für 2017 – angekündigt werden.

Inhaltliche Schwerpunkte der Tagung – und der Folgemaßnahmen

Wirft man nun abschließend noch einen kurzen Blick auf das Inhaltsprofil der bevorstehenden Veranstaltung, so lassen sich grundsätzlich drei Schwerpunkte anführen, die einmal für die Tagung relevant sind, zweitens aber auch für die Folgemaßnahmen eine wesentliche Rolle spielen werden. Hierzu gehören a) Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien, b) Konsolidierung und (Weiter-) Entwicklung der Lehrerbildung, sowie c) Systematisierung und Etablierung einer gezielten Begleitforschung zu CLILiG. Auf diese Punkte wird im Folgenden kurz eingegangen.

Materialentwicklung

Für den Bereich der CLILiG-Materialentwicklung zeichnen sich inzwischen vielfältige Möglichkeiten der Mitwirkung von DaF- und DaZ-Verlagen ab. Die eingeladenen Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer werden sich auch im ersten Arbeitsschwerpunkt damit befassen, welche Materialien dringend benötigt werden, um die Gestaltung von fächerübergreifend-immersiven Lernumgebungen für Deutsch als Ziel- und auch Bildungssprache sachgerecht zu unterstützen. Als Ergebnis der dieser Arbeitsphasen werden Vorschläge zur Konzipierung und Erstellung entsprechender Materialien erwartet, und dies sowohl für sprach- wie auch fachfokussierte Varianten des CLILiG. Grundsätzlich ist zu erwarten, dass modulare Lösungen der Unterrichtsgestaltung sowie die Nutzung und der Mehrwert zeitgerechter elektronischer Medien dabei eine wichtige Rolle spielen werden. Besondere Hilfestellungen bzw. auch Synergiebildung sind hierzu neben den Verlagen auch von weiteren Instanzen zu erwarten, die ebenfalls bereits zur Teilnahme eingeladen wurden. Hierzu gehören u. a. Mittlerorganisationen wie das Goethe-Institut, der Deutsche Akademische Austauschdienst und die Deutsche Welle, sowie ferner die Deutsche Auslandsgesellschaft, die Siemens-Stiftung, der SWR und die Arbeitsgruppe Auslandslehrer (AGAL) der GEW und der VDLiA. Der Internationale Deutschlehrerverband (IDV) wird durch ein Mitglied des Vorstands ebenfalls vertreten. Durch die ge-

zielte Berücksichtigung und auch Mitwirkung dieser und weiterer ähnlicher Instanzen gilt es auch einen aktuellen Überblick darüber zu erhalten, welche Materialien bereits vorliegen, sodass neue Initiativen entsprechend profiliert und Überschneidungen möglichst vermieden werden können.

Lehrerfort- und -weiterbildung

Ähnlich wie bei der Materialentwicklung, gilt es auch innerhalb dieses Arbeitsschwerpunktes den Bedarf zu gezielten Lehrerbildungsmaßnahmen für den Gesamtkontext des CLILiG herauszuarbeiten, und dies insbesondere mit Blick auf Fort- und Weiterbildungsstrukturen. Als Ausgangspunkt dienen auch hier die bereits vorhandenen Angebote, sowie die in Planung befindlichen Strukturen, die u. U. auch nur partiell Ansätze des fächerübergreifend-integrierten (Sprachen-)Lernens berücksichtigen. Ganz besonders – und auch als Reaktion auf die Ergebnisse der INNOCLILiG-Dokumentationen – sind hier Möglichkeiten zur Gestaltung von Angeboten zu berücksichtigen, die eine orts- und teils auch zeitunabhängige Teilnahme erlauben und sowohl kontextspezifische Gegebenheiten wie auch für den Gesamtkontext des CLILiG insgesamt zutreffende (modulare) Elemente enthalten. Ferner gilt es gezielt Fragen um eine „CLILiG-Qualifizierung“ und eine entsprechende Zertifizierung aufzugreifen.

Begleitforschung

Ebenfalls als eine Reaktion auf die Ergebnisse unlängst durchgeführter Erhebungen werden im Rahmen der Tagung die gegenwärtige Situation sowie die künftigen Bedürfnisse und Aussichten einer systematischeren Begleitforschung zu CLILiG gezielt aufgegriffen. Gemäß entsprechenden Befragungen in unterschiedlichen Umgebungen des CLILiG über Grenzen und Kontinente hinweg haben empirische Untersuchungen etwa zu den Lernerfolgen oder aber den Verhältnissen zwischen den Lernleistungen und den curricularen Zielsetzungen in CLIL(iG)-Umgebungen nach wie vor Seltenheitswert. Da aber mit dem CLIL(iG)-Ansatz insgesamt – und schon immer – eine gewisse Mehrwerterhaltung zusammenhängt, die auch

nicht ausschließlich mittels konventionell-formeller Sprachtests nachweisbar ist, bietet die Fachtagung eine ideale Gelegenheit dazu, über bereits vorliegende Ergebnisse wie auch – und insbesondere – über künftige Möglichkeiten zur Förderung und Systematisierung von gezielten Forschungsmaßnahmen zu reflektieren, gemeinsame Interessen und Bedarfe zu identifizieren und insbesondere über geeignete Formen

der (auch längerfristigen) Zusammenarbeit zwischen Schulen und Forschungseinrichtungen nachzudenken. ◀◀

—● Infos

Näheres zum Projekt INNOCLILiG und der Fachtagung CLILiG GLOBAL 2016 unter: <http://innoclilig.uta.fi>

● (Kurze) Antwort auf die (lange) „Antwort eines Neusprachlers“

Ronald Müller

In seinem Leserbrief (Verbandszeitschrift Nr. 4/2015, S. 361 ff.) zu meinem Artikel über Latein an den Deutschen Auslandsschulen (Nr. 3/2015, S. 271 ff.) bemerkt Peter Caesar sicher zu Recht, dass die Einrichtung eines weiteren Faches (hier: Latein) Auswirkungen auf das Fächerangebot der Schule und möglicherweise auch auf die Belastungen der einzelnen Schüler hat. Merkwürdig ist nur, dass eine (wenn auch bescheidene) Anzahl an Schulen durchaus in der Lage ist, ohne inhaltliche Verluste und soziale Schäden ihrer Schüler das Fach Latein dennoch anzubieten. Oder muss man davon ausgehen, dass etwa die Alumni der DS Genua (wo ja Latein für alle Schüler verpflichtend ist) ihre Schule mit geringeren Kenntnissen und Kompetenzen in Geschichte, Mathematik oder auch Kunst verlassen? Aber eine Einschränkung des Fächerangebotes bzw. der Freizeit der Schüler ist ja auch gar nicht nötig, wenn man Latein (wie an immerhin 17 weiteren Deutschen Schulen weltweit) als Wahlpflichtfach oder auch als Wahlfach anbietet und es somit den Eltern bzw. ihren Kindern überlässt, ob sie dieses Fach (alternativ oder zusätzlich) belegen wollen. Gänzlich daneben hingegen liegt Caesar, wenn er den Erwerb der deutschen Sprache mit dem Erlernen einer modernen Fremdsprache vergleicht und hier vor allem das Hör- und Leseverständnis als Lernziele betont (S. 364). Es geht ja nicht darum, dass die Schüler der Deutschen Schulen ihren Eltern auf dem Hamburger Fischmarkt die Angebote der

Fischhändler übersetzen, sondern die Alumni erhalten bei ihrem Schulabgang die allgemeine Deutsche Hochschulzugangsberechtigung, d. h. sie sollten anschließend in der Lage sein, z. B. schriftliche Haus- und Examensarbeiten in einem lexikalisch, idiomatisch und grammatisch (möglichst) einwandfreien Deutsch abzufassen, wobei sie trotz der von Caesar angeführten Ergebnisse der Sprachlernforschung sehr wohl von den auch im Rahmen des Lateinunterrichts erlernten grammatischen Regeln des Deutschen profitieren. Im Übrigen erspare ich es mir (und dem geneigten Leser), auf die ironischen und wenig zielführenden Äußerungen von Caesar zu dem beschämten kleinen Italiener (S. 364), zu den Lateinkursen für Flüchtlinge (S. 365) und zu den (rein hypothetischen und nach meinen Erfahrungen auch unzutreffenden) Denkblasen der Eltern auf den Informationsabenden (S. 366) Stellung zu nehmen und verweise stattdessen lieber auf ein Forschungsprojekt der Berliner Humboldt-Universität, aus dem klar hervorgeht, dass sich die Deutschkenntnisse der Schüler eines Berliner Gymnasiums mit einem sehr hohen Ausländeranteil (über 90%) durch den Lateinunterricht verbessert hätten (<http://www.nzz.ch/lebensart/gesellschaft/besseres-deutsch-dank-latein-1.18634353>). ◀◀

—● Kontakt

mueller_ronald@hotmail.com

● Anekdoten aus den Anden

Als Lehrer an Deutschen Auslandsschulen in Bolivien, Peru und Kolumbien

Stefan Hebele

Erste Schritte

Nach dem Referendariat stand ich, 1999, wie so viele junge Kollegen in jener Zeit, erst einmal auf der Straße. Das Arbeitsamt empfiehlt dringend eine Umschulung zum Computerfachmann. Wie gut, dass ich bereits in den Jahren zuvor angefangen habe, mich durch Zufall mit dem Auslandsschuldienst zu beschäftigen. Auf Rucksacktouren durch Südamerika besuchte ich Deutsche Schulen in Quito, Arequipa, La Paz, Rio, ließ meine Daten dort, und fast aus dem Nichts kam später ein Angebot: „Können Sie in einem Monat in La Paz als BPLK beginnen?“ (Da hatte ich schon der Deutschen Schule in Tallin mehr oder weniger zugesagt und dann doch wieder abgesagt und auch aus Gran Canaria lag ein verlockendes Angebot vor.) Ich, damals 30 Jahre alt, alleinstehend, ungebunden, voller Energie und Tatendrang die Welt zu entdecken, konnte das. So ein WG-Zimmer ist schnell aufgegeben, ein paar Verträge gekündigt, Impfungen und los, zwei Köf-

ferchen Gepäck und ein Rucksack, mehr nicht. Die erste Erfahrung: Im Ausland kannst oder musst du Verantwortung übernehmen, die es in Deutschland nicht gibt oder die man einem Berufsanfänger nie zutraut. Am zweiten Tag wurde also das Greenhorn aus der bayerischen Provinz gefragt, ob es bereit sei, die Fachschaft und die Sammlung in Biologie zu leiten. „Außerdem haben wir da keinen Lehrplan, den müssten Sie dann in den ersten Monaten erstellen.“ In jedem Anfang wohnt ein Zauber inne, und so habe ich meine La-Paz-Jahre immer noch als die schönsten Jahre meines Lebens gespeichert, gälden schweben sie da in meinem Erinnerungsschatz, all die Reisen (per Hängematte den Amazonas auf dem Flussdampfer befahren, Tafelberge in Venezuela besteigen, Salzseen in Bolivien erkunden), all die unglaublichen Klassenfahrten (drei Tage zu Fuß und mit Zelt mit Schülern durch die Anden, durch alle Höhenstufen von 5.000 Meter hohen Pässen bis in die Bananenplantagen



Klassenfahrt mit Schülern der DS La Paz

runter auf 1500 Meter), eine Schule voll netter und genauso abenteuerlustiger Kollegen. Eigentlich hätte ich La Paz, Liebe meines Lebens, nie verlassen dürfen, aber man ist halt deutsch, die Verbeamtungszusage und Planstelle konnte ich hinauszögern, aber hätte ich da NEIN sagen können?

Begegnungsschule

WOW. Man sagt „Begegnungsschule“. Aber was da alles drin steckt, in diesen drögen 16 Buchstaben. In diesen Schulen begegnen sich zwei Kulturen; die wunderbare Idee dahinter ist, dass zwei Kulturen immer voneinander lernen können. Es ist ja wirklich so, mal Sachen etwas spontaner zu sehen, im Leben nicht immer so verkrampt, da können die meisten Deutschen einiges lernen in Lateinamerika (und von Elternseite hört man so oft den Wunsch nach „Deutschen Tugenden“, oder was dort dafür gehalten wird, Pünktlichkeit, Ordnung, Disziplin, Pflichterfüllung). Im schulischen Alltag ist dies aber trotzdem kein Zuckerschlecken, denn selbst wenn die sprachlichen Barrieren einmal überwunden sind: Man spricht das Gleiche und sagt etwas anderes. Wie oft stoßen viele von uns deutschen Kollegen mit unserer direkten Art Menschen vor Ort vor den Kopf? „Habe doch nur die Wahrheit gesagt.“ Begegnung von Kulturen, dazu muss man bereit sein, sich einzulassen. Also auch auf die nicht zu vermeidenden Rückschläge. Dann ist es einfach wunderbar.

Viele männliche, aber auch nicht wenige weibliche Lehrer nehmen die Begegnungsschule wörtlich: Wie viele Deutsch-Latino-Beziehungen sich ergeben, wie viele Hochzeiten, Kinder, gemeinsam nach Europa gehen, leider auch wieder viele Scheidungen, der ganz normal kulturelle Begegnungswahn halt.

Auch hier machte ich keine Ausnahme: Als der Tag X kam, also die Annahme der Planstelle in München, ging meine damalige Freundin, Bolivianerin aus La Paz, als Touristin einfach mal mit nach Bayern, inzwischen, 15 Jahre später, 13 Jahre verheiratet, haben wir in vier Ländern gemeinsam gelebt und zwei süße Kinder bekommen und diverse Katzen großgezogen.

Aber da kann man doch nicht leben ...

Die „Chefbedenkenträger“: Sie sind immer und überall. Kollegen, Freunde, Familie, Nachbarn, alle meinen es gut mit einem. Alle wollen dir klar machen: „In das Land X kannst du keinesfalls gehen.“ Da werden Gründe an den Haaren herbeigezogen, persönliche Situation, „Jetzt wo du arbeitslos bist, solltest du dir in Deutschland was suchen“, „Mit neu geborenen Kindern würde ich Deutschland nie verlassen“, „Wie kannst du deinen Kindern einen Schulwechsel ins Ausland zumuten“. Wenn man Argumente dagegen finden will, dann findet man die auch.

Am süßesten fand ich mal ein Lehrerehepaar, zu Besuch in La Paz: „Wir haben die Zusage in der Schule Y erhalten, aber wir hatten doch gerade unser Haus frisch renoviert. Da konnten wir Deutschland nicht verlassen“. Alles klar.

Ich finde es nicht schlimm, wenn jemand immer auf seiner Scholle bleiben will oder wenn er einfach nicht den Mut hat, wegzugehen. Aber muss man dann aus Neid das Leben der anderen madig machen, ohne es selbst zu kennen?

Eine Auswahl der Bedenken gefällig?

1. „Nach **La Paz** kann man nicht gehen, denn die Höhe in den Anden ist nicht zu ertragen für einen Europäer. Schon gar nicht auf Dauer. Und ist Bolivien nicht das Land, wo die Menschen in solchen Hüttchen am Titicacasee leben? Gibt es da Strom?“ Die Hüttchen gibt es noch, klar, dort fährt man als Tourist hin. Und tatsächlich, Internet gab es 1999 nur in der Innenstadt in zwei Cafes. Aber die Höhe wird besser verträglich, je länger der Körper dem ausgesetzt wird. Die Zusammensetzung des menschlichen Blutes beginnt sich bereits 48 Stunden nach der Ankunft zu verändern, mehr Hämoglobin, mehr rote Blutkörperchen, nach einer Woche merkt man nichts mehr. Das geht so weit, dass viele Lehrer dort irgendwann sagen: „Wenn man hier lebt, muss man auch einmal auf einen 6000er steigen.“ Huayna Potosi, 6088 Meter, einer der Hausberge hinter La Paz, technisch für jeden normalen Bergsteiger machbar, wenn da nicht die Höhe wäre. Das Trainingsprogramm: An den Wochenenden vor der großen Tour 5000er in der Umgebung von La Paz abklappern, jeden Tag per Stoppuhr die 14 Stockwerke in die eigene Woh-

nung hochlaufen, viel Sport. Ein Höhepunkt. Einer von vielen. Also, Höhe, kein Thema.

2. „**Bogotá?** Wird man da nicht auf offener Straße erschossen?“ Wir haben fünf Jahre in Kolumbiens Hauptstadt verbracht. Mit einem Neugeborenen, und unser zweiter Sohn kam dort als Bogotaner auf die Welt. Die gefühlte Sicherheit ist extrem hoch. Wir waren ab 2006 dort, die Uribe-Jahre, konservativer Präsident, viel Polizeipräsenz, Auto wird an jeder Einfahrt „unterspiegelt“ (also geprüft, ob Bomben am Auto sind). „Anti-explosivo“- Sprengstoffhunde klettern selbst über die Kindersitze im Auto. Wir waren normal vorsichtig, sind per Jeep kreuz



Landsitz/Finca bei Bogotá

und quer durchs Land gefahren, waren viel im Land unterwegs, waren an Wochenenden oft auf unserer Finca (Landsitz) vor den Toren der Stadt: Es ist nichts passiert. Tatsächlich haben wir vor einem Kino in einer ungunstigen Zone mal eine frische Leiche in der eigenen Blutlache liegen sehen, wie im Film, von rotem Plastikband abgesperrt. Und vor unserem umzäunten Wohnviertel (umgeben von Stacheldraht, vielen Sicherheitskameras, Elektrozaun und ähnlichen Späßen) wurde einer der Wachmänner erschossen. Solche Erlebnisse schockieren, man fragt sich: Will ich hier mit Familie leben? Nicht ein-

mal die Drogen selbst, eigentlicher Grund der hohen allgemeinen Kriminalität, nimmt man als Problem wahr: In fünf Jahren wurde mir ein einziges Mal Kokain angeboten. Da denkt man viel lieber an die Kurztrips auf Inseln der kolumbianischen Karibik an verlängerten Wochenenden oder die vielen kleinen Landstädte, die so sehr ein südamerikanisches Toskanaflair ausstrahlen. Kolumbien wird komplett unterschätzt, tolles Land. Kolumbien ist ganz und gar Marquez' magischer Realismus. „The only risk is, that you want to stay“ (kolumbianische Tourismusbehörde).

3. „So ein chaotischer Wüstenmloch wie **Lima**, da möchte ich nie leben.“ Hier leben wir jetzt seit Anfang 2015. Ja gut, nach Kairo ist es die zweitgrößte Stadt mitten in der Wüste, von „prima Klima in Lima“ kann man echt nicht sprechen, denn dank des kalten Pazifiks kommen zum Wüstenklima noch viele Nebeltage hinzu. Wenigstens gibt es keinen Winter. Aber Lima ist dort, wo die Schule liegt, einfach grün, voller Parks, für südamerikanische Verhältnisse schön gepflegt, hier kann man gut leben. Super Restaurants und Museen, Märkte ohne Ende, ein hoher Freizeitwert. In wenigen Minuten ist man am Strand, tolle Wüsten und Ruinen und Berge sind ganz nah, die Menschen in Lima sind durch die Bank unglaublich nett. Ein ganz eigener Schlag von Menschen, die man einfach lieben MUSS. Gut, der Straßenverkehr ist echt nicht witzig. Aber für ein paar Jahre kann man es hier gut aushalten.

Läuft auch mal etwas schlecht?

Definitiv. Im Vergleich zu diesen teuren, exklusiven Auslandsschulen mit entsprechendem Klientel empfinde ich das Arbeiten in Deutschland als den reinsten Ponyhof. Gerade das Colegio Andino in Bogotá: Eigentlich eine super Schule. Tolle Infrastruktur. Überdurchschnittliche Schüler. Aber die Strukturen sind (oder ich sage besser: Sie waren es in meinen Jahren, von 2006 bis 2011) teils unerträglich. Im Kollegium herrschte ein Gefühl der Unsicherheit. Und daran war meiner Ansicht nach vor allem ein Teil des Umfeldes des Schulvorstandes schuld, der teils von komischen Gestalten geprägt wird.

Hie und da mal einen Lehrer einfach so zu entlassen, irgendeinen Grund findet man schon (halt, falsch, sie werden ja nicht entlassen, nein, der Jahresvertrag endet und es gibt halt keinen neuen Vertrag): Das gehört im „Andino“ ja schon zum guten Ton dazu. Angestellte der Schule werden teils noch herablassender behandelt. Und wehe, man kritisiert die diktatorische Leitung der Schule. Hinzu kam eine überaus schwache Schulleitung, die sich vor allem durch ihre Uneinigkeit charakterisieren ließ. Es machte irgendwann keinen Spaß mehr, in diesem Klima der Angst und Unterdrückung zu arbeiten, deshalb habe ich dann, wenn auch erst nach 5 Jahren, von selbst gekündigt. Schade eigentlich. An Kolumbien hat es nicht gelegen.

Mittelmäßigkeiten

Oder hier nennen sie es „mediocridad“: Da gibt es einzelne Schüler, die sitzen in der Oberstufe, meistens im nationalen Zweig, und sind serielle Analphabeten. Sinnerfassendes Lesen: Null. Arbeitshaltung: Unterirdisch. Irgendwelche intelligente Interessen im Leben: Null. Man kommt vor allem, wenn man Gymnasiallehrer ist, hier in Südamerika an, und Gymnasiallehrer ist man wirklich nur in den Klassen, die aufs Abitur hinarbeiten. Der nationale Zweig würde in Deutschland als Gesamtschule laufen. Vor allem auch deshalb, weil viele gute und motivierte einheimische Schüler in den Abiturzweig wechseln. Da muss man dann, in der „Restschule“, deutliche Abstriche hinnehmen.

Und diese Mittelmäßigkeit des Lebens zieht sich ja durch ganz Südamerika: Fast alles unpünktlich und unzuverlässig, Absprachen werden oft nicht eingehalten, Aufzüge bleiben andauernd stecken, gar nicht zu sprechen von allgegenwärtiger Korruption und dem Verkehrschaos. Manche Menschen haben eine ganz eigene Vorstellung zum Thema Lüge und Wahrheit. Es ist eine voll und ganz andere Welt.

Als Rucksacktourist lächelt man das alltägliche Chaos noch weg, da gehört es ja zum Abenteuer mit dazu. Wenn man allerdings ständig hier lebt, dann setzt sich die Meinung durch, dass es sich bei den steuerfreien Zulagen aus Deutschland teils schon um Schmerzensgeld handelt.

Auch das habe ich gelernt: Ich habe Deutschland verlassen und war meinem Land sehr kritisch gegenüber eingestellt. „Germany sucks“. Je länger ich im Ausland lebe, insgesamt immerhin schon über ein Jahrzehnt, desto toller finde ich meine Heimat. Eigentlich gibt es kein besseres Land, um dort dauerhaft zu leben. Heimatliebe geht so weit, dass ich 2015 sogar im „Elferrat“ im kölschen Karneval Lima war (ich als Bayer!!), um ein Stück unserer Kultur zu präsentieren. „Viva Colonia en el Colegio Humboldt en Lima“.

„Exzellente Deutsche Auslandsschulen“

Dieses Gütesiegel haben all meine drei Auslandsschulen auf Anhieb erhalten. Trotz allem, was ich bisher an Kritischem geschrieben habe, soweit ich das beurteilen kann: Vollkommen zu recht. Auch wenn nicht immer alles rund läuft, muss man doch einmal schauen, welche Probleme es, rein strukturell bedingt, geben muss: Da sind Lehrer aus 16 Bundesländern, viele Beamte, die jetzt auf einmal an einer Privatschule arbeiten. Viel Fluktuation von Lehrkräften. Unterschiedliche Lernkulturen. Und wir Aus-



Einschulung von Hebele Junior an der DS Lima



Stefan Hebele an der DS Lima

landslehrer sind tendenziell doch eine ganz eigene Spezies, die nicht gerade den durchschnittlichen deutschen Studienrat widerspiegelt. Da sind viele bunte Hunde mit dabei (zu denen ich mich gerne dazu zählen lasse).

Allein der Wert, den die Lektüre eines guten Buches im einen und im anderen Kulturkreis hat: Da muss es Reibungsverluste geben.

Insofern überrascht es eigentlich immer wieder, wie gut unsere Auslandsschulen eigentlich sind. Und besonders die Abiturienten: Gerade in diesem Bereich wird auf sehr hohem Niveau gearbeitet. Als zweifacher Vater stelle ich fest:

Tolles Grundschulsystem, da werden Kinder geliebt und mit all ihren Bedürfnissen individuell behandelt. Gefordert und gefördert. Also, wir brauchen uns da im Vergleich mit dem Inland nicht zu verstecken.

Horizonte

Das Leben hier ist jeden Tag spannend. Es passiert manchmal in einer Woche mehr als in Deutschland in einem Monat. Das kann durchaus stressig sein. Der Blick über den Tellerrand: Welch eine Erweiterung des Horizontes. Die vielen engagierten Ortskräfte. Die Kollegen aus allen Bundesländern. Die Prüfungsvorsitzenden aus Deutschland. BLI-Inspektionen. Man ist ständig gezwungen, unseren Beruf zu hinterfragen. Von persönlichen Tellerrand-Erweiterungen ganz zu schweigen. Und erst der touristische Mehrwert.

Wieso jetzt 3 Mal Anden?

Zum einen war ich in meinem vorhergehenden Leben wahrscheinlich ein Lama und bin durch die Höhen der Anden gestreift. Dort ist meine Seele daheim. Deshalb fühle ich mich hier wohl. Zum anderen konnte ich meine Frau nicht überzeugen, eine Stelle in Afrika oder Asien anzunehmen, sie wollte unbedingt in die Nähe ihrer Heimat. Also, wenn es aus irgendeinem unerfindlichen Grunde ein viertes Mal geben sollte: Es muss quasi zwangsläufig Quito in Ecuador werden. Recht viel mehr Anden geht ja auch gar nicht mehr. ◀◀

**Besuchen Sie unsere Homepage im Internet:
www.vdlla.de**

REZENSIONEN

Lehrer – Schule – Schüler



► S. 92

Günther Fecht
Meister Lämpel lässt grüßen!



► S. 93

Rainer E. Wicke
Eine intensive und vielseitige Untersuchung zum Thema Klassenführung



► S. 94

Rainer E. Wicke
Eher Lust als Last – Lehrerfortbildung durch Forschung

Politik und Geschichte



► S. 96

Ludwig Petry
Eine tour d'horizon durch die (abendländische) Geschichte der politischen Ideen



► S. 97

Peter H. Stoldt
Lesenswert, wengleich ungewohnt für deutsche Historiker



► S. 99

Günther Fecht
Der Holocaust – kein singuläres Ereignis!



► S. 100

Ludwig Petry
Haben Nationalstaaten noch eine Zukunft?

Kanaren – Äthiopien – China



► S. 102

Stephan Schneider
12 Monate – 12 Kapitel



► S. 103

Hartmut Lieske
Äthiopien



► S. 103

Jürgen Schumann
Chinas Bauch im Dilemma



Ökologie



► S. 100

Nora Lucidi
Eine Ressourcenwende braucht das Land! – Ein Plädoyer für mehr als nur eine Energiewende

Wir bedanken uns an dieser Stelle sehr herzlich für die interessanten Buchbesprechungen, die unsere fleißigen Rezensenten in ihrer Freizeit – unentgeltlich – für die Verbandszeitschrift verfasst haben. Leider konnten wir auch dieses Mal aus Platzgründen nicht alle Einsendungen veröffentlichen, was verständlicherweise bei den betroffenen Autor(inn)en für Enttäuschung und/oder Verärgerung sorgen muss. Damit wir in Zukunft in unserer Vierteljahrszeitschrift so viel wie möglich lesenswerte Buchbesprechungen abdrucken können und keine Einsendungen aussortieren müssen (was für uns immer eine äußerst unangenehme Aufgabe ist ...), bitten wir alle Rezensenten höflichst, ihre zukünftigen Beiträge auf zwei bis maximal drei Seiten zu begrenzen. Vielen Dank!

● Lehrer – Schule – Schüler



Meister Lämpel lässt grüßen!?

Günther Fecht

Eichel, Christine: Deutschland, deine Lehrer. Warum sich die Zukunft unserer Kinder im Klassenzimmer entscheidet

Karl Blessing Verlag, München 2014, 448 S., ISBN 978-3-89667-516-3, € 19,99

Ich gebe offen zu, dass ich mich schwertat, dieses Buch in die Hand zu nehmen. Es dauerte genau genommen ein Jahr, begleitet von sanften Nachfragen meines Ressortchefs Manfred Egenhoff, bis ich mich in dieses Buch vertiefte. Zu oft, nein nahezu dauernd, wird man mit Schriften und Studien zugeworfen, darüber hinaus noch Bücher von Richard David Precht, der die Schule vom Kopf auf die Beine stellen will, Julian Nida-Rümelin, der über den Akademisierungswahn schwadroniert oder von Gerald Hüther, der das gesamte deutsche Schulsystem schon seit geraumer Zeit für tot erklärt (Dies habe nur noch keine/r richtig erkannt!).

Und dann kommt da noch eine weitere Autorin von gefühlten Hunderten, Dr. Christine Eichel. Der Titel ihres Buches „Deutschland, Deine Lehrer“ verweist nicht nur auf längst vergangene Zeiten, sondern enthält auch eine Anspielung auf Heinrich Heine, der damals aus dem schönen Pariser Exil beim Gedanken an Deutschland nur noch die ewige Nacht vor sich sah; abgerundet durch die wohlbekannteste Lehrerkarikatur von Wilhelm Busch, dem Meister Lämpel, der deutlich mahnend seinen knochigen Zeigefinger erhebt. Das ist mehr, als ein Lehrer oder eine Lehrerin ertragen kann.

Aber alle Befürchtungen lösten sich schon nach den ersten Seiten in Luft auf. Christine Eichel, ehemalige Redakteurin des Magazins „Cicero“, weiß, wovon sie spricht. Wie führende Pädagogen sieht sie Bildung mit Bindung verknüpft und beklagt, dass aus dem Lehrer ein Funktionsträger geworden sei, „... der dazu angehalten wird, vor allem auf Leistungsnachweise zu achten.“ (S. 55) Eine positive Schüler-Lehrer-Beziehung sei jedoch das A und O;

das könnte der angehende Lehrer doch aus seinen eigenen Schülererfahrungen lernen (S. 145).

Im Zentrum ihres Buches steht die vielbeachtete Hattie-Studie, die sich auf eine 20-jährige empirische Studie von Schülerleistungen stützt und vor gut drei Jahren veröffentlicht wurde. Die klare Botschaft des Neuseeländers John Hattie (64), z. Zt. Professor in Melbourne, lautet: Auf den Lehrer bzw. die Lehrerin kommt es an.

Auf sehr anschauliche und sprachlich mitreißende Weise ordnet sie die wichtigsten Themen des Lehrerdaseins in sinnvolle Kapitel, wie Beziehungsprobleme, Lehrer an der Front, Imageprobleme, Qualitäts-offensive und Leiden der Lehrer, die dann durch das abschließende Kapitel Die Schule der Zukunft abgerundet werden. In diesem letzten Kapitel liegt allerdings die Krux, denn auch Eichel hat hier keine Patentrezepte. Sponsoring und Fund-Raising sind nicht neu, es gibt Fördervereine u. a. m., sie sind aber kaum als Ausweg aus der Bildungsmisere zu sehen. Sicherlich braucht es innovative Ideen von Lehrern und besonders von den mächtiger gewordenen Schulleitern, um Missstände aus dem Weg zu räumen. Die Hürden sind allerdings hoch. Da wäre ein weiteres Buch „Deutschland, deine Schulleiter“ eine ideale Ergänzung, um auch dem letzten Beamten einmal klar zu machen, dass Schule weder Behörde noch Dienstleistungsbetrieb ist, sondern die verantwortungsvollste Einrichtung zur Erziehung und Bildung unseres Nachwuchses.

Abschließend halte ich dieses Buch für sehr gelungen, Note: sehr gut! (Typisch Lehrer), auch wenn viele Kolleginnen und Kollegen darüber anders denken mögen. Gelungen deshalb, weil Christine Eichel sich entschieden für die Aufwertung des Lehrerberufs einsetzt und sich für eine Schule als Ort verbindlicher Beziehungen, einem Netzwerk zwischen Lehrern, Schülern und Eltern, ausspricht. ◀◀



Eine intensive und vielseitige Untersuchung zum Thema Klassenführung

Rainer E. Wicke

Haag, Ludwig/Streber, Doris: Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management

Beltz-Verlag, Weinheim 2012, 192 S., ISBN 978-3-407-25677-5, € 19,95

Eigentlich ist der Titel des Buches irreführend, der eine direkte Anleitung anhand von ausgewählten Beispielen zu guter Klassenführung durch exzellentes Classroom Management erwarten lässt. Bei der Lektüre wird man jedoch irritiert feststellen, dass sich erst das siebte Kapitel der Publikation den Konsequenzen für die Praxis widmet. Aber schon das Inhaltsverzeichnis verdeutlicht, dass es sich hier um mehr als um einen Ratgeber, nämlich um ein Grundlagenwerk für die (universitäre) Lehrerbildung, aber auch für bereits in der Schulpraxis tätige Pädagogen handelt, das von der Begriffsklärung der Klassenführung (Kapitel 1) über deren Stellung im Kontext der Unterrichtsqualitätsforschung (Kapitel 2) zunächst hin zu einer historischen Aufarbeitung der Vorläufer (Kapitel 3) führt. Im weiteren Verlauf widmen sich die beiden Autoren den Aspekten einer erfolgreichen Klassenführung (Kapitel 4), den Traditionslinien von Classroom Management (Kapitel 5) und der Klassenführung in einer „neuen Lernkultur“ (Kapitel 6), bevor schließlich und endlich auf die Praxis eingegangen wird. Die Publikation stellt hohe Anforderungen an den interessierten Leser, denn ein kursorisches Lesen bzw. ein Überfliegen einzelner Kapitel oder Passagen mit dem Ziel der selektiven Informationsentnahme ist aufgrund der zahlreichen zitierten Quellen und Studien sowie der Dichte der vielfältigen Informationen kaum möglich. Dies bedeutet jedoch nicht, dass das Buch Kapitel für Kapitel rezipiert werden muss; diese bauen nicht unbedingt aufeinander auf, sondern ergänzen sich stattdessen.

Wie bereits erwähnt, widmet sich das erste Kapitel der Klärung des Begriffes Klassenführung. Anschaulich erläutern die Autoren, dass hier die Kompetenzbereiche Erziehen, Unterrichten als didaktische Aufgabe, Beurteilen und Beraten, aber auch Innovieren eine wesentliche Rolle spielen, von denen die Führung einer Lerngruppe abhängt. Dabei wird jedoch darauf hingewiesen, dass Erziehung und Führung

nicht gleichgesetzt werden dürfen, da das Erziehen mehr auf den Einzelnen, die Führung jedoch meistens auf eine Gruppe, z. B. die Schulklasse, ausgerichtet ist. Um letzterer den autoritären Charakter zu nehmen, weisen Haag und Streber auf den besonderen Stellenwert der pädagogischen Führung hin, der Anregung und Anleitung ebenso impliziert, wie Freiheit, Unterstützung und Verpflichtung der Schüler (S. 17). Es ist unbestritten, dass ein guter Unterricht weitgehend davon abhängig ist, wie eine Klasse geführt bzw. zur Interaktion angeleitet wird.

Das zweite Kapitel widmet sich den Studien zur Unterrichtsqualitätsforschung, die ausführlich beschrieben werden. Implizit spielen Qualitätsmerkmale guten Unterrichts in diesen eine ebenso große Rolle wie die dazu gehörige Lehrkompetenz. Letztere wird sowohl von der Sach- als auch der diagnostischen und der didaktischen Kompetenz der Lehrperson bestimmt, ebenso gehört eine positive Steuerung, Führung und Begleitung der Klasse dazu. Dem Wohlbefinden von Schülern und Lehrern im Unterricht räumen die Autoren in diesem Zusammenhang ebenfalls einen großen Stellenwert ein.

Die historischen Wurzeln der Klassenführung im Kapitel drei werden ausgehend von Herbarts Diktum des „erziehenden“ Unterrichts geschildert. Im weiteren Verlauf widmen sich die Verfasser auch der Reformpädagogik um Petersen, sowie weiteren Modellen, die hier nicht ausführlich dargestellt werden sollen. Wichtig ist, dass auch das Unterrichtsklima berücksichtigt wird, denn diesem ist ein besonderer Abschnitt gewidmet. Hier wird deutlich, wie wichtig dafür die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern, aber auch zwischen Schülerinnen und Schülern sind.

Dass zu einer professionellen Klassenführungskompetenz diverse Fähigkeiten gehören, verdeutlicht das vierte Kapitel. Zu diesen gehört die Fähigkeit der Unterrichtenden, ihre Schüler zu intensiver und konzentrierter Lernarbeit motivieren zu können, darüber hinaus muss ihnen das Lernen in einer störungsfreien Atmosphäre ermöglicht werden. Dies bedeutet jedoch, dass Störungen durch Regularien vorgebeugt werden muss. Diverse Studien beleuchten dies Thema erneut, wobei der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (S. 49–51) besondere Aufmerksamkeit verdient. Die akribisch aufgeführten Charakteristika zur Gestaltung des Unterrichts, zur Förderung der Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern und zur Kontrolle des Verhaltens eignen sich wunderbar als Checkliste für die Vorbereitung und Durchführung des eigenen Unterrichts, denn hier werden Dinge in Erinnerung gerufen, die im Laufe der Dienstjahre leicht in Vergessenheit geraten, jedoch für das Gelingen von Unterricht unabdingbar sind. Wichtig ist eine Aussage von Mayr im Rahmen seiner Studie von 2006, die illustriert, wie

komplex das Thema der Klassenführung ist: Es gibt kein Idealbild der Klassenführung, das es zu erreichen gilt – wir haben es vielmehr mit einem breiten Spektrum an Handlungsoptionen zu tun (S. 52). Genau darum geht es, nämlich als Lehrender auszuloten, welche Charakteristika der Klassenführung notwendig sind und diese – im Sinne der optimalen Förderung einer Lerngruppe – umzusetzen. Daher sind auch interessierte Leser gut beraten, nicht nach den berühmten Patentrezepten zu suchen, sondern ein eigenes Konzept der Klassenführung zu entwickeln, mit dessen Hilfe sie in eigenen Unterrichtszusammenhängen agieren können. Dafür liefert das Buch viele Denkanstöße.

Es spricht für die Autoren dieses Buches, dass sie im fünften Kapitel die Traditionen von Classroom Management ausführlich beschreiben, gleichzeitig aber den Stellenwert des in den letzten Jahren immer aktueller gewordenen aufgabenbezogenen und projektorientierten Lernens hervorheben. Besonders erwähnenswert erscheint mir die Unterscheidung von „Freiberg“, der zwischen den Rollen von Schülern als „Touristen“ oder alternativ „Bürgern“ differenziert. Während der Tourist eher passiv am Lernprozess teilnimmt, bestimmt der Bürger als aktiver Lerner seinen Lernprozess weitgehend selbst mit (S. 78–79).

Um neue Lernkulturen geht es auch im sechsten Kapitel, in welchem die Selbststeuerung der Lerner und Ansätze zum offenen Unterricht neben anderen traditionelleren Verfahren eine Rolle spielen. Gut gefällt mir hier der Gedanke des peergestützten oder des so genannten tutoriellen Lernens, bei dem sich Lernpartner gegenseitig helfen und unterstützen und somit Gelegenheit zum selbstregulierten Lernen erhalten (S. 103). Natürlich kann eine solche Unterrichtsgestaltung nur erfolgreich durchgeführt werden, wenn der Lehrer entsprechend plant und in Sinne eines Lernbegleiters, Moderators und Helfers zur Verfügung steht. Die Ausführungen zur Gruppenarbeit sind eigentlich nicht neu, jedoch verdeutlichen die beiden Verfasser an dieser Stelle, wie wichtig gerade in dieser Sozialform die präzise und verständliche Arbeitsaufgabe ist, die die Schüler miteinander zu bearbeiten haben. Der Projektunterricht wird sehr ausführlich kommentiert – die Liste der Projektkriterien lässt sich ebenfalls hervorragend für die eigene Unterrichtsplanung verwenden (S. 113).

Die Konsequenzen für die Praxis, die sich aus der bisherigen Diskussion ergeben, werden im siebten und letzten Kapitel ausführlich veranschaulicht. Dazu führen die Autoren in Anlehnung an Wiater drei große Handlungsfelder an, die die erfolgreiche Klassenführung in der Praxis bestimmen: die didaktischen Entscheidungen, die organisatorischen Maßnahmen und das personale Engagement. Aber es wird auch verdeutlicht, dass Lehrer für eine erfolgreiche Begleitung und Führung ihrer Lerngruppen in

ihrem Fach ein profundes Können an den Tag legen, dass sie ihren Beruf ernst nehmen und vor allen Dingen ihre Schüler mögen müssen. Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, sprechen sich die Autoren sowohl für kleinere Klassen, für die Reduzierung von Unterrichtsdeputaten und mehr Fortbildung für die Lehrer aus, wohl wissend, dass die Motivation der Lehrer niemals konstant bleibt, sondern durch innovative Impulse stets erneuert werden muss.

In dieser Besprechung wurden lediglich einige, dem Verfasser aus der Sicht der Praxis der Auslandsschulen wichtige, Inhalte aufgegriffen und auf die Hervorhebung weiterer sicherlich ebenfalls bedeutender Aspekte verzichtet. Diese exemplarische Behandlung einiger Facetten des Inhaltes verdeutlicht jedoch, dass es sich bei der Publikation um ein Werk handelt, das im Bereich der Auslandsschularbeit in vielfacher Hinsicht genutzt werden kann. Es kann als pädagogischer Ratgeber für Anfänger und Fortgeschrittene im Lehrberuf wichtige Hilfestellung zum Thema Klassenführung leisten, indem der Anfänger mit neuen – bisher nicht erfahrenen – Aspekten zum Thema konfrontiert wird. Erfahrene Lehrerinnen und Lehrer können in Vergessenheit geratene Dinge für sich selbst aufarbeiten, werden aber sicherlich im Verlauf der Lektüre auch mit bis dahin unbekanntem Informationen konfrontiert werden. Weiterhin kann das Buch als Grundlage für pädagogische Konferenzen und Tage zum Thema Unterstützung leisten, auch für Fachkonferenzen bietet es wertvolle Hilfestellung. Es sollte auf alle Fälle einen Platz in der Lehrerbibliothek erhalten. ◀◀

Eher Lust als Last – Lehrerfortbildung durch Forschung

Rainer E. Wicke



Feyerer, Ewald/Hirschenhauser, Katharina/
Soukup-Altrichter, Katharina (Hrsg.): **Last oder
Lust? Forschung und Lehrer_innenfortbildung**

Waxmann-Verlag, Münster 2014, Beiträge zur Bildungsforschung, Band 1, 248 S., ISBN 978-3-8309-3093-8, € 29,90

Wie dem Vorwort dieser Publikation zu entnehmen ist, befasst sie sich mit Ansätzen der Forschung im

Kontext der pädagogischen Praxis, die in Österreich viel stärker ausgeprägt ist, als dies in der Bundesrepublik der Fall ist. Ganz gleich, ob diese als Lehrer_innenforschung, als Aktionsforschung oder als Handlungsforschung bezeichnet wird, so gehen die unterschiedlichen Autoren dieser Anthologie davon aus, dass Praxisforschung Lehrern dabei hilfreich sein kann, eine reflexive Distanz zu ihrem Unterrichtsaltag und zur eigenen Berufspraxis zu entwickeln, diese kritisch zu durchleuchten und sich dadurch zu professionalisieren. Dieses Thema zieht sich durch die vier großen Kapitel, die die Titel *Professionalisierung durch forschendes Lernen in der Lehrer_innenbildung*, *Forschendes Lernen für Studierende*, *Lernen am Fall* und *Unterrichts- und Schulentwicklung durch forschende Lehrpersonen* tragen. Wenden wir uns zunächst der Lehrerausbildung zu. In ihrem Grundsatzbeitrag zur Ausrichtung von Lehrveranstaltungen nach den Prinzipien des Forschenden Lernens erhoffen sich Wolfgang Fichten und Hilbert Meyer ein hohes Maß an Selbstregulation durch die Studierenden, die Verantwortung für ihre Ausbildung übernehmen. Dabei gehen die Autoren davon aus, dass ein breites Kompetenzspektrum angesprochen wird bzw. die Studenten Reflexions-, Problemlösungs-, Team-, arbeits- und forschungsmethodische, Beratungs- und Kommunikations- sowie hermeneutische Kompetenzen erwerben. Bei berufserfahrenen Lehrern, die sich den Herausforderungen der Praxisforschung stellen, wird davon ausgegangen, dass diese ihr handlungsorientiertes Wissen erweitern, größere Flexibilität und Kompetenz im Problemlösungsbereich und eine von größerem Sachverstand geprägte Professionalisierung erreichen können. Gleichzeitig sprechen die Verfasser die Hoffnung aus, dass eine Praxisforschung, sofern sie sich etablieren kann, auch die Machtbalance zwischen der aktuell dominanten Top-down-Steuerung der Schulentwicklung und der lokalen Entwicklung hin zu eigenständigen Schulen verschieben kann. Damit wird ein Thema aufgegriffen, das auch in anderen Publikationen bereits erwähnt wurde¹, nämlich eine Schulentwicklung, die von der Praxis ausgeht und nicht administrativ angeordnet und durchgeführt wird.

Die folgenden Artikel des Kapitels befassen sich mit einem Erfahrungsbericht aus der Oldenburger Teamwerkstatt sowie dem Lernen in der Lehrerausbildung. Dabei werden konkrete Fragen wie *Was lerne ich, wenn ich selbst forsche?* oder *Wie kann man lernen Datenrückmeldung für Unterrichts- und Schulentwicklung zu nutzen?* und schließlich *Welche Forschungskompetenzen sind für lehrer_innenbildende Studien angemessen?* ausführlich diskutiert.

Im Kapitel *Forschendes Lernen für Studierende* werden Beispiele aus der gegenwärtigen Praxis – z. B. ein Entwicklungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Wien, eine Lehrveranstaltung der Universi-

tät Wien und ein weiteres Beispiel aus dem Lehrbetrieb der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Graz veranschaulicht. Das Kapitel wird durch das Thema Masterarbeiten als Beitrag zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen abgerundet.

Das Kapitel *Lernen am Fall* enthält drei Beiträge, die sich mit der Kasuistik und fallorientierten Methoden in der Lehrer_innenbildung, mit einem Beispiel zur rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik und mit Videofallarbeit an der Universität Tübingen befassen. Grundgedanke aller dieser Ausführungen ist, Theorie und Praxis miteinander zu verzahnen und die Anwendung von Theoriewissen im schulischen Unterricht durch Praxisforschung zu ermöglichen.

Das letzte Kapitel dürfte für die Leser aus dem Kreis der Auslandslehrer besonders interessant sein, denn es widmet sich der *Unterrichtsentwicklung durch forschende Lehrpersonen*. Ein Beitrag beschreibt forschungsorientierte Lehr-Lernmethoden in der Ausbildung von Mathematiklehrern, ein weiteres die Bedingungen und Wirkungen für forschendes Lernen in der Fortbildung. Der folgende Beitrag in diesem Kapitel behandelt Problemlösungen im naturwissenschaftlichen Unterricht, der letzte befasst sich mit der Frage, welche Rolle beruflicher Druck bei Lehrerinnen und Lehrern spielt.

Wie aus dieser Kurzbeschreibung deutlich wird, hätte jeder dieser Beiträge eine ausführliche Kommentierung verdient, jedoch würde ein solches Vorgehen den Rahmen dieser Besprechung sprengen. Daher beschränke ich mich im Folgenden auf die Nennung einiger Kernaussagen bzw. Tendenzen, die diesen Beiträgen zugrunde liegen. Allen ist mehr oder weniger zu entnehmen, dass es den Autoren darum geht, aufzuzeigen, dass die Praxisforschung einen wichtigen Beitrag dazu leisten kann, die eigene Unterrichtspraxis zu deprivatisieren, indem eine reflexive Distanz zum Unterrichtsaltag geschaffen wird. Die kritische Durchleuchtung des eigenen Unterrichts ist jedoch nur durch eine professionelle Gemeinschaft möglich, dem Einzelkämpferdasein wird eine Absage erteilt. Somit wird eine Demokratisierung der Schulentwicklung angestrebt, die von den Lehrern mitgetragen wird, wenn sie entsprechend an der Praxisforschung beteiligt werden. Hatte man bis dato Zweifel an der Selbstentwicklungsfähigkeit der Lehrpersonen und Schulen, so ist man inzwischen wohl offensichtlich zu dem Erkenntnis gelangt, dass Veränderungen des Bildungssystems und des Unterrichts ohne die Beteiligung der Lehrer nicht von Erfolg gekrönt sein können (S. 60). Und gerade dafür bietet die Praxisforschung den wichtigen Nährboden. Jede Weiterentwicklung muss an den offenen Fragen, der Neugier, dem Forschungs- und Entwicklungsdrang der Lehrer und Studierenden ansetzen (S. 73). Lehrer unter Druck zu setzen durch Zeitdruck, curriculare Vorgaben und hohe Standards, nützt wenig

(S. 220), vielmehr muss man sie motivieren, sich aktiv handelnd und gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen neuen Herausforderungen zu stellen und sich an der Praxisforschung zu beteiligen. Bei *Last oder Lust?* handelt es sich um ein äußerst interessantes Buch, das die gegenwärtige Praxis der Schulentwicklung, aber auch die von Lehre und Forschung in Frage stellt und Alternativen aufzeigt, wie Theorie und Praxis – z. B. durch die Praxisforschung – verzahnt und wie vor allen Dingen Studierende und Lehrer zur Teilhabe an Prozessen ihrer Arbeitswelt motiviert werden können. Diese Interdependenz wird hervorragend in dem Buch aufbereitet. Für die Realisierung eines solchen Ansatzes wird es höchste Zeit, denn viel zu lange wurden erfahrene Lehrerinnen und Lehrer bevormundet, indem sie mit aus Ergebnissen der PISA-Studien abgeleiteten Standardisierungsversuchen konfrontiert wurden.

Einige der enthaltenen Aufsätze setzen sehr gute Deutschkenntnisse voraus, für ausländische Deutschlehrer stellt die akademische Sprache zeitweise eine Herausforderung dar. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass man sich den Sinnzusammenhang auch ohne Wort-für-Wort-Verständnis erschließen kann.

Manche der handschriftlichen Grafiken sind schwer dekodierbar, aber das stört das Leseverständnis eigentlich nicht, da die meisten der Schaubilder im Anschluss ausführlich besprochen werden.

Was den Lesefluss etwas stört, ist das Gendering, denn mitunter wimmelt es nur so von Lehrer_innen, Akteur_innen Schüler_innen, Schulleiter_innen, Berufspraktiker_innen und Wissenschaftler_innen usw. Da wirft sich die Frage auf, ob man dieses Problem nicht etwas konventioneller hätte lösen können. Ernst zu nehmen ist, dass es – laut Aussage der Verfasser – bisher nur wenige Ansätze zur Praxisforschung in Deutschland gibt und dass die gesammelten Daten bisher wenig aussagekräftig sind. Gerade die Deutschen Schulen im Ausland, aber auch die von der Bundesrepublik Deutschland geförderten Schulen bieten eigentlich hervorragende Voraussetzungen für eine Aktions- oder Praxisforschung. Hier gäbe es ein großes Betätigungsfeld für Wissenschaftler und Praktiker. ◀◀

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

Politik und Geschichte

Eine tour d'horizon durch die (abendländische) Geschichte der politischen Ideen

Ludwig Petry



Llanque, Marcus: *Geschichte der politischen Ideen. Von der Antike bis zur Gegenwart*

C.H. Beck-Verlag, München 2012, 128 S., ISBN 978-3-406-63846-6, € 8,95

Das Büchlein passt in jede Tasche und ist so etwas wie ein Navi durch 2500 Jahre politische Ideengeschichte des Abendlandes. Der Autor (geb. 1964), Politikwissenschaftler an der Universität Augsburg, bezieht die Einsichten der philosophischen Klassiker von Platon bis Habermas auf die heutigen politischen Probleme und bietet dabei neue Blickwinkel und Erkenntnisse. Um die Grundströmungen der einzelnen Epoche zu ermessen, wählt er Autorenpaare aus, deren Wirken er bis in die Gegenwart verfolgt.

Das Büchlein beginnt mit Platon und Aristoteles: „Versteht man die Demokratie eher als Austausch gleichrangiger Meinungen, wird die Demokratietheorie an Aristoteles anschließen. Erwartet man dagegen von der Demokratie die Umsetzung universaler Maßstäbe, deren Legitimität nicht von der Zustimmung der Bürgerschaft abhängt, ist Platon wieder aktuell“ (S. 23).

Augustinus von Hippo (4. Jh.) und Marsilius von Padua (Anfang 14. Jh.) sind Beispiele für die mittelalterliche Epoche des politischen Denkens. Was heißt es, im Namen des Volkes zu sprechen und zu handeln? Bedarf es einer „innere Bindung“ an gemeinsame Beschlüsse, einer religiösen Bindung? „Was sich bei Marsilius anbahnte, vervollkommnete sich im 15. und 16. Jh. mit der Ablösung der Politik von der Religion“ (S. 34).

Thomas Morus und Niccolò Machiavelli (Anfang 16. Jh.) stehen für „Politik zwischen Utopie und Machterhalt“. „Der Florentiner wollte den Primat des Politischen, der Engländer warnte vor ihrer Allmacht“ (S. 43).

Im 17. Jh. plädiert Thomas Hobbes für die Souveränität des Machthabers, um Bürgerkriege ein für allemal zu beenden, John Locke hingegen für die Souveränität des Volkes, um einen Machtmissbrauch zu

verhindern. Lockes „vorstaatliche Sphäre menschlichen Handelns“ heißt im weiteren Verlauf der Ideengeschichte „Gesellschaft“ (S. 52).

Die beiden Vertreter der Aufklärung Montesquieu und Rousseau verfolgen sehr unterschiedliche Theoriensätze auf der Suche nach der „politischen Freiheit“. Sie stimmen jedoch darin überein, dass es für das politische Handeln bestimmter „Institutionen“ bedarf. Denn es geht ihnen darum, „Freiheit ins Werk zu setzen“. Und „genau dieses Unterfangen begann am Ende des 18. Jh. mit den Revolutionen auf beiden Seiten des Nordatlantik“ (S. 62).

Aber im Gegensatz zur Revolution in Amerika und Frankreich schlägt Immanuel Kant eine „Revolution der Denkungsart“ vor. Politik solle sich an der „Vernunft“ orientieren. Folglich ist Kants „Gesellschaftsvertrag“ eine „Idee der Vernunft“. Deren Aufgabe sei es, „eine Verfassung zu denken, in welcher die größte menschliche Freiheit möglich sei und zugleich mit der Freiheit eines jeden anderen bestehen könne“ (S. 68). Immer wenn die Frage nach einer „internationalen Friedensordnung“ akut wurde (Völkerbund, UNO), wurde Kant „am intensivsten rezipiert“ (S. 72).

Hegel und Marx stehen für „die modernen Widersprüche in Gesellschaft und Politik“. Die globale Perspektive von Karl Marx und seine „Betonung der ökonomischen Grundlagen aller Gesellschaft bleiben aktuell“ (S. 84). John Stuart Mill wird als „vehementester Befürworter der parlamentarischen Demokratie“ und „Verfechter des Frauenwahlrechts“ herausgearbeitet und Alexis de Tocqueville als Vordenker einer „Zivilgesellschaft“ mit der „lokalen Selbstverwaltung“ und dem „Parteiwesen“ (S. 93). Max Weber und John Dewey stehen für „die Idee der Demokratie zwischen Realismus und Idealismus“, Carl Schmitt und Max Horkheimer für „politisches Denken in der Epoche totalitärer Regime“.

Das nicht nur für Oberstufenschüler und Studierende geschriebene handliche Taschenbuch reicht bis in die Gegenwart, die der Autor als das „Zeitalter der Menschenrechte“ überschreibt. Können diese zu „regulativen Ideen in der internationalen Politik“ werden? Rechtfertigen sie auch „außenpolitische Interventionen“? Oder ist der universelle Anspruch der (westlichen) auf dem Individuum basierenden Menschenrechte eine neue Form des Kulturimperialismus? Was bedeutet demgegenüber die stärkere „Gemeinschaftsbezogenheit“ der arabischen und asiatischen Kulturen?

Diese Fragen bleiben in der Diskussion. ◀

Lesenswert, wenn- gleich ungewohnt für deutsche Historiker

Peter H. Stoldt



Johnson, Boris: Der Churchill Faktor

Klett-Cotta Verlag Stuttgart 2014, 472 S., ISBN 978-3-608-94898-1, € 24,95

Den Autor nennt der Klappentext einen „der schillerndsten Gestalten im Vereinigten Königreich“. Eton, Oxford (Alte Sprachen), Journalist in Brüssel, Londons Bürgermeister, häufiger Talkshow Gast wegen seines Witzes und seiner Schlagfertigkeit.

Johnson ist kein Historiker. In England gilt es durchaus als Qualitätsmerkmal, wenn fach-historische Bücher gut lesbar sind. In Deutschland gelten in historischen Fachbüchern Metaphern und lockere Ausdrucksweise eher deplatziert, Relativkonstruktionen aufblühende Satzmonster als wissenschaftlich angemessener.

Als Rezensent von Johnsons „Zweundsiebzig Jungfrauen“ waren mir dessen „fulminante Erzählfreude“ und „pointensichere[s] Gespür für die erhellende Anekdote“ (Klappentext) geläufig; gespannt war ich, wie er mit diesem Thema umgehen würde. „Eine bessere Paarung als Churchill und Johnson ist nicht denkbar“, wie ein Kritiker schrieb? Nun, Johnson selbst nennt es erst einmal eigentlich eine „Freiheit“, sich an das Thema heranzuwagen. Doch hält er „es höchste Zeit für eine Neubewertung“.

Zur Verdeutlichung von „Einmaligkeit, dem Humor und Sprachwitz, dem Abenteuerertum, den politischen und literarisch-künstlerischen Leistungen seines Helden“ verwendet der Autor sehr gern saloppe Formulierungen, Vergleiche, Metaphern; im ersten Teil des Buches meinem Geschmack nach ein wenig „ausschweifend“, leicht aufgesetzt. Keine Anekdote ist ihm zu schade, um Charaktereigenschaften seines Helden zu beleuchten und zu diskutieren. Die kapitelweise im Anhang befindlichen Fußnoten geben genauen Aufschluss über Johnsons enorme Quellenarbeit.

Er stellt die These auf, dass es in der Geschichte gar nicht selten vorkommt, „dass ein Mann den ganzen Unterschied ausmachen kann“. Hierzu passt die angelsächsische Vorliebe für Biografien von großen Leuten in der Geschichte. Der deutsche Titel des Buches lässt den zweiten Teil des englischen Titels weg: „How One Man Made History“. Ist das so wich-

tig? Aber ja! Im deutschen Sprachraum findet man durchaus kritische Ansätze, ob Biografien wirklich historische Wissenschaft sein können!

Zu den gut 400 Seiten Text gesellen sich drei Dutzend Seiten mit Faksimiles und Fotos; schwarz-weiß, aus allen Lebensbereichen und -abschnitten, mit genauen Bildnachweisen im Anhang. Sie bilden eine einzigartige Ergänzung der anschaulich geschriebenen Biografie. Man sollte sie in einem Stück durchsehen, bevor man mit der Lektüre beginnt und immer wieder zu ihnen zurückkehren.

Dazu passt Johnsons Stilmittel, in jedem Kapitel eine Begebenheit, einen besonderen Erinnerungsort, eine Konfrontation in szenischer Schilderung höchst anschaulich und lebendig vor Augen zu stellen; ja, sich durch diese selbst inspirieren zu lassen in seinem biografischen Nachspüren. Churchills Geburtszimmer in Blenheim, sein Arbeitszimmer in Chartwell, sein Badezimmer, der kleine Raum für Dialoge und Kleingruppen-Gespräche im Westminster Palace, das Unterhaus mit der charakteristischen Sitzordnung, das Weiße Haus in Washington, der runde Konferenztisch im Cäcilienhof von Potsdam – alles detailliert anschauliche Orte für realistisch einfühlsam geschilderte Schlüsselerlebnisse und Kernszenen der Politikgeschichte. Längere Zitate besonders aus Briefen und Reden erhöhen ebenso die Nachvollziehbarkeit beim Leser wie die Ausmalung einer wichtigen Begebenheit, zu dem kein Foto überliefert ist.

Als Beispiele für dies Stilmittel nenne ich: Churchills innenpolitisches Ringen im Mai 1940 – er war erst drei Monate Premier – gegen Hitlers Angebot und für den Kampf gegen Nazideutschland (Kap. 1); die Ausmalung einer Beinahe-Begegnung mit Hitler im Juli 1932 in München (Kap. 15); der Versuch, den D-Day von einem britischen Kriegsschiff aus hautnah zu erleben, der nur durch persönliche Intervention des Königs verhindert wurde (Kap. 18); die Potsdamer Konferenz (Kap. 19).

Das Kapitel 2 beinhaltet die kontrafaktische Spekulation „Das Universum ohne Churchill“. Anschauliche Darstellungsweisen wie die des kontrafaktischen Experiments sind in der angelsächsischen Geschichtsschreibung sehr beliebt, während sie in der deutschen eher als romanhafte Fantasien ignoriert werden. Nach Lektüre dieses Kapitels stelle ich mich auf die Seite der Angelsachsen: Die Frage „Was wäre gewesen wenn“ ist nicht nur unterhaltsam, sondern schärft das Bewusstsein für die prinzipielle Offenheit einer Vergangenheit! Ich folge hier den Ausführungen von Christoph Nonn (Heine-Universität Düsseldorf), der vor allzu schneller teleologischer Geschichtskonstruktion hierzulande warnt.

Die erste größere Hälfte des Buches behandelt Churchills öffentliches politisches Wirken bis 1939, dessen zweite Hälfte die Jahre des Krieges und auch

die zweite Amtszeit als Premier in der Zeit des Kalten Krieges in der ersten Hälfte der 1950er Jahre.

Weil eine inhaltliche Zusammenfassung über den 1874 geborenen und 1956 gestorbenen Ausnahmepolitiker Winston Churchill eine Rezension sprengen würde, beschränke ich mich auf exemplarische Beispiele.

Ein typisch Johnsonsches Kapitel ist das 15. Hierin durchleuchtet der Autor die Serie von Niederlagen und Katastrophen für Churchill in den Jahren bis 1940. Gegen die z. T. sehr scharfen Angriffe von Zeitgenossen verteidigt der Autor sein vorgefasstes Bild des Helden mit diesen Aussagen: „Kein einziges Mal zog jemand die Schlussfolgerung, dass Churchill, als er aus den rauchenden Trümmern seiner verwüsteten Stellung hervorkroch, in irgendeiner Form persönlich korrupt gewesen war. Keinem einzigen dieser Vorfälle haftete auch nur der leiseste Hauch eines Skandals an.“ (S. 252) „Die Briten brauchten jemanden mit einem schier übermenschlichen Mut und Willen, damit er sich zwischen die Welt und die Katastrophe stellen konnte.“ (S. 256)

Die drei Kapitel 19, 20, 21 sind für mich die wirklichen Höhepunkte des Buches. Weil sie Churchills schöpferische Weltansicht in Beziehung setzen zur Nachkriegswelt mit Auswirkungen bis heute. Die filmisch lebendige Potsdamer Konferenz 1945 (mit genauer Analyse, weshalb Stalin seine Pläne erfolgreich durchzusetzen vermochte); Churchills Rolle als Nicht-mehr-Regierungschef bei den ersten Schritten zur EU (Belege dafür, dass er das vereinte Europa wollte, aber nicht mit England als integriertem Mitglied!); seine Rolle als „Schöpfer des modernen Nahen Ostens“ (kritische Auseinandersetzung mit der Rolle als Kolonialminister und Ausführender eines Völkerbund-Mandats nach dem Ersten Weltkrieg mit Ausblicken bis in unsere Tage). ◀◀



Der Holocaust – kein singuläres Ereignis!

Günther Fecht

Snyder, Timothy: Black Earth. Der Holocaust und warum er sich wiederholen kann

C. H. Beck Verlag, München 2015, 488 S., mit 24 Karten, ISBN 978–3–406–68414–2, € 29,95

Abseits des quirligen Betriebs in den Messehallen der Frankfurter Buchmesse hat der Verlag C. H. Beck ausgewählte Journalisten zur Vorstellung des neuen Buches „Black Earth“ von Timothy Snyder in das Grand Hotel „Hessischer Hof“ geladen. Snyder, Professor für osteuropäische Geschichte in Yale, begrüßt das Publikum und beginnt seinen englischsprachigen Vortrag mit der Kernthese seines Buches: Der Holocaust sei an einem dunklen Ort entstanden – in Hitlers Kopf.

Hochkonzentriert erläutert er, dass die Eliminierung der Juden der zentrale Aspekt in Hitlers Denken zur Wiederherstellung des ökologischen Gleichgewichts des Planeten war und Deutschland damit die Ressourcen verschaffen sollte, die es zum künftigen Überleben bräuchte.

Großbritannien war – so Snyder weiter – nicht ein Feindland unter vielen, wie wir es in der Schule immer noch lernen, sondern der eigentliche Hauptgegner, der aufgrund seiner Überlegenheit zur See die Versorgung Deutschlands mit wichtigen Nahrungsmitteln immer wieder mit Handelsblockaden empfindlich stören konnte.

Die Vereinigten Staaten habe Hitler als postkoloniales Hinterland der Briten gesehen, das durch die rücksichtslose Ausbreitung nach Westen („Manifest Destiny“) die indianische Bevölkerung ausgerottet und so den Lebensraum für die britischen und europäischen Einwanderer geschaffen habe. Dieser Massenmord, den Snyder einen amerikanischen Holocaust nennt, war die Blaupause für Hitlers kolonialen Vernichtungskrieg im Osten.

Hier, insbesondere in der Ukraine mit ihrer fruchtbaren schwarzen Erde („Black Earth“), wollte Hitler den Lebensraum für Deutsche schaffen, um die Versorgung – angesichts der im Konfliktfall drohenden britischen Seeblockade – sicherzustellen.

Der Holocaust, den wir Deutsche mit den Todesfabriken Auschwitz und Treblinka gleichsetzen, war nach Snyder damit kein singuläres Ereignis, sondern

ein martialischer Abschnitt in diesem Plan. Snyder verweist darauf, dass bereits vor der industriellen Vernichtung, über eine Million Juden durch Erschießungen aus nächster Nähe in Wäldern und Schluchten ermordet wurden.

Die Zerstörung von staatlichen Ordnungen war dabei die Vorbedingung für die massenhafte Ermordung von Juden unter Duldung oder gar Beteiligung der Bewohner in den besetzten Gebieten, da die Juden als Teil der alten, oft verhassten Obrigkeiten denunziert wurden. Als Beleg: Im verbündeten Italien und in Ungarn erfolgte erst nach dem Zusammenbruch der Mussolini- resp. Horthy-Regierung in den Jahren 1943 und 1944 die Deportation der Juden nach Auschwitz.

Der tief verwurzelte Antisemitismus im Osten, besonders im alten Zarenreich, war ein solides Fundament, auf dem die Vernichtungsindustrie der Nazis errichtet werden konnte. Das hat Timothy Snyder in seinem vorangegangenen Bestseller „Bloodlands“ (siehe Rezension in DLiA September 2012, S. 319–320) bereits ausführlich dargelegt.

Im Zuge der Russischen Revolution 1917 erhielten die Juden die formale Gleichberechtigung, womit allerdings der Antisemitismus, selbst innerhalb der Roten Armee, nicht beseitigt war. Die Kräfte der Konterrevolution versuchten aus dem weit verbreiteten Antisemitismus Kapital zu schlagen und schufen die verhängnisvolle Mär vom jüdischen Bolschewismus und der Weltverschwörung. Dieser Mythos, so Snyder, lieferte ein paar Jahre später „das fehlende Glied in Hitlers ganzem System“: „Er verband das Lokale mit dem Globalen, das Versprechen eines siegreichen Kolonialkriegs gegen die Slawen mit dem glorreichen antikolonialen Kampf gegen die Juden.“ (S. 43)

Hegel hatte demnach Recht mit seiner These, dass nur intakte Staaten mit Rechtssystemen, selbst demokratische Staaten, dem Bürger Schutz an Leib und Leben gewähren können. Ein Holocaust sowie Völkermorde können sich demzufolge sehr schnell ereignen, wenn Staaten zusammenbrechen, wie es im früheren Jugoslawien und in Ruanda der Fall war, sich zur Zeit in Syrien und Irak abspielt und verschärft durch knapper werdende Ressourcen (Wasser, Energie usw.) in allen anderen Regionen der Erde geschehen kann.

Timothy Snyder hat mit seinem neuen Buch eine Neuinterpretation der jüngeren Geschichte vorgenommen; er vermittelt eine provokante Deutung des Holocausts mit – so Ian Kershaw – „ebenso bedenkenswerten wie beunruhigenden Schlussfolgerungen für die Welt von heute.“

„Black Earth“ ist aufgrund seiner detailliert aufgeführten Belege und der atemberaubend präzisen Argumentation ein Buch, das viele Debatten auslösen wird. Ein Muss für Politiker und alle, die sich für die weltpolitische Lage interessieren. ◀◀



Haben Nationalstaaten noch eine Zukunft?

Ludwig Petry

Hüther, Michael: Die junge Nation. Deutschlands neue Rolle in Europa

Murmann-Verlag, Hamburg 2014, 296 S., ISBN 978-3-86774-376-1, € 19,90

Haben Nationalstaaten noch eine Zukunft?

Michael Hüther, Direktor des Kölner Instituts der deutschen Wirtschaft, gibt anders als viele Publizisten und Politiker den Nationalstaaten in Europa noch eine Zukunft. Der von Helmuth Plessner im letzten Jahrhundert als „verspätet“ bezeichneten deutschen Nation testiert er nach der Vereinigung 1990 als „junge“ Nation sogar eine führende Rolle in Europa. Nicht als politische „Macht in der Mitte“ (Herfried Münkler), sondern als ein ökonomisch „unenbehliches Kraftzentrum“ eines auf souveränen Nationen basierenden Europas.

Nicht un widersprochen, aber trotzdem lesenswert ist seine These, dass die Zukunft Europas nicht in einer politischen Union liege, sondern „in der Verknüpfung der Nationalstaaten durch ein Netz des Friedens und der Freiheit“ (S. 254). Der Europäischen Union fehle der „öffentliche Raum“ für Mitverantwortung der Bürger und für die demokratische Legitimation.

Zurück zu den früheren Nationalstaaten will der Autor jedoch nicht. Er bekennt sich zu den „erreichten übergeordneten Integrationsformen in Europa“, lehnt aber „eine europäische Integration mit dem Ziel einer eigenen staatlichen Qualität“ ab (S. 255). Vorstellen kann er sich jedoch die Schaffung von mehr transnationalen Strukturen der EU nach dem Subsidiaritätsprinzip und eine gestufte Legitimation – ähnlich wie in Deutschland mit der gestuften Verantwortlichkeit für Wahlen und für politisches Handeln auf kommunaler, auf Landes- und auf Bundesebene. Im Klartext: Die EU greift nur in den Fällen ein, in denen es die Nationalstaaten nicht schaffen.

Aber erleben wir in letzter Zeit nicht genügend solcher Fälle? ◀◀

Ökologie

Eine Ressourcenwende braucht das Land! – Ein Plädoyer für mehr als nur eine Energie-wende

Nora Lucidi



Schmidt-Bleek, Friedrich: Grüne Lügen. Nichts für die Umwelt, alles fürs Geschäft – wie Politik und Wirtschaft die Welt zugrunde richten

Ludwig Verlag, München 2014, 302 S., ISBN 978-3-453-28057-1, € 19,99

Der reißerische Titel lässt auf den ersten Blick vermuten, dass hier grünes, ökologisches Denken und Handeln herabgesetzt werden soll. Dem ist nicht so, vielmehr will der Autor zeigen, wie der Öffentlichkeit durch Politiker aller Couleur vorgegaukelt wird, unseren Repräsentanten liege die Umwelt am Herzen. Man sehe dies schon am Inhalt der Mainstream-Nachrichten, die Politisches, Aktuelles, evtl. noch sensationell aufgemachte Umweltkatastrophen, aber keine dringenden Umweltprobleme thematisierten.

In der *Einleitung* kritisiert der Autor die eingeschränkte öffentliche Wahrnehmung von Umweltproblemen und auch, dass hier der „ganzheitliche“ Blick fehle. Unsere Wahrnehmung werde auf den Klimawandel reduziert. Das eigentliche Ausmaß unserer Probleme werde aber erst deutlich, wenn man neben dem Klimawandel auch das Ozonloch, das Waldsterben, den Artenverlust, die Wasserknappheit, die Wüstenbildung und die Bodenversalzung in den Blick nehme, um nur einige der gegenwärtigen Probleme zu benennen.

Der Mensch verbraucht viel zu viele Ressourcen. Dass diese endlich sind ist eine Erkenntnis, die erstaunlich hartnäckig aus dem öffentlichen Bewusstsein verdrängt werde. Besonders bedenklich sei, dass die mühsame Rückgewinnung verschwundener Naturressourcen wiederum den Einsatz von Naturressourcen plus Energie voraussetzt, man also den Teufel mit dem Beelzebub austreibt. Unser Umweltschutz setze an der falschen Stelle an, indem er Schäden an der Umwelt mit einem hohen Einsatz von Geld und Material auszugleichen versuche, aber vornehmlich nur dann, wenn sich die Gesundheit des Menschen betreffen.

„Grüne Lügen“ sind nach Ansicht des Autors auch Umweltschutzmaßnahmen, die sich in der Gesamt-

rechnung aber negativ auf die Umwelt auswirken, weil sie darin bestehen, dass einer Umwelt belastenden Technik eine neue, die Umwelt zusätzlich belastende Technik hinzugefügt werde. Lüge deshalb, weil der negative Teil der Rechnung verschwiegen werde (S. 82). Der richtige Ansatz wäre, Schäden gar nicht erst aufkommen zu lassen.

Seit den 1990er Jahren beschäftigt sich der Autor auch in internationalen Umweltgremien mit der Frage, ob es nicht *einen bezahlbaren, vorsorgenden Umweltschutz* geben könne, der nicht immer nur auf Schäden reagiert, sondern der Handlungsdirektiven für einen vorsorgenden Umweltschutz entwickelt.

Als erster definierte er mit seinem *Wuppertaler Institut für Klima* eine Formel, die die Summe *aller* Materialien ermittelt, die für die Herstellung eines Produktes notwendig sind (Luft, Wasser, Fläche, Boden, Rohstoffe, Energie etc.). Er nennt dies den ökologischen Rucksack eines Produkts. Dieser macht den ökologischen Preis sichtbar, den wir der Natur für unsere Produkte abfordern. Damit wird z. B. errechenbar, dass die Stromerzeugung mittels Photovoltaikzellen alles andere als umweltschonend ist, weil sie im Vergleich von allen Stromerzeugungsarten den schwersten ökologischen Rucksack trage. Dieselbe Rechnung gelte für Elektroautos.

Als zweites ist auch die Lebens- und Nutzungsdauer eines Produktes wichtig, genannt der *materielle Fußabdruck*. Dieser ist am besten, wenn Dinge lange halten, von vielen genutzt werden, so wenig wie möglich weggeworfen werden, und nach dem Verbrauch der Abfall minimal und recycelbar ist (Cradle-to-Cradle-Prinzip, Nachhaltigkeit).

Bis heute steht die Natur als öffentliches Gut für Unternehmer und Verbraucher zum Nulltarif zur Verfügung. Ihr Verbrauch wird im Produktionsprozess nicht mit einkalkuliert. Es besteht deshalb kein Anlass, mit Ressourcen sparsam umzugehen. Der Ressourcenverbrauch ist aber keineswegs kostenlos. Die Kosten der negativen Auswirkungen werden uns allen aufgebürdet – im Nachhinein. Solange dieser Zusammenhang nicht ins allgemeine Bewusstsein vorgedrungen ist, besteht kein Anreiz, den Naturverbrauch zu reduzieren.

Noch dringender als eine Energiewende brauchen wir eine Ressourcenwende, d. h. eine Ressourcen sparende Produktionsweise. Dies ist in wissenschaftlichen und politischen Gremien unstrittig. Es wird aber nicht mit einer breiten Öffentlichkeit diskutiert. Hier besteht ein öffentliches Informationsdefizit.

Woher rührt die Abwehr gegen eine Ressourcenwende? Zum einen sind es sicherlich die beharrlichen Kräfte des Gewohntens, zum anderen die Risiken, die mit jeder grundlegenden Veränderung verbunden sind. Dazu kommt auch bei den Machteliten eine mangelhafte Informationslage, die sie hindert, eine konsequente Ressourcenwende (= Vorsorge statt

Nachsorge) in Angriff zu nehmen, in der die Natur der Wirtschaft nicht mehr als billige Vorratskammer für Ressourcen und als Abfalleimer dient. Damit würde verhindert, dass die Ökosphäre weiter destabilisiert und so unsere Lebensgrundlage zerstört wird.

Welche Maßnahmen schlägt der Autor vor, um eine Ressourcenwende zu erreichen?

- Das Informationsdefizit angehen. Es bedarf einer breiten gesellschaftlichen Diskussion über dieses Thema, damit ein Ressourcen sparendes Verhalten zum Trend wird.
- Den Naturverbrauch in die Produktionskosten einrechnen, damit ein Anreiz geschaffen wird, ihn zu minimieren. Man könnte dies durch eine Ökologiesteuer erreichen, die den Vorteil hätte, dass die ökologischen Kosten nicht mehr der Allgemeinheit aufgebürdet würden, sondern den Produzenten und Verbrauchern.
- Paradigmenwechsel innerhalb unseres Wirtschaftssystems. Nicht Wachstum sondern Ressourcen sparen muss die Maxime sein. Dem BIP müssen soziale und ökologische Kriterien hinzugefügt werden, so dass es sich als Indikator für Wohlstand und Gesundheit einer Gesellschaft eignet. Das Buch setzt sich auch mit dem *gängigen Gegenargument* auseinander, dass unser Wohlstand und unsere Arbeitsplätze *vom Wachstum* abhängen. Hier die wichtigsten Entkräftungsthesen:
- Wirtschaftswachstum bedeutet schon lange nicht mehr Wohlergehen der Gesamtbevölkerung, sondern eine Konzentration der Gewinne bei wenigen und eine steigende Zahl von Verlierern – auch und besonders auf der ökologischen Seite.
- Das gegenwärtige Wirtschaftswachstum wird erkaufte mit einer Verstärkung der Arbeitslosigkeit, Reduzierung der Einkommen von Arbeitnehmern und durch Ausbeutung der Umwelt. Eine Ressourcensteuer, die einhergeht mit der Abschaffung von Steuern auf Arbeit, würde die Arbeit billiger und die Bestrebung, Arbeitskräfte einzusparen, geringer machen. Natürlich besteht ein gewisses Risiko von Arbeitsplatzverlusten. Es ist aber eher mit einer Verlagerung der Arbeitsplätze von der Produktion zur Wartung und Reparatur zu rechnen. Dies habe außerdem den Vorteil, dass mehr Arbeitsplätze in der Fläche entstehen und nicht nur an den wenigen zentralisierten Produktionsstellen. Für die Unternehmen bedeutet die Ressourcensteuer nicht nur ein Interesse an sparsamerem Ressourcenverbrauch, sondern auch ein Interesse an Leasing, Wartung und Reparatur, sodass man das Geld nicht in erster Linie mit der Herstellung oder dem Verkauf eines Produktes verdient, sondern mit dessen Nutzung.
- Subventionen werden auf ihren ökologischen Rucksack und materiellen Fußabdruck hin untersucht. Auch Ausnahmeregelungen müssen auf

den Prüfstand. Es sei z. B. ein Skandal, dass bei der Umlage für Ökostrom ausgerechnet die Hauptverbraucher von ihrem Beitrag zu mehr Ökologie befreit sind und sie somit kein Interesse an Innovationen zu weniger Stromverbrauch haben. Dabei sind unter ihnen viele, die die Mittel, die Erfahrung und die Innovationskraft hätten, um eine Ressourcenwende voranzubringen. Dabei wäre dies auch in ihrem Interesse.

Ohne eine politisch gesteuerte Veränderung der Wirtschaft, die sich vom materiellen Wachstum verabschieden müsse, werde es keine nachhaltig stabile Ökosphäre geben. Und ohne eine stabile Ökosphäre könne auch die Wirtschaft auf Dauer nicht florieren (S. 193).

Das Buch des gut vernetzten und wohlinformierten Ökopioniers Friedrich Schmidt-Bleek ist vom Inhalt her aufregend, vom Stil her gut lesbar, mit vielen Beispielen anschaulich geschrieben. Es enthält eine Fülle von Informationen, auch zur Forschungslage und gibt am Rande auch Einblicke in das mühsame und langwierige Geschäft der Aufklärung über wichtige ökologische Tatsachen und Zusammenhänge. Teile des Buches würden sich z. B. im WiPo-Unterricht der Oberstufe als Beitrag zu einem breiteren öffentlichen Diskurs über die ökologisch notwendige Ressourcenwende eignen. ◀◀

● Kanaren – Äthiopien – China



12 Monate – 12 Kapitel

Stephan Schneider

Gast, Lisa: Ein Jahr auf den Kanaren. Reise in den Alltag

Verlag Herder, Freiburg 2015, 191 S., ISBN 978-3-451-06712-9, € 12,99

Dies ist das 7. Buch aus der Herder-Reihe „Ein Jahr in ...“, das in unserer Zeitschrift besprochen wird. Die Autoren erhalten in dieser Reihe die Vorgabe, auf zirka 200 Seiten möglichst umfassend eine Stadt oder

ein fernes Land vorzustellen, das sie ein Jahr lang kennen gelernt haben. Nach der Lektüre der Rezensionen meiner Besprecher-Kolleg(inn)en stellen sich auch mir beim vorliegenden Band folgende kritische Fragen: Welche seiner Lesergruppen will der seriöse Herder-Verlag mit der Reihe „Ein Jahr in ...“ eigentlich ansprechen? Soll die Reihe Reiseinformationen in Form von Sachbüchern liefern? Wenn nicht, welches Verhältnis wird angestrebt zwischen rein stimmungsmäßig beeinflusster Wertung und objektiver, nüchterner Sicht der neuen Umgebung? Welcher Stellenwert soll dem reinen Privatleben in dem Reisebericht eingeräumt werden? Und welche literarische Ansatzhöhe verlangen die sprachlich-stilistischen Vorgaben? Schilderung? Erlebnisbericht? Erzählung? Tagebuchaufbereitung? Reflektion oder Dialogwiedergabe (mit fremdsprachigen Einstreuungen) wegen der Authentizität? Journalistische, feuilletonistische oder wissenschaftliche Präsentation? Ein Mix aus alledem?

Das Büchlein von Lisa Gast „Ein Jahr auf den Kanaren“ trägt den Untertitel „Reise in den Alltag“, der irreführend ist. Die Endzwanzigerin verbringt zwar im Gegensatz zu den meisten „Guis“ (abwertende spanische Bezeichnung für ausländische Touristen) statt zwei Wochen ganze zwölf Monate – unterbrochen von einigen Heimatflügen – auf den „Inseln der Glückseligen“, kommt mit der Landessprache zurecht und hat auch Kontakt zur einheimischen Bevölkerung – was aber dort bekanntlich niemandem sonderliche Schwierigkeiten bereiten würde. Die meisten „canarias“ im Alter von Lisa Gast, für die Geldmangel kein existenzielles Problem darstellt, würden gerne mit ihr tauschen, denn deren Alltag auf einer der kanarischen Inseln sieht etwas anders aus als der der Deutschen, deren Tagesablauf vom Erlernen des Gleitschirmfliegens (Teneriffa), dem Surfen (Lanzarote) und der Beziehung mit einem – wie sich später herausstellt – verheirateten Lufthansapiloten bestimmt wird. Diese bildet in der zweiten Hälfte ihrer Darstellung wenigstens den Ersatz eines roten Fadens, den der Leser am Anfang vergeblich sucht. Wie hätte sie anderswo diese zwölf Monate ihres Lebens verbracht?

Wenn man irgendwo auf der Welt dort seiner Alltagsarbeit nachgeht, wo andere Urlaub verbringen, nimmt man seine Situation und damit seine Umgebung natürlich anders wahr als diejenigen, die sie als Feriengäste erleben. Lisa Gast muss ich trotz ihrer Verweildauer von immerhin zwölf Monaten doch eher letzter Gruppe zurechnen. Sie hat zwar die Kanareninseln – bis auf El Hierro – bereist, informiert kurzweilig über lohnende Ausflugsziele, Sehenswürdigkeiten, Wasserprobleme für die Landwirtschaft, Umweltschutzaktivitäten gegen die Ölbohrungen im Inselgebiet und ihre Erfahrungen mit der Bürokratie bei der Beantragung ihrer residencia. Am bes-

ten finde ich ihre Schilderung von Folklore, z. B. die „Beerdigung der sardina“ zum Ende des Karnevals. Leider kommt die Insel Gran Canaria anfangs ganz schlecht weg, da sie wohl zur falschen Zeit am falschen Ort war, aber immerhin lernt sie dort ihren Piloten Ben kennen. Und auf dieser Insel enden mit einem Rundflug in einem Kleinflugzeug auch ihre zwölf Monate, wozu sie das Resümee zieht: „Mein Erlebniskonkto ist voller denn je. Es war ... ein richtig gutes Jahr.“ (S. 191) Nur ich finde keine Antwort auf die Frage: Wem soll ich dieses sehr spezielle, persönliche Büchlein empfehlen oder schenken? ◀



Äthiopien

Hartmut Lieske

Dornisch, Klaus: Sagenhaftes Äthiopien. Archäologie, Geschichte, Religion

Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt 2015, 192 S., ISBN 978-3-8053-4867-6, € 49,95 (WBG-Preis: € 39,95)

Nicht nur demjenigen, der einen ersten Zugang zu Äthiopien sucht, ist dieses Buch wärmstens zu empfehlen; auch wer mit dem Land schon näher vertraut ist, wird es mit Freude immer wieder in die Hand nehmen und gern zu Rate ziehen, da es für die im Untertitel genannten Bereiche ein wahres Kompendium darstellt. Zahlreiche großformatige Fotos und Abbildungen illustrieren den fundierten, gut lesbaren und verständlichen Text.

In sieben Kapiteln, die jeweils in einen Exkurs gleichsam münden, wird das Werden Äthiopiens ausführlich dargestellt: von den prähistorischen Anfängen als „Wiege der Menschheit“ über den Einfluss Arabiens und die Besiedlung des Nordens durch die Sabäer bis zur frühen Christianisierung und der Bedeutung des Judentums für Religion und Machtverhältnisse sowie der Rolle des Islams seit den Tagen des Propheten.

Die Exkurse führen über die Abhandlung jedes einzelnen Kapitels hinaus und geben Zusatzinformationen. So wird z. B. das erste Kapitel Menschheitsdämmerung ergänzt durch den Exkurs Out of Africa, in dem dargestellt wird, welche Auswanderbewegungen der frühen Hominiden aus Afrika es seit der Zeit von vor ca. zwei Millionen Jahren gab und welche Gründe dafür ausschlaggebend waren. Oder – um ein weiteres Beispiel anzuführen – im Exkurs,

der dem Kapitel „Das Reich von Aksum“ folgt, wird die Geschichte der Stele, die Mussolini 1937 als Siegestrophäe nach Rom entführte, und ihre Heimkehr nach Äthiopien im Jahr 2008 erzählt.

Außer den über den engeren Textzusammenhang hinausführenden Exkursen sind, wie ich meine, die in den Fortlauf der Darstellung aufgenommenen, aber separaten und durch farbliche Unterlegung hervorgehobenen Sacherklärungen in der Art enzyklopädischer Artikel äußerst nützlich. Es finden sich Einträge wie „Waren die Australopithecinen Vegetarier?“ oder „Champlévé-Technik“ oder „Die erste Hidjra“. Das ist informativ und jederzeit abrufbar.

Gleichermaßen nützlich ist – neben dem ausführlichen Literaturverzeichnis – das im Anhang beigefügte umfangliche Glossar mit kurzer treffender Erklärung der Lemmata von „Absatzmauerwerk“ und „Aduyon“ über „Levallois-Technik“ und „Libation“ bis „Wurm“ und „Zahnschnitt“.

Im Vorwort schreibt Asfa-Wossen Asserate: „Mit seinem Buch ... gelingt Klaus Dornisch, was ich mir selbst zur Lebensaufgabe gemacht habe: Er bringt dem europäischen Publikum das reiche kulturelle Erbe meiner Heimat Äthiopien näher.“ Dem ist nur der Wunsch hinzuzufügen, dass es entsprechend viele Leser finden und Betrachter der beeindruckenden Bilder begeistern möge. ◀



Chinas Bauch im Dilemma

Jürgen Schumann

Jonatan Holslag: Frieden auf Chinesisch.

Warum in Asien Krieg droht

Edition Körber-Stiftung 2015, 300 S., ISBN 978-3-89684-170-4, € 17,00

Marcus Hernig: Chinas Bauch. Warum der Westen weniger denken muss, um den Osten besser zu verstehen

Edition Körber-Stiftung 2015, 227 S., ISBN 978-3-89684-166-7, € 19,00

Die Körber-Stiftung wurde 1959 von dem Hamburger Unternehmer Kurt A. Körber ins Leben gerufen. „Körber war ein kritischer politischer Mensch, der als Bürger, als Deutscher und als Weltbürger seine Mit-

verantwortung stark empfunden hat. Mitverantwortung für den Frieden unter den Völkern und Staaten und den Frieden der Menschen mit der Natur“ (Helmut Schmidt). Nahezu zeitgleich erscheinen 2015 in der edition Körber-Stiftung zwei Abhandlungen über China, die dem Stiftungsgedanken Körbers in vollem Maße gerecht werden, die in ihren intellektuellen Ansätzen aber unterschiedlicher nicht hätten sein können.

Jonathan Holslag, Professor für Internationale Politik an der Freien Universität Brüssel, analysiert den „Frieden auf Chinesisch“ innerhalb des asiatisch-pazifischen Machtgefüges. Der englische Titel seiner Abhandlung bringt es auf den Punkt: „China's coming war with Asia“ – ein dramatischer Titel, wie er im Vorwort einräumt.

In Heft 4/2015 hat Manfred Egenhoff bereits Marcus Hernigs Essaysammlung „Chinas Bauch“ vorgestellt. Da Marcus Hernig den Frieden der Chinesen mit sich selbst so vehement in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt, sind seine neun Essays ein so passendes Gegengewicht gegen die scharfsinnige Sicherheitsanalyse Jonathan Holslags: Vernunft (im Chinesischen qingli) setzt sich zusammen aus Gefühl (qing) und Verstand (li). Und so schildert Marcus Hernig in sechs sehr unterhaltsamen Erzählungen, wie wichtig „Chinas Bauch“ ist, wenn wir China verstehen wollen. Die Gliederung seiner Abhandlung in sechs Erzählungen folgt dem „Buch der Riten“, die von Schülern des Konfuzius vor fast zweieinhalb Tausend Jahren verfasst wurden. Darin wird die Freude allen Gefühlsdimensionen voran gestellt: Freude (xi), Wut (nu), Trauer (ai), Angst (ju), Liebe (ai), Hass (e) und Gier (yu).

Für Marcus Hernig sind diese sieben Gefühlskategorien Chinas Bauch, aus dem das chinesische Volk die Sinnhaftigkeit des Lebens herleitet und die Kraft für Lebensfreude, Lebensleid und Lebensziele schöpft. „Wer China verstehen will, muss zuallererst das Volk und dessen Gefühle verstehen. Erst dann eröffnen sich seine Probleme, erklärt sich seine Wirtschaft, seine Geschichte oder Geografie. Im Umgang mit China und dem Osten ganz allgemein konzentriert man sich gern auf die ‚objektive Welt‘ – die Sphäre des Denkens, die Welt des Objektiven und Rationalen. Aber genau dieses nüchterne Kalkül des ‚rationalen Verstehens‘ gegenüber dem Osten funktioniert nicht“ (Seite 16 f).

Diesen rationalen analytischen Weg schlägt Jonathan Holslag ein und belegt in neun Kapiteln, dass das Großmachtstreben Chinas mit der durchaus glaubhaften Friedenssehnsucht seiner Machthaber unvereinbar ist. Chinas Bauch im Dilemma!

Als ein bewusst ausgewogen argumentierender Politikwissenschaftler geht er in seiner Beweisaufnahme sehr differenziert vor – man glaubt fast, auch er hat Marcus Hernigs Essays über Chinas Bauch gelesen –, unterstellt niemals angriffskriegerische Strategien der chinesischen Führung, doch allein – hier möchte man Fritz Fischer bemühen! – Chinas Griff nach der Weltmacht führt zwangsläufig in eine geopolitische Konfliktlage mit seinen kleineren Nachbarn, mit den Regionalmächten Indien und Japan und der Weltmacht USA. Auch Chinas außenpolitische Maxime einer multipolaren Welt wird den asiatischen Konfliktherd nicht ausschalten. China steht vor einem Sicherheitsdilemma: Eine noch so friedenssichernde Wirtschaftspolitik mit seinen Nachbarn, die eben auch dem Ziel des Ausbaus und der Festigung seiner Großmachtstellung dient, wird den Frieden in der Region nicht sichern können. Das prognostizierte bereits 1996 Samuel P. Huntington in seinem Werk „The Clash of Civilizations“ (Seite 354): „Westeuropa ist nach Jahrhunderten des Ringens befriedet, und ein Krieg ist undenkbar. In Ostasien ist er es nicht. Europas Vergangenheit könnte Asiens Zukunft sein.“

In Chinas Bauch schmökert man viel spannender. Man spürt auf jeder Seite, wie tief Marcus Hernig in seinem Leben in die chinesische Volksseele eingetaucht ist und sich dort wohl fühlt. Vor etwa zehn Jahren hat er eine kleine Schrift, traditionell chinesisch gebunden, mit dem Titel „Angekommen“ veröffentlicht. Auch in seiner jüngsten Veröffentlichung beweist er es wieder, dass er schon lange in China angekommen ist. Schön, dass wir in seinen so lebensnahen Essays über Chinas Bauch daran teilhaben können.

Ein Verlag und zwei kleine Schriften mit jeweils nur etwa 250 Seiten über das unerschöpfliche Thema China, unterschiedlich in ihrem Ansatz, aber verbunden in dem Ziel der Körber-Stiftung: Mitverantwortung für den Frieden unter den Völkern und Staaten.

2015 als Erscheinungsjahr konnte nicht besser gewählt werden! ◀◀

In eigener Sache

Nach welchen Kriterien „decke“ ich unseren Büchertisch?

„Wie konntest du nur solch ein Buch auswählen und es mir zur Besprechung geben?“, empörte sich mir gegenüber eine ausgewiesene Expertin für das darin behandelte Thema. Und zu diesem Vorgang, der nicht immer einfachen Organisation des jeweiligen Büchertischs in unseren Heften, muss ich mich nun äußern.

Für die Auswahl der Bücher, die für den Büchertisch gedacht sind, bin allein ich verantwortlich, nicht der Schriftleiter. Der allerdings muss aus technischen Zwängen des Seitenumfangs hin und wieder in der Endredaktion Buchbesprechungen herausnehmen, weshalb er im letzten Heft (4/2015, S. 396) unsere Rezensent(inn)en zugunsten einer größeren Anzahl um kürzere Beiträge gebeten hatte.

Die von mir nach den Anzeigen der Verlage ausgewählten Bücher stellen sicherlich eine subjektive Auswahl dar. Jedoch bemühe ich mich, solche Titel auszuwählen, von denen ich annehme, dass sie für unsere Leserschaft im In- und Ausland interessant sein könnten, insbesondere auch Werke, die sich mit bestimmten Ländern oder Regionen und deren Besonderheiten oder Problemen befassen. Und wenn möglich bitte ich dann Kollegen, die in der betreffenden Region waren oder z. B. als Historiker, Naturwissenschaftler oder Sprachlehrer „vom Fach“ sind, um eine Besprechung. Dabei darf der Betroffene nicht etwa voraussetzen, dass ich das Buch schon kannte oder gar ganz gelesen hätte (manchmal sehe ich vor der Weitergabe kurz hinein), sondern ich habe es nach dem Titel und den Kurzhinweisen des Verlages ausgewählt.

Dass die Besprechungen zumeist positiv ausfallen, liegt aber auch daran, dass einzelne Rezensenten mit einer Bitte an mich herantreten, ein bestimmtes gerade erschienenes Buch rezensieren zu dürfen. Solchen Bitten komme ich gern nach, sofern die betreffenden Werke für unsere Leser von Interesse sein dürften.

Das mag auch für Sie als Leser dieser Zeilen eine Anregung sein: Wenn Sie eine für unsere Leserschaft interessante Neuerscheinung zu Ihrem Fach- oder Interessensgebiet oder zu dem Land, in dem Sie arbeiten oder gearbeitet haben, rezensieren möchten, lassen Sie es mich wissen. Insbesondere richte ich dieses Angebot an die Verbandsmitglieder der Regionalgruppen. Ich bin gerne bereit, Ihnen, sofern möglich, ein kostenloses Rezensionsexemplar zu besorgen und es Ihnen (innerhalb Deutschlands) zukommen zu lassen.

M. E.

Unsere Gründe für die Mitgliedschaft im VDLiA:

- umfassende Beratung und Unterstützung vor, während und nach dem Auslandsaufenthalt
- direkte Hilfe bei verschiedensten Problemen
- ständige Informationen über alles Aktuelle im Auslandsschulwesen
- Bezug der einzigen, vierteljährlich erscheinenden Verbandszeitschrift über das Auslandsschulwesen „Deutsche Lehrer im Ausland“ mit neuesten Informationen über:
 - Entwicklungen und Probleme im Auslandsschulwesen,
 - Methodik und Didaktik von DaF/DFU (fertige Unterrichtsstunden und -projekte),
 - Beiträge über verschiedene Auslandsschulen und ihre Einbettung,
 - Rezensionen didaktischer oder anderer wissenschaftlicher Werke,
 - Beiträge aller Mitglieder in einem Forum.
- Bezug des jährlich erscheinenden Auslandskunzes (Schulen, Lehrkräfte)
- Zugang zu einer speziellen für das Auslandsschulwesen zugeschnittenen Krankenversicherung mit weltweit gültigen Sonderkonditionen
- Zugang zu einer Rechtsschutzversicherung mit vergünstigten Beiträgen sowohl für Lehrer im Ausland wie im Inland
- alle zwei Jahre Einladung zur Teilnahme an der Hauptversammlung des Verbandes als Begegnungsforum und Bildungskongress rund um die wichtigsten Themen des Auslandsschulwesens
- niedriger Jahresbeitrag

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Schatzmeister

Wolfgang Tiffert

Parkstr. 49

D-26605 Aurich

BEITRITTSERKLÄRUNG / ANSCHRIFTENÄNDERUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

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

01. Januar

- Hiermit gebe ich meine neue Anschrift bekannt.

Ich bin / *Neuer Status*

- | | |
|---|------------------------|
| <input type="checkbox"/> Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (ADLK) | Jahresbeitrag: € 130,- |
| <input type="checkbox"/> Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (PLK) | Jahresbeitrag: € 90,- |
| <input type="checkbox"/> Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (OLK) | Jahresbeitrag: € 80,- |
| <input type="checkbox"/> Inlandslehrer/innen, Pensionäre/innen, Rentner/innen | Jahresbeitrag: € 80,- |
| <input type="checkbox"/> Student/innen und arbeitslose Lehrer/innen | Jahresbeitrag: € 40,- |

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: Vorname: Geburtstag:

Anschrift in Deutschland:

.....

E-Mail: Tel.:

Deutsche Schule / Auslandsdienststelle:

.....

.....

Rückseite beachten!



Privatanschrift im Ausland / Postadresse für Zeitschriftenversand

(nur auszufüllen von Kollegen, die nicht an einer Deutschen Auslandsschule unterrichten)

.....
.....
.....
.....

Wann haben Sie Ihren derzeitigen Auslandsdienst angetreten?

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo)

.....
.....

....., den 20 (Unterschrift)

Wir möchten Sie bitten, die folgende Abbuchungsermächtigung auszufüllen und zu unterschreiben. Sie erleichtern uns damit die Verwaltung des Verbandes.

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG / KONTOÄNDERUNG

Ich bin damit einverstanden, dass der von mir zu entrichtende Jahresbeitrag für den **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** durch Abbuchung im Bankeinzugsverfahren von meinem Konto bei der

.....
(Name der Bank/Sparkasse)

IBAN: BIC:

eingezogen wird.

Diese Erklärung hat so lange Gültigkeit, bis ich sie zum Ende eines Kalenderjahres, mindestens 3 Monate vor Ende des betreffenden Jahres, schriftlich widerrufe.

....., den 20 (Unterschrift)

Auf den Verband Deutscher Lehrer im Ausland bin ich aufmerksam geworden durch:

.....

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren ■ Beiträge	Heft	Seite
<i>Bauni, Dorothee</i> ■ Die neue BLASchA-Vorsitzende aus Rheinland-Pfalz stellt sich vor	2	97
<i>Bönsch, Manfred</i> ■ Pädagogik der Inklusion	4	312
<i>Böttger, Gottfried</i> ■ Was bietet Erasmus+ den Deutschen Auslandsschulen?	4	334
<i>Budenz, Marc/Wicke, Martin</i> ■ DFU an der Humboldt-Schule	1	40
<i>Caesar, Peter</i> ■ Antwort eines Neusprachlers	4	361
<i>Chahin-Dörflinger, Fatima</i> ■ Auswertung der Befragung zur 32. HV des VDLiA in Leipzig	3	260
<i>Chahin-Dörflinger, Fatima</i> ■ Es gibt keine finanzielle Planungssicherheit für Lehrkräfte im Auslandsschuldienst	1	10
<i>Cornelissen, Hans-Joachim</i> ■ Aktuelle Entwicklungen im französischen Schulsystem	3	267
<i>de Boer, Ralf/Rahtjen, Jens</i> ■ Deutsch an der Humboldt-Schule	1	34
<i>Dederding, Hans-Martin</i> ■ Viertes Regionaltreffen Südwest	4	307
<i>Droste, Hermann-Josef</i> ■ Ein spannender und erkenntnisreicher Besuch in der Karibik	1	64
<i>Egenhoff, Manfred</i> ■ Ein Gespräch mit Fachberatern auf der FB-Tagung am 4. Februar 2015 in Berlin	2	93
<i>Egenhoff, Manfred</i> ■ Gruß zur AGAL-Tagung 2014	1	8
<i>Egenhoff, Manfred</i> ■ Jubiläen und was sie mit sich bringen (Es stand in der Verbandszeitschrift ... vor 50 Jahren!)	4	376
<i>Endres, Kurt</i> ■ Chronologie der Schulgeschichte 1912–2014	1	19
<i>Endres, Kurt</i> ■ Der Schulsteckbrief und die Organisation	1	12
<i>Endres, Kurt</i> ■ Eine Erfolgsgeschichte an der Deutschen Schule San José: „Seiteneinstieg und Pro-Humboldt-Stiftung“	1	43
<i>Endres, Kurt</i> ■ Unser Pädagogisches Qualitätsmanagement (PQM)	1	50
<i>Endres, Kurt</i> ■ Unsere (Computer-)Technologie	1	51
<i>Endres, Kurt</i> ■ Vorwort zur Schulvorstellung	1	12
<i>Fecht, Günther</i> ■ Grußwort der AGAL/GEW	3	223
<i>Frank, Claus</i> ■ Deutsche Schule Algarve – Auslandsschule oder PASCH-Schule?	2	170
<i>Frank, Claus</i> ■ Senior Expert Service	1	68
<i>Friederich, Ute/Moeller, André</i> ■ Wer lernen will, muss (Medienkompetenz) lernen: DaF-Lernen mit Video-materialien und Social Media	2	163
<i>Gomez Correia, Frances Tupy</i> ■ Die Nibelungen als Helden digitaler Spiele – Schüler der Porto Seguro Schule entwickeln mit modernen Medien Spiele	2	184
<i>Haag, Ludwig/Streber, Doris</i> ■ Stand der Inklusionsdebatte in Deutschland	4	317
<i>Haataja, Kim</i> ■ Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch-Herausforderungen und Chancen für die Lehrer(fort)bildung	2	149
<i>Hagenlocher, Ute</i> ■ Unser Kindergarten	1	24
<i>Hepp, Marianne/Kaur, Puneet</i> ■ Implikationen für eine zeitgemäße Lehrerfortbildung aus der Sicht des IDV	2	116
<i>Hufeisen, Britta</i> ■ Fortbildung als Notwendigkeit für die Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums	2	131
<i>Huhnstock, Benjamin</i> ■ Warum wird man Auslandslehrer?	3	279
<i>Hummel, Maria/Lange, Astrid</i> ■ Tagung „Sprachen lernen – kreativ, aktiv, handlungsorientiert“ an der Uni Kassel	2	180
<i>Jäger, Wolfgang/Krause-Leipoldt, Harald</i> ■ Bericht der Kassenprüfer	3	252
<i>Janßen, Wilfried/Krüseemann, Wilhelm/Luthe, Sandra</i> ■ 10 Grundsätze des neuen Vorbereitungs- und Fortbildungskonzepts der ZfA	2	133
<i>Jung-Wanders, Annegret</i> ■ Die Deutsche Schule Barcelona	4	342
<i>Keller-Bachmann, Irene</i> ■ Unsere Grundschule	1	26
<i>Kirch, Hilmar</i> ■ Das Internat als zweite Heimat	3	287
<i>Koch, Egon</i> ■ Unser Humboldt-Club	1	53
<i>Krumm, Hans-Jürgen</i> ■ Lehrerkompetenzen für den Umgang mit Mehrsprachigkeit in Schule und Hochschule	2	122
<i>Lehmann, Jürgen</i> ■ Ein Tee-Nachmittag in der Bergvilla von Shotaro Kaga am 12. Mai 1934	1	71
<i>Leisen, Josef</i> ■ Wie müssen Lehrkräfte für den Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) fortgebildet werden?	2	137
<i>Lieske, Hartmut</i> ■ „60 Jahre Begegnen“ in Addis Abeba	2	174
<i>Lieske, Hartmut</i> ■ De utilitate linguae Latinae. Anmerkungen zu R. Müller „Zur Situation und zum Nutzen von Latein ...“	4	358
<i>Mägdefrau, Jutta</i> ■ Deutsche Auslandsschulen als Partner in der Lehrerbildung? Internationalisierung der Lehrerbildung fördern!	3	242
<i>Mägdefrau, Jutta</i> ■ Warum tun sie nicht, was sie sollen? Lernstrategien von Schülern fördern!	4	349
<i>Maier, Hermann</i> ■ Wirksame Lehrerfortbildung-ein Modell zur Neuorientierung der regionalen Lehrerfortbildung (ReFo) an den Deutschen Auslandsschulen	2	143
<i>Martinen, Jan</i> ■ Frühjahrstagung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg am 24. April 2015	3	210
<i>Martinen, Jan</i> ■ Herbsttagung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg in Tönning	4	306

Autoren ■ Beiträge	Heft	Seite
<i>Meyer, Andrea</i> ■ Aktuelle Situation in der Ukraine	3	238
<i>Mohr, Imke</i> ■ Blended Learning in der Lehrerfortbildung	2	127
<i>Moll, Friedrich</i> ■ Augen auf – in Deutschland und im Kosovo	4	346
<i>Müller, Ronald</i> ■ Zur Situation und zum Nutzen von Latein an den Deutschen Auslandsschulen	3	271
<i>Munderloh, Bernd</i> ■ Bericht über das Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Nord-West am 18. April 2015	3	209
<i>Parrica Arroyo, Ana</i> ■ Unser Schulabschluss im costaricanischen Bildungswesen	1	32
<i>Passeyer, Bärbel</i> ■ Unsere Arbeitsgemeinschaften	1	46
<i>Polak, Raphaelae</i> ■ Grußwort des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus	4	332
<i>Reuter, Isabel</i> ■ „La Hesperia“ – Biological Station – Vierwöchiges Ökologiepraktikum in Ecuador	4	369
<i>Rheinberger, Lothar/Breyer-Rheinberger, Hannelore</i> ■ Bericht über die AGAL-Tagung	1	4
<i>Roche, Jürgen</i> ■ Inhalte, Flexibilität und Kontinuität der Weiterbildung im Auslandsschulwesen durch Nutzung des Medien-Mix	2	146
<i>Roth, Reinhard</i> ■ Zur Debatte um die Inklusion – Fragen eines (mit)denkenden Schulleiters	4	323
<i>Rottmann, Karin/Wicke, Rainer E.</i> ■ Lehrerfortbildung und außerschulische Lernorte – wie Museen Sprach- und Fachunterricht unterstützen können	2	153
<i>Salomo, Dorothé</i> ■ Jugendliche lernen anders! Konsequenzen für die Lehrerfortbildung	2	157
<i>Scheffler-Mühlethaler, Uta</i> ■ Treffen der Regionalgruppe Südwest in Konstanz	3	211
<i>Schneider, Stephan</i> ■ Besorgnis wegen geplanter Reduzierung des Deutschunterrichts in Frankreich	3	266
<i>Schneider, Stephan</i> ■ Das deutsche Perfekt	1	58
<i>Schneider, Stephan</i> ■ Wer erhält einen „Auslands-Kunze“?	4	309
<i>Schreiber, Werner</i> ■ Blende auf: Die Welt sieht DEINE	1	55
<i>Schulvorstand</i> ■ Unsere Humboldt-Schule auf dem Weg in die nahe Zukunft	1	48
<i>Schüttig, Hans-Albert</i> ■ 2. Treffen der Regionalgruppe Süd-West(Baden-Württemberg)	1	3
<i>Schütze, Joachim</i> ■ Deutsch-französische Beziehungen und Deutsch-Französische Gesellschaften – Ein persönlicher Rückblick	3	282
<i>Selle, Linn</i> ■ Festvortrag: Europa lernen – Europa leben	3	228
<i>Steffen, Frank</i> ■ „Aber sie wollen auch gar nichts ändern ...“. Projekt zum Zusammenleben von Roma, Mantaken und Slowaken in Medzev/Metzenseifen (Slowakei)	2	167
<i>Stößel, Sven</i> ■ Unsere Sekundarstufe und unser Weg zum Abitur	1	29
<i>Syring, Barbara</i> ■ Erfolgreicher Start für „Jojo 3“	1	69
<i>Tiffert, Wolfgang</i> ■ Bericht des Schatzmeisters zur Amtsperiode von 2013–2015	3	250
<i>Ünal, D. Cigdem</i> ■ Der Einsatz von Literatur vom Anfangsunterricht bis zur Klasse 12 – Implikationen für die Lehrerfortbildung	2	159
<i>Urban, Cora</i> ■ Auf dem Weg zur Inklusion an der Deutschen Schule Barcelona	4	328
<i>Voigt, Dietrich</i> ■ Leserbrief zum Artikel von Claus Frank im Heft Nr. 1/2015, S. 68	2	187
<i>Walz, Stefan</i> ■ Die Europäischen Schulen	4	338
<i>Wecht, Karlheinz</i> ■ Begrüßung durch den Vorsitzenden zur 32. HV des VDLiA 2015	3	220
<i>Wecht, Karlheinz</i> ■ Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden vor der Mitgliederversammlung	3	246
<i>Wendt, Christian</i> ■ 130 Jahre Deutsche Internationale Schule Kapstadt	2	178
<i>Wendt, Christian</i> ■ Grußwort des Deutschen Philologenverbandes	3	225
<i>Wicke, Martin</i> ■ Aufgeklärte Geschichtsdetektive. Webquest im DFU-Unterricht	1	60
<i>Wicke, Martin</i> ■ Hast du Töne? Hörspiel zur Weimarer republik	4	355
<i>Wicke, Martin</i> ■ LearningApps – Interaktive Werkzeuge für den DaF- und DFU-Unterricht	3	276
<i>Wicke, Rainer E.</i> ■ Eine Pionierin geht – zum Abschied von Fachschaftsberaterin Krystina Götz, Krakau/Polen	3	285
<i>Wicke, Rainer E.</i> ■ Einleitung zum Schwerpunkt (Lehrerfortbildung)	2	99
<i>Wicke, Rainer E./Ende, Karin</i> ■ Anforderung an eine zeitgemäße Lehrerfortbildung	2	100

Verzeichnis der Beiträge innerhalb der Rubriken

Titel	Heft	Seite
Der Vorsitzende berichtet	1 = 2 3 = 4	2 = 90 208 = 304
Persönliche Nachrichten / Verbandsnachrichten und Anschriften der Mitarbeiter/innen	1 = 2 3 = 4	10 = 95 215 = 309

Rezensionen

Autor: Titel ■ <i>Rezensenten</i>	Heft	Seite
Ackrill, Ursula: Zeiden, im Januar ■ <i>Weischer, Heinz</i>	4	385
Ates, Seyran: Der Islam braucht eine sexuelle Revolution ■ <i>Fecht, Vanessa</i>	4	389
Denkler, Markus et al. (Hrsg.): Frischwäfts und unkaputtbar. Sprachverfall und Sprachwandel im Deutschen ■ <i>Manfred Egenhoff</i>	3	295
Droste, Barbara und Hermann-Josef: Teneriffa Atlas. Wandern, Hiking, Caminar ■ <i>Stephan Schneider</i>	1	87
Eckert, Georg/Geiss, Peter/Karsten, Arne (Hrsg.): Die Presse in der Julikrise 1914. Die internationale Berichterstattung und der Weg in den Ersten Weltkrieg ■ <i>Ulrich Mattern</i>	4	385
Evans, Nicholas: Wenn Sprachen sterben – und was wir mit ihnen verlieren ■ <i>Harald Krause-Leipoldt</i>	2	191
Fountain, Ben: Kurze Begegnungen mit Che Guevara ■ <i>Manfred Egenhoff</i>	4	397
Fried, Erich: Izanagi und Izanami. Ein Spiel für Sprechstimmen, Gesang und Musik ■ <i>Manfred Egenhoff</i>	2	203
Geiger, Thomas (Hrsg.): Luftsprünge. Eine literarische Reise durch Europa ■ <i>Maria Baier</i>	4	393
Gerbes, Johannes/van der Werff, Frauke: Fit fürs Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche ■ <i>Manfred Egenhoff</i>	3	292
Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin: Prüfen, testen, evaluieren ■ <i>Rainer E. Wicke</i>	3	291
Halfon, Eduardo: Der polnische Boxer ■ <i>Heinz Weischer</i>	2	200
Haratischwili, Nino: Das achte Leben ■ <i>Heinz Weischer</i>	3	301
Hille, Almut/Langer, Benjamin (Hrsg.): Erzählte Städte. Beiträge zur Forschung und Lehre in der europäischen Germanistik ■ <i>Rainer E. Wicke</i>	4	383
Hoffmann, Sabine/Stork, Antje (Hrsg.): Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik ■ <i>Rainer E. Wicke</i>	3	292
Höllmann, Thomas O.: Die chinesische Schrift. Geschichten, Zeichen, Kalligraphie ■ <i>Manfred Egenhoff</i>	4	399
Hörbuch Plus: Nachhaltigkeit Zukunft Leben. Wissen aktuell ■ <i>Hannelore Breyer-Rheinberger</i>	4	389
Janocha, Peter/Aoyagi, Masatoshi: Arthur Richard Weber. Ein norddeutscher Kaufmann in Japan zur Zeit der Meiji-Restauration ■ <i>Manfred Egenhoff</i>	1	84
Kiel, Ewald/Haag, Ludwig/Keller-Schneider, Manuela/Zierer, Klaus: Unterricht planen, durchführen, reflektieren – Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben ■ <i>Rainer E. Wicke</i>	2	190
Kiper, Hanna/Dwertmann, Franz (Hrsg.): Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt-Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit ■ <i>Rainer E. Wicke</i>	1	77
Klinger, Udo: Kooperative Unterrichtsentwicklung. Mit Fachgruppen auf dem Weg zum Schulcurriculum, in: Priebe, Botho (Hrsg.): Reihe Schule entwickeln – Schule verbessern ■ <i>Rainer E. Wicke</i>	1	79
Köckritz, Angelika: Wolkenläufer. Geschichten vom Leben in China ■ <i>Jürgen Schumann</i>	4	398
Kopetzky, Steffen: Risiko ■ <i>Manfred Egenhoff</i>	3	300
Kösters, Klaus: Geschichtsbilder. Deutsche Geschichte im Spiegel der Kunst ■ <i>Peter H. Stoldt</i>	1	81
Lee, Felix: Macht und Moderne. Chinas großer Reformator: Deng Xiao Ping. Die Biografie ■ <i>Jürgen Schumann</i>	2	201
Marcus, Hernig: Chinas Bauch. Warum der Westen weniger denken muss, um den Osten besser zu verstehen ■ <i>Manfred Egenhoff</i>	4	399
Miura, Ayako: Mein Sohn Takiji ■ <i>Manfred Egenhoff</i>	1	84
Modiano, Patrick: Gräser in der Nacht ■ <i>Heinz Weischer</i>	2	197
Müller, Titus: Berlin Feuerland. Roman eines Aufstandes ■ <i>Stephan Schneider</i>	3	299
Müller-Elmau, Dietmar: Schloss Elmau. Eine deutsche Geschichte ■ <i>Günther Fecht</i>	4	392
Münkler, Herfried: Macht in der Mitte. Die neuen Aufgaben Deutschlands in Europa ■ <i>Ludwig Petry</i>	4	387
Nakai, Akio: Preußen, die Schweiz und Deutschland aus japanischer Sicht. Modernisierung, Politik, Krieg und Frieden ■ <i>Manfred Egenhoff</i>	1	84
Niemeyer, Christian: Die dunklen Seiten der Jugendbewegung. Vom Wandervogel zur Hitlerjugend ■ <i>Hannelore Breyer-Rheinberger</i>	3	298
Nonn, Christoph: Bismarck. Ein Preuße und sein Jahrhundert ■ <i>Stephan Schneider</i>	2	196

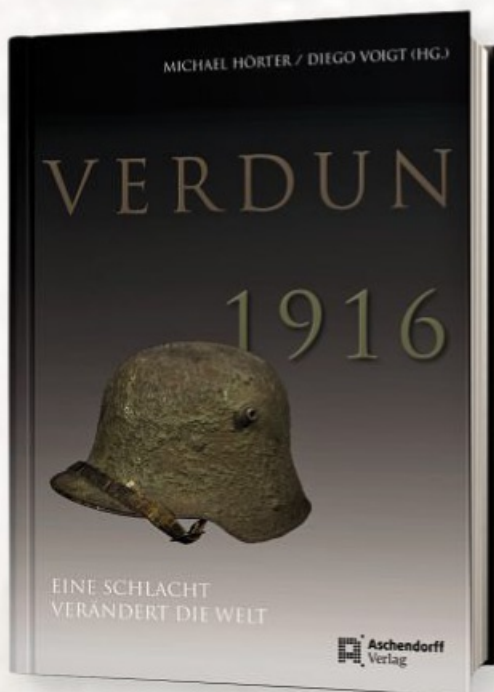
Autor: Titel = <i>Rezensenten</i>	Heft	Seite
Nonn, Christoph: Theodor Schieder. Ein bürgerlicher Historiker im 20. Jahrhundert = <i>Stephan Schneider</i>	2	195
Oz, Amos: Judas = <i>Ludwig Petry</i>	4	395
Rinke, Claudia: Kinder sprechen mit dem Dalai Lama. Wie wir eine bessere Welt erschaffen = <i>Harald Krause-Leipoldt</i>	4	392
Rösler, Dietmar/O'Sullivan, Emer: Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht = <i>Rainer E. Wicke</i>	4	380
Rückert, Horst: Das Blendwerk-Von Colonia Dignidad zur Villa Bavaria = <i>Karlheinz Wecht</i>	1	86
Schramm, Stefanie/Wüstenhagen, Claudia: Das Alphabet des Denkens. Wie Sprache unsere Gedanken und Gefühle prägt = <i>Peter H. Stoldt</i>	2	192
Stuhlmann, Rainer: Zwischen den Stühlen. Alltagsnotizen eines Christen in Israel und Palestina = <i>Ludwig Petry</i>	2	199
Szép, Ernő: Zerbrochene Welt. Drei Wochen 1944 = <i>Ulrich Mattern</i>	1	80
Waibel, Jens: Die deutschen Auslandsschulen – Materialien zur Außenpolitik des Dritten Reiches = <i>Paul Michel</i>	1	75
Weeber, Karl-Wilhelm: Rom-Deutsch. Warum wir alle Lateinisch reden, ohne es zu wissen = <i>Manfred Egenhoff</i>	2	194
Wicke, Rainer E.: Zwischendurch mal ... kurze Geschichten = <i>D. Çigdem Ünal</i>	4	382
Winkler, Heinrich-August: Geschichte des Westens, Band 3: Vom Kalten Krieg zum Mauerfall 1945–1989 = <i>Peter H. Stoldt</i>	1	82
Winkler, Heinrich-August: Geschichte des Westens, Band 4: Die Zeit der Gegenwart = <i>Peter H. Stoldt</i>	3	296
Wolffsohn, Michael: Zum Weltfrieden. Ein politischer Entwurf = <i>Ludwig Petry</i>	4	388
Yang, Xifan: Als die Karpfen fliegen lernten. China am Beispiel einer Familie = <i>Jürgen Schumann</i>	2	201
Yoshimoto, Banana: Moshi Moshi = <i>Manfred Egenhoff</i>	2	203
Zauzich, Karl-Theodor: Hieroglyphen mit Geheimnis. Neue Erkenntnisse zur Entstehung unseres Alphabets = <i>Manfred Egenhoff</i>	2	194
Zeitgut Verlag: Guten Morgen, Herr Lehrer. 1959–2002. Drei Dorfschullehrer erzählen = <i>Stephan Schneider</i>	1	76
Ziener, Gerhard/Kessler, Matthias: Kompetenzorientiert unterrichten – mit Methode: Methoden entdecken, verändern, erfinden = <i>Rainer E. Wicke</i>	2	189
Zimmer, Robert: Denksport Philosophie = <i>Stephan Schneider</i>	4	391

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.



Vor 100 Jahren begann die Schlacht um Verdun. Der Band vereint neue historische Erkenntnisse, bisher vernachlässigte Aspekte und sticht hervor durch den Facettenreichtum der Themen. Die Beiträge enthalten zahlreiche Abbildungen aus privaten Archiven, häufig in Farbe. Viele dieser Bilder wurden noch nie zuvor veröffentlicht.

MICHAEL HÖRTER / DIEGO VOIGT (Hg.)

VERDUN 1916

EINE SCHLACHT
VERÄNDERT DIE WELT


Hardcover, 312 Seiten,
durchgehend bebildert,

ISBN 978-3-402-13158-9

19,95 €

 **Aschendorff**
Verlag

www.aschendorff-buchverlag.de



Gedruckt oder digital?

DER INHALT ZÄHLT.

JASMIN MÜLLER, Lehrerin für Englisch und Spanisch am Gymnasium

Guter Unterricht beginnt im Kopf. Und mit Lösungen von Klett.

Wir versorgen Sie genau mit den Lösungen, die Sie im Alltag brauchen. Praxishnah und immer auf dem neuesten Stand. Von Lehrerbänden über Fortbildungen bis zu Digitalen Unterrichtsassistenten. Ob gedruckt oder digital – uns kommt es auf den Inhalt an.

www.klett.de/der-inhalt-zaehlt



Klett

Deutsche Lehrer im Ausland

VLiA



Schwerpunkt:
Die Deutsche
Botschaftsschule Peking
stellt sich vor

Der VDLiA auf der
didacta 2016 Köln

Musik an den DAS –
gestern und heute



Deutsche Lehrer im Ausland

63. Jahrgang – Mai 2016

Herausgeber:

Verband Deutscher Lehrer im Ausland e. V.

Chefredakteur:

Stephan SCHNEIDER

Valdenairering 102, D-54329 Konz

Tel. +49(0)6501 12225

st.schneider@vdlia.de

Büchertisch:

Manfred EGENHOFF

Kleine Wehe 26, D-26160 Bad Zwischenahn

Tel. +49(0)4403 64218

egenhoff@vdlia.de

Zuschriften:

Schicken Sie Ihre Beiträge als Word-Dokumente mit max. 7000 Zeichen, wenn nicht anders vereinbart. Die Fotos sollten eine Druckqualität von 300 dpi bei 10×15 cm haben und mit Bildunterschriften versehen sein.

Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.

Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung bleiben vorbehalten.

Büchertisch:

Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an die Schriftleitung.

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG

D-48135 Münster

Tel. (02 51) 69 01 31

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Petra Landsknecht, Tel. (02 51) 69 01 33

z.Z. gültige Preisliste Nr. 1 vom 1.8.00

Anzeigenschluss: am 20. vor dem jeweiligen Erscheinungsmontat

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Erscheinungsweise:

Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich (Februar, Mai, August, November).

Redaktionsschluss:

15. Dezember für Heft 1; 15. März für Heft 2;

15. Juni für Heft 3; 15. September für Heft 4.

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VDLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement € 52,-;

Einzelheft € 13,-; jeweils zuzüglich Versandkosten.

Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer.

Ausland: Jahresabonnement € 57,-;

jeweils zuzüglich Versandkosten und gesetzl. MWSt.

Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Bestellungen an:

Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG

D-48135 Münster

Tel. (02 51) 69 01 36

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Druck:

Druckhaus Aschendorff, Münster

Printed in Germany / ISSN 0724-5343

Titelfotos:

Foto(s) von der Deutschen Botschaftsschule Peking, ausgesucht von Andreas Wistoff

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

<http://www.vdlia.de>

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer. Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral. Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VDLiA. Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes. Der Vorstand des VDLiA für die Wahlperiode 2015–2017 setzt sich zusammen aus:

Karlheinz WECHT, Vorsitzender

Kreiswaldstr. 21, D-64668 Rimbach

Tel. +49(0)6253 85146

wecht@vdlia.de

Alfred DOSTER, Geschäftsführer und

Stellvertretender Vorsitzender

Heudorfer Str. 3, D-72768 Reutlingen

Tel. +49(0)7121 620184

doster@vdlia.de

Wolfgang TIFFERT, Schatzmeister

Parkstr. 49, D-26605 Aurich

Tel. +49(0)4941 938855

tiffert@vdlia.de

Fatima CHAHIN-DÖRFLINGER, Referentin für Rechts- und Sozialfragen

Landsknechtstr. 17, D-79102 Freiburg

Tel. +49(0)761 7071 600, +49(0)177 6605 133

chahin-doerflinger@vdlia.de

Johannes GEISLER, Referent des Vorstandes

Emser Str. 282 a, D-56076 Koblenz

Tel. +49(0)261 1334361

geisler@vdlia.de

Juliane KÖHLER, Referentin für Internetauftritt und

Öffentlichkeitsarbeit

Am Schatzkampe 5, D-30163 Hannover

Tel. +49(0)172 7795745

koehler@vdlia.de

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen

Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek

Tel. +49(0)4101 371326

peleikis@vdlia.de

Kai ULMER, Referent für Kontakte zu den Deutschen Auslands-

schulen

Thüringer Str. 21, D-91456 Diespeck

Tel. +49(0)89 772931

ulmer@vdlia.de

Matthias WOLF, Referent für Verbandspräsentation

Bismarckstr. 35, D-35305 Grünberg

Tel. +49(0)6401 96470 23/24

wolf@vdlia.de

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich. Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland“. Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

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

Das Konto des VDLiA lautet:

IBAN: DE56 2175 0000 0000 2946 75

SWIFT-BIC: NOLADE21NOS

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

ISSN 0724-5343

HOCHAKTUELL – NEU

- Der Vorsitzende berichtet ▫ *Karlheinz Wecht* 110

VERBAND

- Die Schulmusik als wichtige Kraft im Dialog der Kulturen: Interview mit Helmut Burkhard ▫
Hans-Jürgen Peleikis 111
Persönliche Nachrichten 118
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 119

AUSLANDSSCHULWESEN

- Der VDLiA zum 3. Mal auf der didacta: Köln 2016 ▫ *Johannes Geisler, Juliane Köhler, Matthias Wolf* 120

SCHWERPUNKT

- Grußwort der Schulleiterin der Deutschen Botschaftsschule Peking ▫ *Almut Hennings* 123
Die Deutsche Botschaftsschule Peking stellt sich vor ▫ *Andreas Wistoff* 124
Rundgang durch die DSP 126 ▫ Vorgeschichte der DSP – Deutsche Schulen in China 127 ▫ Die
DDR-Schule in Peking 129 ▫ Schlaglichter: Aus der Geschichte der Deutschen Botschaftsschule
Peking 129 ▫ Struktur (Kindergarten – Vorschule – Grundschule – Orientierungsstufe –
Sekundarstufe I – Sekundarstufe II 132 ▫ Besonderheiten im Unterrichtsprogramm 135 ▫
Förderkonzept Grundschule: Fordern und Fördern 136 ▫ Deutsch als Zweitsprache (DaZ) 137 ▫
Leseförderung 137 ▫ Jahreszeitliche Grundschulereignisse 138 ▫ „Kinderuni“ an der DSP 140 ▫
Der Hort der DSP 141 ▫ Das Chinesischprogramm 141 ▫ China-Tag an der DSP 2016 141 ▫
Facharbeiten 142 ▫ Musik 143 ▫ Phasen eigenverantwortlichen Arbeitens (EVA) 143 ▫
Pädagogische Tage an der DSP: Lehrer lernen 144 ▫ Ostasienspiele 145 ▫ Ökologie-Exkursion
Klassenstufe 11 146 ▫ Die Bibliothek 147 ▫ Jährliche Bildungsmesse an der DSP 149 ▫
„Candlelight“ ▫ Das Sozialprojekt an der DSP 150 ▫ Die DSP auf der didacta 151 ▫ Peking ist
kein Luftkurort 152

AFRIKA

- Führt die Deutsche Schule Riyadh ein Wüsten-Mauerblümchen-Dasein? – Außenansicht eines
ehemaligen Insiders und nachträglicher Glückwunsch zum 40. Geburtstag ▫ *Hartmut Lieske* 153

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

- Kreative Impulse für Deutsch ▫ *Fabio Niehaus und Sandro Jahn* 160

VERSCHIEDENES

- Potentiale und Nichtpotentiale des Lateinunterrichts ▫ *Ludwig Haag* 163

FEUILLETON

- Erfahrungsbericht zu meinem Auslandsstudium in Bangkok ▫ *Anne Kugel* 166

REZENSIONEN

171

● Der Vorsitzende berichtet

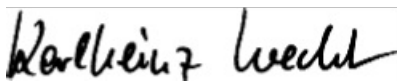
Liebe Kolleginnen und Kollegen, seit Sommer letzten Jahres hat sich in Deutschland viel verändert. Die Flüchtlingskrise dominiert nicht nur die Tagespresse, auch die politische Landschaft wird derart heftig durcheinander gewirbelt, wie wir uns das nicht mehr vorstellen konnten. Um die Erhöhung der Gehälter im Auslandsschulwesen ist es spürbar ruhiger geworden. Noch hoffen wir, dass die Neuordnung der Besoldungsstruktur und die Anpassung der Bezüge im Auslandsschuldienst zügig umgesetzt werden. Nach den niederschmetternden Ergebnissen der Landtagswahlen für die etablierten Parteien sind jetzt allerdings Lösungen für andere Probleme gefragt. Die Prioritäten in den Amtsstuben der zuständigen Ministerien haben sich verschoben.

Anfang März war der Vorstand des VDLiA zu einem Gespräch mit der Leitung der Zentralstelle nach Bonn gereist, um die Beschlüsse der Mitgliederversammlung unserer 32. Hauptversammlung in Leipzig vorzutragen. Neben den Themen Kindergeld, Anpassung der Pauschalen oder Inklusion interessierte uns natürlich zuerst der Planungsstand der Zentralstelle zur Besoldungsanpassung. Der Abteilungspräsident, Herr Joachim Lauer, bestätigte erneut, was uns schon im Januar das Auswärtige Amt zugesagt hatte: Noch in diesem Kalenderjahr 2016 sollen die Gehälter der vermittelten BPLK und ADLK rückwirkend erhöht werden. Dass allerdings voraussichtlich bis zum Herbst nicht mit der angekündigten Nachzahlung zu rechnen sei, erfuhren wir auch. Die verwaltungstechnischen Herausforderungen seien enorm und die notwendigen Abstimmungen mit allen beteiligten Behörden verhinderten eine schnellere Umsetzung, da die Besoldungsneuregelung ja auch nachhaltig für die folgenden Jahre durchkalkuliert werden müsse.

Eine ausführliche Dokumentation der Unterredung in der ZfA präsentieren wir Ihnen in Heft 3/2016.

Ich wünsche Ihnen beim Lesen des Heftes interessante Einblicke in den Schulalltag an der Deutschen Botschaftsschule Peking und in die Geschichte der Deutschen Internationalen Schule Riyadh. Nicht zuletzt möchte ich Ihre Aufmerksamkeit auf die Präsenz des VDLiA auf der didacta – zum 3. Mal in Folge – lenken: Der Vorstand des VDLiA ist ehrenamtlich weiterhin für Sie aktiv.

Herzliche Grüße, Ihr



● Die Schulmusik als wichtige Kraft im Dialog der Kulturen

Hans-Jürgen Peleikis

Auf der HV 2015 in Leipzig wurde Helmut Burkard für seine 40jährige Mitgliedschaft im VDLiA ausgezeichnet. Auch dieses Mal nahm unser Mitglied aus Südwestdeutschland wieder an allen Veranstaltungen der Tagung teil.

Vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern früherer Hauptversammlungen und den Leserinnen und Lesern unserer Zeitschrift ist Helmut Burkard als kenntnisreicher und erfahrener Musikpädagoge und dabei insbesondere als Arabienkenner vertraut.

Die Deutsche Schule Rom war sein Traumziel, aber es kam anders, denn er wurde an die Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo vermittelt, in einen Kulturraum, den er vorher bestenfalls nur marginal wahrgenommen hat. Hier beginnen Beziehungen zu einem Raum und zu einer Kultur, die ihn nicht mehr loslassen. Bei Helmut Burkard hieß das, nach der Rückkehr aus Ägypten arabische Musik in den Schulunterricht von Gymnasien in Karlsruhe und Bruchsal einzubringen. Und es folgten vier Reisen des Kammerorchesters des Schönborn-Gymnasiums Bruchsal nach Kairo zu Konzerten mit der Deutschen Schule der Borromäerinnen.

Als Burkard 1995 pensioniert wurde, begann für ihn ein Kapitel mit neuen musikpädagogischen Aufgaben. Sechs Jahre war er als Musikexperte am National Music Conservatory (NMC) der Queen Noor Al Hussein tätig, um dort Musiklehrerinnen und -lehrer an privaten und staatlichen Schulen in Jordanien auszubilden. Als der Irakkrieg im März 2003 begann, war er gerade mit einer Vorlesungsreihe zur Geschichte der abendländischen Musik in der Hochschule für Musik in Damaskus. Als positive Nachwirkung seiner Tätigkeit im Nahen Osten besteht seit 12 Jahren ein ‚Musikalischer Dialog der Kulturen‘ des Helmholtz-Gymnasiums Karlsruhe mit der Ahliyyah School for Girls Amman. Burkard, der bei seinen Aktivitäten in Jordanien liebevoll „Almani misri“, der „ägyptische Deutsche“ (siehe dazu auch „Deutsche Lehrer im Ausland“, Heft 4/2012, S. 406–412) genannt wurde, ist überzeugt, dass das Fach Musik gerade für die Region MENA (Middle East North Africa) eine wichtige Rolle beim Dialog zwischen den Kulturen spielen kann.

Dass Helmut Burkard Mitte der 1970er Jahre an seiner Auslandsschule die Funktion des



Burkard bei seiner Singstunde im Kloster des Kindergartens in Ma'adi



Burkard mit dem Kammerchor des HGs am Golan

„VDLiA-Obmanns“ (so hieß früher unser Ansprechpartner vor Ort) innehatte, überrascht nicht, wenn man ihn kennt. Das anschließende Interview vertieft die Einsicht in die Arbeit des charismatischen Musikpädagogen und lang-

jährigen VDLiA-Mitglieds und liefert auch Argumente für eine dringende Intensivierung der auswärtige Kultur- und Bildungspolitik im arabisch-islamischen Kulturraum. ◀◀

● Interview mit Helmut Burkard

– ehemals Musikpädagoge an der Deutschen Schule der Borromäerinnen (DSB) Kairo, Initiator des „Musikalischen Dialogs mit arabisch-islamischen Ländern“

1. Welchen Grund gab es für Sie, Mitte der 1970er Jahre in den VDLiA einzutreten?

Anlass für meinen Eintritt in den VDLiA war 1975 im Kollegium der Deutschen Schule der Borromäerinnen (DSB) die Frage: Wer macht den Obmann für den Verband? Niemand wollte diese Aufgabe übernehmen. Ich hatte damals keine Ahnung von der Struktur und Wirkungsweise dieser Einrichtung, fand es aber wichtig, dass eine Interessenvertretung in Deutschland die Anliegen der Auslandslehrer wahrnimmt. Also machte ich den Obmann. Dies sollte sich nicht als eine Belastung erweisen, denn es gab weder für mich noch für die Kolleginnen und Kollegen während meiner siebenjährigen Tätigkeit in Kairo irgendwelche Fragen oder Probleme, die eine Kontaktaufnahme mit dem Verband notwendig erscheinen ließen.

2. 40 Jahre Mitglied im VDLiA! Was hat Ihnen diese Mitgliedschaft im VDLiA bedeutet?

Der Bedeutung meiner Mitgliedschaft im VDLiA wurde ich mir erstmals bewußt bei meiner Teilnahme an der Hauptversammlung in Bremen 1981 nach Ende meiner Auslandstätigkeit in Kairo. Ich hielt damals ein Referat über meine Zeit als Musiklehrer an der DSB und sah mich im Kreise von Kolleginnen und Kollegen, die ebenfalls über ihre Tätigkeit aus allen Teilen der Welt berichteten. Das war sehr interessant und aufschlussreich.

Mein Wunsch einer Zweitvermittlung nach Ägypten bewog mich zunächst, Mitglied zu bleiben und weiter an den Verbandstagungen teilzu-

nehmen, weil damit der Kontakt zu Vertretern der ZfA aufrecht erhalten werden konnte. Als ich dann schließlich die Chance einer Zweitvermittlung an die Deutsche Evangelische Oberschule (DEO) in Kairo bekam, hielt mich mein Schulleiter fest mit dem Argument, er gäbe mich nur frei, wenn er einen „gleichwertigen Ersatz“ bekäme. Den gab es leider nicht, und dagegen konnte auch der VDLiA nichts ausrichten. Ich blieb aber Mitglied und nahm so ziemlich an allen weiteren Verbandstagungen teil, weil ich mich dort unter Auslandslehrern wenigstens „passiv“ als „Auslandslehrer“ fühlen konnte.

Dieses „Leiden“ wurde allerdings im fünften Jahr nach meiner Auslandstätigkeit dadurch gemildert, dass ich mit meinem am Schönborn-Gymnasium Bruchsal neu aufgebauten Kammerorchester wieder nach Kairo ging, um dort in meiner alten Schule, der Deutschen Schule der Borromäerinnen, ein Konzert zu geben, dessen Höhepunkt in der Begegnung mit einem Chor von etwa 80 ehemaligen Schülerinnen mit ägyptischen, für Chor und Orchester eingerichteten Liedern gipfelte. Deutsches Schulorchester spielte arabische Musik und die Niltöchter sangen dazu in ihrer Sprache! Das war mein Einstieg in den „Musikalischen Dialog der Kulturen“, der nach meiner Pensionierung nach Amman und Damaskus ausgeweitet werden sollte.

3. Mit welchen Argumenten aus Ihrer langjährigen Erfahrung würden Sie Auslandslehrern raten, in den VDLiA einzutreten bzw. im Verband zu bleiben?

Aus obengenannten Gründen würde ich eine Mitgliedschaft empfehlen und weil man Auslandslehrer gewesen zu sein, insbesondere wenn man das mit Erfolg war, nicht so leicht abschüteln kann. Sowohl aktive als auch angehende Auslandslehrer können im VDLiA eine Art Heimat unter Gleichgesinnten finden.

4. Haben Sie Vorschläge, wie eine Wiedereingliederung in den deutschen Schuldienst optimiert werden könnte?

Ich habe kein halbes Jahr gebraucht, mich in die DSB in Kairo einzugliedern, jedoch nahezu zwei, mich im deutschen Schuldienst wieder wohlfühlen. Als ich mich im Oberschulamt in Karlsruhe bei dem für Musik zuständigen Referenten zurückmeldete, meinte der: ‚Na, Herr Burkard, jetzt müssen Sie wieder kleinere Brötchen backen!‘ Was er wohl damit meinte? Etwa, dass man als Auslandslehrer sich in einer Art Urlaub befindet und dafür noch ein höheres Gehalt bekommt?

Ich habe an keiner Schule so viel gearbeitet, wie an der DSB in Kairo. Aber auch nirgends mit so viel Freude. So gesehen, habe ich dort in der Tat große ‚Brötchen‘ gebacken. Ägypten ist eine andere Welt. Die ägyptisch-arabische Mentalität ist nicht vergleichbar mit der deutschen. Nach Probe und Unterricht war dann noch der beschwerliche Heimweg im Verkehrschaos von Kairo zu bewältigen, der aber, anstrengend wie er war, wenig Ärger bereitete.

Davon konnte der Verwaltungsmensch im Oberschulamt, der zwar Lehrer, aber nie im Ausland tätig war, keine Ahnung haben. Ich nahm ihm sein Unwissen nicht übel. Hilfe bei der Eingliederung in den deutschen Schuldienst nach einer Auslandstätigkeit kann man meines Erachtens kaum erwarten. In der Regel stärkt sie jedoch die Persönlichkeit des Auslandslehrers so sehr, dass er sich selbst am besten helfen kann. Dass man allerdings wegen vermeintlicher, dadurch bedingter ‚Entfremdung‘ dem deutschen Schuldienst in einer höheren Gehaltsstufe zu dienen sich vielfach nur bedingt noch eignet, steht auf einem anderen Blatt.

5. Welche Rolle spielt die Musik a) als Schulfach in Deutschland b) als Schulfach in einer deutschen Auslandsschule?

a) Ob das Fach Musik eine Haupt- oder eine Nebenrolle spielt, hängt wesentlich ab von der Fähigkeit der Musiklehrer, für Musik zu begeistern und von der Wertschätzung und Unterstützung durch die Schulleitung. Keine Rolle sollte sie jedoch auf keinen Fall spielen. Denn der pädagogische Wert, der von Erziehung zur und durch Musik ausgeht, sollte von keiner Schule unterschätzt werden. Er äußert sich besonders überzeugend in der Ensemble-Arbeit von Chor und Orchester, in den Anforderungen, die ein Werk an jeden Einzelnen stellt, um es zum Klingen zu bringen, dem Erlebnis, als Individuum in einer über den Alltag hinaus gehobenen musikalischen Welt in der Gemeinschaft mit anderen im Aufeinander-Hören seinen Platz zu finden und seinen Emotionen harmonisch geordneten Ausdruck zu verleihen.

Wie das Fach Musik aus einer Nebenrolle in eine Hauptrolle wechseln kann, zeigt seine Entwicklung am Helmholtz-Gymnasium (HG) in Karlsruhe, an dem ich vor meiner Zeit in Kairo tätig war. Es gab an der Jungenschule einen Oberstufenchor, aber kein Orchester. Ich konnte Mitglieder der Badischen Staatskapelle Karlsruhe für den Instrumentalunterricht am Nachmittag in der Schule gewinnen und hatte nach sechs Jahren ein Schulorchester. Ende der sechziger Jahre wurden dann Klassen mit Hauptfach Musik eingerichtet. Heute gehört das HG Karlsruhe zu den profiliertesten Musikgymnasien Baden-Württembergs und spielt darüber hinaus im musikalischen Dialog mit arabisch-islamischen Ländern seit 12 Jahren eine kulturpolitisch bedeutsame Rolle.

b) Als Schulfach an einer Auslandsschule erfährt die Musik, vor allem im außereuropäischen Bereich, zusätzliche Relevanz in der Begegnung der Kulturen. Während in den meisten deutschen Auslandsschulen Begegnung sich vorwiegend definiert im Miteinander von einheimischen mit deutschen bzw. deutsch-sprachigen Schülern, findet die Begegnung an der DSB Kairo zwischen der vom Musiklehrer vermittelten deutschen bzw. europäischen Musikkul-

tur mit der ägyptisch-arabischen seiner Schülerinnen statt. Mit eigentlicher arabischer Musik hat mich eine Schülerin bekannt gemacht, die mir eines Tages das sehr populäre ägyptische Lied „El helua di amet“ (Die Schöne vom Lande) von Sayed Darwish vorsang. Ich richtete es ein – und darin äußert sich Begegnung musikalisch – für zweistimmigen Chor und arrangierte es später auch für Chor und Orchester. Wir führen es heute noch auf in unserem „Musikalischen Dialog der Kulturen“, und jüngst wurde es sogar von den Mädchen des Philharmonischen Chors des Helmholtz-Gymnasiums in arabischer Sprache gesungen.

6. In den letzten Jahren wurde die Zahl der aus Deutschland vermittelten Lehrkräfte an den Deutschen Auslandsschulen extrem reduziert. Das traf insbesondere auch Musiklehrerinnen und -lehrer. Führen Sie Argumente an, warum Musiklehrer aus Deutschland zum „Pflichtkontingent“ von sehr guten Deutschen Auslandsschulen gehören sollten und möglichst nicht durch Ortskräfte ersetzt werden sollten.

Ich kann der Beantwortung dieser Frage nur meine Erfahrungen an der DSB Kairo zugrunde legen. Hauptfach einer Deutschen Auslandsschule ist der Deutschunterricht, und Musik ist das ihm nächstverwandte Unterrichtsfach. Die Kinder werden schon im Kindergarten mit der deutschen Sprache befasst, indem man mit ihnen deutsche Lieder singt, die den Alltag betreffen oder Geschichten erzählen. So findet der Klang der zunächst fremden Sprache spielerisch Eingang in ihre kindliche Welt und bildet dort eine Art muttersprachliche Grundlage, mit der sie in die Grundschule der DSB am Tahrir kommen. Natürlich muss dieser musikalische Teil des Deutschunterrichts in der Grundschule fortgesetzt werden, und bedarf der Lehrer/innen, die dazu in der Lage sind. Diese unreflektierte, vorwiegend emotional geprägte Einstellung zur deutschen Sprache wird dann in der Unterstufe des Gymnasiums zum Antrieb für ein begeistertes Singen von Volksliedern, insbesondere in den Klassen 5 und 6. Das grüne Liederbuch „ars musica“-Singbuch I des Mösseler Verlags Wolfenbüttel wurde für manche Mädchen zum begehrenswerten Objekt.

Randstunden, in denen die Schülerinnen nur noch mühsam fürs Lernen zu gewinnen waren, machte ich zu beliebten Singstunden, indem ich in der „ars musica“ von Lied zu Lied blättert und in den Überleitungen am Klavier den Anfang des nächsten Liedes erraten ließ. Das funktionierte auch in den Klassen der Mittelstufe noch sehr gut.

Wichtig für die Aneignung der deutschen Sprache über den Musikunterricht ist, dass dem Singen von deutschen Volksliedern der Vorrang vor anderen europäischen Liedern eingeräumt wird. Sie wurden sehr gerne angenommen und hinterließen zumeist nachhaltige Wirkung. Besonders beliebt waren Weihnachtslieder. Der Zauber, der von diesen Liedern ausgeht, bewirkte, dass der DSB Chor mit seinen vielen moslemischen Mädchen (einige mit Kopftuch) auch in der evangelischen Kirche in Boulak unter dem hoch aufgerichteten Kreuz am Altar aufzutreten konnte.

In der Oberstufe war vor allem die Begegnung mit der klassischen und romantischen Musik angesagt. Im ersten Jahr musste ich eine Klasse 11 im Deutschunterricht übernehmen. Ich unterrichtete „Deutsch als Fremdsprache“ missachtend, Deutsch und Musik in einem mit Franz Schuberts Liederzyklus „Die Winterreise“. Das seit den Kindergartenjahren erworbene quasi-muttersprachliche Verhältnis der Mädchen zur deutschen Sprache machte es möglich, auch Wilhelm Müllers Lyrik zu verstehen. Wo das Textverständnis nicht hinreichte, half die Musik.

Die Begegnung mit Klassischer Musik war ein Fehlschlag. In einer Klasse 10 legte ich Mozarts Jupiter-Sinfonie KV 551 auf. Sie beginnt mit zwei Takten forte, denen zwei Takte piano folgen. Die Mädchen machten große Augen, stießen sich gegenseitig an und lachten. Warum habt ihr gelacht, fragte ich am Ende der Exposition des 1. Satzes? Das ist Musik von Mozart, die man auf der ganzen Welt gerne hört! – Ed-da, das ist keine Musik! Einmal spielen sie ganz laut, dann wieder ganz leise! – Natürlich! Arabische Musik ist ziemlich gleich laut und kennt keine dramatischen Gegensätze, wie sie Mozart, der das Theater liebte, auch in seine Sinfonien einbringt. Wochen später, auf einem Ausflug am

Strand von Alexandria, lauschten sie verzückt einem Liebeslied von Fairus, einer beliebten libanesischen Sängerin, auf das Thema von Mozarts g-Moll Sinfonie KV550. Wieder zurück in der Schule legte ich Mozarts g-Moll Sinfonie auf. Erregt riefen sie: Er hat es von ihr genommen! – Nein! Sie hat es von ihm genommen! Es ist von Mozart, über den ihr neulich gelacht habt! Er ist schon über 200 Jahre tot. Aber seine Musik lebt noch. – Sie wollten die ganze Sinfonie hören. Die Tür zur Klassischen Musik war – dank Fairus – weit aufgestoßen, und eine Schülerin, die ich später traf, meinte, sich an diese Stunde erinnernd, seitdem höre sie die Sendung „Klassische Musik“ von Radio Kairo.

Die deutschen Auslandsschulen sind Begegnungsschulen und Zentren des Dialogs der Kulturen. Wenn man die pädagogische und kulturpolitische Relevanz des Faches Musik bedenkt und den Dialog der Kulturen ernst nimmt, sollte der Musiklehrer durchaus zum ‚Pflichtkontingent‘ Deutscher Auslandsschulen gehören. Die Frage seiner Ersetzung durch eine Ortskraft stellt sich überhaupt nicht.

7. Sind Musiklehrer besonders gute Akteure im Hinblick auf Kulturverständnis, Kulturaustausch und Völkerverständigung?

Bei der Vertragsunterzeichnung für meine Vermittlung an die DSB Kairo wurde mir nahegelegt, mit meiner Tätigkeit auch in die ägyptische Öffentlichkeit hineinzuwirken. Wie das Fach Deutsch mit Theateraufführungen kann das Fach Musik mit Konzerten über den Unterricht hinaus die Schule in der Öffentlichkeit repräsentieren. Der Musiklehrer braucht dazu einen Chor oder ein Orchester oder beides. Mehrstimmiges Singen war den Mädchen nicht vertraut. Unterstimmen in homophonen Sätzen, die nicht melodisch geführt waren, bereiteten anfänglich Schwierigkeiten. Arabische Musik ist eben ausschließlich melodisch, wenngleich zumeist kunstvoll, ‚arabesk‘ strukturiert. Der schnellste Weg zur Mehrstimmigkeit führte über den Kanon, bei dem alle Stimmen Melodie singen.

Im zweiten Jahr meiner Tätigkeit war der Chor bereits auf etwa 70 Sängerinnen angewachsen. Die Chorproben waren beliebt, und

die Mädchen kamen schon singend durch die Treppenhäuser zum Musiksaal gezogen. Neben innerschulischen Auftritten nahmen wir teil an Veranstaltungen der Deutschen Evangelischen Oberschule (DEO) und an den Weihnachtskonzerten in der Evangelischen Kirche in Boulak sowie an den Wettbewerben der ägyptischen Schulen von Kairo-West, wo wir dreimal den Pokal errangen.

1979 führten wir zum 75-jährigen Bestehen der Schule in der Ewart-Memorial-Hall der Amerikanischen Universität (AUC) mit 120 Mädchen die Oper „Dido and Aeneas“ von



Ehemaligen-Chor der D 5/3 Kairo

Henry Purcell auf. Ausschlaggebend für die Wahl dieses Werkes waren: Die durch das vierte Buch Vergils bekannte Geschichte kommt aus dem Orient (dem heutigen Libanon, Dido heißt dort Elisa), Purcell hat diese Oper für eine Mädchenschule geschrieben. Die Aufführung war, in Anwesenheit der Präsidentengattin Frau Jehane Sadat, ein großer Erfolg. Zwei Jahre später wurden wir vom Gouverneur der Stadt Kairo gebeten, Ägypten auf dem Partnerschafts-Festival „Stuttgart ’81 – Partner singen“ in Stuttgart zu vertreten, wo wir mit 60 Mädchen zusammen mit dem Stuttgarter Jugendchor, dem Kinderchor des Süddeutschen Rundfunks und beim großen Abschlusskonzert auf dem Killesberg auftraten. Wieder in Kairo wurden wir im Abdin Palast empfangen und für das Ansehen,

das wir für Ägypten in Deutschland hinterlassen haben, ausgezeichnet.

Fünf Jahre nach meiner Rückkehr nach Deutschland kehrte ich mit einem Kammerorchester, das ich am Schönborn-Gymnasium in Bruchsal aufgebaut hatte, wieder nach Kairo zurück. Wir gaben in der AUC ein Solistenkonzert mit Werken von Haydn (Klavier), Mozart (Violine) und Purcell (Trompete) u. a., das schließlich mit zwei arabischen Liedern, die ich für Chor und Orchester eingerichtet hatte, zu einem viel umjubelten Höhepunkt führte. Ein Chor von 80 ehemaligen Schülerinnen machte das möglich. Ein Viertel dieses Chores kam im Jahr darauf zum Gegenbesuch nach Bruchsal, wo die Twens neben arabischen Liedern und Tänzen mit den Klassen 5 und 6 des Schönborn-Gymnasiums auch deutsche Volkslieder sangen, die sie selbst in diesem Alter in der DSB in Kairo gesungen haben.

Der „Musikalischen Dialog der Kulturen“ wurde 1990 fortgesetzt. Der Chor der Ehemaligen trat noch zweimal auf mit über 40 Sängerinnen: zur Verabschiedung der Schulleiterin Frau Dr. Nachtigall und 2004 mit einem Konzert zum 100-jährigen Bestehen der DSB. Und es ist kaum zu glauben: Bei einem Ehemaligen-Treffen anlässlich des Besuchs des früheren Musiklehrers kam im November 2015 nach nahezu 40 Jahren noch ein Chor von 13 Ehemaligen im Alter von 48–58 Jahren zustande, der in einem kleinen Konzert zusammen mit dem derzeitigen Schulchor von 24 Sängerinnen mit dreistimmigen Beiträgen noch mithalten konnte.

Eine unerwartete Ausweitung erfuhr der musikalische Dialog durch meine Tätigkeit in Jordanien, die mir 1995 in meinem letzten Dienstjahr angetragen wurde. Das Goethe Institut in Amman fragte an, ob ich bereit wäre, Musiklehrer/innen für Jordanische Schulen auszubilden. Die Regierung hatte verfügt, dass alle Schulen Musik als Pflichtfach von Klasse 1–10 einführen müssen, doch es fehlte an Lehrern. Ein arabisches Land mit Musik als Pflichtfach? Da konnte ich nicht nein sagen! Und niemand konnte mich daran hindern! Ich war pensioniert! Ich nahm an und machte zunächst zwei Workshops. Nach dem zweiten Workshop wurde ich gefragt, ob ich nicht mal mit einem Jugendorchester kom-



Workshop zur Ausbildung von Musiklehrer(inne)n am NMC Amman 1997

men wolle. Ich rief mein Kammerorchester vom Bruchsaler Schönborn-Gymnasium, das sich in Ägypten schon bewährt hatte, zusammen, und wir machten ein Konzert in der Aula der Jordanischen Universität in Amman. Danach fragte man mich, ob ich nicht mal ein ganzes akademisches Jahr am NMC arbeiten wolle. Dahinter stand der Gedanke an den Aufbau eines Jordanischen Jugendorchesters. 2001 schien sich mit Nine Eleven Samuel Huntingtons „Clash of Civilizations“ anzubahnen. Die im Fernsehen gezeigte Freude in arabischen Ländern über den schrecklichen Anschlag schockierte mich, und ich zögerte, wieder nach Jordanien zurückzukehren. Doch meine Erfahrungen widersprachen der These, dass die Verschiedenheiten der Kulturen zwangsläufig zum einem „clash“ führen müssen. Im Gegenteil: Sie sind anregend, machen neugierig, lassen die eigene Kultur in einem neuen, manchmal auch kritischen Licht erscheinen und formen ein auf Frieden und Freundschaft ausgerichtetes Weltbild der jungen Menschen. Das sind jedenfalls die Erkenntnisse, die im Austausch mit Musik gewonnen werden können.

Ich sagte zu und kehrte wieder nach Jordanien zurück, entschlossen, mich verstärkt für den „Musikalischen Dialog der Kulturen“ einzusetzen und dachte einmal mehr an eine Aufführung von Purcells „Dido and Aeneas“, die mir,

wie schon in Ägypten auch in Amman wirksamen Erfolg zu versprechen schien. Die Ahliyyah School for Girls (ASG), deren Musiklehrer/innen ich ausbildete und die über einen ausgezeichneten Chor verfügte, bot sich geradezu an für dieses Projekt. Ich konnte seine Chorleiterin für mein Vorhaben gewinnen. Sie studierte die Chorsätze ein, und ich besorgte die Orchesterbegleitung mit dem Jugendorchester. Da wir aber auch Männerstimmen und Solisten brauchten, veranlasste ich den Kammerchor des HGs Karlsruhe zu einer Konzertreise nach Jordanien und ließ die Oper unter dessen Leiter als Gastdirigent aufführen. Wie zu erwarten, war die Geschichte auch in Amman bekannt und ihre musikalische Darbietung im Spätjahr 2002 ein großer Erfolg. Der Kammerchor trat ferner in fünf Ammaner Schulen und in der Assad-Library in Damaskus auf.

Seitdem besteht der „Musikalische Dialog der Kulturen“ zwischen der ASG Amman und dem HG Karlsruhe. 2004 kam der ASG Chor erstmals nach Deutschland. Eine Gastgeberin meinte nach dem begeisternden ersten Konzert in Karlsruhe: „Sie haben recht, Herr Burkard. Wir können unsere Beziehungen zu den arabisch-islamischen Ländern nicht der Politik und den Medien allein überlassen. Wir müssen etwas tun von Mensch zu Mensch“.

Im Spätjahr 2005 war es dann die Bigband des HGs, die den musikalischen Kulturaustausch mit einer Konzertreise nach Jordanien fortsetzte. Das Ziel war, arabische Popmusik, bearbeitet für Bigband und Mädchenchor, aufzuführen und außerdem das jordanische Publikum auf diese Weise mit bis dahin in Jordanien wenig gehörten Formen der Jazzmusik bekannt zu machen. Der Erfolg war groß, wurde aber über-



Der ASG-Chor auf Gegenbesuch in Karlsruhe 2007

schattet von Selbstmordanschlägen in drei Amman-Hotels während des Konzertes. Dialog und ‚clash‘ lagen damals nahe bei einander.

2007 kam der ASG Chor nach Karlsruhe zu einem Musikfestival am Helmholtz-Gymnasium und 2009 erfolgte der Austausch mit dem Orchester I mit Konzerten am Toten Meer, in Amman und – in Zusammenarbeit mit dem Goethe Institut – in der Oper von Damaskus. Es folgten weitere Begegnungen mit dem Philharmonischen Chor des HGs, einem Ensemble für alte arabische Tänze und 2014 wieder mit dem Orchester I mit Konzerten unter der Schirmherrschaft der jordanischen Kultusministerin zugunsten von Kindern in syrischen Flüchtlingslagern.

Dem Kulturverständnis dienten ferner in der Zeit meiner sechsjährigen Tätigkeit am NMC Vorträge zur Geschichte der europäischen Musik und – eine Woche vor dem Irak-Krieg – eine Vorlesungsreihe zum selben Thema an der Musikhochschule in Damaskus, die nicht nur von Studenten, sondern auch von Lehrern, Ärzten und Schriftstellern besucht wurde.

Im Blick auf all diese Aktivitäten stelle ich fest, dass ich seit meiner Tätigkeit an der DSB Kairo Mitte der Siebzigerjahre eigentlich nie aufge-

hört habe, Auslandslehrer zu sein. Im Inlandsschuldienst war ich es nebenher als Mitglied des VDLiA und mit den Reisen des Schönborn-Kammerorchesters zu Begegnungen mit dem DSB Chor und meinem Ehemaligen-Chor nach Kairo. Mit meiner Pensionierung wurde ich es quasi ‚hauptamtlich‘ wieder, jedoch vermittelt durch das Goethe Institut und gestützt auf die Förderung der Verbindungsstelle für internationale Beziehungen des Deutschen Musikrats.

Doch all das wäre ohne meine Tätigkeit in Ägypten nicht möglich gewesen, und wenn die Jordanier mich scherzhaft den „Almani misri“ nannten, dann geschah dies nicht nur, weil mein Arabisch ägyptisch klang, sondern weil mein Engagement für die arabische Musikkultur für sie offenkundig ägyptisch geprägt war.

Der musikalische Dialog mit Jordanien geht weiter. 2016 kommt der ASG Chor wieder nach Karlsruhe zu Konzerten mit den Ensembles des Helmholtz-Gymnasiums und – insha'allah – so Gott will, wird diese ‚Saat der Hoffnung auf eine bessere Zukunft in der Begegnung unserer Kulturen‘, so die Leiterin der Ahliyyah School for Girls in Amman, aufgehen und Bestand haben. ◀◀

● Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Markus Krümpel ■ Gilsingstr. 5, 44789 Bochum
 Daniela Meyn ■ Barmerstr. 18, 44137 Dortmund
 Edda Ritz-Ziegler ■ Gnadenweg 14, 34132 Kassel
 Kathrin Schulte ■ Bogenstr. 9, 26123 Oldenburg
 Fabian Sulzer ■ Lutherstr. 5, 58452 Witten
 Babette Theil ■ Hemmers Pöhlken 22,
 46244 Bottrop
 Simone Velte ■ Panoramaweg 20, 35444 Biebertal

Neue Mitglieder (Ausland)

Julia Everwin ■ DS Genf
 Philipp Heidgen ■ DS Montevideo
 Susanne Schips ■ DES Singapur

Sonja Schüttlöffel ■ DS Moskau
 Matthias Thesing ■ Timisoara Rumänien

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Andreas Elbe ■ DS Peking
 Hans-Albert Schüttig ■ DS El Paso

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Werner Barkowski (Colegio Visconde de Porto Seguro) ■ Markobrunner Str. 20, 14197 Berlin
 Kai Brüning (DS Riyadh) ■ Leimbornstr. 33,
 34134 Kassel

Guido Göser (DS Guatemala) ■ Barbarastr. 64,
51147 Köln
Sabine Hahn (DS Moskau) ■ Leibnitzstr. 8,
34121 Kassel
Michael Hofmeier (DS Borromäerinnen Kairo) ■
Guntramstr. 9, 79106 Freiburg
Andreas Kloth (Sevastopol) ■ Grisarstr. 3,
44147 Dortmund
Esther Lischewski (DS Tokyo) ■ Franz-Liszt-
Str. 15, 38106 Braunschweig
Karin Pelz (DS Valencia) ■ Niederkircher Str. 11,
67146 Deidesheim

Dagmar Pingler (DS Prag) ■ Krummebergstr. 1,
88662 Überlingen
Anke Schreiber (Bornova Türkei) ■ Fichtestr. 33,
10967 Berlin
Lothar Thiel (DS Bilbao) ■ Mitterwieserstr. 4,
80797 München
Martin Wicke (DS San Jose) ■ Am Schlagbaum 1,
51399 Burscheid-Hilgen
Frauke Woitsch (Kasachstan) ■ Eisenstückstr. 20,
9114 Chemnitz
Thilo Zinecker (Kazan/Russland) ■ Im Kamp 76,
21335 Lüneburg

● Adressen der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Baier, Maria ■ Wolf-v.-Schaumberg-Str. 4,
96224 Burgkunstadt
Egenhoff, Manfred ■ Kleine Wehe 26, 26160 Bad
Zwischenahn
Haag, Prof. Dr. Ludwig ■ Lehrstuhl für Schulpäda-
gogik, Universität Bayreuth, 95440 Bayreuth
Hennings, Almut ■ Deutsche Botschaftsschule
Peking, Liangmaqiao Lu 49A, Chaoyang
District, 100125 Beijing, China
Jahn, Sandro ■ Hammer Hof 1, 20535 Hamburg
Knop, Eckehart ■ Mohnstr. 7, 49716 Meppen
Kugel, Anne ■ Auf der Schell 26, 54441 Wawern
Lieske, Hartmut ■ Fürstenrod 26, 65232 Taunus-
stein
Niehaus, Fabio ■ Hammer Hof 1, 20535 Hamburg
Peleikis, Dr. Hans-Jürgen ■ Unter den Linden 41,
25474 Ellerbek

Schneider, Stephan ■ Valdenaireiring 102,
54329 Konz
Schumann, Dr. Jürgen ■ Hermann-Pflaume-
Str. 15, 50933 Köln
Wicke, Dr. Rainer E. ■ Amselweg 5,
51519 Odenthal
Wistoff, Dr. Andreas ■ Deutsche Botschaftsschule
Peking, Liangmaqiao Lu 49A, Chaoyang
District, 100125 Beijing, China

Die Fotos zum Schwerpunkt stammen aus dem Schularchiv der Botschaftsschule Peking, wenn nicht anders vermerkt. Wie üblich stammen auch alle Illustrationen der Beiträge von deren Autoren.

Überweisungen funktionieren nach der einjährigen Übergangszeit jetzt nur noch mehr per SEPA (**Single European Payment Area**).

Teilen Sie also bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de), bei einem Wechsel Ihrer Bank oder Sparkasse unbedingt folgende Angaben mit:
IBAN (International Bank Account Number)
BIC (Bank Identifier Code)

Auch alle **anderen** Änderungen Ihrer persönlichen Daten (Anschrift, E-Mail-Adresse) sind für die Mitgliederdatei wichtig und ersparen dem Vorstand unnötige Arbeit und dem Verband enorme Kosten.

● Der VDLiA zum 3. Mal auf der didacta: Köln 2016

Johannes Geisler/Juliane Köhler/Matthias Wolf

Auch dieses Jahr zeigte der VDLiA hauptsächlich wieder in der Person des Vorstandsmitglieds Juliane Köhler tagtägliche Präsenz bei der didacta Köln. Damit wurde die vor zwei Jahren in Stuttgart erfolgreich begonnene, im vergangenen Jahr in Hannover weitergeführte Praxis fortgesetzt, unseren kleinen Verband anlässlich der größten Bildungsmesse der Bundesrepublik in der Öffentlichkeit bekannter zu machen.

An den 5 Tagen wurden 600 Flyer, über 80 Verbandszeitschriften und mehr als 70 Visitenkarten verteilt. Gefühlt fanden täglich mehr als 50 Beratungs- und Kontaktgespräche statt.



didacta Köln

Umrahmt von den bunten Ständen der zirka 40 Auslandsschulen, die zusammen mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen Öffentlichkeitsarbeit leisteten und um Interesse für die Lehrtätigkeit im Ausland warben, war Juliane Köhler, häufig unterstützt von Johannes Geisler, stark frequentierte Anlaufstelle für Ratsuchende.

Juliane Köhler: „Viele der im Ausland tätigen Ortslehrkräfte (OLK) kennen die Arbeit des Verbandes und die Vorteile einer Mitgliedschaft nicht. Ein Arbeitsauftrag, den wir von der didacta in die Vorstandsarbeit mitnehmen, ist daher, den Kontakt zu den Auslandsschulen aufzubauen, dort unsere Verbandsarbeit vorzustellen und den Bekanntheitsgrad des VDLiA zu erhöhen.“



Juliane Köhler und Johannes Geisler – ein eingespieltes Team

Johannes Geisler lässt die didacta in Form eines Aufsatzes Revue passieren:

Randvolle Koffer, Rucksäcke und Taschen

„Man muss als Auslandslehrer schon vor dem Dienstantritt die ‚Mitgehand‘ haben!“, sagte die junge Kollegin in meinem Vorbereitungslehrgang. Die zahlreichen Besucher demonstrierten dies mit ihrer reichen Beute. Nach ihr zu urteilen hatten wir auf der ‚didacta‘ in Köln eine Unmenge zukünftiger Auslandslehrer, die nicht nur begierig unsere Zeitschrift in das schon volle Gepäck einpackten, sondern auch unsere Ratschläge und Hinweise mitnahmen. Als sehr günstig

kann man die Lage unseres Informationsstandes bezeichnen: mitten in der Reihe der Auslandsschulen, zwischen den viel besuchten Schulständen von Shanghai, Peru und Bolivien. Ein götliches Schicksal, genauer gesagt „El Niño“ und die Großzügigkeit einer das Auslandsschulwesen fördernden Institution, hatten uns diesen Logenplatz geschenkt. Wir revanchierten uns gerne, indem wir die Interessenten zur speziellen Beratung zur ZfA weiterschickten. Wer könnte z. B. besser über die Lage der freien Stellen informieren? Welche sichere Antwort könnte man einer Kollegin geben, die mit dem Versprechen konfrontiert wurde, wenn sie ihr erstes Jahr an einer Auslandsschule als OLK verbringe, könne sie danach in den Status einer ADLK überwechseln!? Hier zeigt sich zweierlei: das händeringende Bedürfnis einer Auslandsschule und die Notwendigkeit auf mögliche Fallstricke hinzuweisen. Überraschend groß war das Interesse von Sonderschul-, Grund- und Hauptschullehrern am Auslandsschulwesen. Viele Kollegen erkundigten sich nach der Möglichkeit einer weiteren Vermittlung, suchten Lösungsmöglichkeiten bei der Rückkehr aus dem Ausland oder bei anderen Problemen.

Unsere Informationsmaterialien fanden reißenden Absatz, die Flyer mussten zweimal nachgedruckt werden, mündliche Angaben über den Verband und seine Aufgaben wurden von morgens bis abends entgegengenommen. Und die Zeitschrift? Sie ging weg wie „warme Semmeln“. Zum Glück kam Kollege Matthias Wolf am Samstag mit Nachschub.

Wie gesagt: randvolle Koffer, Rucksäcke und Taschen – ein Eindruck von der didacta 2016! Am letzten Messetag kam als Verstärkung mit den gerade neu erschienenen Heften 1/2016 der Verbandszeitschrift auch Matthias Wolf zu Informationsgesprächen zum Dienst an den VDLiA-Stand.



Matthias Wolf resümiert: Frage einer interessierten Lehrerin: „Können Sie mir weiterhelfen, ich bewerbe mich seit mehreren Jahren, doch mein Bundesland/meine Schulbehörde gibt mir keine Freistellung.“



Matthias Wolf antwortet auf alle Fragen

Anruf derselben Dame wenige Tage später – inzwischen hatte ich in anderem Zusammenhang mit der verantwortlichen Person im Bundesland gesprochen und dabei auch die Klage der Lehrerin erwähnt. Lehrerin: „Hallo, Herr Wolf, ich bin ja so froh, da man mir nun eine Freistellung in Aussicht gestellt hat. Können Sie mir weiterhelfen in Bezug auf konkrete Schritte für meine Bewerbung?“

Anmerkung: Ob meine Fürsprache hier einen Einfluss hatte, kann ich nicht beurteilen. Dieser Fall macht aber deutlich, dass wir in jedem Fall auch durch unsere guten Kontakte zu Behörden, immer wieder Lösungen auf dem „kurzen Dienstweg“ zumindest anbahnen können.

Weiterer Kontakt: „Meine Frau und ich haben uns ein Sabbatjahr gegönnt um herauszufinden, welche Möglichkeiten einer Vermittlung es gibt. Gerne reisen wir auch schon einmal an Standorte, die uns interessieren würden. Können Sie mich beraten, an welchen Standorten es eine große Wahrscheinlichkeit gibt, dass wir beide berufstätig sein können?“

Derselbe Lehrer (Förderschullehrer): „Ich bin gerne bereit und würde mich sehr darüber freuen, wenn ich meine Erfahrungen im Förderbereich auch an einer Auslandsschule einbringen könnte.“

Weitere Kollegin: „Vielen Dank für Ihre Zeitschrift, die ich immer mit viel Interesse lese. Insbesondere die Vorstellungen der einzelnen Schulen finde ich sehr spannend. Sie geben mir einen

Einblick in die vielen Möglichkeiten, die man im Auslandsschulwesen wahrnehmen kann.



Noch ein weiteres Vorstandsmitglied, Alfred Doster, war auf der didacta zugegen, denn er

hatte sich von seiner alten Auslandsschule überreden und verpflichten lassen, an deren Stand für sie Werbung zu machen. Durch eine glückliche Fügung war es der Nachbarstand zum VDLiA; hin und wieder konnte er also Juliane Köhler, Johannes Geisler und Matthias Wolf unterstützen. ◀◀

P.S. Ich selber nahm am Samstag (als 5. Vorstandsmitglied) auf der didacta 2016 die günstige Gelegenheit wahr, mich bei den meisten Ständen der Auslandsschulen als Schriftleiter des VDLiA vorzustellen, mich persönlich mit Schulvertreter/innen zu „vernetzen“ und sie um Beiträge in künftigen Verbandsheften zu bitten: Mit all diesen zugesagten Beiträgen von den DAS weltweit beabsichtige ich den Schwerpunkt von Heft 4/2016 zu gestalten (vgl. „In eigener Sache“).

Leider vergaß ich, mich am Stand der Botschaftsschule Peking zusammen mit Herrn Wistoff fotografieren zu lassen, dessen Beitrag Sie auf den folgenden Seiten lesen werden.

**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.

● Vorbemerkung zur achten umfassenden Schulvorstellung als Schwerpunkt in dieser Ausgabe der Verbandszeitschrift des VDLiA

Im letzten Heft (1/2016) präsentierten mehr als 25 Autorinnen und Autoren die Deutsche Schule Tokyo Yokohama (DSTY). In den Jahren davor etablierte sich seit einiger Zeit im jeweils ersten Jahrgangshefte als Schwerpunkt eine ausführlichere Schulvorstellung, die ich nach Kontinenten (Reihenfolge: Europa, Amerika, Asien, Afrika) ordnete:

- DS Humboldt San José de Costa Rica (1/2015),
- DS Rom (1/2014),
- DS Windhoek (1/2013),
- DS Shanghai (1/2012),
- DS Puebla/Mexico (1/2010),
- DS Bilbao (1/2008).

Für 2016 bekam ich aber unerwarteter Weise (Luxusproblem für den Schriftleiter) gleich zwei Angebote hintereinander vom asiatischen Konti-

nent, der turnusmäßig wieder an der Reihe war: Tokio und Peking. Was lag näher, als beide Schulvorstellungen der Leserschaft in aufeinanderfolgenden Heften zwecks Vergleich zu präsentieren? Von Europa aus gesehen, handelt es sich um zwei DAS in Hauptstädten ihres jeweiligen Sitzlandes in Fernost. Damit sind die äußeren Gemeinsamkeiten allerdings schon erschöpft, wie Sie beim Weiterlesen erkennen werden.

Meinen herzlichen Dank richte ich an dieser Stelle an Herrn Dr. Andreas Wistoff, der es sich zur Aufgabe machte, die Deutsche Botschaftsschule Peking (DSP) in unserem Verbandsheft umfassend vorzustellen.

P. S. Wenn Sie eine weitere Botschaftsschule näher kennen lernen wollen, lesen Sie Heft 3/2016: Die Deutsche Botschaftsschule Adis Ababa/Äthiopien hat mir ihre Vorstellung fest zugesagt.

● Grußwort der Schulleiterin der Deutschen Botschaftsschule Peking

Almut Hennings

Liebe Leserinnen und Leser,
ich freue mich sehr darüber, dass in dieser Ausgabe unserer Verbandszeitschrift die Deutsche Botschaftsschule Peking das Schwerpunktthema in der Reihe der Schulvorstellungen ist.

Unsere Schule liegt fast im Herzen Pekings. Gegründet wurde sie mit dem politischen Auftrag, Kindern deutscher Diplomaten und entsandter Mitarbeiter deutscher Firmen die Möglichkeit zu bieten, deutsche Schulabschlüsse im fernen China zu erlangen. Von chinesischer Seite gilt die Regel, keine chinesischen Kinder aufnehmen zu dürfen. Also ist diese Expertenschule einerseits eine ausdrücklich deutsch geprägte In-



Schulleiterin Frau Almut Hennings

stitution, andererseits besteht sie mittlerweile aus einer sehr bunt und international zusammengesetzten Schülerschaft, die das Schulleben mit ihren höchst unterschiedlichen Biographien vielfältig und abwechslungsreich belebt.

Es macht den Reiz unserer Botschaftsschule aus, dass sie inmitten der hypermodernen und

gleichzeitig sehr traditionsbewussten Metropole Peking einen deutschen Raum darstellt, der sich durchaus öffnet für sein chinesisches Umfeld.

Ich lade Sie ein, sich zu informieren über die Anfänge dieser Schule im Wohnzimmer einer Diplomatenwohnung und über den Alltag einer Deutschen Auslandsschule heute. ◀◀

● Die Deutsche Botschaftsschule Peking stellt sich vor

Andreas Wistoff

Einführung

Die Verbindung von Deutschland und China hat sich seit der Aufnahme der diplomatischen Beziehungen mit der Bundesrepublik Deutschland im Sommer 1972 in vielfältiger Weise und kontinuierlich intensiviert. Parallel zu den deutsch-chinesischen Beziehungen und in ebenso raschem Tempo verläuft die Entwicklung der Deutschen Botschaftsschule Peking seit ihrer Gründung im Jahr 1978, am Beginn der chinesischen Öffnungspolitik. Ihre Entwicklung ist gekennzeichnet durch stetige Vergrößerung und Differenzierung.

Gegründet als einklassige Schule in einer Diplomatenwohnung, wurde sie zunächst betrieben von einem aus Deutschland entsandten

Lehrer und seiner Frau. Die Schüler stammten aus den ersten westdeutschen Diplomatenfamilien. Schon bald darauf wurde die Schule vergrößert und war in mehreren Apartments desselben Diplomatencompounds untergebracht, dann folgten der Umzug aus dem Diplomatenkomplex und der weitere Ausbau auf dem Gelände des Lido-Hotelkomplexes.

Die Errichtung einer kompletten Schule auf einem eigenen Grundstück im Pekinger Diplomatenviertel in der östlichen Innenstadt und der spätere Erweiterungsbau dort waren die anschließenden Schritte. Von der Zwergschule führte die Schulentwicklung zur Anerkennung als Deutsche Auslandsschule, dann der Berechtigung, in Klasse 10 Abschlussprüfungen zur mittleren Reife durchzuführen, bis nach Einrichtung der Oberstufe und der Reifeprüfungsberechtigung nun sämtliche deutschen Schulabschlüsse zu erlangen sind. Mittlerweile zählt die Deutsche Botschaftsschule Peking zu den großen und hervorragend ausgestatteten deutschen Auslandsschulen.

2014 wurde das erste regionale Zentralabitur für Ost- und Südostasien abgenommen. Die bisherige Entwicklung der Schule ist eine ungebrochene Erfolgsgeschichte, trotz berechtigter Kritik in Einzelpunkten.

Unterschiede zum deutschen Schulalltag bestehen und sind zum Teil gravierend, auch das ist an der Schulgeschichte fast jährlich ablesbar. Die geographische Entfernung von jeglichem Umfeld, das für Schulen in Deutschland normal ist, bedeutet die Herausforderung an die Schu-



Arkadeneingang



Flur im Gebäude

le, den sozialen und kulturellen Mittelpunkt für alle Schüler zu bilden. Es besteht keine Alternative zum gemeinsamen Leben und Lernen an diesem Ort, sofern man nicht bereit ist, auf eine deutsche Sozialisierung zu verzichten. Man ist wesentlich stärker aufeinander angewiesen als an einer Schule in Deutschland und hat keine Möglichkeiten, einander aus dem Weg zu gehen. Andererseits ist die naturgemäß starke jährliche Fluktuation bei Schülern und Lehrern ebenfalls eine Belastung für das soziale Klima, in dem Kontinuitäten in der Lehre und viele soziale Kontakte der Schüler labil bleiben und mitunter abrupt beendet werden. Manche Kritik, Enttäuschung und Unzufriedenheit hat hier ihren Ursprung, ebenso in der geringen Möglichkeit, auf Alternativen auszuweichen, wenn eine Entscheidung oder ein Kompromiss nicht akzeptabel scheinen. Auf soziale, kulturelle und politische Gegebenheiten im Gastland kann man kaum anders als passiv reagieren. Räumliche und personelle Engpässe können den Schulbetrieb immer wieder einschränken und erfordern von allen Beteiligten Flexibilität und Frustrationstoleranz.

Dass sich die Mitglieder der Schule bemühen, dieser Situation konstruktiv zu begegnen, und zwar auf eine für jede Etappe spezifische Weise, ist eine Basis für die insgesamt erfolgreiche Entwicklung der Deutschen Schule Peking. Der zweite entscheidende Vorteil ist die überdurchschnittliche Qualität in der Ausstattung als Privatschule, die dank ihrer Einnahmen schneller, flexibler und großzügiger die Anforderungen eines modernen Unterrichts erfüllen kann, als das an einer öffentlichen Regelschule in Deutschland möglich wäre. Da die Klassen kleiner sind als an Schulen in Deutschland, ist außerdem eine wesentlich weiterreichende Individualförderung jedes Schülers möglich.

Den Schülern eine fundierte individuelle Ausbildung zu geben, sie mit den Besonderheiten einer fremden Kultur eines andersartigen Gastlandes vertraut zu machen und ihnen interkulturelle Kompetenz zu vermitteln, ist seit ihrer Gründung das zentrale Anliegen dieser Schule und ihrer Mitarbeiter. Sehr wichtig ist darüber hinaus das soziale Miteinander, die Pflege eines herzlichen und vertrauensvollen Um-



Schüler formen das Schullogo

gangs der Schüler untereinander in Unterricht und Freizeit, ebenso mit den Lehrern und Verwaltungskräften. Es ist ein hoher Wert, dass die DSP nicht nur den Lehrern, sondern auch den Schülern nach dem Unterricht und an den Wochenenden jederzeit offensteht, damit sie das Gebäude und Gelände jederzeit als Treffpunkt, zum Sport und zum Lernen nutzen können.

Die DSP ist gleichzeitig Zentrum vielfältiger Aktivitäten der gesamten deutschen Community und eine Brücke zum Gastland. Sportwettkämpfe, Diskussionsabende, Vorträge, Film-, Theater- und Konzertvorführungen, Workshops und Fortbildungen finden in dichter Folge statt. Die Veranstaltungen stehen allen Interessenten, namentlich den chinesischen Gästen, offen. Das Sommerfest der DSP am Schuljahresende ist seit Jahren ein Großereignis mit etlichen tausend Gästen.

● Rundgang durch die DSP

Die Anlage der Deutschen Botschaftsschule Peking besteht aus dem Schulgebäude, dem Wohnhaus für Botschaftsangehörige und den Außenanlagen für Freizeit und Sport.

Das Außengelände umfasst neben dem Pausenhof auch das Ballspielfeld mit Kunstrasen und Laufbahnen mit Tartanbelag. Umsäumt wird das Spielfeld von Sitzstufen und berankten Steinscheiben. Unter dem Verwaltungstrakt, der auf Stützen ruht, kann man im Sommer Schatten genießen, Tischtennis und Tischfußball spielen oder es sich bequem machen. Im Nordosten des Geländes befindet sich der Schulgarten mit Beeten, einem kleinen Teich und Sitzgelegenheiten. An der Südostseite liegt der Spielplatz mit Klettergeräten und einem Sandkasten für die Grundschüler.

Durch das bewachte Schultor geht der Weg über einen kleinen baumbestandenen Hofbereich zu einer breiten Treppe, die von steinernen Drachenreliefs gesäumt ist, ins Erdgeschoss des Schulgebäudes. Der Eingangsbereich führt in das transparente, helle Foyer. Der Raum reicht hinauf in das erste und zweite Obergeschoss, öffnet sich seitlich in die beiden Treppenhäuser, die durch großflächige Glasscheiben abgetrennt sind, und mündet geradeaus in die Aula, die durch zwei Treppenläufe erschlossen wird. Die Aula mit professioneller Ton- und Lichttechnik für die Bühne sowie einer Kino-Projektionsanlage fasst etwa 250 Zuschauer, die sich auf der ausziehbaren Teleskop-Tribüne niederlassen können. Über der Bühne verläuft ein Bühnensteg, an dem die Kulisseneinrichtungen befestigt werden können. In der Verlängerung der Aula

schließt sich die unterteilbare Sporthalle an, die durch eine große, verschiebbare Wand von der Aula abgetrennt ist. Für Großveranstaltungen kann ein auch optisch einheitlicher Raum (Fußboden und Wände aus einheitlichem Material) von etwa 1.300 m² hergestellt werden. Die Spielfeldmaße der Sporthalle entsprechen den internationalen Standards. Direkt von der Halle aus erreichbar sind die 100 m-Laufbahn und die Weitsprungrube.

Im westlichen Flügel liegen direkt vom Hof zugänglich ein Bistro und die Oberstufenbibliothek mit Computer-Arbeitsplätzen und einer Sesselgruppe für Leser. Zusammen mit der Bibliothek für die jüngeren Schüler im dritten Stock, die neben den Medien auch eine Jurte zum Lesen und Entspannen sowie ebenfalls Computer-Arbeitsplätze besitzt, enthält dieser Bereich ca. 17.000 Medien (Büchern zu allen Gebieten, CDs, DVDs, Zeitungen und Zeitschriften), die den Angehörigen der Schule und auch weiteren Interessenten zur Benutzung bereitstehen. Wechselnde Ausstellungen von Neuerscheinungen und zu thematischen Schwerpunkten bieten zusätzliche Informationsmöglichkeiten.

Der südliche Flügel beherbergt die Vorschule und Grundschulklassenräume mit zusätzlichen Türen, die direkt auf den Spielplatz führen, und in den höheren Etagen die Räume für Biologie und Chemie (Hörsäle, Vorbereitungsräume und Labors). Im Nordflügel liegen der Kunst- und Technikraum für die unteren Klassenstufen. An der östlichen Seite des Erdgeschosses befindet sich der Theatersaal mit Bühne, Lichttechnik und gläsernen Verbindungstüren, die



Schulhof im Winter



Schulhof



Sporthalle



Schulgarten



Schulgebäude



Schulhof im Sommer

nach draußen führen, so dass man über einige Stufen eine Freifläche neben dem Schulgarten erreicht, die für kleinere Zusammenkünfte auch mit Stühlen und Tischen ausgestattet werden kann.

In den höheren Stockwerken der Ostseite liegt der Medienraum für Konferenzen und Vorträge, in dem bis zu 100 Personen Platz finden. Daneben befinden sich die Fachräume für den Physikunterricht. Weiter oben, Richtung Westen, folgen der große Kunstraum für die Oberstufe mit mehreren Nebenräumen, die Musikräume und ein Oberstufenraum für die Entspannung in Freistunden.

Ebenfalls im Westen befinden sich zwei Computer-Arbeitsräume, die individuell von Schülern genutzt werden. Im gesamten Schulbereich ist das Internet per WLAN zugänglich. Lehrern und Schülern stehen Laptops und Beamer für den Unterricht in allen Klassenräumen zur Verfügung.

In der Mitte des Gebäudes, über der Sporthalle, bietet die Mensa eine täglich wechselnde Auswahl an Salaten und warmen Menüs der westlichen und östlichen Küche an. Die Mahlzeiten werden von einem deutschen Restaurant vorbereitet und neben dem Speiseraum entsprechend internationalen gastronomischen Standards in bedarfsgerechten Mengen zubereitet.

Insgesamt umfasst die Schule eine Höhe von drei bis sechs Etagen und bietet Raum für 530 Schüler in 29 Klassen. Alle Gebäudefunktionen werden über eine Gebäude-Leittechnik gesteuert, die auch für das danebenliegende Wohngebäude der Deutschen Botschaft eingesetzt wird.

Angehörige und viele Besucher empfinden die von Gerkan, Marg und Partnern errichtete Deutsche Botschaftsschule Peking als eine architektonisch wie funktionell angenehme und beeindruckende Visitenkarte der Bundesrepublik Deutschland in der Reihe der Bauten des neuen Botschaftsviertels.

● Vorgeschichte der DSP – Deutsche Schulen in China

Die Voraussetzungen für die erste deutsche Schulgründung in Peking vor gut 100 Jahren waren ähnlich wie heutzutage: Deutsche ‚Expats‘ und Mitarbeiter der Gesandtschaft arbeiteten und lebten mit ihren Familien in Peking. 25 schulpflichtige deutsche Kinder waren Ende 1913 in der Stadt, und nicht alle Familien fanden den privaten Unterricht bei einer Hauslehrerin hinreichend. Die Zahl der Kinder war genügend groß, an die Gründung einer ordent-

lichen deutschen Schule zu denken, zumal die bestehende französische, von Ordensfrauen geführte Schule als altmodisch galt.

Die deutsche Schulgründung in Peking war nicht die erste in China um die Jahrhundertwende. Begonnen wurde die Reihe 1895 in Shanghai, gefolgt von 1899 in Tsingtau (Qingdao) und 1913 in Hankou. Ebenfalls 1914 kam eine deutsche Schule in Jinanfu dazu, später folgten Shenyang (1925), Harbin (1927) und

Nanjing (1933). Meist gingen die Impulse von deutschen Geschäftsleuten aus. Unter allen deutschen Schulen hatte die Kaiser-Wilhelm-Schule in Shanghai die größte Bedeutung mit 300 Schülern und deutscher Reifeprüfung. In der schulischen Situation spiegeln sich die wirtschaftliche und außenpolitische Entwicklung des Deutschen Reichs und seine Beziehung zum Fernen Osten wider.

Nach der Schulschließung am Ende des Ersten Weltkriegs wurde der Deutsche Schulverein 1920 erneut und mit höheren Ansprüchen gegründet. Die Schule wurde ausgebaut, die Schulzeit verlängert. Von 1921 bis 1933 leitete Studienrat Wilhelm Sacklowski aus Berlin die Schule. Auch dank junger Lehrer aus Deutschland konnte das Unterrichtsniveau auf deutsches Niveau gehoben werden, und 1928 wurde erstmals eine Abschlussprüfung für die Untersekunda (Klasse 10) abgehalten, die alle Schüler bestanden. Der Schulvorstand erfüllte die Forderung des Auswärtigen Amtes für die Einstellung einer zweiten Oberschul-Lehrkraft und erhielt die Erlaubnis, ab 1933 weitere Mittlere Reifeprüfungen abzuhalten. 1930 folgte zusätzlich eine ausgebildete Grundschullehrerin. Im Herbst 1933 übernahm Studienrat E. Salkowsky die Schulleitung, 1938 folgte ihm Dr. Gottfried Weiß nach.

1934 wurde auch ein Kindergarten eingerichtet, der u. a. Kinder mit deutschen Sprachdefiziten auf den deutschsprachigen Schulunterricht vorbereitete. Vier Grundschul- und fünf Oberschulklassen wurden nun von vier professionellen Lehrern in wechselnden Klassenverbänden unterrichtet. Die deutsche Schulreform aus den späten 20er Jahren mit der Umstellung der Notennstufen und der verlängerten Grundschulzeit wurden ebenso vollzogen wie die Einführung des Englischen als erste und des Lateinischen als zweite Fremdsprache. Der Französischunterricht wurde 1941 eingestellt.

Zweifellos beeinflusste die nationalsozialistische Machtübernahme den Lehrstoff wie die Zusammensetzung von Schülerschaft und Personal, ohne dass herausragende parteikonforme oder ideologische Aktivitäten nachgewiesen sind. Im damaligen Veranstaltungskalender fallen neben den üblichen jahreszeitlichen Feiern und musikalischen Abenden für die Deutsche

Gemeinde heute natürlich die „Hindenburggedenkfeier“, das „Heldengedenken“ und der „Führergeburtstag“ auf. Die Themen der Abschlussprüfungen im Fach Deutsch umfassten allgemeine, nicht konkret politisch-ideologische Bereiche wie „Vor- und Nachteile des Lebens in Ostasien gegenüber dem in Deutschland“, „Deutsche Kräfte in Peking“ oder „Warum machen wir Schulausflüge?“ Im April 1942 wurde die Schulglocke feierlich einer Metallsammlung als „Beitrag der Mithilfe zum Sieg im Kriege für ein Groß-Ostasien“ gespendet. Neben den Schulangehörigen waren Pressevertreter, ein deutscher Botschaftsbeamter und ein japanischer Generalmajor zugegen.

Das Freizeit- und Sportangebot umfasste monatliche Wandertage. Am 1. Mai gab es das „Deutsche Jugendfest“ in der Deutschen Botschaft mit Sportprogramm (Ende April als „Reichssportfest“) im Botschaftsgarten und Siegerehrung. Eine Turnhalle, Tennisplätze und das Schwimmbad des Peking-Clubs standen den Schülern offen, im Winter war Eislaufen beliebt. Besichtigungen, Fahrradausflüge, Schullager und Filmvorführungen bereicherten das Angebot. Unterrichtet wurde an 210 Schultagen bei bis zu 37 Unterrichtsstunden in den oberen Klassen.

Schwankend, dann wieder ansteigend war die Schülerzahl in der Peking-Deutschen Schule. 1937 waren es 46 Schüler, davon 29 ausländische Staatsangehörige. In der Folgezeit sank die Schülerzahl auf 40 im Jahr 1939. Nach Kriegsbeginn stieg die Schülerzahl wieder an, auch weil ortsansässige Familien ihre Kinder nur schwerlich zur weiteren Schulausbildung auf den gewohnten Wegen ins Deutsche Reich schicken konnten. Im Herbst 1942 kamen weitere Schüler dazu, deren Familien auch nicht mehr durch die Sowjetunion nach Deutschland zurückreisen konnten. 1943 besuchten 78 Kinder Schule und Kindergarten, 1944/45, im letzten Jahr ihres Bestehens, hatte sie 90 Schüler in neun Klassen.

Kurz nach Kriegsende legten sieben Schüler die Mittlere Reifeprüfung ab. Schulleiter Weiß, überzeugter Nationalsozialist, wurde von einem schulleitenden Dreierstab abgesetzt, die Leitung wurde Max Brann übertragen, der wegen „jüdischer Abstammung“ 1938 die deutsche Schule

in Tianjin hatte verlassen müssen. Als in einer Versammlung von Deutschen die neuen Grundsätze der Schule dargestellt wurden, verließen einige letzte Nationalsozialisten protestierend den Raum.

Zum Schuljahresbeginn im Herbst 1945 wurde Chinesisch als Pflichtfach eingeführt. Im November schlossen die amerikanischen Militärbehörden die Schule. Weiterer Unterricht fand einstweilen privat in Wohnungen statt.

● Die DDR-Schule in Peking

Nach Schließung der deutschen Schule Ende 1945 existierte für einige Jahre kein organisierter deutscher Schulbetrieb in Peking. Eine zweite deutsche Schulgründung erfolgte in den frühen 1950er Jahren durch die Abteilung Internationale Verbindungen des Ministeriums für Volksbildung der DDR als „Schule bei der Botschaft der Deutschen Demokratischen Republik in Peking“. Die Schule lag innerhalb des Botschaftsgeländes und bestand bis 1990. Schon bald nach der Aufnahme diplomatischer Beziehungen und dem Handelsabkommen entstand für die Mitarbeiter der Botschaft und der Handelsvertretung der Bedarf an deutscher Schulausbildung am Entsendungsort, und die Pekinger Schule konstituierte sich als eine von 12 Auslandsschulen der DDR. Die meisten dieser Schulen standen in Verbindung zu sowjetischen Schulen als weiterführende Einrichtungen

zum Abschluss der höheren Klassenstufen. In Peking konnten die Schüler nach Klasse 4 oder Klasse 6 die Schule in der Sowjetischen Botschaft als weiterführende Schule besuchen und dort, unterstützt mit deutschem Zusatzunterricht in der DDR-Botschaft, die Hochschulreife erlangen. Allerdings wurde dieses Angebot nicht dauerhaft genutzt, denn die geringe Schülerzahl der DDR-Schule führte nicht jährlich zu Oberstufen- und Abschlussjahrgängen. Obendrein wurde der Unterricht an der sowjetischen Schule aus politischen Gründen über manche Jahre hin ausgesetzt. Zuletzt besaß diese Schule ungefähr 25 Schüler. Nach der Wiedervereinigung wurden diese Schüler in die Deutsche Botschaftsschule integriert. Teile des Mobiliars und einige Unterrichtsmaterialien gingen in das Eigentum der Deutschen Botschaftsschule über.

● Schlaglichter: Aus der Geschichte der Deutschen Botschaftsschule Peking

Mit fünf Schülern in der Wohnung ihres Lehrers im Diplomatencompound begann 1978 die DSP ihren Unterrichtsbetrieb. Die Schülerzahl stieg rasch an: Im Auslandsschulverzeichnis des folgenden Jahres ist die Deutsche Schule Peking bereits mit einer Schülerzahl von 20 erwähnt. Der Schulleiter unterrichtete zusammen mit einem weiteren vermittelten Lehrer und drei Ortskräften die Schüler in den Klassen 1 bis 6 in der fünften Etage des Diplomatencompounds.

Pausenaufenthalt war der Garagenhof, am Pausenende wurde den Schülern Jasmintee ausgedient.

In den folgenden zehn Jahren wurden immer mehr Apartments an mehreren Orten im Diplomatencompound als Klassenräume dazugemietet. Die Notwendigkeit, größere Räumlichkeiten für einen angemessenen Unterricht zu finden, wurde dringlich.

Die Unruhen am Tian-an-Men-Platz 1989 ereignen sich unmittelbar vor der Schule: Am 18. Mai wurde der Nachmittagsunterricht abgebrochen, weil die Demonstrationen auf der Straße gigantische Ausmaße annahmen und es ungewiss schien, ob die Schüler ihren Heimweg sicher hätten zurücklegen können. Ab dem 20.

Mai herrschte Kriegsrecht. Der Schulweg einiger Schüler war unpassierbar, dennoch fand ordnungsgemäßer Unterricht statt. Während der Nacht vom 3. auf den 4. Juni marschierte das Militär in die Innenstadt und schlug die Demonstrationen blutig nieder. Es war kein Schulbetrieb mehr möglich. Am 5. Juni wurden vorzeitig die Zeugnisse ausgestellt und in der Botschaft hinterlegt. Schüsse vor den Fenstern der Schule beendeten das Schuljahr abrupt. Viele Deutsche verließen die Stadt. Eine Wiederaufnahme des Unterrichts im nachfolgenden Schuljahr war ungewiss, doch entgegen allen Befürchtungen begann das Schuljahr regulär und mit weiter steigenden Schülerzahlen.

Im Sommer 1990 zieht die Schule in zwei benachbarte Gebäude des Lido-Hotelkomplexes um, womit sich die räumliche Situation vorübergehend verbessert. Doch bereits in den ersten Monaten werden einige Klassenräume zu klein, weil die Schülerzahl durch Zugänge aus der ehemaligen DDR sprunghaft auf 125 ansteigt.

Im Mai 1993 wird unter Aufsicht eines KMK-Beauftragten erstmals das mündliche Abschlussverfahren für die Klasse 10 durchgeführt; alle fünf Schüler erwerben ihren mittleren Schulabschluss.

Am 6. Dezember 1995 beschließt die Kultusministerkonferenz die Einrichtung der Sekundarstufe II an der Deutschen Schule Peking. Im Mai 1996 legen vier Ehemalige der Deutschen Schule ihr International Baccalaureat an der International School Beijing ab. Dieses Experiment läuft ein Jahr bis zur Einrichtung der Oberstufe an der Deutschen Schule. Im Frühjahr 1999 legen zum ersten Mal in der Geschichte der Deutschen Schule Peking zehn Schüler die Reifeprüfung ab.

Auf dem Gelände, das ursprünglich für den Neubau der DDR-Botschaft zur Verfügung gestellt worden war, darf nun ein Wohngebäude für deutsche Botschaftsangehörige mit einer Schule errichtet werden. Damit ist der neue, endgültige Standort für die DSP gefunden, im neuen Botschaftsviertel am östlichen Dritten Ring, in günstiger Lage am Rand der Pekinger Innenstadt. Mit einem großen Fest wird am 26. Mai 2001 das Gebäude eingeweiht.

Mit der neuen Schule rückt auch das Thema Schulentwicklung in den Fokus. Die Planung einer Ganztagschule beginnt. Doch die räumlichen Anforderungen an Aufenthaltsräume, Mensa und Kleinräume, die nötig sind, um bei erhöhter Zahl der Wochenstunden eine Verkürzung der Schulzeit auf 12 Jahre zu ermöglichen, erfüllt auch der Neubau nicht hinreichend. Entworfen wurde die Schule anhand innerdeutscher Schulbaurichtlinien, doch nach Bezug des Neubaus wird rasch deutlich, dass eine Ganztagschule im Ausland mit achtjähriger Sekundarstufe einen höheren Raumbedarf hat. Erste Überlegungen zu einem Erweiterungsbau werden angestellt.

Bald nach Schuljahresbeginn im Herbst 2002 dringen nordkoreanische Staatsbürger in das Schulgelände ein und ersuchen politisches Asyl. Sie werden in der Sporthalle untergebracht, und nach einer zweitägigen Unterbrechung kann der Unterricht fortgesetzt werden. Eine diplomatische Lösung beendet diese problematische Situation. Kurze Zeit später wiederholen sich aber diese Vorgänge. Die Ummauerung der Schule wird massiv mit Stacheldraht befestigt, rund um die Uhr bewacht und beleuchtet. Schüler ziehen scherzend Vergleiche zur Berliner Mauer und zu Zuchthäusern.

Deutsche Auslandsschulen in Ost- und Südostasien schließen sich enger zusammen und bearbeiten ein gemeinsames Leitbild als Standortbestimmung und Vision. Die DSP erarbeitet ein eigenes Schulleitbild. Eine Steuergruppe wird gegründet, um die Schulprogrammentwicklung zu koordinieren.

Im Frühjahr 2003 greift die SARS-Epidemie immer weiter um sich, im April kommt das öffentliche Leben Pekings fast völlig zum Erliegen. Mit strengen Hygienemaßnahmen führt die Schule den Unterricht weiter; Infizierte gibt es nicht.

Am 23. Januar 2005 findet in der Deutschen Botschaft eine Gedenkveranstaltung für die Opfer des Tsunami vom 26. Dezember 2004 statt. Eine Familie mit einem Schüler der Deutschen Botschaftsschule bleibt seit der Katastrophe vermisst.

Am 31. Oktober 2005 wird der Erweiterungsbau feierlich eingeweiht. Nun hat die Schule ih-



Der Schulvorstand

re maximale Größe erreicht, denn die Bauaufgaben für das Diplomatenviertel lassen keine weitere Vergrößerung zu. Den am Bau Beteiligten wird ebenso gedankt wie den Bewohnern der Botschaftsapartments und den benachbarten Botschaften von Malaysia und Israel. Neben zusätzlichen Klassenräumen verfügt die Schule nun über eine Mensa, einen Medienraum, einen Theaterprobenbereich sowie Kunst- und Musiksäle.

Im Mai 2011 gibt es das sogenannte doppelte Abitur: 42 Schüler der Klassen 12 und 13 legen am Schuljahrsende die Reifeprüfung ab. Damit ist die Umstellung vom neunjährigen zum achtjährigen Gymnasium endgültig vollzogen.

Die Entwicklung der deutsch-chinesischen Beziehungen wächst dynamisch, und entsprechend schnell steigt die Zahl der deutschen Familien weiter an. Eine Grenze dieses Wachstums ist nicht abzusehen. Ein Platz für ihre Kinder an der Deutschen Botschaftsschule Peking ist ein mit entscheidender Faktor für viele Familien, die einen Aufenthalt in Peking erwägen. Indi-

rekt ist damit die Schule auch für die deutschen Unternehmen zu einem immer wichtigeren Standortfaktor geworden. Mit fast 550 Schülern ist die DSP voll ausgelastet, und zum Schuljahr 2012/13 muss vor Schuljahresbeginn zum ersten Mal ein Aufnahmestopp verhängt werden. Wegen der ungewissen Kapazitäten können nur so viele Neuanmeldungen berücksichtigt werden, wie Abmeldungen eingehen. Interessierte Familien werden auf die übrigen internationalen Kindergärten und Schulen in der Stadt verwiesen, was gleichermaßen für die Deutsche Botschaftsschule wie die Familien und Arbeitgeber eine belastende Situation darstellt.

Während der Wintermonate liegt die Stadt immer wieder tagelang in dichtem Smog. Die DSP entscheidet sich 2013 für die Installation einer aufwändigen Luftfilteranlage. Bis dahin werden transportable Luftreiniger in allen Klassen verwendet.

Die Ostasienspiele werden im Juni 2016 zum zweiten Mal an der DSP durchgeführt.

● Struktur

Die Deutsche Botschaftsschule Peking ist eine Privatschule, die vom Deutschen Schulverein Peking getragen wird. Sie ist von der Kultusministerkonferenz anerkannt und wird als Auslandsschule von der Bundesrepublik Deutschland gefördert. Die DSP führt bis zur Hochschulreife und vergibt alle deutschen Bildungsabschlüsse: Hauptschüler erhalten ihr Abschlusszeugnis am Ende der Klasse 9, Realschüler am Ende der Klasse 10. Gymnasiasten erwerben mit dem Versetzungszeugnis in die Klasse 11 den Mittleren Bildungsabschluss.

Da die Unterrichtssprache Deutsch ist, ist die weitgehende Beherrschung dieser Sprache Voraussetzung für eine Aufnahme. Schüler ohne genügende Sprachkenntnisse können in der Regel durch intensiven Förderunterricht innerhalb eines halben Jahres an ihre Klassenstufe herangeführt werden. Bis auf Kinder mit chinesischer Staatsangehörigkeit können Kinder aller Nationalitäten aufgenommen werden. Zur Zeit werden Kinder aus 30 Nationen unterrichtet.

Zur Schule gehören:

- der Kindergarten mit Vorschule, Kleinkindgruppe ab 2 Jahren und Hort,
- die Grundschule Klasse 1 bis 4 mit Hort und Mittagsbetreuung,
- die Orientierungsstufe Klasse 5,
- die Sekundarstufe I Klasse 6–9 (Hauptschule, Realschule und Gymnasium nach G 8)
- die Sekundarstufe II Klasse 10–12 (Gymnasium nach G 8).

Der Unterricht wird in deutscher Sprache gemäß den Lehrplänen der Bundesrepublik Deutschland erteilt.

Die Bereiche im einzelnen:

Kindergarten

Der Kindergarten der Deutschen Schule Peking lehnt sich in seiner pädagogischen Arbeit an den Thüringer Bildungsplan an.



Schultreff am Schuljahresbeginn

Der Bildungsplan umfasst folgende Bildungsbereiche:

- sprachliche und schriftsprachliche Bildung,
- interkulturelle Bildung,
- musikalische Bildung,
- motorische und gesundheitliche Bildung,
- ästhetische/Künstlerische Bildung,
- mathematische Bildung,
- elementare naturwissenschaftliche und technische Bildung.

Unsere pädagogische Planung greift diese Bildungsbereiche auf, indem Themen bzw. Projekte erstellt werden, die über einen längeren Zeitraum mit den Kindern erarbeitet und umgesetzt werden.

Vorschule

Zwischen Grundschule und Vorschule der DSP findet eine intensive Zusammenarbeit statt, die gewährleistet, dass die Vorschulkinder bestmöglich auf den Schulanfang vorbereitet werden. Drei Grundschullehrkräfte unterrichten mehrmals in der Woche die Vorschulkinder in Kleingruppen und bereiten sie so größtenteils spielerisch auf die Anforderungen des Schuleintritts vor.

Grundlage des Unterrichts ist das von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen erarbeitete Vorschulcurriculum. Lernschwierigkeiten können durch diagnostische Verfahren meist rechtzeitig erkannt werden. Eine intensive Elternarbeit mit Elternabenden, regelmäßigen Elterngesprächen und Elternfragebogen sind Bestandteil der Erziehungspartnerschaft zum Wohl des Kindes. Bei Problemen hilft unsere Psychologin.

Grundschule

Aktuell besuchen etwa 200 Schüler die Grundschule der DSP. Sie werden in 11 Klassen unterrichtet. Die Klassengröße liegt durchschnittlich bei 18 Schülern pro Klasse. Die Grundschule der DSP ist seit dem Schuljahr 2009/2010 eine offene Ganztageschule. An zwei Nachmittagen findet verpflichtend Unterricht statt. In den Klassen 1 und 2 liegt der Nachmittagsunterricht dienstags und donnerstags, in den Klassen 3 und 4 montags und donnerstags in der 7. und



Experimente mit Feuer in der Klasse 4

8. Stunde. An den übrigen Nachmittagen können die Kinder eine Arbeitsgemeinschaft (AG) aus dem vielfältigen Angebot auswählen oder nach Unterrichtsschluss nach Hause fahren.

Die pädagogischen Ziele der Unterrichts- und Erziehungsarbeit beruhen auf dem Leitbild der DSP, dem Schulprogramm, dem Thüringer Bildungsplan und dem Kernlehrplan für die Auslandsschulen der Region 15.

Der Englischunterricht in der Grundschule findet ab Klassenstufe 2 in verschiedenen Niveaustufen statt. Religionsunterricht wird überkonfessionell erteilt. Das Unterrichtsfach „Chinakunde“ bietet den Schülern die Möglichkeit, ihr Gastland China auf vielfältige Weise kennenzulernen.

Mit der Ganztageschule wurde auch die „Lernzeit“ in der Grundschule eingeführt. Während dieser Unterrichtsstunden erledigen die Kinder unter Anleitung einer Lehrkraft und einer weiteren Kraft ihre Aufgaben aus dem Wochenplan oder üben andere gelernte Inhalte.

Regelmäßig nehmen die Schüler an bundesweiten Kompetenztests der dritten Klassen teil. Aber nicht der Vergleich mit anderen Kindern ist der Bewertungsmaßstab, sondern die Lernentwicklung des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung der Lehrplanvorgaben.

Die Kinder erhalten mit dem Ende des ersten Schuljahres ihr erstes Zeugnis in Form eines Kompetenzrasters. Ab dem Zeugnis des 2. Halb-

jahres von Klasse 2 wird dieses „Ankreuz-Zeugnis“ durch Noten ergänzt. Über den Leistungsstand der Kinder informieren im November und im April die sogenannten Zwischenmitteilungen.

Die **Orientierungsstufe** (Klasse 5) hilft den Schülern, die ihnen gemäße Schulform zu finden. Am Schuljahrsende wird eine vorläufige, unverbindliche Schulartentscheidung getroffen. Am Ende der Klasse 6 spricht die Klassenkonferenz eine endgültige Empfehlung für die weiterführende Schulart aus.

In der **Sekundarstufe I** (Klassen 6–10) werden die einzelnen Jahrgänge gemeinsam, aber nach Schularten differenziert, unterrichtet. Dabei ist zu bedenken, dass die Förderung der Schüler – verglichen mit reinen Gymnasial- oder Realschulklassen – unter erschwerten Bedingungen erfolgt. In den Fächern Deutsch und Mathematik (in Klasse 10 auch in Englisch) werden nach Möglichkeit eigene Real- und Hauptschulgruppen zur intensiven Förderung gebildet.

Am Ende der Klasse 9 bzw. Klasse 10 findet für die Haupt- bzw. Realschüler unter Aufsicht der Kultusministerkonferenz (KMK) eine zentrale Abschlussprüfung statt. Mit dem Erreichen des Mittleren Bildungsabschlusses können die Realschüler in die berufliche Ausbildung oder

bei entsprechenden Leistungen in die gymnasiale Oberstufe wechseln.

Der Gymnasialzweig führt in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik in Klasse 10 eine besondere Leistungsfeststellung als zentral gestellte Klassenarbeit statt, die im Gegensatz zu den anderen Klausuren doppelt gewichtet wird.

Auch in der **Sekundarstufe II** (Klassen 10–12) werden die Schüler im Klassenverband unterrichtet. Die gymnasiale Oberstufe umfasst die drei obersten Jahrgangsstufen 10, 11 und 12, die jeweils in zwei Halbjahre gegliedert sind. Im Bildungsgang zur Reifeprüfung ist die 10. Klasse die Einführungsphase, die Klassen 11 und 12 sind die Qualifikationsphase.

Die Einführungsphase dient der Vorbereitung auf die Qualifikationsphase und soll die Schüler mit den spezifischen Arbeitsweisen der Oberstufe vertraut machen. Sie ist im 12-jährigen Bildungsgang gleichzeitig die Abschlussklasse der Sekundarstufe I.

In der Qualifikationsphase sind die Leistungsnachweise für die Gesamtqualifikation in der Reifeprüfung zu erbringen.

Die Reifeprüfung findet in der zweiten Hälfte der Jahrgangsstufe 12 statt und wird von einem von der Kultusministerkonferenz zugewiesenen Prüfungsbeauftragten aus einem der Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland abgenommen.



Biologieunterricht Oberstufe



Physikunterricht

Gymnasiasten erwerben durch die Prüfung am Ende der Klasse 12. Klasse das Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife.

Fremdsprache (ab Klasse 2): Englisch (weitgehend wird in drei Niveaustufen unterrichtet).

In der Grundschule erhalten Kinder der 2. Klasse zwei Stunden, in Klasse 3 und 4 je drei Stunden Englischunterricht.

Die Erlangung des Cambridge Certificate als Sprachnachweis für den Hochschulzugang an englischsprachigen Universitäten ist an der DSP möglich.

Zusätzlich gibt es bilingualen Unterricht in den Fächern Erdkunde (ab Klasse 6) und Politik (ab Klasse 10).

2. Fremdsprache (ab Klasse 6): Französisch.

Latein wird als Arbeitsgemeinschaft angeboten, die zu einer „Latinum“-Prüfung führen kann.

Chinesisch wird ab Klasse 1 als Arbeitsgemeinschaft angeboten. Der Unterricht findet in klassenübergreifend gebildeten Leistungsstufen statt. Ab Klasse 10 kann Chinesisch als spätbeginnende Fremdsprache gewählt werden.

Jede Klasse erfährt auf der jährlichen Studienfahrt für eine Woche die chinesische Umgebung auf eine ganz besondere Weise. Diese Studienfahrt ist, zusammen mit der Projektwoche, die ebenfalls dem Thema China gewidmet ist, Kernstück unseres Anliegens, das chinesische Gast-

land besser kennen zu lernen. In der Grundschule findet ebenfalls eine Stunde wöchentlich Chinakunde statt.

Ein vielfältiges Angebot an Arbeitsgemeinschaften ermöglicht es, auch außerunterrichtliche Akzente zu setzen. Über 120 AGs v. a. aus den Bereichen Sprachen (z. B. Chinesisch in vielen Niveaustufen), Kunst und Kreativität, Musik (Instrumental- und Chormusik), Einzel- und Mannschaftssport werden nicht nur von Schülern, sondern auch von ihren Familien und dem Kollegium gern besucht.

In Klasse 9 können unsere Schüler in einem 14-tägigen Berufspraktikum erste Einblicke in interessante Berufe gewinnen und Erfahrungen mit dem Berufsleben machen.

An der Schule sind ca. 80 Lehrkräfte tätig: Vom Bundesverwaltungsamt – der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – vermittelte Lehrer, die als Landesbeamte die für die Dauer ihrer Auslandstätigkeit beurlaubt wurden, Ortskräfte, Erzieherinnen und Assistentinnen im Kindergarten und im Hort.

Die Pausenversorgung (Brötchen, Kuchen, Getränke, Obst) wird von 9:00–14:00 Uhr vom „German Food Centre“, der Familie Schindler, übernommen. Das warme Mittagessen wird vom Restaurant „Landgraf“ angeboten; die Schüler haben die Wahl zwischen drei Hauptgerichten. Zudem gibt es Salate, Suppen und Sandwiches.

● Besonderheiten im Unterrichtsprogramm

Als pädagogisches Profil in den Klassen 5 bis 9 bietet die DSP Methodentraining in allen Klassenstufen an. Dies erfolgt auch innerhalb längerer Phasen eigenverantwortlichen Arbeitens (EVA). Im Methodencurriculum sind angemessene Lern- und Arbeitsformen wie z. B. Problemlöseverfahren, zielgerechter Umgang mit Informationen und Medien sowie Präsentationsformen wichtige Bausteine auf dem Weg zum eigenverantwortlichen und nachhaltigen Lernen.

Der Englischunterricht wird jahrgangsweise in drei Niveaugruppen differenziert, um al-

le Schüler nach ihren Vorkenntnissen optimal in Englisch zu fördern. In Klasse 7 nehmen alle Schüler an einem Sozialprojekt teil; in Klasse 9 gibt es ein zweiwöchiges Berufspraktikum.

Jede Klassenstufe führt einmal im Schuljahr gleich zu Beginn eine fünftägige Klassenfahrt durch. Sie soll die Integration von neuen Schülern, aber auch den Bezug zu unserem Gastland China stärken.

Unser Gastland China ist auch Mittelpunkt bei der einmal im Schuljahr stattfindenden Projektwoche. Hier wählen die Schüler je nach Interesse ein Projekt aus. Dies wird intensiv be-

arbeitet und am letzten Tag der Schulgemeinde und den Eltern präsentiert.

Mit der Einführung der Ganztagschule im Schuljahr 2009/10 wurde auch in den Klassen 5 bis 8 ein spezieller Förder- und Förderunterricht eingeführt. Die Schüler erhalten hier in Kleingruppen einmal in der Woche zusätzlich in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch oder Mathematik gezielte Förderung oder beschäftigen sich über die Inhalte des Lehrplans hinaus mit weiteren Themen.

Für die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I findet an drei Nachmittagen verpflichtend Unterricht statt. An den anderen Nachmittagen haben die Schüler die Möglichkeit, früh nach Hause zu gehen oder aus dem vielfältigen AG-Bereich weitere Angebote z. B. Chinesisch, Mannschaftssport, Mathematik-Spitzenförderung oder Theater zu wählen.

● Förderkonzept Grundschule: Fordern und Fördern

Die individuellen Bedürfnisse der Schüler sind der Mittelpunkt des Förderkonzeptes der Deutschen Botschaftsschule Peking und im Schulprogramm der Schule festgeschrieben, in dem es heißt: „No child left behind“. Für die Grundschule bedeutet dies, dass alle Kinder in ihrer Individualität angenommen und entsprechend ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen im Rahmen der Möglichkeiten der Deutschen Botschaftsschule Peking gefördert und gefordert werden sollen, damit alle ihr Potential entfalten können. Insgesamt steigt somit der Bedarf an

Förderunterricht auch an den deutschen Auslandsschulen. Zudem benötigen bei uns Kinder aus binationalen oder chinesischen Elternhäusern vermehrte Sprachförderung.

Die Deutsche Botschaftsschule hat darauf mit einem sich ständig weiterentwickelnden Förderkonzept und dem Einsatz ausgebildeter Fachkräfte die diagnostischen, therapeutischen und unterrichtlichen Voraussetzungen geschaffen, um individuelle Stärken und Schwächen zu erkennen, vielfältige Fördermöglichkeiten anzubieten und präventiv zu arbeiten.



Grundschultreff 2015



Grundschule spielt Reise zum Mond

● Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

Das Lernen in den DaZ-Gruppen folgt einem kommunikativen und handlungsorientierten Ansatz. Die Arbeit in Kleingruppen (2–6 Kinder) ermöglicht es, jedes Kind individuell zu fördern. In begründeten Ausnahmefällen raten wir zu vertiefendem Einzelunterricht. Die Lerninhalte orientieren sich an der Lebenswirklichkeit der Kinder. Ein Teil des Unterrichts ist Sprachspielen vorbehalten, die so aufbereitet sind, dass grammatische Inhalte geübt werden. Die Spiele haben kooperativen Charakter, um den Anreiz an der sprachlichen Handlung zu erhöhen.

Die verwendeten Lehrwerke orientieren sich am Lehrplan der jeweiligen Klassenstufe. Die DaZ-Lehrkräfte und die Klassenlehrer stehen in

direktem Austausch miteinander, so dass auch aktuelle Themen aus dem Unterricht in den DaZ-Unterricht einfließen können.

Am Ende eines Schuljahres werden mit allen DaZ-Schülern Sprachstandserhebungen durchgeführt. Die Ergebnisse sind die Grundlage für die DaZ-Stunden, die das Kind im folgenden Schuljahr erhalten wird. Zum Halbjahreswechsel wird die empfohlene Anzahl der DaZ-Stunden in Rücksprache mit dem Klassenlehrer flexibel nach oben oder unten dem individuellen Lernfortschritt angepasst. Unsere Erstklässler laden wir zu Beginn des Schuljahres zu den Sprachstandserhebungen ein. Die Kinder der Vorschule werden bereits vor dem Eintritt in das erste Schuljahr getestet.

● Leseförderung

Der Mangel an Lesekompetenz in der Grundschule wirkt sich langfristig auf die gesamte weitere Schullaufbahn und auch das Berufsleben negativ aus. Deshalb stärken wir gezielt die Lesekompetenz unserer Schüler bereits ab Klasse 1 durch:

- regelmäßige Lesestunden,
- Angebote themengebundener Sachliteratur in Form von Bücherkisten und Lexika,
- gezielte Bereitstellung von Internetadressen im Unterricht,
- das Einbeziehen der Bibliothek in den Unterricht,
- die Einbettung von verbindlichen Leseaufgaben in die Wochenpläne,
- tägliche Lesehausaufgaben („Lesepass“),
- Buchvorstellungen,
- Leseprojekte wie „Buch unter der Bank“, „Ferienbuch“, „Woche des Buches“, „Lesetage“ und „Lesennächte“,
- Vorlesewettbewerbe,
- das Einbeziehen von Lesepatzen in den Unterricht und
- die Teilnahme an dem Lese- und Literaturprogramm „Antolin“.



Buchausstellung der Bibliothek

● Jahreszeitliche Grundschulereignisse



Sportvorführung am Sporttreff

Im Laufe des Schuljahres finden auch außerhalb des Unterrichts viele Veranstaltungen statt: Schüler, Eltern und Lehrkräfte begehen gemeinsam jahreszeitliche Feste wie Martinstag, Nikolaustag, Weihnachten, Fasching und das Sommerfest.

Im September gehen die Klassen 3 und 4 auf eine mehrtägige Klassenfahrt, in der das soziale Lernen im Vordergrund steht. Die dritten Klassen fahren zur „Goose and Duck Ranch“, die in den Bergen liegt. Die vierten Klassen fahren ans

Meer nach Beidahe. Die Eingangsklassen unternehmen in dieser Zeit einen ganztägigen Ausflug.

In regelmäßig stattfindenden Grundschultreffs erleben die Grundschulkinder Beiträge aller Grundschulklassen in der Aula und erfahren so Gemeinschaft. Der erste Grundschultreff eines Schuljahres findet in der Regel nach den Herbstferien statt. Hier stimmen wir uns mit herbstlichen Beiträgen auf diese Jahreszeit ein und zeigen uns gegenseitig, was wir in der Woche während der Klassenfahrt erlebt haben. Am Ende des Schuljahres werden die Ergebnisse des Chores, der Theater-AG oder Kunststücke der Akrobatik- und Einrad-AGs gezeigt.

Im Laufe eines Schuljahres können Grundschüler der DSP an zahlreichen internationalen Sportwettkämpfen teilnehmen. An der DSP findet für Schüler der Primarstufe außerdem einmal im Jahr ein internationales „Mini-Handballturnier“ statt. Darüber hinaus werden Bundesjugendspiele im Turnen und in Leichtathletik veranstaltet. Jedes Jahr im Sommer können Schwimmbadabzeichen abgelegt werden.

In der „Woche des Buches“ bereiten die Dritt- und Viertklässler für die Eingangsklassen in Kleingruppen Buchvorstellungen und Aufgaben und Spiele zu ihren Büchern vor. Auch der



Vorlesekinos Grundschule



Sommerfest

bundesweite Vorlesetag findet mit Vorleseaktionen in der DSP statt.

Im zweiten Halbjahr findet eine Projektwoche statt. Die Projekte sind klassen- und jahrgangsübergreifend und haben einen inhaltlichen Bezug zum Gastland.

In der Regel unternehmen die Klassen im Laufe des Schuljahres mehrere Ausflüge in die nähere Umgebung. Die vierten Klassen besuchen im zweiten Halbjahr u. a. die Xingzhi Schule für Wanderarbeiterkinder im Süden Pe-

kings. Außerdem finden klasseninterne Aktivitäten wie z. B. das Plätzchenbacken in der Vorweihnachtszeit statt.

Die Teilnahme am Vorlesewettbewerb, am Lese- und Literaturprogramm „Antolin“ und am Känguru-Wettbewerb, bei dem es Rechenaufgaben zu lösen gilt, ist selbstverständlich freiwillig. Genauso freiwillig ist die Teilnahme an den Film- oder Spielenachmittagen, die von den Mitarbeitern der Mittagsbetreuung angeboten werden.



Nikolausbild Schülerschaft



Sommerfest

● „Kinderuni“ an der DSP – Primarstufe gemeinsam mit der Sekundarstufe und externen Referenten

Die „Kinderuni“ ist ein Angebot für Grundschüler der Klassenstufen 1/2 und 3/4 zu Themen aller Fachbereiche, die in 45-minütigen Veranstaltungen von Sekundarstufenlehrern der DSP oder externen Experten vermittelt werden. Ziel ist, die Schüler an Gebiete und Themen heranzuführen, die nicht zentraler Gegenstand im regulären Unterricht der Klassenstufe sind, aber zum Wissens- und Erkenntnishorizont der jeweiligen Klassenstufe passen. Dadurch werden Interessengebiete der Schüler erweitert, neue

räume der höheren Klassen und die allgemein zugänglichen Bereiche der Schule (Außenanlagen, Sporthalle, Medienraum) ebenso wie das eigene Klassenzimmer genutzt.

Methodisch kommen Vorträge, Präsentationen, Experimente und Vorführungen vieler zum Einsatz, die naturgemäß aus dem fachlichen bzw. wissenschaftlichen Arbeitsbereich des Referenten stammen.

Zur methodisch-didaktischen Beratung steht den Referenten ein Kollege der Grundschule zur



Kinderuni

Gebiete erschlossen und Impulse für die eigene Weiterbeschäftigung gegeben. Über die Bereiche des regulären Unterrichts hinaus wird so erweiternd und vertiefend am Weltwissen der Schüler gearbeitet.

Die DSP verfügt über die günstige Situation, dass sich Grundschule und Sekundarstufe im selben Gebäude befinden, so dass mit kurzen Wegen Verbindungen zwischen diesen Bereichen herstellen lassen. Dabei werden die Fach-

Seite, der darauf achtet, dass die geplante Veranstaltung in Verlauf, im Umfang und Inhalt dem Niveau und Horizont der jeweiligen Klassenstufe entspricht.

Diese Veranstaltungen der „Kinderuni“ finden ungefähr alle sechs Wochen statt.

Formal gesteuert wird das Projekt von einem Betreuer mit einem Planungsteam in enger Zusammenarbeit mit Grundschulleitung und Methodenberater.

● Der Hort der DSP

Der Hort an der Deutschen Botschaftsschule Peking ist ein Angebot für Schüler der Klassen 1 bis 4 und gewährleistet an den Tagen ohne Nachmittagsunterricht eine Betreuung bis 15:35 Uhr; an den beiden Tagen mit Nachmittagsunterricht gehen die Kinder um 14 Uhr vom Hort aus wieder in ihre Klassen.

Es sind immer Kinder der gleichen Klassenstufe in einer festen Hortgruppe. Jede Gruppe wird durch das ganze Schuljahr hindurch von ein bis zwei Betreuern begleitet. Durch seine feste Grundstruktur verleiht der Horttag den Kindern Sicherheit.

Jeden Tag kommen die Kinder im Anschluss an den Vormittagsunterricht in ihre jeweilige Hortgruppe. Sie machen zusammen Hausaufgaben, spielen, basteln und gehen gemeinsam zum Mittagessen.

Damit sich alle Kinder im Hort wohlfühlen, versuchen wir, in einer vertrauensvollen Atmosphäre ihren unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, indem wir ein möglichst abwechslungsreiches Programm anbieten, das sowohl Bewegungs- und Kreativitätsangebote beinhaltet als auch Entspannungs- und Rückzugsmöglichkeiten bereithält.

● Das Chinesischprogramm

Für die Klassen 1 bis 9 werden Chinesisch-Kurse in unterschiedlichen Niveaustufen angeboten. In der Grundschule wird zusätzlich eine Stunde pro Woche Chinakunde unterrichtet. Die erfolgreichen Kursteilnehmer bis Klasse 9 bekommen am Ende des Schuljahres ein spezielles Zertifikat ausgestellt.

Der Oberstufenunterricht (Chinesisch als 3. Fremdsprache für die Klassen 10 bis 12 ist offizieller Unterricht (4 Stunden pro Woche/Muttersprachlerkurse: 3 Stunden pro Woche) und wird mit Punkten (Klasse 10 erhält noch Noten) bewertet und im Zeugnis aufgeführt. Die Punkte

in der Qualifikationsphase (ab Klasse 11) können ins Abiturzeugnis aufgenommen werden.

Die DSP bietet samstags für die chinesischen Muttersprachler (Klasse 1–8) auch zusätzlich Kurse zum schriftlichen Zeichenerwerb und zur Vertiefung der Zeichenkenntnisse an. Die Teilnahme an den YCT- und HSK-Prüfungen ist möglich. Diese Prüfungen werden häufig und mit gutem Erfolg abgelegt. Nach Bestehen der Prüfung erhalten die Schüler ein offizielles Zertifikat der chinesischen Behörde (Hanban/Confucius Institute Headquarters).

● China-Tag an der DSP 2016

Kurz vor den Chinese-New-Year-Ferien, am 3. und 4. Februar, haben ca. 200 Schüler der Klassen 1 bis 7 erfreut an der China-Tag-Veranstaltung teilgenommen. Die Vorbereitung durch alle Kollegen der chinesischen Fachschaft war auch dieses Jahr liebevoll. Eine große Freude war die hoch motivierte und große Teilnahmezahl!

Die Schüler haben Laternen, Grußkarten, Rote Umschläge, Scherenschnitte und Spruchrollen an Stationen gebastelt. In einer Quiz-Show und durch einen kurzen Film wurden Informationen zu „Chinese New Year“ vertieft. Die Schüler hörten konzentriert zu und konnten die gestellten Fragen blitzschnell beantworten.



Ausflug der Klasse 1 auf den Markt

Sie bastelten an den Tischen und auf dem Fußboden, und es sah mehr nach Abbruch als nach Ausklang aus, als sie nach zwei Stunden die Schlussansage hörten. Stolz zeigten die Schüler ihre gebastelten Werke.



Schüler stellen aus zum chinesischen Frühlingsfest

Während der Bastelarbeit wurden auch Jiaozi und Rote Äpfel (Tanghulu) gegessen. Schüler und Lehrer haben bei dieser Veranstaltung viel Spaß gehabt.

● Facharbeiten

Über einen mehrmonatigen Zeitraum hinweg sollen die Schüler der 10. Klassen selbstständig arbeiten und dabei eine umfassende Aufgabenteilung selbstständig bewältigen. „Vertiefte Allgemeinbildung“ und „Wissenschaftspropädeutik“ sind die dabei verfolgten Ziele. Die Schüler sollen in wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen eingeführt werden und ihren Arbeitsablauf selbst planen und strukturieren. Unerlässlich für eine gute Note ist der Eigenanteil des Schülers: Über das adäquate Erfassen und Darstellen des Sachverhalts hinaus bietet der Schüler eine eigene Leistung als neue und selbstgestaltete Komponente der Facharbeit. Dies kann eine kritische Bewertung, eine empirische Untersuchung oder ein Experiment sein.

Das Thema der schriftlichen Facharbeit kann frei gewählt werden und muss nicht innerhalb des Kanons der Schulfächer liegen. Es ist auch möglich, auf Vorschläge von Fachlehrern zu-



Der Abend der Facharbeiten-Präsentationen

rückzugreifen. Während der Erstellung der Facharbeit werden die Schüler von einem Leh-

rer betreut. In einem Facharbeitsheft werden die Arbeitsschritte und der Dialog mit dem betreuenden Lehrer dokumentiert.

Die Facharbeit wird von den Schülern im Rahmen des Unterrichts oder an einem gesonderten Termin durch einen Vortrag präsen-

tiert. Multimedialer Einsatz, didaktische Aufbereitung des Themas und Publikumseinbindung sind dabei wesentlich. Die schriftliche Arbeit und der Vortrag sind in gleichem Maß die Grundlage für die Gesamtnote, die auf dem Zeugnis ausgewiesen wird.

● Musik

Der Fachbereich verfügt über drei eigene Fachräume. Dort befinden sich neben dem perkussiven Instrumentarium wie Orffinstrumenten, einem großen Sortiment an Rhythmusinstrumenten bis hin zu Boomwhackern ein dauerhaft installierter Klassensatz Keyboards, ein Klassensatz Gitarren und mehrere Bandanlagen. Zwei Flügel runden den aus mehreren Klavieren bestehenden Fundus ab. Die Aula ist der zentrale Aufführungsort für die meisten Veranstaltungen des Fachbereiches und bietet dank sehr guter Licht-, Video- und Tontechnik vielfältige Möglichkeiten, Konzerte und Musicalaufführungen adäquat zu präsentieren.

Sowohl im kognitiven und affektiven als auch im praktischen Bereich bietet der in der Stundentafel verankerte Musikunterricht allen Schülern die Möglichkeit sich mit Musik auseinanderzusetzen und Aufführungspraxis zu erwerben. Schon von der Grundschule an wird das Klassenmusizieren instrumental und vokal

praktiziert, dazu in den zahlreichen Veranstaltungen „auf die Bühne gebracht“. Weiterführend eröffnet der AG-Bereich dann wichtige, vertiefende oder sogar anfängliche intensive Erfahrungen mit Musik und Bühnenpräsenz: Bläserklasse, Kammerorchester, Band, Gitarren-AG und diverse Chöre.

Regelmäßige Veranstaltungen wie Adventskonzert, Sommerfest und die monatliche fächerübergreifende Veranstaltungsreihe „salon“ bieten den Schülern den Rahmen, sich unter „echten Bedingungen“ zu testen und den Eltern, Freunden und Gästen einen Einblick in die künstlerische Gestaltungskraft unserer Schule zu bekommen.

Die Zusammenarbeit mit der AG Veranstaltungstechnik ermöglicht den Blick über den Tellerrand und lässt eine Veranstaltung unter professionellen Bedingungen praktisch erfahrbar werden.

● Phasen eigenverantwortlichen Arbeitens (EVA)

In jedem Schuljahr gibt es zwei besondere Phasen des eigenverantwortlichen Arbeitens (EVA). Grundgedanke ist hierbei die projektorientierte, fächerübergreifende Umsetzung und Einübung von Methodenkompetenzen unseres Methodencurriculums der Sekundarstufe I.

EVA ist für die Schüler ein motivierender Weg zu fundiertem Wissen und Können: Sie

lernen, wie sie einfache und komplexe Aufgaben selbstständig, ohne direkte Anleitung durch Lehrer und Lehrerinnen lösen können. Sie recherchieren hierzu in der Bibliothek, durchsuchen das Internet nach sinnvollen Quellen, sprechen sich in ihrer Gruppe ab, wer welche Aufgaben übernimmt und präsentieren ihre Ergebnisse mit Hilfe verschiedener Präsentations-

techniken wie z. B. Plakaten oder PowerPoint. Am Ende der EVA-Phase werten die Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam mit den Kindern den Arbeitsprozess aus. Zudem erhalten die Kinder eine Rückmeldung durch eine positive

Bemerkung auf ihrem Zeugnis. An der DSP findet aktuell einmal pro Schulhalbjahr eine EVA-Phase (Oktober/November und März/April) in den Jahrgängen 5 bis 9 statt.

● Pädagogische Tage an der DSP: Lehrer lernen

Jedes Jahr veranstaltet das Kollegium der DSP an einem Freitag und Samstag im Herbst eine schulinterne Fortbildung. Unter Leitung eines oder mehrerer Referenten werden alle Kollegen zu einem vorher festgelegten Thema aktiv. In Tischgesprächen mit wechselnden Partnern, Gruppenarbeit in unterschiedlichen und stufenübergreifenden Teams sowie in den Fachgruppen wird das Augenmerk auf die spezifischen

Verbesserungsmöglichkeiten des Unterrichts gelegt. Aufgelockert werden die konzentrierten Arbeitsphasen nur durch Snackpausen, die wiederum den Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen des Horts und der Chinesischfachgruppe ermöglichen, welche die unterrichtsfreien Tage ebenfalls zur Erarbeitung eigener Fachthemen nutzen.



Lehrerkonferenz im Medienraum

● Ostasien Spiele

Die Olympischen Spiele der deutschen Auslandsschulen sind zuletzt im Verbandsheft 1/2016 des VDLiA vorgestellt worden. Zum jüngsten Ereignis dieser Reihe vom Sommer 2015, das an der DSP stattfand, folgt hier eine Schilderung aus Teilnehmerperspektive:

„Wir haben die Ostasien Spiele 2015 nicht nur erfolgreich ausgerichtet, sondern das Team hat auch noch den Pokal zurück nach Peking geholt: Das war eine herausragende Teamleistung! Wir sind stolz auf das Team!!

Aber es ist in derselben Woche noch viel mehr passiert:

Die gesamte Schulgemeinschaft hat sich vom Sportfieber anstecken lassen. Alle an der DSP haben zugepackt, sobald Not am Mann war, Eltern, Schüler, Kindergartenkinder, Hortbetreuer, Erzieher, Lehrer, Verwaltungsangestell-



Ostasien Spiele – Sportlerin der DSP



Ostasien Spiele – Mannschaft der DSP

te, Hausmeister, ... kurz gesagt – einfach alle Freunde der DSP – haben gejubelt, ausgeholfen, gefachsimpelt, mitgefiebert, angefeuert, Tränen getrocknet, kleine Blessuren versorgt, Mut zugesprochen oder einfach nur freudige und stolze Anteilnahme an den tollen Ergebnissen gezeigt.

Die Gasteltern haben nicht nur die eigenen Gastkinder liebevoll versorgt, sondern haben sich sogar – bei Bedarf – um weitere gekümmert.

Die Gäste und Betreuer der Mannschaften waren begeistert von der Gastfreundschaft.

Das OAS-Team hatte sich gewünscht, dass dieser Funke überspringt, und dass aus einer besonderen Sportveranstaltung etwas noch Größeres entsteht: Ein uneingeschränktes Gemeinschaftsgefühl.

Vielen Dank für dieses Erlebnis, welches wir uns bewahren sollten.

Das OAS-Team bedankt sich außerdem für die vielfältigen Ideen und Gedanken, kreative Aktivitäten und Stunden des Übens und des unermüdlichen Einsatzes, damit die Ostasien Spiele 2015 erneut an der DS Peking stattfinden konnten!“

● „Sie schickten uns in die Wüste“: Wüstenausbreitung und Gegenmaßnahmen – Ökologie-Exkursion Klassenstufe 11

Eine der globalen ökologischen Bedrohungen am Entstehungsort erleben, eigenständig wissenschaftlich arbeiten, hochqualifizierten Experten bei der Bekämpfung zusehen, gleichzeitig exklusive Eindrücke des Gastlandes gewinnen, und alles auf dem Rücken von Kamelen, das bietet die Wüstenexkursion der DSP der Klasse 11.

Dass Biologie ein Fach ist, das man nicht aus Büchern lernen kann, ist eine alte Binsenweisheit unter Biologen. Daher ist es von besonderem pädagogischen und fachwissenschaftlichen Wert, den Klassenraum und die Millionenstadt zu verlassen, um den Gegenständen des Fachs näher zu kommen. Die Ordnung des Schulalltags, der dichte Lehrplan und nicht zuletzt die Kosten sind jedoch Hindernisse, die schon überwunden werden müssen, bevor die Strapazen der Reise überhaupt beginnen können. Dementsprechend einmalig ist die Chance auf eine einwöchige Exkursion in eine abgelegene Gegend, in der fachwissenschaftliche Methoden angewandt werden können, um existenzielle Fragen der globalen Entwicklung erfassen, begreifen und beschreiben zu können. Die DSP ist in der außergewöhnlichen Lage, seit drei Jahren eine Exkursion anbieten zu können, die alle

genannten Bereiche in außergewöhnlich glücklicher Weise verbindet:

Seit 2013 führt die DSP mit der Klassenstufe 11 eine einwöchige Exkursion in die Wüste Gobi, genauer gesagt: in die Taklamakan durch. Fachlich ist sie integriert in den Themenbereich „Ökologie“ des Biologieunterrichts und steht in Verbindung mit dem Geographie- und Geschichtsunterricht.

Durchführung

Die Exkursion in die Wüsten und Steppengebiete Nordchinas findet am Ende des 2. Halbjahres in der klausurfreien Zeit. Sie berührt auch historische und geologische Stätten und beginnt in Xining (Provinz Qinghai), führt weiter nach Zangye, Alanyoqi, in die Badajilin-Wüste, die Mingqin-Oase und Wuwei, dem Tor der Seidenstraße, und Lanzhou. Die Anreise erfolgt per Eisenbahn, lokaler Transport findet mit Bus, Jeep und auf Kamelen statt, übernachtet wird in lokalen Herbergen und in Jurten.

Partner und Förderer

Die Durchführung der Exkursion sowie die Auswertung und Publikation der Ergebnisse erfordern fachliche und finanzielle Unterstüt-



Klasse 11 in der Wüste

zung, die von deutschen und chinesischen Institutionen geleistet wird, denn die wertvollen Lerninhalte dieser Exkursion haben ihren Preis. Sie wäre undurchführbar ohne die großzügige Unterstützung durch den Schulvorstand und den Elternbeirat der DSP, die deutsche Industrie (BMW China) und das Wissenschaftsreferat der Deutschen Botschaft Peking.

Fachwissenschaftliche Unterstützung und Betreuung boten und bieten Professor Bernd

Wünnemann (FU Berlin und U Nanjing), Professor Bernhard von der Heyde (GIZ), Professor Sun Baopin, Peking, chinesische Mitarbeiter der Forschungseinrichtungen der Grünen Mauer, landwirtschaftliche Versuchsbetriebe und nicht zuletzt lokale Einwohner im Exkursionsgebiet.

Fazit der Schüler: „Die beste Studienfahrt unserer ganzen Schulzeit!“

● Die Bibliothek

Die DSP-Bibliothek orientiert sich an einem modernen Bibliothekskonzept, indem sie sich als in die Schule integrierte „Stadteilbibliothek“ versteht und sich in ihren vielfältigen Angeboten an Schüler, Lehrer, Eltern und an alle an der deutschen Literatur und Sprache interessierten Besucher der Schule richtet. Innerhalb der Schule ist sie zentraler Arbeitsplatz und Informationsquelle. Die Bibliothek arbeitet im Sinne umfassender Leseförderung eng mit Lehrern und Schülern zusammen, unterstützt die Schüler in der Einübung von Recherchestrategien und beim eigenverantwortlichen Arbeiten, berät Eltern und Besucher bei der Literatursuche, organisiert Lesungen und Ausstellungen. Sie gewährt in angenehmer und altersgerechter Atmosphäre die Gelegenheit, in Ruhe zu lesen, zu arbeiten, zu recherchieren oder auch Gesellschaftsspiele zu spielen. Der Bestand, der vor allem auch literarische Neuerscheinungen in der Kinder- und Jugendliteratur, der Weltliteratur und der auf China bezogenen Literatur enthält, umfasst ca. 17.000 Medien und wird laufend erweitert.

Die Grundstufenbibliothek richtet sich an Schüler der Vorschule sowie der Klassenstufen 1 bis 6.

Angebote zur Leseförderung:

- Antolin: *Antolin* ist ein Online-Portal zur Leseförderung, in dem die Schüler Quizfragen zu Kinder- und Jugendbüchern beantworten können. Wir führen die Schüler

klassenweise in Antolin ein und verleihen dreimal im Schuljahr Urkunden mit einem kleinen Geschenk für die erlesenen Punkte.

- Das Regal „*Lesespaß*“ mit Büchern, die speziell auch für LRS-Schüler geeignet sind (Silbenlernmethode).
- Das Regal „*DaZ*“ mit spannenden Leseangeboten für Lerner des Deutschen als Zweitsprache.
- *Bilderbuchkinos*, die für Klassen und Gruppen nach Anmeldung vom Bibliotheksteam durchgeführt werden. (Wir fertigen auch Bilderbuchkinos zu gewünschten Büchern an.)
- *Bibliotheksrallys* für alle Jahrgangsstufen: Hiermit führen wir die Schüler spielerisch in den Aufbau der Bibliothek ein und vermitteln Strategien zur gezielten Buchrecherche, die von Jahrgang zu Jahrgang vertieft werden.
- *Vorlesen* in der mongolischen Jurte.
- Unterstützung der Sek. I beim *EVA-Projekt* (Eigenverantwortliches Arbeiten) durch Bereitstellen der entsprechenden Literatur und Hilfe bei der Recherche.

In Zusammenarbeit mit der Grundschule nehmen wir jährlich mit einer großen Vorleseaktion unter dem Motto „Pekinger Prominenz liest in der DSP“ am bundesweiten Vorlesetag teil. Zu diesem Ereignis besuchen uns Politiker, Kulturmittler, Journalisten und Schriftsteller, die in Peking leben und arbeiten; sie lesen in den Klassen 1–6 vor.



Talkshow Klasse 12

Im Frühjahr veranstalten wir zum Welttag des Buches gemeinsam mit der Grundschule einen Vorlesewettbewerb, bei dem die Schlussrunde von einer Grundschulexternen, unabhängigen Jury beurteilt wird.

Die Oberstufenbibliothek richtet sich an Schüler der Klassenstufen 7 bis 12 sowie an Erwachsene.

Angebote für Schüler:

- Trainingseinheiten zur Bibliotheksrecherche für Hausarbeiten und Facharbeiten
- 7 Computerarbeitsplätze mit Internetanschluss für die schulische Arbeit
- Linkliste für die Facharbeitsrecherche auf der Homepage
- Unterstützung der Sek. II beim EVA-Projekt (Eigenverantwortliches Arbeiten) durch Be-

reitstellen der entsprechenden Literatur und Hilfe bei der Recherche

- Belletristik für Jugendliche von 12–17 Jahren
- Sachwissen für Jugendliche
- Jugendzeitschriften
- Lerntrainingswerke und Kompendien für alle Schulfächer

Angebote für Erwachsene:

- Für Erwachsene führt die DSP alle Angebote einer gut ausgestatteten Stadtteilbibliothek, deren Bestand auf der Homepage umrissen und im Online-Katalog abrufbar ist. Mit Lesernummer und Passwort können online auch das Konto eingesehen sowie Reservierungen und Verlängerungen vorgenommen werden.
- In Bücherkisten werden aussortierte oder gespendete Bücher zum Kauf angeboten. Mit



Leselust AG Bibliothek



Lesenacht der Grundschule



Lesenacht Literaturwerkstatt

dem Verkauf von Schmuck und Schals unterstützen wir mehrere Sozialprojekte in China.

In Zusammenarbeit mit den Lehrern beraten wir die Jahrgangsstufe 11 bei der Vorbereitung des „Beijing-Talk“, einer von Schülern moderierten Talkveranstaltung mit Persönlichkeiten des Pekinger öffentlichen Lebens. Gäste waren bisher der Künstler Wang Shugang, der Event-Manager Udo Hoffmann, der Fußballstar Shao Jiayi (Beijing Guo'An) sowie die Schriftstellerin Xifan Yang.

Last but not least organisieren wir Lesungen, Workshops und Buchausstellungen. Regelmäßig können wir interessante Lesungen auch namhafter Autoren anbieten: Die Schriftsteller Eugen Ruge, Andreas Kumpfmüller, Monika Maron, Volker Braun, Burkhard Spinnen, David Wagner, Thea Dorn, Landolf Scherzer, Charlotte Kerner und Boris Pfeiffer zogen bisher Schüler, Lehrer und Eltern in ihren Bann. Die österreichischen Autoren Hanno Mills, Peter Rosei und Andrea Gruber besuchten uns auf Einladung des österreichischen Kulturforums. Anja Tuckermann, Szofia Röhr und Bas Böttcher begeisterten die Schüler in Workshops für Literatur und Schreiben. Die chinesischen Schriftsteller Xu Xechen und Wang Gang lasen bei uns auf Initiative des Buchinformationszentrums der Frankfurter Buch-

messe, das auch regelmäßig Buchausstellungen für die Bibliothek zur Verfügung stellt. Und nicht zuletzt wissen auch die China-Korrespondenten (Christian Y. Schmidt, Christian Geinitz, Andreas Lorenz, Frank Sieren und Kai Strittmatter) immer wieder Interessantes aus Politik und Wirtschaft zu berichten.

So ist die DSP-Bibliothek ein lebendiges deutsches Kulturzentrum in Peking. Sie schlägt eine Brücke zu Deutschland und ermöglicht Schülern, Eltern und Lehrern, an der öffentlichen Diskussion zum kulturellen Leben teilzuhaben.



Lesung Volker Braun

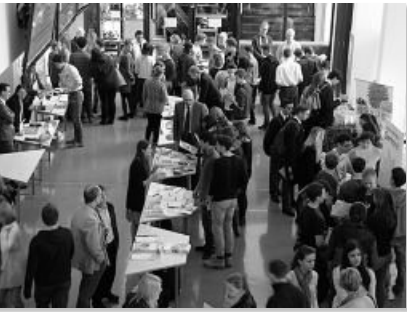
● Jährliche Bildungsmesse an der DSP

Ende Oktober veranstaltet die DSP seit 2012 eine Bildungsmesse mit Repräsentanten von bis zu 30 deutschen Universitäten und Hochschulen. Die Schüler der 11. und 12. Klassen sowie einige Besucher weiterer Pekinger Schulen mit deutschem Hochschulzugang nutzen diese seltene Gelegenheit und beeindruckten die Hochschulvertreter immer wieder mit detaillierten Fragen.

Von Peking aus gestaltet sich die Entscheidung für ein Studienfach und den Hochschulort schwieriger als für Oberstufenschüler, die in Deutschland leben. Auch daher werden die Re-

präsentanten deutscher Hochschulen, die sich wegen der „Chinese Education Exhibition“ in Peking aufhalten und ihren freien Vormittag den Schülern der DSP widmen, dankbar empfangen und umlagert. Diese zwei Stunden für individuelle Beratungen im Foyer der Schule sind für viele unserer Schüler der erste persönliche Kontakt mit Mitarbeitern deutscher Hochschulen, darunter auch mehrere Leiter Internationaler Büros und Professoren attraktiver Fachgebiete.

Dass die Bildungsmesse der Beginn einer langen Beziehung sein kann, beweist die „Euro-



Bildungsmesse

pean Business School“ Reutlingen: Ein großer Artikel im Reutlinger General-Anzeiger, der den neu gegründeten deutsch-chinesischen Management-Studiengang vorstellt, zeigt zwei unserer Schüler, die auf der DSP-Bildungsmesse im davorliegenden Jahr den entscheidenden Kontakt gefunden hatten.

Nach der Veranstaltung zeigen sich die Hochschulvertreter regelmäßig beeindruckt vom lebhaften Interesse der Schüler. Sie versichern uns, dass unsere Bildungsmesse ein wertvoller Programmpunkt ihrer China-Messereise ist, und verabschieden sich oft mit der Zusage, im folgenden Jahr wiederzukommen.

● „Candlelight“ – Das Sozialprojekt an der DSP

Das Sozialprojekt „Candlelight“ entstand 1998, initiiert durch einen Dokumentationsbeitrag über das aufopferungsvolle und schwere Leben der Landlehrer in China. Einer dieser Lehrer wurde gesucht und in der Provinz Hebei gefunden. Er erzählte seine ganz persönliche Geschichte und der Funke sprang über – das „Kerzenlicht“ war entfacht.

Bis zum Jahr 2009 unterstützte „Candlelight“ ausschließlich eine Dorfschule in den Bergen der Pekinger Nachbarprovinz Hebei. Am 1. Juni 2009 kam eine Schule für Wanderarbeiterkinder im Süden Pekings hinzu. Beide Schulprojekte wurden materiell und finanziell unterstützt, um die Lern- und Lehrbedingungen zu verbessern. Im Februar 2012 wurde die Dorfschule in den Bergen vom chinesischen Bildungsministerium geschlossen. Seit diesem Zeitpunkt konzentriert sich unser Einsatz auf die Wanderarbeiterschule.

Uns ist der direkte menschliche Austausch zwischen den jungen Chinesen und Deutschen wichtig. Beide Seiten profitieren von den re-

gen Kontakten und lernen viel voneinander. Im Rahmen des im Schuljahr 2009/2010 eingeführten Unterrichtsfaches „Sozialprojekt“ für die Klassenstufe 7 finden regelmäßige Begegnungen statt. Gemeinsame Unterrichtsstunden werden organisiert. Die chinesischen Schüler interessieren besonders die Naturwissenschaften und das Fach Englisch. Wir finden es immer wieder spannend zu erleben, wie die Kinder an chinesischen Schulen lernen und wie groß die Klassen sind. Von den künstlerischen Fähigkeiten vieler chinesischer Kinder sind wir begeistert. Außerdem feiern wir gemeinsam die Feste des anderen. Inzwischen verstehen wir auch viele Sitten und Bräuche besser. Verständnis und Toleranz werden groß geschrieben. So ist über die Jahre eine respekt- und vertrauensvolle Beziehung gewachsen, die es beiden Seiten ermöglicht, die jeweils andere Kultur kennen zu lernen.

Direkt vor Ort können wir erleben, wie unsere Spenden Schritt für Schritt die Lebens- und Unterrichtsqualität verbessern. Strahlende Kinderaugen spornen uns für unsere weite-

re Arbeit an. Es ist in der Vergangenheit hier schon viel erreicht worden und für die Zukunft haben wir viele weitere Pläne. Durch unseren engen Kontakt zu der Schule können wir unseren Spendern garantieren, dass die Gelder und Sachspenden tatsächlich ankommen und ausschließlich für ihren vorgesehenen Zweck verwendet werden.

In unseren Aktionen bemühen wir uns, lokale Handwerker heranzuziehen und Materialien vor Ort einzukaufen. So profitiert nicht nur die unterstützte Schule, sondern auch die ortsansässige Wirtschaft. Bildung ist der Schlüssel zu einer langfristigen positiven Entwicklung der Region. Daher fühlen wir uns auch verpflichtet, die Entwicklung der Schule langfristig zu begleiten.

● Die DSP auf der didacta

Die didacta ist die größte Bildungsmesse in Deutschland. Hier präsentieren über 800 Institutionen die neuesten Trends aus allen Bildungsbereichen. Zusammen mit anderen Auslandsschulen und der ZfA informiert die DSP über bildungspolitische sowie pädagogische Entwicklungen im Auslandschulwesen und wirbt für den Bildungsstandort Peking.

Während fünf Messetagen beraten Angehörige der DSP Messebesucher zu allgemeine Fragen wie Schulform, Größe, Zusammensetzung

der Lehrer- und der Schülerschaft. Detaillierte Beratungen erbeten Lehramtsstudierende und Referendare, die fragen, ab wann der erste Einsatz möglich wäre, Lehrer mit mittelfristigem Interesse an Auslandsaufenthalten fragen nach den Schulabschlüssen an der DSP, den Lehrplänen, der Verweildauer und vor allem nach den gesuchten Fächern und Fächerkombinationen. Erzieherinnen und Erzieher am Ende ihrer Ausbildung oder in schon bestehendem Arbeitsverhältnis fragen besonders nach strukturellen



Die Deutsche Schule Peking auf der didacta 2016 in Köln

Merkmale des Kindergartens, nach den angewendeten und erforderlichen Sprachen. Besucher mit konkretem Interesse an der DSP werden in eine Adressenliste aufgenommen, so dass die DSP sie auch direkt ansprechen kann.

Weitere Aktivitäten sind Gespräche mit Leitung und Mitarbeitern der anderen Auslands-

schulen, mit Vertretern der ZfA, mit Ausstattern und Firmenvertretern. Wichtig sind auch Besuche an Messeständen von Schulausstattern, bei Anbietern fachlicher und didaktischer Medien, das Ansehen und Vergleichen neuer Fachliteratur und neuer Lehrwerke.

● Peking ist kein Luftkurort

Wer sich in den deutschen Medien informiert, kann viel erfahren über „atemberaubende“ Peking Luft: *„Dicke Luft, wieder höchste Smog-Alarmstufe, das mörderische Potenzial in der Luft“* – so und ähnlich lauteten die Schlagzeilen auch in den Monaten des vergangenen Winters. Manche Familie und auch mancher Lehrer entscheiden sich daher gegen einen Aufenthalt hier. Besonders fürsorgliche Freunde schicken uns Links oder Zeitungsausschnitte, mitunter verbunden mit dem Hinweis, dass die chinesische Informationspolitik weniger offen sei als die freie deutsche Presse. Und wenn wir dann entgegennen, dass Wetter und Luft eigentlich fast immer ganz gut, manchmal sogar sehr gut sind – nämlich immer dann, wenn nichts davon in den deutschen Medien zu lesen ist, sorgen sie sich beinahe schon um unsere Wahrnehmungsfähigkeit.

Ja, es stimmt, der Smog ist belastend, aber zum Glück sind solche Tage seltener, als die deutsche Berichterstattung es mit dramatischen Bildern suggeriert. Wir erfreuen uns auch vieler Sonnentage und klarer Sicht. In der Schule selbst ist dieses Thema ohnehin unwichtig, denn

bei hoher Luftbelastung bleiben alle einfach auch während der Pausen im Gebäude: Innerhalb der Schule herrschen Bedingungen wie sie in Deutschland nicht besser sein können. Dank einer hocheffizienten Luftreinigungsanlage (die 1,5 Millionen Euro teuer war) wird im Gebäude eine nahezu schadstofffreie Atemluft garantiert, wie alle Kontrollmessungen bestätigen.

Die Atmosphäre an der DSP ist sehr gut, auch im übertragenen Sinn. Ehemalige Kollegen, Schüler und deren Eltern kommen immer wieder zu Besuch, wenn sie sich in der Stadt aufhalten, bringen Neuigkeiten mit und wollen Neuigkeiten über die DSP und das soziale Leben hier erfahren. Und dass beim Schultreff am ersten Schultag nach den Sommerferien zu hören ist, dass Schüler sich auf den Schulbeginn freuen, ist fast die schönste Motivation zum Weiterarbeiten an diesem herausfordernden und faszinierenden Standort. ◀◀

● Kontakt

andreas.wistoff@dspeking.net.cn
www.dspeking.net.cn

In eigener Sache

Vorschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- Heft 3/16 Die Botschaftsschule Adis Ababa stellt sich vor
- Heft 4/16 Unterschiedliche DAS – gemeinsames Ziel
- Heft 1/17 Die DS Sydney stellt sich vor

● Führt die Deutsche Schule Riyadh ein Wüsten-Mauerblümchen-Dasein?

Außenansicht eines ehemaligen Insiders und nachträglicher Glückwunsch zum 40. Geburtstag

Hartmut Lieske

In den Ohren von Schulvereinsvorstand und Schulleitung der Deutschen Schule Riyadh muss die oben gestellte Frage provokant klingen, zumal wenn ich sie stelle. Denn Ende März 2015 konnte ich – der großzügigen Einladung der Genannten folgend – an einer von der Schulgemeinschaft mit Eifer und sichtbarer Freude veranstalteten, sich über zwei Tage erstreckenden Festveranstaltung teilnehmen, mit der nicht nur die Einweihung des neuen Schulgebäudes, sondern auch das 40-jährige Bestehen der Schule gefeiert wurde. Und – das sei gleich vorweggenommen – aufgrund der dabei gewonnenen Eindrücke von der schulischen Arbeit, der Aufgeschlossenheit der Schüler und dem spürbar echten Engagement der gesamten Frau- und Mannschaft vom Hausmeister bis zum Schulleitungsteam kann ich ohne Bedenken die Antwort geben: Die Deutsche Schule Riyadh führt durchaus kein Mauerblümchen-Dasein in der Wüste.

Warum dann aber überhaupt die so formulierte Frage? – Nun, für wen auch immer pädagogisches Wirken an deutschen Schulen im Ausland bedeutungsvoll ist, sei es aus generellem Interesse an auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik oder weil er selbst auf diesem Feld aktiv war oder beabsichtigt, sich dort zukünftig zu betätigen, dem drängt sich diese Frage angesichts der prekären weltpolitischen Lage im

Mittleren Osten, der Bedrohung durch IS und islamistischen Terror und das in diesem Kontext und auf diesem Hintergrund verstärkte Medieninteresse und die zugleich zunehmend kritischere Beurteilung der Rolle Saudi-Arabiens geradezu auf.

Als ich Anfang 1984 das Angebot erhalten hatte, die Schulleitung in Riad zu übernehmen, und meine Frau und ich nach ausführlicher Beratung bald entschlossen waren, uns aufzumachen nicht zu wüsten, sondern zu Wüsten-Erfahrungen, stieß diese Entscheidung auf das äußerste Missvergnügen unserer zehn- und zwölfjährigen Kinder, die nach neun Jahren Äthiopien gerade erst begonnen hatten, sich mit dem Leben in Deutschland vertraut zu machen. Und bei der Vertragsunterzeichnung in der ZfA stellte mir der gestrenge Bernhard Becker, einer meiner Vorgänger in Addis Abeba, die besorgte Frage, ob ich mir denn gründlich und ernsthaft überlegt hätte, worauf ich mich da einlassen und was ich meiner Familie abverlangen würde. Das sei hinsichtlich der Lebensumstände ein außerordentlich schwieriger Posten, aber auch dienstlich eine Herausforderung – heute hieße das: it's a challenge –, da einerseits die Schule als Branch der Saudi Arabian International School die Auflagen des Ministry of Education zu erfüllen habe und dessen ständiger Kontrolle unterliege und andererseits die Verankerung im deutschen



Alte Schulembleme (links, Mitte) und neues Schulemblem (rechts)



Hereinspaziert in die DISR

Regelwerk durch Anerkennung der gültigen Abschlüsse durch die KMK noch nicht erreicht sei. Aus der „Verweildauer“ der Schulleiter – so gab Becker augenzwinkernd amtsdeutschend weiter zu verstehen – lasse sich schließen, dass Arabia deserta, das in vielerlei Hinsicht verlassene und trockene Land, wenig Anreiz biete, Wurzeln zu schlagen. Mein Vorgänger in Riad, Karl Reinhard Friebe, habe es dort mit drei Jahren bisher am längsten ausgehalten, sei aber froh und zufrieden, hier in Köln, dem Schülerlärm und der saudischen Gluthitze entronnen, im Habsburger Ring gelandet zu sein und neuerdings in der Barbarastraße einen wohltemperierten und ruhigen Schreibtischposten verwalteten zu können.

Immerhin bot sich mir so die Möglichkeit, nur ein paar Türen weiter Perspektiven über die dienstliche und private Zukunft zu gewinnen. Aber außer seinem „Geständnis“, niemals Kameelfleisch gegessen zu haben, blieb alles recht sibyllinisch und ließ sich unter den Tenor dessen subsumieren, was ich 1992, gleichsam erst beim Abschied von Riad, in einem nur für den Dienstgebrauch bestimmten Bericht der Botschaft über die Lebensbedingungen dort als Fazit fand: „Jemand, der glaubt, hier während seiner Dienstzeit das Land verändern zu kön-

nen, wird in Saudi-Arabien nicht glücklich werden. Wer [es] versteht, sich effizient mit den unveränderlichen Gegebenheiten zu arrangieren, kann hier erfüllte Jahre erleben.“

Zur Geschichte der DSR

Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre erlebte Saudi-Arabien einen gewaltigen Aufschwung und Bauboom, der u. a. viele deutsche Firmen ins Land lockte, vor allem nach Dschidda, seit eh und je als Seehafen am Roten Meer das Tor zum Wüstenstaat und damals noch Sitz der diplomatischen Vertretungen, aber auch ins aufstrebende Riad, in die ölfreiche Ostprovinz und anderswohin, wo lohnende Projekte winkten. Wer von den Bauleuten kein Strohwitwerdasein führen und die Kinder in erreichbarer Nähe haben wollte, dem blieb anfangs keine andere Wahl, als sie übers Rote Meer ins Internat der Deutschen Schule Addis Abeba zu schicken – eine von einigen Familien praktizierte, aber für die Mehrzahl der Mitarbeiter der Baufirmen kaum akzeptable Lösung. Daher kam es recht bald zur Gründung deutscher Firmenschulen im Königreich Saudi-Arabien, wobei die Firma Philipp Holzmann AG die Vorreiterrolle spielte. Harry Werner, der langjährige Leiter der Abteilung III, Schulen, Auslandsschulen des Sekretariats der KMK hat darüber in dieser Zeitschrift berichtet (Heft 4, 1978, S. 9–12).

Neuer Klassenraum
(Foto: Archiv – Frau Kathrin Beer / Riad)

Er nennt als Standorte der Holzmann-Schulen, die ab der zweiten Hälfte der siebziger Jahre gegründet wurden: Al Khobar, Dammam, Hofuf, Jubail, Medina, Riad und Tabuk und berichtet, dass die Hoch-Tief AG auf dem Baugelände des neuen Flughafens in Dschidda ebenfalls eine Schule betreibe. Auch für die GIZ (früher: GTZ), die laut ihrer Webseite (www.giz.de) „seit 1975 Beratungs- und Beschaffungsleistungen für verschiedene staatliche und parastaatliche Institutionen im Königreich anbietet“, waren Unterricht und Beschulung der Mitarbeiterkinder eine dringliche Frage.

Aus damals bei den Schulakten befindlichen handschriftlichen Aufzeichnungen Frau Erika Riedles, die von der Gründung bis 1981 an der DSR unterrichtete, konnte ich für eine Bestandsaufnahme der Schulgeschichte im Jahrbuch 1991/92 (Anhang, S. I–XV) entnehmen, dass die Urzelle deutscher Unterrichtsarbeit in Riad ins Jahr 1974 datiert, als es einem Herrn Beyer von der GTZ (anscheinend ein Pionier und Wegbereiter der oben erwähnten offiziellen Kontaktaufnahme im Jahr darauf) gelang, für seine vier Kinder im schulpflichtigen Alter, die er nicht in die Obhut der International School mit amerikanischem Curriculum geben wollte, Privatunterricht bei einer aus Bremen stammenden Lehrerin, einer Frau Maier, zu organisieren. Schnell stießen Kinder anderer deutscher Familien dazu, und sehr bald schon, nämlich im Jahr 1975 wurde aus dieser Privatinitiative die institutionalisierte Deutsche Schule Riyadh, zunächst, bevor ein firmenunabhängiger Schulverein entstand, getragen von der GTZ und der Firma Holzmann, die gerade den Auftrag erhalten hatte, das Military Hospital zu bauen: So fanden sich im ersten Jahr immerhin 56 Schüler. Dyckerhoff und Widman [Dywidag Saudi Arabia] schloss sich noch im selben Jahr als Schulträger an, die Firmen Huta Hegerfeld und Polensky & Zöllner gesellten sich im Schuljahr 1976/77 dazu, während zur selben Zeit Holzmann dieser Arbeitsgemeinschaft zur Förderung der vom Deutschen Schulverein Er-Riyadh in Riad/Saudi-Arabien betriebenen Schule – was für ein Wortungetüm! – den Rücken kehrte und mit Beginn des Schuljahrs 1977/78 im firmeneigenen Wohncamp ein



Deutsch eine Fremdsprache – Wer kann das heute noch lesen? (Foto: Archiv – Frau Kathrin Beer / Riad)

„Konkurrenzunternehmen“ eröffnete. Warum diese Spaltung erfolgte, konnte ich nicht in Erfahrung bringen. Möglicherweise waren es finanzielle Erwägungen, denn wie der Drucksache 11/1642 des Deutschen Bundestages zu entnehmen ist, wurde die Holzmann-Schule noch im Jahr 1985/86 mit 41.300,00 DM amtlich gefördert, d. h. in dem Jahr, als sie ihre Aktivitäten wegen sinkender Mitarbeiter- und, damit einhergehend, sinkender Schülerzahl in Riad beendete.

Die Bau-Boom-Periode war vorüber; die noch zu „beschulenden“ Kinder und Jugendlichen wurden in die DSR integriert, die dadurch, obwohl seit diesem Zeitpunkt die Zahl deutscher „Experten“ insgesamt in Saudi-Arabien spürbar geringer wurde, im Schuljahr 1986/87 mit 225 Schülern (inklusive Kindergarten) den statistischen Kulminationspunkt erreicht hatte.

Die Schule war dadurch an die Grenzen ihrer räumlichen Kapazität im so genannten Dreivillen-Komplex im Stadtteil Mursalat gelangt. Die pädagogische Arbeit – seit eh und je im besten Sinne einer Gesamtschule geleistet, aber aufgrund der Einzigigkeit und der Vorgaben der amtlichen Förderung und des Schulhaushalts weitgehend auf innere Differenzierung be-

schränkt – verlangte dem Lehrerkollegium vermehrte Einsatzbereitschaft und Anstrengung ab. War die Unterrichtsarbeit vor der Rückkehr der Holzmann-Kinder primär gymnasial ausgerichtet, verschob sich die soziologische Struktur nun wieder zu einer gleichmäßigeren Verteilung zwischen potenziellen Haupt-, Real- und Gymnasialschülern – ja es waren auch Sonderschüler zu betreuen. Den Begriff Inklusion kannten wir nicht – aber all das, was heute darunter verstanden wird, galt es damals an der DSR – wie gewiss auch an vielen anderen deutschen Schulen im Ausland – zu leisten. Welch Glücksfall, dass das Team trotz aller Unterschiede in der Lehrbefähigung und den individuellen didaktischen Erwägungen sowie der vom Herkunfts-Bundesland vorgezeichneten schulpolitischen Ausrichtung sich dieser Verpflichtung bewusst war und sie voll Tatkraft umsetzte! Zwei Drittel des Teams waren Ortslehrkräfte – mit Ausnahme des Arabisch-Lehrers Ehefrauen deutscher Experten – die über die passende Qualifikation (von der Kindergärtnerin bis zur Gymnasiallehrerin) verfügten, so dass lehrplanmäßig auch der Unterricht erteilt werden konnte, für den vermittelte Kollegen (damals im Konsens von Schulträger und Zentralstelle ausschließlich Männer) wegen des begrenzten Kontingents nicht zur Verfügung standen. So gelang es, auch Kunst, Musik und Sport nicht zu kurz kommen zu lassen, Fächer, auf deren Erteilung angesichts der restriktiven Vorgaben von saudischer Seite und der außerhalb der Schule in besonderem Maße für die Mädchen beschränkten Freiräume die gesamte Schulgemeinschaft gesteigerten Wert legte. Außerdem sorgte Frau Karin Büchler, eine Ökotropologin, die achtzehn Jahre lang bis zum Ende des letzten Jahrtausends den Fels der Kontinuität im schnellen Fluss der wechselnden Schüler- und Lehrerschaft darstellte und unermüdlich für die Herausgabe des Jahrbuchs verantwortlich war, dafür, dass Unterricht in Wirtschaftskunde und Hauswirtschaft einen geschätzten Platz im Unterrichtsangebot fanden.

Die Schule – anerkannt als Schlussprüfungsschule seit dem 9. Mai 1985 und seit dem 9. April 1986 berechtigt, Abschlusszeugnisse der Hauptschule und der Realschule zu erteilen –

war „... mit Ablauf des Schuljahrs 1985/86 an einem Endpunkt in ihrer strukturellen Entwicklung und rechtlichen Anbindung ans innerdeutsche Schulsystem angelangt“, wie ich in oben erwähntem Bericht (S. XII) feststellte. Im Schuljahr darauf erfreute sie sich (s. o.) des höchsten je erreichten Schülerstands. Sie war die einzige Institution, die als Mittelpunkt deutscher Geselligkeit eine, wenn auch bescheidene, Rolle spielte. Ein Goethe-Institut gab es nicht, die Deutsche Botschaft war zwar 1985 von Dschidda nach Riad verlegt worden, residierte aber in räumlicher Enge in einem Bürogebäude im Zentrum der Stadt; erst 1987 wurde der von der Bundesrepublik Deutschland im Diplomatic Quarter errichtete Prachtbau mit einer Geschossfläche von 5.200 qm auf einem 11.000 qm großen Grundstück eingeweiht.

Die Schülerzahl erreichte ihren absoluten Tiefpunkt im Krisen- und Kriegsjahr 1990/91, als die Schule im Desert Storm im Anschluss an die Weihnachtsferien bis zum Kriegsende am 28. Februar 1991 geschlossen blieb und der Unterricht erst am 11. März wieder aufgenommen werden konnte: 16 Schüler erschienen in der ersten Woche, in der dritten waren es 49 und schließlich konnten wir – was Hoffnung auf den Fortbestand der Schule machte – zu Ende des Schuljahrs 86 (inklusive KiGa) melden. Ich habe über diese für die Schule existenzbedrohenden Monate in dieser Zeitschrift unter der Überschrift „Krise, Krieg und Konsequenzen – Die Deutsche Schule Riyadh im Wüstensturm“ (Heft 3, 1991, S. 186 ff.) ausführlich berichtet mit dem – nicht abgedruckten – Resümee: „... der Wind hat sich gelegt. Ich schmecke den Sand nicht mehr und atme frei. Aber Bangnis lenkt den Blick zum sommerdiesigen Himmel. Seit der Verbrecher den Brand entfacht hat, ängstigen uns schwarze Wolken und Ölgeruch.“

In der Tat stieg die Schülerzahl wieder, doch mit Beginn des neuen Jahrtausends setzt ein dramatischer Rückgang ein. An der Tatsache, dass die Firma Holzmann und bald darauf auch die Firma Dywidag ihre Camps aufgaben, die nicht nur bei deutschen Familien als Wohn- und Freizeitstätten beliebt waren, sondern in denen auch die Schule stets willkommen war und den Swimming-Pool und die Sportanlagen für ih-

re Wettkämpfe und Bundesjugendspiele nutzen durfte, daran lässt sich ablesen, wie stark rückläufig die Präsenz deutscher Experten in Saudi-Arabien war, welcher Trend sich nach Nine-Eleven aufgrund des als zumindest empfundenen und schließlich, als es 2003 Attentate auch auf Ausländer gab, tatsächlichen Gefährdungsrisikos spürbar fortsetzte. Im Jahr 2005 ist der ab-

Unterrichts- und Fachräume sowie durch die Überdachung eines tennisplatzgroßen Innenhofes als Sportarena zweckentsprechend umgebaut und hergerichtet hatte, nicht mehr verlängert worden.

Begegnung

Die Schule fand Zuflucht bei den Franzosen, woraus sich, wie im Jahrbuch 2004/05 berichtet wird, „... vielfältige Möglichkeiten der internationalen Begegnungen ...“ ergaben. Trotzdem konnte dieses Asyl mit seiner „räumlichen Enge“, so schrieb mir Herr Angermeir, der seinerzeitige Leiter, im Oktober 2005 keine Dauerlösung sein. „Wir haben zur Zeit ca. 420 qm zur Verfügung im Vergleich zu den über 4000 qm in dem alten Schulgebäude“, erläuterte er und fuhr fort: „Teilweise halten wir den Unterricht ... im Lehrerzimmer ab. DAF wird ... im Schulleiterzimmer unterrichtet. Vorschule und 1. Klasse müssen sich ... einen Raum teilen.“ Aber dieser Notbehelf eröffnete eine intensive und äußerst begrüßenswerte kulturelle Begegnung: „Nul doute que notre action éducative, pédagogique et culturelle bénéficiera pleinement de cette étroite collaboration entre nos deux établissements.“ So hieß der Direktor der École Française Internationale de Riyad die deutschen Gäste willkommen (Jahrbuch 2004/2005, S. 12).

Die DSR war stets eine reine Experten-Schule und ausschließlich dazu bestimmt, den Übergang an eine Schule in der Bundesrepublik Deutschland zu gewährleisten. Botschafter Dr. Rudolf Rapke hat das im Jahrbuch 1994/95, S. 1 so formuliert: „Wenn es ... gelungen ist, die heimkehrenden Schüler mit dem nötigen Rüstzeug zu versehen, das sie davor bewahrte, einen cultural shock in ihrem eigenen Land zu erleben, dann lag das sicher auch daran, dass die Deutsche Schule Riyadh im besten Sinne ein Brückenkopf deutscher Kultur war und ist.“ Zu einer Begegnungsschule im eigentlichen Sinne konnte und kann sie sich auf absehbare Zeit nicht wandeln, da die saudischen Wert- und Moralvorstellungen mit westlichen unvereinbar sind und offiziell die Aufnahme von Landeskindern nicht gestattet ist (Obwohl es auch schon Ausnahmegenehmigungen gab!). Aber Begegnung ereignet sich ja auch außerhalb der Schu-



Präsentation Schülerarbeiten im neuen Schulgebäude (Foto: Archiv – Frau Kathrin Beer / Riad)

solute Tiefpunkt erreicht: Es werden nur noch 48 Schüler (inklusive KiGa) gezählt. Zuvor war, aus Sicherheitserwägungen, der Vertrag für die anfangs drei, später dann vier Villen, die der Schulträger über die Jahre seit 1983 kontinuierlich mit Vereinsmitteln für die Nutzung als

le; diese zu praktizieren, finden sich immer Wege und Pfade abseits der fest gefügten und regulierten Bahnen: Die Privatsphäre – das war unsere Erfahrung – ist sakrosankt – und Freiheit der Entfaltung erlebt man in gelöster und beglückender Weise in der Weite der Wüste mit all ihren Wundern. Und dass man für eine begrenzte Zeitspanne in eine fremde Welt eintaucht, wer wollte eine solche Erfahrung geringschätzen? Auch zu diesem Aspekt hat Botschafter Dr. Rapke (a. a. O., S. 2) Bedenkens- und Beherzigenswertes geäußert: „Die Begegnung mit der arabischen und islamischen Kultur und Lebensweise ist für uns alle eine Chance und keineswegs eine Bedrohung. Begegnung und Verstehen sind jedoch nur möglich, wenn man sich seines eigenen Standpunktes bewusst ist.“

Wüstenrose statt Mauerblümchen

Nach langen Jahren des Untermieterdaseins und mancher Durststrecke konnte die DSR 2014 ein neu errichtetes modernes Schulgebäude im Al Bustan Village anmieten, mit dessen offizieller Einweihung an den letzten beiden Märztagen 2015 sie zugleich ihren 40. Geburtstag feierte. Die Ausstattung mit Klassen- und Fachräumen ist großzügig, die Einrichtung verspricht, alle Erwartungen kybernetischer Pädagogik zu erfüllen – jedenfalls soweit das ein Schulmeister aus dem vorigen Jahrhundert, der keineswegs nur im Ausland, sondern auch hier zu Lande unter mancherlei provisorischen Verhältnissen sein Handwerk ausüben musste, beurteilen kann: Statt Tafeln sah ich Projektionswände und unter den Decken Beamer, mit deren Hilfe vermutlich via PC die Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern aktiviert und visualisiert wird, während Kreidestaub und Tafelwischen der Vergangenheit angehören. Auch der Sportunterricht kommt nicht zu kurz, denn in einem luxuriösen, der Schule direkt gegenüber liegenden Hotel steht mit einem Ballspielfeld, einer Laufbahn und einem 25-m-Schwimmbekken alles zur Verfügung, was dazu notwendig ist – und dies indoor und somit zu jeder Jahreszeit nutzbar, was andernfalls bei Temperaturen von bis zu 50 Grad im Schatten nicht möglich wäre.

Schulleiter Uwe Schüsterl ließ sich Stolz und Freude über die neue Wirkungsstätte deutlich

anmerken, ebenso seine Kolleginnen und Kollegen und Mitarbeiter. Dem Außenstehenden und Gast wird, zumal bei solcher Feierfreude, nicht der letzte tiefe Einblick gewährt, aber er vermag doch zu spüren, was potemkinsch, was echt!

Neuerdings hat sich die DSR das Epitheton „international“ beigelegt und trägt nun den Namen „Deutsche Internationale Schule Riyadh“. Auch das Ausdruck eines hohen Selbstwertgefühls, der Offenheit und Öffnung – zumindest für expatriates, die ihre Kinder in die Obhut einer Schule mit deutschem Curriculum geben möchten. Stolz sein darf sie vor allem auch auf die Auszeichnung mit dem Gütesiegel „Exzellente Deutsche Auslandsschule“.

Unerwähnt soll schließlich nicht bleiben, dass seit 2014 das Goethe-Institut in Riad endlich eine Zweigstelle hat und die Unterrichtsräume der



Schulleiter Uwe Schüsterl bei der Compound-Rallye



Einradfahrer der Zirkusgruppe beim Festakt (Foto: Archiv – Frau Kathrin Beer / Riad)

Schule nutzt. Alle Zeichen deuten darauf hin, dass die Schule auch in Zukunft durchaus kein Mauerblümchendasein führen muss, sondern langlebig und dauerhaft wie die Wüstenrose allen Stürmen standhalten wird.

Und allen, die Zweifel hegen, ob man in Saudi-Arabien leben kann, darf ich mit meinem Schüttelreim Mut machen:

„Ihr glaubt's nicht, doch der süßte Wein
Kann wahrlich in der Wüste sein.“



Tiefgründiges – Hintergründiges

Kinder wollen und sollen irgendwann testen, wie weit sie in der Familie und in der Schule mit ihren Provokationen gehen können. Das ist verständlich und entwicklungspädagogisch sinnvoll und notwendig.

Wer allerdings als erwachsener Satiriker Grenzen ausloten will, kann nicht den Überraschten spielen, wenn er sie entdeckt.

● Kreative Impulse für Deutsch

Fabio Niehaus und Sandro Jahn

7000 Reisekilometer durch Nordamerika: Auf Einladung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) bereisten die Hamburger Musik- und Theaterpädagogen des Duos „Erfindenker“ Zentren des Deutschunterrichts in Kanada und den USA mit einem klaren Ziel: Deutsch Lernen als Erlebnis – Begeisterung für die deutsche Sprache wecken mit Hilfe von kreativen Workshops.

14 durch die ZfA geförderte Sprachdiplomschulen, an denen Schülerinnen und Schüler das Deutsche Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz ablegen können, standen auf der Reiseroute der „Erfindenker“, die sie nach Edmonton, San Francisco, Columbus, Ohio und Toronto führte. Das Thema „Aufbruch“ – in neue Länder, zu neuen Erfahrungen und zu anderen Lernmethoden – verband die Stationen ihrer musikalischen Reise.

Die ZfA-Fachberater in Kanada und ZfA-Berater für Deutschunterricht in den USA organisierten an den Schulen Workshops, bei denen entweder mit dem Format „Deine Stimme“ der Fokus auf der Musik lag, oder beim „Szenexpress“-Workshop das darstellende Spiel im Mittelpunkt stehen sollte.

„Manche Veranstaltungen waren einstündig, andere dauerten einen ganzen Tag, aber am Ende stand immer ein Produkt. Mal war es ein gemeinsam erarbeiteter Song, mal eine szenische Darstellung. Und immer auf Deutsch“, resümiert Fachberater Friedrich Broeckelmann aus Toronto nach der Workshoptour.

Nicht nur junge Deutschlernende an öffentlichen Schulen und Sprachschulen kamen in den Veranstaltungen auf ihre Kosten, sondern auch Deutschlehrkräfte, die mit den „Erfindenkern“ in einem kurzweiligen Lehrerworkshop kreative Wege des Lernens erkunden konnten.

Beim Theater- und Bühnenperformance-Workshop „Szenexpress“ stand der kreative Umgang mit der deutschen Sprache im Mittelpunkt. Die Schülerinnen und Schüler sollten mit der deutschen Sprache einmal ganz anders arbeiten, als sie es sonst im Unterricht tun, und nahmen sich dieser Herausforderung gerne an: Zum Thema „Aufbruch“ entstanden aus kurzen selbstgeschriebenen Rap-Texten kleine Rhythmus-Performances, aus Brainstormings in Kleingruppen entwickelten sich ausdrucksstarke Bilder, die die Schülerinnen und Schüler anschließend schauspielerisch mit dem eige-



Einsatz beim „Deine Stimme“-Workshop



Fabio Niehaus fordert die Stimmen der Schülerinnen und Schüler in Sacramento



Fabio Niehaus dirigiert die Stimmen in Columbus Ohio



Motivierte Schülerinnen und Schüler nach dem „Deine Stimme“-Workshop in Columbus Ohio

nen Körper auf der Bühne umsetzen. Stück für Stück formten die „Erfindenker“ aus den Ideen der Schüler eine Gesamtperformance, die am Ende des Schultages bei einer abschließenden Aufführung den Mitschülern präsentiert wurde.

„Die Schüler waren begeistert“, erklärte Eckhard Strelau, Deutschlehrer an der Strathcona Composite High School in Edmonton. „Ich finde, dass sie unglaublich enthusiastisch und kreativ waren.“

Eine seiner Schülerinnen fügte hinzu: „Ich fand es sehr interessant heute, weil wir noch nie auf diese Art und Weise Deutsch gelernt haben.“

Beim Musik-Workshop „Deine Stimme“ drehte sich hingegen alles um das gemeinsame Singen auf Deutsch. In Workshops, die von einer Unterrichtsstunde bis zu einem ganzen Schultag dauerten, erarbeiteten die Schülerinnen und Schülern das Lied „Invasion der Stimmen“. Die Auseinandersetzung mit dem Liedtext erfolgte mit dem ganzen Körper. Bewegungen und choreographische Elemente erleichterten den Schülern das Erlernen bestimmter Zielwörter und halfen dabei, den Text innerhalb kürzester Zeit zu verinnerlichen. Musikalisch begleitete Übungsphasen in der Gruppe trugen außerdem dazu bei, Sprachhemmungen zu überwinden und ganz nebenbei die Aussprache zu verbessern und den Wortschatz zu erweitern.

Oft blieb den „Erfindenkern“ zwar lediglich eine Schulstunde Zeit, um mit den Schülerinnen und Schülern einen kleinen Part des Songs „Invasion der Stimmen“ einzustudieren, aber damit war das Ziel des Workshops längst erfüllt: der „Aufbruch“ in ein neues Lied, und die Erkenntnis, dass Deutsch richtig großen Spaß macht, wenn man gemeinsam singt.

„Es war interessant“, schilderte Christy Charlton, Deutschlehrerin an der Jones Middle School in Columbus, Ohio ihre Beobachtungen. „Die Schüler haben den Text nicht gesehen und teilweise auch nicht alles verstanden. Trotzdem konnten sie mitmachen. Sie haben den Text nur über das Hören und das Singen gelernt. Das war beeindruckend.“

Auch für die Deutschlehrkräfte an den verschiedenen Standorten gab es ein maßgeschneidertes Angebot. Die „Erfindenker“ hatten ihr DaF-Lehrerseminar „Mit Musik geht alles leichter“ für die Nordamerika-Tour insofern modifiziert, als dass sich auch die Teilnehmer des Lehrerseminars mit dem Thema „Aufbruch“ auseinandersetzten. Aktuelle deutschsprachige Popsongs, die sich inhaltlich mit dem Thema „Aufbruch“ auseinandersetzen, bildeten den Kern des Workshops. Anhand der Musikbeispiele wurden motivierende Stundeneinstiege und verschiedenste didaktische Zugänge für

die Arbeit mit Musik im Deutschunterricht diskutiert und in Kleingruppen erprobt.

Eva-Maria Tisdale, Schulleiterin der San Ramon Valley German School, resümierte: „Wertvoll für die Unterrichtspraxis waren die Ressourcen, die wir im Seminar bekommen haben. Aber besonders überrascht hat mich die praktische Anwendung. Bisher hätte ich die Musik einfach gemeinsam mit den Schülern angehört und dann vielleicht noch etwas darüber diskutiert. Aber die Anwendungsbeispiele, die wir im Seminar gezeigt bekommen haben, finde ich schlichtweg genial.“

Die „Erfindenker“ haben alle Produktionen der Teilnehmenden in Bild und Ton so dokumentiert, dass die Arbeitsergebnisse von Stadt zu Stadt getragen wurden. Im Workshop „Deine Stimme“ erlebten die Schülerinnen und Schüler ein lebendiges Partnerschulnetzwerk (www.pasch-net.de). Im mitgebrachten Video konnten sie mit Begeisterung sehen, dass die „Invasion der Stimmen“ ein weltweites Projekt ist, das die „Erfindenker“ bereits an PASCH-Schulen in Asien, Europa und Afrika durchgeführt haben. „Das ist ja unser Song“, bemerkten die Schülerinnen und Schüler erstaunt, als sie ihre zuvor einstudierten und fleißig geprobt Passagen im Video wiederentdeckten. Das Partnerschulnetzwerk wurde so zu einem sicht- und hörbaren, lebendigen Erlebnis.

Alle Beiträge wurden abschließend zu einem gemeinsamen Film zusammengeführt: die „Invasion der Stimmen 2015 feat.“. „Anstatt Blumen“ ist die neueste Version des Projektsongs. Gemeinsam mit der Berliner Band „Anstatt Blumen“ wurde das Lied aufwendig neu produziert, und mit den Bild- und Tonaufnahmen aus den Workshops der „Erfindenker“ verknüpft. Das Endergebnis ist auf allen digitalen Downloadportalen erhältlich (mit dem Erlös wird ein UNICEF-Projekt unterstützt). Auf dem Youtube-Kanal der „Erfindenker“ ist zudem der dazugehörige Videoclip zu finden. Gemeinsam mit PASCH-Schülern aus Jordanien, Rumänien, der Republik Moldau, Tadschikistan, Usbekistan und Zypern sind die nordamerikanischen Schülerinnen und Schüler als 600-stimmiger Chor in der „Invasion der Stimmen 2015“ vereint. Weitere Informationen zum Projekt gibt es



Singen auf Deutsch macht Spaß

auf der eigens erstellten Website www.invasion-der-stimmen.de.

Über die Website und die angedockten Social-Media-Sites versuchen die „Erfindenker“, den beteiligten Lehrkräften sowie vor allem den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, nachhaltig am Songprojekt teilzuhaben, indem sie mit den gegebenen Begleitmaterialien weiter arbeiten, sich mit Teilnehmern aus anderen Ländern vernetzen oder einfach von Zeit zu Zeit ihren Song singen, bzw. ihr Video anschauen und dabei feststellen: Deutsch lernen macht Spaß.

Abschließend bleibt zu sagen, dass sich sowohl für die Dozenten, als auch für die Organisatoren jeder Reisekilometer gelohnt hat. Durch die Workshops konnte vielerorts Begeisterung für Deutsch und eine Intensivierung der emotionalen Bindung zur Sprache erreicht werden. Das Feedback der Teilnehmerinnen und Teilnehmer fiel sehr positiv aus, so dass auf beiden Seiten des Atlantiks auf ein baldiges Wiedersehen gehofft wird. ◀◀

—● Kontakt

Für Fragen, Anregungen und weitere Informationen dürfen Sie sich gerne mit Fabio Niehaus und Sandro Jahn in Verbindung setzen:
kontakt@erfindenker.de

„Sunt certi denique fines“, zitierte der „Arme Spielmann“ in Grillparzers Künstlernovelle seinen Horaz und beendete sein Geigenspiel auf dem Wiener Volksfest. In unserer Verbandszeitschrift gibt es vorläufig aber noch kein Ende in der Debatte um den Lateinunterricht. Für seine Zeitschrift bedanke ich mich bei Prof. Ludwig Haag (Uni Bayreuth), der aus schulpädagogischer Sicht im vorletzten Heft (4/2015) bereits für uns über den „Stand der Inklusionsdebatte in Deutschland“ schrieb.

● Potentiale und Nichtpotentiale des Lateinunterrichts

Ludwig Haag

„Noli timere, regina linguarum“, so betitelte die SZ vor einem Jahr einen ganzseitigen(!) Artikel über Latein – alle Jahre wieder, so meine gefühlte Einschätzung, erscheint in einer großen Tages-/Wochenzeitung ein Artikel zur Ehrenrettung des Lateinischen. Umso mehr freut es mich, dass in dieser Zeitschrift das Thema Fahrt aufgenommen hat. Vor 15 Jahren habe ich zusammen mit meiner Kollegin Frau Stern von der ETH Zürich umfassende Studien zu Latein veröffentlicht; so mancher Kommentar darüber war eher von messianischem Pathos als von Sachlichkeit geprägt.

Wenn ich mich in dieser Zeitschrift äußern darf, dann möchte ich meine Sicht der Dinge darlegen, wie sie bei mir nun über Jahrzehnte gewachsen ist. Mir ist wichtig zu sagen, dass ich kein Lobbyist einer bestimmten Position bin, trotz meiner Vergangenheit: Schüler eines humanistischen Gymnasiums, Altphilologiestudium, zehnjährige Tätigkeit als Lateinlehrer an einem bayerischen Gymnasium.

Folgende Feststellungen möchte ich vorausschicken, sie sollen wirklich keine Polemik bedeuten, das meine ich ernst:

Zwei zentrale Ergebnisse unserer aufwändigen Studien waren:

(1) Wer mehrere Jahre an der Schule Latein gelernt und mit Erfolg abgeschlossen hat, kann Latein; dabei muss offen bleiben, inwieweit er wirklich römische Literatur durchdringt.

(2) Wir identifizierten junge Menschen, die sprachlich versiert waren, logisch sehr klar denken konnten – und das, obwohl sie nie Latein gelernt haben.

Meine Lebenserfahrung zeigt: Mir begegnen stets Menschen – umfassend gebildet, klug in ihrer Argumentation, in mehreren Fremdsprachen zu Hause – und diese haben nie Latein gelernt.

Es soll hier deutlich werden: Ich mag nicht den elitären Duktus, der in so mancher Diskussion über Latein mitschwingt.

Die Potentiale, die mit dem Erlernen des Lateinischen verbunden sind, liegen seit Jahrzehnten auf dem Tisch – Wahrheit oder Mythos? Dazu folgende Gedanken:

Latein schult/fördert das logische Denken.

Ein typisches Zitat: „Der Aufweis grammatischer Beziehungen – das wird im Lateinischen ständig trainiert, und dieses Training schult das logische Denken.“

Eines muss ich hier vorneweg schicken und gilt im Folgenden für alle Punkte:

Jedes Unterrichtsfach, das mit Begeisterung gelehrt und gründlich gelernt wird, birgt Potentiale in sich; alles andere wäre ja Unsinn! Doch inwieweit von einem Schulfach Transfereffekte zu erwarten sind, ist nicht so leicht zu beantworten. Denn eines zeigt der Forschungsstand zum Transfer: Transfer ist kein Selbstläufer, stellt sich nicht von selbst ein! Ein einfaches Üben/Pauken führt nicht zu logischem Denken. Sollte hier Latein mehr leisten als andere Fächer, gleichsam ein Premiumangebot bereitstellen, dann müsste dies fachdidaktisch, nicht apodiktisch begründet werden. Hier sehe ich eher Forschungsbedarf als Mitteilungsrhetorik!

Latein trägt zu besserem Deutsch bei.

Eine meiner bleibenden Erfahrungen als noch unerfahrener Lateinlehrer in einer Schulaufgabe einer Anfangsklasse (damals 7. Jahrgangsstufe, Latein 2. FS) war folgende: „ich werde gelobt“ übersetzte eine Schülerin mit „laudabo“. Ich war sauer, dass das Passiv nicht beherrscht wurde, bis mir dann bei der Besprechung klar wurde: Die Schülerin war nicht im Gebrauch der deutschen Sprache sattelfest: Futur ist nicht gleich Passiv Präsens! Seitdem legte ich in meiner lateinischen Grammatikbildung noch mehr Wert auf Grammatikbildung.

Deshalb gilt ohne Wenn und Aber:

(1) Deutschlehrer konnten und können sich stets auf ihre Lateinkollegen verlassen. In meinen beiden ersten Gymnasialjahren unterrichtete dieselbe Lehrkraft Latein und Deutsch. Gefühlt hatten wir zumindest die ersten Monate 12 Wochenstunden Lateinunterricht – die Erinnerung mag trügerisch sein.

(2) Latein fördert muttersprachliche Kompetenzen, in jedem Fall grammatikalische; denn in keiner Sprache wird so viel Wert auf Grammatik gelegt wie im Erlernen des Lateinischen.

Inwieweit sprachliche Bildung der Deutschunterricht auch selbst leisten kann, kann ich nicht beurteilen. Ob es allerdings des Arguments eines Umwegs über Latein bedarf, weiß ich nicht, klingt eigentlich nicht plausibel, doch überzeugende Belege finde ich hierfür nicht. Auch kann ich nicht beurteilen, inwiefern über schulischen Lateinunterricht ein Sprachgefühl, eine Stilsicherheit erreicht werden kann – wie gesagt, Transfer stellt sich nicht von selbst ein, schon gar nicht bei schwächeren Lateinlernern.

Latein fördert das Erlernen moderner (romanischer) Fremdsprachen.

„Wer die Mutter kennt, versteht auch die Töchter eher.“ „Europa-Kompetenz durch Latein,“ so lauten doch die klaren Antworten der Lateinapologeten!

Ja, klar, was soll daran falsch sein? Bedarf es doch keines Transfers, um von mille (lat.) auf mille (ital./franz.) zu schließen! Latein ist Arbeit an und mit Sprache, Latein ist auch Wort-schatzarbeit.

Doch auch hier eine Haag'sche „Weisheit“ vorneweg: Wer in der Schule einige Jahre Latein gelernt hat, kann Latein. Wer in der Schule einige Jahre Französisch/Spanisch/Portugiesisch/Italienisch gelernt hat, kann ... getreu dem Motto: Willst Du Spanisch sprechen/verstehen/schreiben/lesen, dann lerne Spanisch ...

Wer Latein gelernt hat, tut sich natürlich mit einer sich anschließenden Fremdsprache leichter; schließlich hat sich dieser Schüler bereits mit Sprache und nicht mit etwas anderem beschäftigt.

So erklärt sich doch auch das bekannte Phänomen: Meine Französischlehrer wollten lieber Klassen mit Französisch als dritter FS (E; L; F) als Klassen mit Französisch als zweiter FS (E; F) unterrichten. Die F3 Schüler waren sprachlich weiter sozialisiert. So lernt sich wohl auch Italienisch nach Französisch leichter als ohne den Umweg über das Französische.

Die entscheidende Frage ist doch – bei schulisch institutionalisierter und damit begrenzter Lernzeit –, inwieweit das Erlernen romanischer Sprachen des Rückgriffs auf Latein bedarf oder ob ein interlingualer Austausch zwischen romanischen Sprachen sinnvoller ist. (Ich rede jetzt nicht vom Erlernen einer einzigen romanischen Sprache, vgl. oben: Willst Du eine romanische Sprache beherrschen, dann lerne diese!). Der Umweg über Latein scheint weniger zielführend für romanische Sprachen. Unabhängig von der Tatsache, dass Latein ein reduktionistisches Fremdspracherlebnis bietet (kein Hörverstehen; ohne Sprechen; kaum Schreiben), scheinen sich die Töchter ähnlicher zu sein als ihr Verhältnis zur Mutter. Bei meinem Urteil setze ich hier auf die Wissenschaft. Als Frau Stern und ich hierzu im Jahre 2003 eine Studie vorstellten (ehemalige Lateinlerner schnitten in einem Crashkurs Spanisch weniger gut ab als ehemalige Französischlerner), wussten wir nichts von einer Interkomprehensionsdidaktik, die überzeugende Belege für eine Verbesserung des Sprachenlernens liefert.

Latein fördert die Entwicklung von Ausdauer und Fleiß.

Bei diesem Punkt bleibt für mich die Frage nach Henne und Ei offen und zwar deshalb, weil für

ein erfolgreiches Latein Lernen gilt: per aspera ad astra! Vom ersten Tag an ist ein Mindestmaß an Fleiß notwendig! „Wer Latein nebenbei lernt, bleibt höchstwahrscheinlich auf der Strecke“, so ein Zitat aus der SZ. Aber bei welchem Fach, bei dem kumulativ Wissen aufgebaut wird, gilt das nicht?

Was, wenn es an Ausdauer und Fleiß fehlt? Kann dies durch Latein noch angebahnt werden? Oder trifft hier vielleicht das Matthäus-Prinzip vor: Wer hat, dem wird gegeben?

Zwei Belege lassen Zweifel am Potential aufkommen: Die Durchfallquote war und ist in Latein vergleichsweise hoch, Nachhilfeeinrichtungen suchen händeringend nach Lateinlehrern.

Freilich wünschte ich mir: Erziehung zum genauen und disziplinierten Arbeiten sollte für alle gymnasialen Fächer gelten!!!

Latein erschließt den Zugang zur abendländischen Tradition.

„Schlüsselfach der europäischen Tradition“ (Fuhrmann) – Bei dem Nachsatz, der häufig folgt, Lateinschüler hätten eine größere Allgemeinbildung, wird das Problem deutlich. Für den Wahrheitsgehalt wird sogar Jauchs Quizshow bemüht, dass so manch hoch dotierte Frage ohne Lateinkenntnisse eben nicht lösbar sei. Hier geht es um die zentrale Frage, wie Bildung definiert wird, wer hier die Definitionsmacht hat. Jedes Fach, das gründlich gelehrt und gelernt wird und im Lehrplan seinen Platz hat, sollte einen Bildungsnutzen haben! Zu naturwissenschaftlich-technischen Fragen möchte ich bei Jauch eher nicht gefragt werden!

Wenn es stimmt, dass, wie behauptet, ohne Latein unsere historisch-kulturellen Wurzeln gekappt würden, dann wäre etwas im Schulsystem faul. Es kann und darf eigentlich nicht sein, dass dies Privileg um das Wissen der eigenen historisch-kulturellen Wurzeln nur Lateinschülern vorbehalten sein darf! Wissen und Sensibilität hierzu erwarte ich von jedem Absolventen einer deutschen Schule, der später verantwortlich in der Gesellschaft agiert. Dafür gibt es in jeder Schulart Pflichtfächer, die das leisten sollten. Allerdings konnte ich kein Mehr bei meinen L2 Schülern erkennen, die darauf gewartet

haben, nach der 11. Jahrgangsstufe das Fach ablegen zu können.

Schlussgedanke

Zum Schluss: Es werden sich stets Argumente für Pro und Contra Latein finden lassen. Vielleicht habe ich zu zweckrational argumentiert.

Eine Frage bleibt für mich, die mich als Schulpädagogen nicht loslässt: Was kann/soll Schule leisten? Welche Fächer, damit auch welche und wie viele moderne Fremdsprachen sollten im Schonraum Schule gelernt werden? Wenn beispielsweise im Augenblick in der Studentafel des bayerischen Gymnasiums in der Jahrgangsstufe 10 bei 34 Wochenstunden 16 Fächer unterrichtet werden, dann hat dies wohl mit gründlichem Lernen nichts mehr zu tun, eher mit einer Durchsetzungsmacht von sog. Bildungs (Verbands)lobbyisten! Genau daran sollten wir denken, wenn wir ein Fach für unabdingbar halten, getreu „non multa, sed multum“! Weniger und dafür gründlicher wäre sicher nicht verkehrt, zumindest wenn nachhaltiges Lernen angestrebt werden soll. Wenn sich darauf Schule besinnen könnte, wäre mir die Wahl des Fächerspektrums nicht mehr so zentral. Schließen möchte ich mit folgendem Text:

„In unseren Tagen ist man uneins darüber, welche Ziele gesteckt werden sollen, und es gibt verschiedene Annahmen darüber, was die jungen Leute für den Erwerb der Tugend oder der Lebensführung lernen sollen; auch darüber ist man sich nicht klar, ob die Erziehung mehr auf Verstandes- oder Herzensbildung hin zu wirken hat. Man weiß nicht, ob man der Jugend das lehren soll, was für das praktische Leben nutzt, oder das, was zur Tugend führt, oder über große Taten. Denn alle diese Standpunkte haben ihre Anwälte gefunden ...“ (Aristoteles, Politik, Einleitung des 8. Buches) ◀◀

Den sozialen Netzwerken (und meinem E-Mail-Adressbuch aus aktiven Schulzeiten) sei Dank, dass ich immer noch Kontakt zu meinen Schüler(inne)n habe. Hier berichtet eine ehemalige Französischschülerin, die inzwischen ihr Praktikum in einer bekannten Firma in Basel aufgenommen hat, von ihrem Auslandsstudium in Bangkok.

● Erfahrungsbericht zu meinem Auslandsstudium in Bangkok

Anne Kugel

Mir ist bewusst, dass niemand hier jetzt lesen will, wie die ganze Planung im Vorfeld abgelaufen ist, denn dazu gibt es genügend Anleitungen im Internet. Dennoch möchte ich meine Geschichte kurz erzählen, wie ich überhaupt dazu gekommen bin, ein Auslandsstudium in Bangkok zu absolvieren.

Ich studiere International Business und in diesem Studiengang ist vorgeschrieben, mindestens ein Semester an einer ausländischen Universität zu verbringen. Mir schwebte von Beginn an ein bestimmtes Ziel vor; Südostasien. Da meine Hochschule in Deutschland im Bereich Wirtschaftswissenschaften keine Partnerschaften mit Universitäten in Südostasien pflegt, stellte sich die Frage, wie setze ich das Ganze in die Tat um.

Ich habe viel recherchiert, beim Auslandsamt, habe Professoren und sonstige Kontakte nach Tipps befragt, aber niemand schien mir so richtig helfen zu können. Dennoch ließ ich mich nicht aufhalten und wurde schließlich fündig. Ich bewarb mich auf das internationale MBA (Master of Business Administration) Programm an der Siam University in Bangkok und wurde kurz darauf angenommen. Damit war die Sache allerdings noch nicht erledigt, denn ich musste die zuständigen Professoren der Studienkommission inklusive Dekan davon überzeugen, warum sie zustimmen sollten, dass ich als „Freemover“ in Bangkok mein Auslandsstudium absolviere. Nach langer Überzeugungsarbeit überwand ich diese Hürde und das große Abenteuer konnte beginnen.

Auch wenn der Mehraufwand für ein Auslandssemester als „Freemover“ sehr groß erscheint, sollte man sein Ziel, am jeweiligen Wunschort zu studieren, weiter verfolgen. Der Aufwand lohnt sich.

Ich machte mich also alleine auf die Reise nach Bangkok. Zu meiner Überraschung war ein Großteil der Austauschstudenten gemeinsam mit Kommilitonen nach Bangkok gereist, um dort zu studieren. Ich persönlich finde aber, einen solchen Auslandsaufenthalt machen besonders die Erfahrungen aus, wenn man auf sich allein gestellt, offen für Neues ist und in dieser Zeit unglaublich viel für das weitere Leben lernt.

Als ich in Bangkok ankam, war ich zunächst total überwältigt von dieser unglaublich vielfältigen und auf den ersten Blick riesigen Stadt. Da die Thailänder oft nur sehr mäßig Englisch sprechen, war auch das Taxifahren am ersten Tag so-



Die Siam University



Pad Thai – Thai Garküche am
Straßenrand: Kochkurs



Vegetarian Festival – Chinatown



Etwas Leckereres für Vegetarier

fort eine immense Herausforderung. Ich habe zwar den Rat befolgt, nur mit einem Taxifahrer mit Taximeter zu fahren, aber ich hatte dennoch das Gefühl, dass ich gnadenlos übers Ohr gehauen wurde und der Fahrer endlose Umwege fuhr.

Aber genau solche Dinge lernt man natürlich mit der Zeit, wenn man länger an einem bestimmten Ort wohnt. Ich erweiterte meine Thailändischkenntnisse und konnte dem Taxifahrer so nicht nur verständlich machen, wo ich hin möchte, sondern auch mit den Verkäufern auf den zahlreichen Märkten verhandeln. Nach und nach weiß man natürlich, was verschiedene Produkte kosten, und bezahlt nicht mehr einfach den Touristenpreis.

Vor allem kulinarisch fand ich den Aufenthalt in Bangkok als eine Bereicherung. Während wir es in Deutschland gewohnt sind zu Hause zu kochen, gibt es in vielen Wohnungen in Bangkok gar keine Küche, da die Einheimischen ihre Mahlzeiten an den Straßenständen kaufen und, sofern Tische vorhanden, auch unmittelbar dort speisen. Für unser europäisches Auge sieht das Ganze natürlich sehr unhygienisch aus, aber daran muss man sich gewöhnen, wenn man in das Leben vor Ort richtig eintauchen möchte. Nach meiner Rückkehr nach acht Monaten Bangkok musste ich tatsächlich erst wieder mit dem Leben in Deutschland vertraut werden, und es war ein ungewohntes Gefühl, nicht zu fast jeder Tageszeit was Leckereres auf der Straße kaufen zu können.

Ich lernte vor Ort, dass Thailänder nicht nur über mehrere Generationen zusammen in demselben Haus wohnen und keiner sein eigenes Zimmer hat, sondern auch, dass sie sich das Es-

sen teilen. Zu Beginn meines Aufenthaltes war ich gemeinsam mit weiteren Austauschstudenten im Restaurant essen, und wir wunderten uns, warum die Mahlzeiten immer in der Mitte des Tisches platziert wurden bzw. manche von uns ewig auf ihr Essen warten mussten. Ein thailändischer Mitstudent klärte uns im Folgenden auf, dass dies ganz typisch sei, denn die Thailänder bestellen gewöhnlich viele verschiedene Gerichte, sodass jeder bei dem anderen mites- sen kann.

Auch fand ich es erschreckend zu sehen, wie groß die Kluft zwischen den sozialen Schichten ist. Während man gerade noch vor einem der zahlreichen supermodernen Hochhäuser stand, ging man direkt im Anschluss an einem einfachen Haus (sofern man das überhaupt als Haus bezeichnen kann) vorbei, in dem Einheimische gerade das Allernötigste besitzen und gemeinsam mit den anderen Familienmitgliedern auf engstem Raum leben. Gleichzeitig ist es allerdings faszinierend zu sehen, wie die Menschen dort, ohne einen Lebensstandard wie den unseren zu kennen, sehr lebensfroh sind.

Viele Touristen, die nach Südostasien reisen, verbringen höchstens ein paar Tage in der Metropole Bangkok und sehen in dieser Zeit oft nur die wichtigsten Touristenattraktionen, wissen aber nicht, was es heißt, die Kultur dort wirklich zu erleben. Zum Beispiel ist das Tempo in Thailand viel langsamer als in Deutschland und vieles läuft dementsprechend nicht immer so zügig ab, wie wir das von zu Hause gewohnt sind. Dies war insbesondere an der Universität spürbar: Die Prüfungspläne wurden mit sehr geringer Vorlaufzeit veröffentlicht, Anfragen



Der berühmte Tempel Wat Arun

per E-Mail wurden oft erst nach mehrfachem Nachfragen beantwortet und im Vergleich zu Deutschland war der gesamte Ablauf eher chaotisch. Dies zeigte sich zum Beispiel zu Beginn meines Auslandsstudiums an der Siam University in Bezug auf die Fächerwahl. An meiner deutschen Hochschule musste ich natürlich vorab ein Learning Agreement ausfüllen und mir dieses von meinem Hochschulbetreuer bestätigen lassen, um sicherzugehen, dass ich die gewählten Vorlesungen nach meiner Rückkehr anerkannt bekomme. Wer nun denkt, na, das klingt ja ganz einfach, liegt leider falsch. Als ich in Bangkok ankam, durfte ich nämlich zunächst erfahren, dass einige der Veranstaltungen gar

nicht während des aktuellen Semesters angeboten werden können, oder die Vorlesungszeiten überschritten sich. Somit wurde mein Learning Agreement also wieder über den Haufen geworfen und ähnelte dem ursprünglichen nur noch ansatzweise.

Anders als in Deutschland dauern die Vorlesungen nicht bloß 90 Minuten, sondern ganze drei Stunden, und auch die Dauer der Prüfungen ist entsprechend länger. Während wir in Deutschland eine Vorlesung üblicherweise zweimal in der Woche besuchen, findet diese an der Siam University nur einmal in der Woche statt und dauert aus diesem Grund doppelt so lange. In der Regel machen die Professoren in der Hälfte der Vorlesung aber eine Pause.

Auffallend fand ich zudem, dass die Thailänder im Vergleich zu uns Deutschen ein sehr zurückhaltendes Volk sind. Insbesondere im Austausch mit Ausländern sind sie sehr schüchtern und lächeln eher, anstatt preiszugeben, dass sie jemanden nicht verstehen bzw. die passende Antwort auf etwas nicht wissen. Lächeln hat eine wichtige Bedeutung für das Miteinander der Thailänder und ist ein Ausdruck der Höflichkeit; somit dient ein Lächeln für diese Menschen auch in peinlichen Situationen dazu, die eigene Verlegenheit oder ihr Unwissen zu überspielen. Sind die Thailänder allerdings unter sich, kann es schon mal sehr laut werden und sie lachen ausgiebig zusammen.

Sehr spannend fand ich außerdem, dass ich in vielen Kursen zusammen mit Mönchen saß, was zwar vor allem bei Gruppenarbeiten eine Herausforderung bedeutete, dennoch auch für mich eine enorme Bereicherung war. Diese Menschen genießen eine ganz andere Ausbildung und setzen andere Schwerpunkte im Leben als wir, doch gerade deshalb konnte ich wahnsinnig viel von ihnen lernen. Einige Mönche kamen aus umliegenden Ländern, wie zum Beispiel Vietnam oder Myanmar und haben mir nicht nur einmal das Angebot unterbreitet, dass ich sie gerne besuchen kommen dürfe.

Da sich die meisten Familien in Südostasien keine gute Bildung für ihre Kinder leisten können, ist es nicht unüblich, dass Männer bereits im Kindesalter Mönch werden, um zu einem späteren Zeitpunkt die finanzielle Unterstüt-

zung für ein Studium zu erhalten. Einer meiner Professoren (Australier) erzählte manchmal während der Vorlesung Anekdoten und wie witzig es sei, dass einige Mönche an der Absolventenfeier plötzlich in „normalen“ Klamotten und zusammen mit ihrer Freundin vor ihm stehen.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Zeit in Bangkok sehr aufregend und ereignisreich war und ich diese in keinem Fall missen möchte. Ich habe viele Freundschaften mit Menschen verschiedenster Nationalitäten geschlossen, und es war eine tolle Erfahrung, sich mit ihnen auszutauschen. Gleichzeitig habe ich mich vor allem in Bezug auf interkulturelle Kompetenz weiterentwickelt, was in der heutigen Berufswelt eine sehr wichtige Eigenschaft ist.

Im Rückblick muss ich sagen, dass acht Monate in Bangkok eine ausreichende Dauer waren, um Einblicke in die thailändische Lebensart und Kultur zu erlangen.

Ein Auslandsaufenthalt, sei es in Form eines Auslandsstudiums oder -praktikums, ist meiner Ansicht nach sinnvoll, um etwas Abstand von dem geregelten Leben zu Hause zu gewinnen,



Anne Kugel (4. von links) mit ihren thailändischen Kommilitonen

denn man erhält neue Denkanstöße und Sichtweisen, was eine enorme Horizonterweiterung ermöglicht. Zudem geht man in dieser Zeit einen großen Schritt in die Selbstständigkeit und Unabhängigkeit. Meine Zeit in Thailand hat sich also auf jeden Fall gelohnt! ◀◀

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

Der Schriftleiter

ERINNERUNG

Knapp vor Drucklegung dieses Heftes erreichte mich folgende Mail aus einer Regionalgruppe:

„Ich möchte noch einen andern Punkt ansprechen. Wäre es nicht möglich, in der Zeitschrift eine Kolumne einzurichten, die etwa heißen könnte: ‚Ich erinnere mich‘

Dort könnte dann jeder in kurzer, knapper Form von einschneidenden Erlebnissen während seiner Auslandstätigkeit berichten.

Das wäre auch ein Forum für die mitgereisten Ehepartner und Kinder!!

In meinem Falle würde ich folgendes schreiben:

„Ich erinnere mich an den 10. Oktober 1986. El Salvador wurde von einem heftigen Erdbeben betroffen. Die Schule‘

Ich denke, dass viele Kollegen etwas zu dieser Kolumne beitragen könnten!!“

Diesen Vorschlag greife ich dankend auf und mache ihn hiermit allen Mitgliedern, Leserinnen und Lesern publik, zielt er doch darauf ab, unserer Verbandszeitschrift neben allen fachlichen und sachlichen Inhalten auch eine persönlichere Note zu verleihen und Sie zu aktiver Mitarbeit ohne großen Zeitaufwand anzuregen.

Den Einwand: „Ich lebe doch nicht in der Vergangenheit!“ lasse ich nicht gelten: „Sich erinnern“ heißt auf Spanisch „acordarse“ und hat mit „el corazón“ (= das Herz) zu tun ...

So könnte Ihr Beitrag in einem der kommenden Hefte aussehen. Daher möchte ich mit gutem Beispiel vorangehen und schreibe:

„Ich erinnere mich an den 2. Juli 1966. Frankreich führte seinen ersten Kernwaffentest auf dem Mururoa-Atoll durch, wohin es nach der Unabhängigkeitserklärung Algeriens sein Versuchsgelände verlegt hatte.

Am selben Tag, einem Samstag vor 50 Jahren, erhielten mit mir alle anderen zehn Schülerinnen und Schüler des zweiten Abiturjahrgangs der Europäischen Schule Varese in einer Feierstunde ihre Abgangszeugnisse.“ ◀◀



Lehrerkollegium und 2. Abiturjahrgang am 2.7.1966

REZENSIONEN

Unterricht: Geschichte – Erdkunde – Sprache



► S. 172

Ein Schulfach dankt ab
Jürgen Schumann



► S. 174

Rainer E. Wicke
In Memoriam
Frühes Deutsch



► S. 175

Jürgen Schumann
Die Lust am
Kochen! – oder:
„Wann dafften wir
endlich wieder?“



► S. 176

Stephan Schneider
Latein und
Griechisch –
voll krass!

Geschichte



► S. 176

Eckehart Knop
„Wir sind Bettler,
das ist wahr.“



► S. 178

Stephan Schneider
Kinderspiele vor der
Zeit von Gameboy
und Co.

Romane aus Deutschland, Griechenland, Iran und Vietnam



► S. 179

Rainer E. Wicke
Literatur als
Sprachlehre



► S. 180

Manfred Egenhoff
Griechenlands
Gegenwart und
Geschichte als Krimi



► S. 180

Manfred Egenhoff
Liebe und Tod
in Zeiten der
Belagerung



► S. 181

Maria Baier
Vollmond über
Gurkenpflanzen
oder das Geheimnis
der Frühlingsrolle

KORREKTUR

In den beiden letzten Heften baten wir von der Redaktion die fleißigen Rezensent(inn)en aus Platz- (und Kosten-)gründen darum, „ihre zukünftigen Beiträge auf zwei bis maximal drei Seiten zu begrenzen.“ Diese missverständliche Angabe bedarf einer Korrektur und definitiven Richtigstellung:

Eine Rezension sollte gewöhnlich nicht mehr als eine, maximal anderthalb Druckseiten (einzeilig) umfassen, d. h. – noch präziser ausgedrückt – etwa **3.000 bis maximal 4.500 Zeichen**. Falls der Beitrag mehr als ein Buch behandelt, darf die Rezension etwas länger sein, sollte aber auch dann den Umfang von zwei Druckseiten (also 6.000 Zeichen) nicht überschreiten. In unserem Heft ergeben sich somit – inklusive Überschrift und Coverabbildung – etwa ein bis zwei Spalten. Auf diesen kompakten Umfang der Buchbesprechungen möchten wir Leserwünschen folgend in Zukunft generell die Beiträge für den Büchertisch begrenzen.

● Unterricht: Geschichte – Erdkunde – Sprache



Ein Schulfach dankt ab

Geschichte wird zur Momentaufnahme – Erdkunde ist es schon

Jürgen Schumann

MacGregor, Neil: Deutschland – Erinnerungen einer Nation

Verlag C. H. Beck, München 2015, 640 S., ISBN 978–3–406–67920–9, € 39,95

Schäfer, Hermann: Deutsche Geschichte in 100 Objekten

Piper Verlag, München/Berlin 2015, 656 S., ISBN 978–3–492–05702–8, € 38,00

Ottomeyer, Hans/Czech, Hans-Jörg (Hrsg.): Deutsche Geschichte in Bildern und Zeugnissen

Stiftung Deutsches Historisches Museum, Berlin 2015, 384 S., ISBN 978–3–8062–3302–5, € 29,95

Marshall, Tim: Die Macht der Geographie – Wie sich Weltpolitik anhand von 10 Karten erklären lässt

dtv Verlagsgesellschaft, München 2015, 304 S., ISBN 978–3–423–28068–6, € 22,90

„Tausend Jahre sind ein Tag“, textete Udo Jürgens einst. Dieses Lied werden auch die Historiker in den deutschen Kultusbehörden gesummt haben, als sie die Lehrpläne für das Fach Geschichte einer Kompetenzorientierung unterwarfen. Beispiel NRW: Schüler sollen „erklären, argumentieren, zusammenfassen, diskutieren und zuhören ... in Alternativen denken, eigene Gefühle artikulieren, Gefühle anderer wahrnehmen und bewerten und dabei kooperieren, planen, organisieren, arbeitsteilig recherchieren, helfen und sich

helfen lassen.“ Um diese Kompetenzen zu erreichen, ist es für Schüler und Lehrer unerheblich, welche historischen Fakten diesem Kompetenzerwerb zugrunde gelegt werden. Im Geschichtslehrplan NRW heißt es dazu folgerichtig: „Kompetenzen fordern ein Output-orientiertes Denken, sie rücken den Blick weg von den zu behandelnden ‚Sachen‘ und hin zu den zu befähigenden Schülerinnen und Schülern.“ In die Zeitschiene historischer Ereignisse, die sich in Epochen gliedern lässt, werden Längsschnitte gelegt aus denen Schwerpunktthemen seziiert werden, die für den jeweiligen Kompetenzerwerb geeignet erscheinen. An diesen historischen Medaillons werden dann die verschiedenen Kompetenzen eingeübt. Geschichte wird zur Momentaufnahme. Tausend Jahre werden zu einem Tag. Epochales Verständnis bleibt weitgehend auf der Strecke. Das Schulfach Geschichte dankt ab und wird zu einer Kompetenzwerkstatt.

Das Schulfach „Erdkunde“ hat sich von der Hochschuldisziplin Geografie schon in den 80er Jahren verabschiedet und das komplexe Denken in Räumen dem multikausalen Analysieren von Konflikten überlassen. So wie für die Geschichte das Gespür für Zeitabläufe wesentlich ist, ist das Verstehen von globalen interaktiven zeit-, natur- und kulturabhängigen Prozessen im Raum ein grundlegendes Muster für die Geografie. Dieses Raumverständnis wird Schülern im Geografieunterricht bestenfalls lückenhaft vermittelt. So wie das Raumverständnis im Erdkundeunterricht bereits verloren gegangen ist, muss für den zukünftigen Geschichtsunterricht der Verlust des Zeitverständnisses befürchtet werden.

Diesen Zeitgeist haben die Herausgeber von drei monumentalen Werken zur Deutschen Geschichte aufgespürt und Deutsches in aussagekräftigen Momentaufnahmen dargestellt. Dabei haben sie verschiedene Ansätze gewählt und unterschiedliche Vorgehensweisen verfolgt. Aber beginnen möchte ich mit einer geopolitischen Analyse, deren Titel vermuten lässt, dass auch hier dem Zeitgeist geformt und Geografisches auf einen einzigen Geofaktor reduziert wird, nämlich dem geopolitischen Konfliktpotential der jeweiligen Lage im geografischen Raum.

Doch weit gefehlt! Wollte man das Schulfach Erdkunde wieder zum Leben erwecken, könnte Tim Marshalls „Die Macht der Geographie“ ein diesbezüglicher Reanimations-Leitfaden sein. Geopolitik wird überzeugend, ja richtig spannend, in den Bezugsfeldern von Raum, Zeit und Mensch verständlich gemacht. Das Verständnis für den Raum in seiner jeweiligen geografischen Ausprägung ist die Grundlage für das Verstehen ethnischer, kultureller, wirtschaftlicher und politischer Grenzen auf unserem Erdball: „Die physischen Realitäten, die der nationalen und internationalen Politik zugrunde liegen, werden zu oft außer Acht gelassen – sowohl in der Geschichtsschreibung als auch bei der aktuellen Berichterstattung aus

aller Welt. *Geographie ist eindeutig ein grundlegender Teil des ‚Warum‘ und auch des ‚Was‘*“ (Seite 8).

An den zehn geografischen Räumen Russland, China, den USA, Westeuropa, Afrika, dem Nahen Osten, Indien und Pakistan, Korea und Japan, Lateinamerika und der Arktis erklärt Tim Marshall die Auswirkungen der diese Räume kennzeichnenden Geofaktoren auf historische, zeitnahe und zukünftige politische Entscheidungen. Und es ist keine schwere Kost, die knapp 300 Seiten zu lesen und die Komplexität des Inhalts zu verstehen. Die lockere, bisweilen auch recht scharfe Zunge des BBC-Auslandskorrespondenten, die gut gewählten Fallbeispiele und seine überzeugenden geopolitischen Analysen fesseln den Leser. Hier eine Kostprobe zur Ukraine-Krise: *„Russland könnte militärisch leicht zum Ostufer des Dnjepr in Kiew vordringen. Weniger schmerzhaft und billiger ist es, Unruhen an der Ostgrenze der Ukraine zu schüren, und Kiew daran zu erinnern, wer die Energieversorgung kontrolliert, um sicherzustellen, das Kiews Verliebtheit in den flirtbereiten Westen nicht in einer Ehe mündet, die in den Schlafzimmern von EU und NATO vollzogen werden.“*

Die Schule, die noch das Fach „Erdkunde“ in der gymnasialen Oberstufe anbietet, oder der Lehrplan „Geschichte“, der in den letzten beiden Jahrgangsstufen vor dem Abitur Raum lässt für geopolitische Analysen, sollte den Schülern über dieses Buch ein Verständnis dafür vermitteln, welche Auswirkungen die Lage eines Staates in einem geografischen Raum auf die Handlungsspielräume seiner politischen Entscheidungsträger hatte, hat und haben könnte. Erkenntnisse, die nicht immer bei den gegenwärtigen Akteuren auf der politischen Weltbühne vorhanden sind, obwohl andere Akteure ihr Handeln geopolitisch ausrichten. Lernziele vor dem Abitur, die sich später im Leben auszahlen werden.

An zehn geografischen Karten in die Grundzüge der Geopolitik einzuführen, ist sicherlich einfacher als in hundert Objekten die deutsche Geschichte in ihren epochalen Bezügen darzustellen. Drei Museumsleute haben sich diese Aufgabe vorgenommen: Neil MacGregor, der künftige Intendant des Humboldt-Forums hinter der wieder erstandenen Fassade des Berliner Schlosses, Hermann Schäfer, Gründungspräsident der Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, und die Herausgeber des Museumsführers zur Dauerausstellung des Deutschen Historischen Museums in Berlin. Drei umfassende Publikationen, die fast zeitgleich zur deutschen Geschichte im Herbst 2015 und Anfang 2016 erschienen sind. Die Autoren dieser drei Bücher wählen unterschiedliche „Exponate“ der deutschen Geschichte aus und setzen sie exemplarisch in einem zeitgeschichtlichen Kontext in Szene. Geschichte zum Anfassen, ja, vielleicht sogar Geschichte erleben lassen. Das geschieht – wie es in der Muse-

umsdidaktik üblich ist – an Momentaufnahmen, die einer Epoche zugeordnet werden. Neil MacGregor trifft mit seinem Buchtitel den Kern: *Erinnerungen einer Nation*. Die Exponate werden zu Denkmälern in wahrsten Sinne des Wortes – Nachdenken über die eigene nationale Geschichte. Das klappt natürlich immer dann besonders gut, wenn man sich selbst in dieser Geschichte bewegen und die Denkmäler als Wegweiser deuten kann. Für Schüler ein eher schwieriges Unterfangen, das nur glückt, wenn ein erfahrener „Museumsführer“ (sprich: Lehrer) dem Schüler die epochalen Richtungen vorgibt.

Drei wahre Füllhörner, die Geschichte als Verkettung von Geschichten erzählen, die „Objekte einfach so sprechen lassen wie Handpuppen“ (Die Welt, 5.9.2015, Seite 5). Dazu eine Kostprobe aus Hermann Schäfers *„Deutsche Geschichte in 100 Objekten“* (S. 315): *„Pickelhaube, Stahlhelm und die Zipfelmütze des deutschen Michel gelten international als karikierende Symbole der deutschen Nation: Der ‚teutsche Michel‘ taucht schon im 16. Jahrhundert auf, bildlich wird er im Biedermeier populär und bezeichnet den mehr oder weniger naiven Töpel; der Stahlhelm symbolisiert den Militarismus seit dem 20. Jahrhundert und die Pickelhaube preußisch-deutsch-militärisch-strenge Attitüde. Vor diesem Hintergrund hat es einen tröstlich versöhnlichen Akzent, dass der seit 1962 populäre Wachtmeister Alois Dimpfmoser zwar ein Staats-töpel mit Pickelhaube ist, aber zugleich die komischste Figur im inzwischen in über 30 Sprachen übersetzten und in Millionenaufgabe verbreiteten Buch ‚Der Räuber Hotzenplotz‘.“*

Es sind drei überaus lehrreiche Bücher – vor allem dann, wenn es um die Verfestigung, die Ausweitung und die Vertiefung des eigenen Kenntnisstandes geht. Sie sind ein buntes Kaleidoskop unserer deutschen Geschichte. Wärmstens empfohlen für die Hand des Geschichtslehrers, das eigene Geschichtswissen facettenreicher auszubilden, um den Schüler Geschichte als gelebtes Erlebnis dauerhaft zu vermitteln und um zu verhindern, dass die historische Bildung in der Schule an den Nagel gehängt wird. ◀



In Memoriam *Frühes Deutsch*

Rainer E. Wicke

Goethe-Institut (Hrsg.): So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF-/DaZ-Unterricht

Erich Schmidt Verlag, Berlin 2016, 224 S., ISBN 978-3-503-16639-8, € 19,95

Das Buch enthält einen Fundus von Unterrichtsvorschlägen, die schon in Themenheften der ebenfalls früher vom Goethe-Institut herausgegebenen Zeitschrift *Frühes Deutsch* publiziert wurden. Nur zur Erinnerung: Leider musste diese einzige Zeitschrift, die sich dem Lernen der deutschen Sprache in Kindergarten und Grundschule widmete, aus diversen Gründen – unter anderem wegen von Partnerorganisationen gekündigter Abonnements – ihr Erscheinen einstellen. Die entstandene Lücke ist geblieben, denn andere Magazine dieser Art, die offensichtlich als ebenbürtige Materialien betrachtet werden, mögen zwar eklektisch Themen vierfarbig anbieten, dem Umfang und der Qualität von *Frühes Deutsch* und besonders der vieler Didaktisierungen werden sie jedoch nicht gerecht. Von daher ist die Initiative des Goethe-Instituts und des Verlags zu begrüßen, bewährte Unterrichtskonzepte in gebündelter Form anzubieten, denn viele der Inhalte sind gerade jetzt – in der Zeit des DaZ-Unterrichts für Kinder mit Migrationshintergrund – immer noch oder gerade wider relevant und lassen sich mühelos einsetzen. Das Inhaltsverzeichnis spiegelt wieder, dass die verantwortlichen Herausgeber aus einer Unmenge von Beiträgen auswählen konnten, denn die Zeitschrift, die seit 1992 zunächst unter dem Titel *Primar* erschien, startete bereits im April 2004 bis Dezember 2014 unter ihrem neuen Titel, so dass aus 33 Themenheften ausgewählt werden konnte.

Neun Kapitel bestimmen den Inhalt des Buches. Das erste Kapitel widmet sich ausführlich dem Frühbeginn des DaF-/DaZ-Unterrichts, indem dort z. B. die Besonderheiten des Lernens in dieser Jahrgangsstufe charakterisiert werden.

Die Fertigkeiten Hören, Sprechen, Schreiben stehen im Mittelpunkt der Arbeit in Kapitel zwei. Ausspracheübungen werden hier ebenso konkretisiert, wie Zusammenhänge zwischen Hören und Lesen und einer integrierten rhythmischen Ausspracheschulung.

Es ist zu begrüßen, dass die Grammatik ausdrücklich im dritten Kapitel Berücksichtigung findet, denn diese hat nach wie vor ihre Bedeutung im frühkindlichen Unterricht. Dabei wird das Thema interessant gestaltet – einer der Beiträge veranschaulicht, dass dieser scheinbar langweilige Unterrichtsgegenstand sogar „tierisch“ Spaß machen kann.

Das Spielen nimmt in Kindergarten und Grundschule – auch im Sprachunterricht – nach wie vor eine wichtige Rolle ein. Dieser Bereich wird ausführlich in Kapitel vier abgehandelt.

Das fünfte dagegen konzentriert sich auf den Einsatz von Puppen, Geschichten und Büchern. Positiv hervorzuheben ist, dass sowohl ein Musical, aber auch literarische Texte Gegenstand der entsprechenden Aufsätze sind. Musik, Kunst und Literatur gehören eben auch in den Anfangsunterricht.

Den Lernstrategien und Methoden im Kapitel sechs wird mit neun Beiträgen sehr viel Platz eingeräumt, was aber durchaus sinnvoll erscheint. Aspekte der Wortschatzarbeit werden hier ebenso in den Mittelpunkt gerückt, wie die Kombination von Sprache und Bewegung oder Sprache und Musik.

Das Thema Sachfachunterricht in deutscher Sprache – inzwischen unter dem Akronym CLILiG international bekannt – wird ebenfalls im siebten Kapitel nicht ausgespart. Die sprachfokussierte Variante von CLILiG wird anhand von interkulturell nachvollziehbaren Beispielen zu einzelnen fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten konkretisiert. Das ist insofern von Bedeutung, da es CLILiG-Unterricht in seiner Reinform nur in den wenigsten Ländern gibt, daher muss der DaF-/DaZ-Unterricht Aspekte des Sachfachlernens integrieren.

Kapitel acht beschreibt den wichtigen Einsatz von Medien im Unterricht für Kinder. Online-Spiele, die Interactive Whiteboard, aber auch filmische Produkte der Fernsehsender finden hier sinnvolle Verwendung im Unterricht.

Das neunte und letzte Kapitel beschreibt weltweit durchgeführte kleinere und größere Projekte.

Wie aus dieser Beschreibung hervorgeht, handelt es sich um eine Sammlung von Ideen zu den erwähnten neun Themen, die eine Seite-für-Seite-Lektüre eigentlich ausschließt. Idealerweise lässt sich die Publikation als eine Art Ratgeber oder Handbuch verwenden, mit dessen Hilfe man den eigenen Lehrbuchunterricht erweitern, modifizieren oder ersetzen kann. Die Relevanz der Inhalte der einzelnen Beiträge für die Zielgruppe ist sicherlich vorhanden, so dass die Lehrbucharbeit in jeglicher Hinsicht positiv unterstützt werden kann. Vor allen Dingen gelingt es den Herausgebern durch die Auswahl, deutlich aufzuzeigen, wie ein moderner, schülerzentrierter und handlungsorientierter DaF-/DaZ-Unterricht gestaltet werden kann.

Darüber hinaus bietet das Buch Hilfe für die Gestaltung von Formen offenen Lernens an, denn viele

der Ideen lassen sich auch im Stationenlernen, aber auch in Projekttagen und –wochen verwenden.

Da die Beiträge von unterschiedlichen Autoren stammen, ist die didaktische Gestaltung durchaus unterschiedlich. So fallen die Hinweise zum Erlernen von Grammatik mit „tierischem“ Spaß (S. 66) z. B. sehr knapp aus. Viele der Ideen sind sicherlich positiv zu bewerten, aber es fehlt eine Art Handreichung, die durch die Bildunterschriften allein nicht gegeben ist. Hier rätselt man als Leser zunächst herum, bevor deutlich wird, wie die Verfasserin sich genau die Arbeit vorgestellt hat. Dagegen werden die Abläufe in einem weiteren Artikel z. Thema Tiere (S. 103) konkret und nachvollziehbar erläutert, so dass der Einsatz der Materialien sofort möglich ist. Von daher ist es ratsam, sich rechtzeitig vor der Unterrichtsplanung der Lektüre zu widmen, um schnell feststellen zu können, welche Ideen schnell nachvollzogen und vor allen Dingen relativ zeitsparend eingesetzt werden können.

Das Buch ist ein guter Ratgeber für den einzelnen Lehrer, aber auch für die Fachkonferenz und wird sicherlich auf großes Interesse stoßen, da Materialien dieser Art relativ selten zu finden sind. ◀◀



Die Lust am Kochen! – oder: „Wann daffen wir endlich wieder?“

Jürgen Schumann

Horst Lichter: Die Lust am Kochen!

Graefe und Unzer Verlag, München 2015, 191 S., 200 Abb., ISBN 978-3-8338-4540-6, € 19,99

„Wozu der Mensch Lust hat, dazu hat er auch Andacht.“ Deutschlands wohl beliebtester Fernsehkoch, Horst Lichter aus Köln, bekennt, dass die Lust am Kochen für ihn eine Herzensangelegenheit ist. Lässt sich dieses lustvolle Bekenntnis auch auf andere Lebenslagen übertragen? Auf Schule und Unterricht zum Beispiel?

Lange bevor es Mode wurde, Schulen einen Mission-Statement-Label zu verpassen, haben wir uns vor 20 Jahren an der DS Singapur um den Slogan „Mehr Lust auf Zukunft!“ geschart. Kritiker sahen die Schule in einen Club Med abgleiten – den Schülern aber hat das Lernen in diesem Projekt Spaß gemacht und ihnen gute Schulabschlüsse nicht verwehrt.

„Wann daffen wir endlich wieder?“, fragte mich damals ein Grundschüler ungeduldig. DaF war eines der beliebtesten Fächer, weil es den Lehrern immer wieder gelang, die Lust am Lernen zu wecken. Und oft geschah dies über das Zubereiten von einfachen aber leckeren Gerichten. Später haben wir entdeckt, dass auch bei den fremdsprachigen Müttern unserer DaF-Schüler eine große Nachfrage nach DaF-Kursen bestand. Die Lust am Kochen war für die DaF-Mütter eine besonders tragfähige didaktische Brücke zum Erlernen der deutschen Sprache und dem Erfahren deutscher Bräuche.

Als ich in diesen Tagen Horst Lichters neues Kochbuch „Die Lust am Kochen“ durchschmökerte, kamen diese Schulerinnerungen wieder zurück, denn dieses Buch ist keine bloße Rezeptsammlung, sondern ein Feuilleton von Erlebnissen rund um das Vor- und Zubereiten von köstlicher deutscher Hausmannskost. Kulinarisches, Landeskundliches und professionelles Handwerk werden von Horst Lichter in kölscher Leichtigkeit zu einem lesenswerten und anregenden Kochbuch zusammengefügt. Die Lust am Ausprobieren all der leckeren Gerichte wird ganz im Lichter'schen Sinne sehr schnell zu einer Herzensangelegenheit bei einem selbst. Dieses Buch eröffnet Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im DaF-Unterricht vielfältige Sprachanlässe und kulturelle Einblicke in deutsche Vorlieben. Allein die Kapitel „Auf dem Bauernmarkt“, „Die gute Kartoffel“ oder „Auf dem Bauernhof“ können zu eigenständigen Unterrichtseinheiten ausgebaut werden. Und wenn es dann im Unterricht handlungsorientiert wird, werden die „Lernziele“ Kartoffelsalat, Königsberger Klopse, Schmorgurken, Rührei mit Minze, Linseneintopf oder Kartoffelpuffer mit Apfelkompott unter professioneller Anleitung und mit Anekdotchen versetzt mit Sicherheit von den Schülern immer lustvoll erreicht. Ganz sicher wird bei allen Schülern *Horst und das Mohrenkopfbrotchen* ein Renner werden – ohne Rezept, nur in einer Bilderstrecke dargestellt. Lust am Kochen und Lust auf Daffen werden eins.

Dazu passt auch, dass Horst Lichter seine Leser duzt. Dies führt dazu, dass sich der Leser eingebunden fühlt in diese lustvolle Welt ums Kochen. Und er selbst stellt gern Bezüge zu seiner Kindheit her: „*Herrschaften tut mir und euch einen ganz großen Gefallen – vergesst bitte nicht eure Kindheit! Was immer euch als Kind begeistert geschmeckt hat, könnt ihr doch wieder probieren. Oder mit euren Kindern oder Enkeln zusammen kochen und essen.*“ Oder es im Unterricht besprechen, es gemeinsam ausprobieren und das Ende der Stunde lustvoll genießen.

„Die Lust am Kochen“ ist ein Kochbuch, das wirklich Freude vermittelt und sich prächtig für einen Schulalltag eignet, der Lust auf Schule auslösen und ermöglichen will. Uneingeschränkt fünf Kochlöffel! ◀◀



Latein und Griechisch – voll krass!

Stephan Schneider

Weeber, Karl-Wilhelm: **Super! Griechische und lateinische Wörter im Deutschen**

Reclam Verlag, Stuttgart 2015, 330 S., ISBN 978-3-15-011040-9, € 19,95

Die engagiert geführte Kontroverse zwischen Alt- und Neusprachlern zum Lateinunterricht an den deutschen Auslandsschulen in den letzten Verbandsheften bewog mich, das jüngste Werk von Karl-Wilhelm Weeber unter die Lupe zu nehmen, hatte ich doch vor knapp vier Jahren von dem Professor für Alte Geschichte bereits ein amüsantes Nachschlagewerk „Von Achillesfersen und Trojanern“ (Heft 4/2012, S. 440 f.) besprochen.

Das Konzept bei seinem neuen Nachschlagewerk ist dasselbe: In alphabetischer Reihenfolge erklärt er die Etymologie von über 800 deutschen Alltagswörtern, die ihren Ursprung in den antiken Sprachen haben, ohne dass wir das immer erkennen. Eines der Lieblingswörter unserer Jugendlichen, das ich für meinen Titel gewählt habe, hat mit dem türkisch beeinflussten Soziolekt (Stefan und Erkan) absolut nichts zu tun, sondern stammt von lateinisch „crasus“ (dt.: fett) ab (S. 131).

Ich könnte weitere zahllose Beispiele zitieren, die auch bei mir (Romanist) für Aha-Erlebnisse sorgen. Die Werbung auf dem rückseitigen Umschlag, dass der Autor den Leser auf unerwartete „kulturgeschichtliche“ Ausflüge mitnimmt, halte ich daher nicht für übertrieben, wobei es natürlich Abstufungen gibt.

Einigermaßen bekannt sein dürfte z. B., dass der Vorname *Ursula* „kleiner Bär“ bedeutet. Dass der unangenehme *Kater* nach durchzechter Nacht nichts mit dem Haustier (wieso auch?) zu tun hat, sondern sich etymologisch vom griechischen „katárrhos“ (Schleimabfluss mit unangenehmem Geschmack) ableitet, ist schon etwas für Fortgeschrittene. Und wollen Sie Ihren Bekanntenkreis mal so richtig mit humanistischer Bildung beeindrucken, dann veranstalten Sie „Hokuspokus“ (S. 83) – mein persönlicher Spitzenreiter aus dem Buch von Weeber. Die des Lateinischen nicht mächtigen Kirchenbesucher im Mittelalter machten aus der katholischen Messformel bei

der Wandlung („Hoc est enim corpus meum.“) eine verkürzte allgemeine Zauberformel auch für weltliche Belange.

Lesen Sie jeden Tag zwei Seiten, dann sind Sie am Ende des Jahres auf amüsante Weise um einiges klüger! Anschließend können Sie das Taschenbuch Ihrem Neffen nach bestandem Abitur schenken (S. 9: lateinisches Kunstwort des 19. Jahrhunderts: „abitus“ = einer, der weggehen wird – nämlich aus der Schule nach bestandener Prüfung) – natürlich vorzugsweise dann, wenn er während seiner Schulzeit keinen Lateinunterricht hatte. ◀

Geschichte



„Wir sind Bettler, das ist wahr.“

Eckehart Knop

Eichel, Christine: **Deutschland, Lutherland. Warum uns die Reformation bis heute prägt**

Blessing Verlag, München 2015, 256 S., ISBN 978-3-89667-527-9, € 19,99

„Wir sein pettler. Hoc est verum.“ Erhalten sind diese Worte Luthers nur in einer Abschrift seines Begleiters Johann Aurifaber.

Der Verfasserin geht es darum, deutlich zu machen, warum und inwieweit uns die Reformation bis heute prägt:

Ein Menü im Kanzleramt muss geheim bleiben; eine Nation schreit auf, wenn Kanzlerkandidat Steinbrück das Gehalt des Kanzlers für zu niedrig hält. – Pflichterfüllung und Genussverzicht haben Synonyme zu sein (S. 9), auch noch 500 Jahre nach Luthers „Aversion gegen jede Art äußerlicher Prachtentfaltung“ (S. 10). Und für Luther entscheidend: Der Mensch hat sich im jüngsten Gericht ohne priesterliche Vermittlung zu verantworten, Rom habe kein Erlösungsmonopol. So entwickelte sich ein „protestantisches Selbstverständnis, dessen Ideal die verantwortungsvolle, pflichtbewusste Lebensführung“ (S. 11) sei. Der Christ habe nur seinem Gewissen zu folgen. Kant und Hegel werden als Beispiele genannt für jene, die beginnen, den äußeren Autoritäten ihren Orientierungsanspruch ab-

zuerkennen. Über die Zeiten hinweg entwickeln sich Lebensformen, die auch als „Verweltlichung“ des Glaubens bezeichnet werden können, schon erkennbar in Luthers Schriften zu Ehe, Familie, Erziehung, Arbeit. Faulsein gilt nichts für den Reformator; wer seinen Fähigkeiten entsprechend arbeitet, folgt Gottes Auftrag. Der Mensch, so Luther, habe nicht dem Mammon zu verfallen.

Ausführlich zeigt die Verfasserin das protestantische Familienbild auf. Zu Hause gesteht Luther der Frau das Regiment zu, ansonsten aber bleibt er sich treu: „Weiberregiment hat nie etwas Gutes ausgerichtet.“ Zu solch einer Einstellung bedarf es heute keiner Diskussion mehr.

Aber ein großes Thema finden wir beim Reformator im Bereich der Musik. Ihr spricht er „göttliche Erhabenheit“ zu. Hier konnten die Kinder sich – angefangen beim Lautenspiel – einbringen; Musikkultur im Pfarrhaus hat sich stetig über die Jahrhunderte erweitert, die Verfasserin verweist nachvollziehbar auf die Gründung von Orchestern, durchaus auch in kleineren Städten. Zurück zu Luther: Der Gesang zur Ehre Gottes nimmt von Luther ausgehend eine zentrale Bedeutung im Gottesdienst ein. Luther fordert die Fürsten auf, sich um das öffentliche Musikleben zu kümmern.

Ein weiteres großes Thema: das Lesen religiöser Schriften. Bibellesen, fromme Erbauungsliteratur, häusliche Bibelkreise usw. sind Vorstufen zu Luthers Aufforderung an die Fürsten, Schulen zu gründen, um Kindern das Lesen und Schreiben beizubringen.

Eine sich weiter ausbreitende Lesekultur zeigt sich bereits in Sophie de la Roches 1771 erschienenen Briefroman „Die Geschichte des Fräuleins von Sternheim“; es war der erste deutsche Roman einer weiblichen Autorin, ein Buch, das Anleitungen gibt zum glaubensfesten und selbstbestimmten Lesen. Es ist nachweisbar, dass noch bis in die Mitte des 20. Jh.s mehr Protestanten als Katholiken sich in Büchereien aufhielten. Wohl lag es auch am „Index librorum prohibitorum“, der 1966 durch das 2. Vatikanische Konzil aufgehoben wurde.

Weitere Felder im politischen Raum, die von Luther mit Nachdruck eingefordert wurden: So z. B. Wahrnehmen der Not der Armen – sie brauchten verbindliche Zusagen statt Almosen, Ansprüche der Beschäftigten mussten anerkannt werden. Beispiel Kurpfalz: Kirchliches Vermögen wurde mehr und mehr für Schulen, Waisenhäuser usw. verwendet (s. auch August Hermann Francke und Johann Hinrich Wichern). Aus Luthers ersten Anregungen und Forderungen ergaben sich dann auch die Entwicklung der Diakonie, die Aufgaben unabhängig von kirchlichen Ämtern übernimmt, eine allmähliche „Verweltlichung“ der Dienste, christlich deswegen, weil der Dienst am Menschen zentral sein muss für den einzelnen Christen sowie für den Staat, der sich

am Ende Sozialstaat nennt. „Bildung für alle“, so auch Johannes Rau.

Luther forderte in seiner Schrift „An den christlichen Adel deutscher Nation“, dass Adel und Kaiser sich ihrer Verantwortung bewusst zu sein hätten. Nur „demütiges Vertrauen auf Gott“ garantiere eine segenreiche Herrschaft.

Stephan Degerloh resümiert: „Von Luthers revolutionärer Schrift bis zur ersten demokratischen Verfassung von Weimar brauchte es noch gut 400 Jahre. Unser demokratisches Miteinander ist historisch gesehen eine junge Pflanze, aber mit langen Wurzeln mindestens bis zur Reformation“ (S. 170).

Der Luther-Biograph Heinz Schilling unterscheidet zwischen den „rein religiösen Antisemitismus“ Luthers und dem „rassistischen Antisemitismus der Moderne“. Im Blick auf das Jahr 2017 ist es in der Tat unabdingbar, Luthers Haltung zum Judentum erneut zu thematisieren. Als EKD-Botschafterin für 2017 führt Margot Käßmann schon 2013 aus: „Der Zeitgeist kann nicht als Rechtfertigung dienen.“ Und die Autorin: „Luther sollte weder zum Monument noch zum Vorbild erklärt werden ...“ (S. 222) Hilfreich und damit bedrückend zugleich verweise ich auf das 2015 im Ullstein Verlag erschienene Buch von Heiner Geißler „Was müsste Luther heute sagen?“.

Dass ich Luthers letzte Worte an den Anfang gesetzt habe, soll zeigen, dass er keine Galionsfigur des Protestantismus ist; allein aus Gnade kann Luther seine Hoffnung erbitten. Für mich gilt dies auch 500 Jahre nach dem Reformator.

Mein Fazit: Das Buch lädt ein zum Nachdenken, Nachfragen, zum Weiterlesen und zu intensiven Gesprächen.

Mein Dank gilt der Autorin für ihr Buch, welches zeigt, dass Kirchengeschichte immer auch mehr als nur die Kirche betreffende Geschichte ist. Gerade in der heutigen Zeit sind wir mitten im Spannungsfeld beider Bereiche: Kirche und Welt, Religion und Politik. ◀◀



Kinderspiele vor der Zeit von Gameboy und Co.

Stephan Schneider

Als wir Räuber und Gendarm spielten. Erinnerungen von Kindern an ihre Spiele. 1930–1968

32 Zeitzeugen-Erinnerungen, Bd. 29, Zeitgut Verlag, Berlin 2015, 256 S., mit 53 Abbildungen, ISBN 978–3–86614–226–8, € 10,90

Dieser 29. Band aus dem Zeitgut Verlag beginnt mit einem vierseitigen „Spiele- und Freizeit-ABC“, in dem bekannte, aber auch unbekanntere Kinderspiele aus den angegebenen knapp 40 Jahren aufgelistet sind. „Schnitzeljagd“ ist heute immer noch eine beliebte „outdoor-activity“, das Kinderfahrzeug „Holländer“ allerdings wurde vom Kettcar abgelöst, und zahlreiche gute, neue Brettspiele sind zu „Mensch, ärgere dich nicht“ und „Monopoly“ hinzugekommen. Holzbaukästen werden heute von den bekannten Plastikbausteinen schneller aus den Kinderzimmern verdrängt, ermöglichen sie doch mit immer raffinierteren Teilen auch Konstruktionen, die früher den Metallbaukästen (S. 123) für junge Ingenieure vorbehalten blieb. Die Preise für eine elektrische Eisenbahn (S. 91) liegen allerdings heute unerreichbar weit oberhalb der Kaufkraft eines Jugendlichen, so dass der Modellbahnbau eher etwas für gut betuchte Rentner geworden ist ...

Basteln sich moderne Kinder ihr Spielzeug selber? Spielen sie an Regentagen zu Hause „Schule“, „Familie“, „Kaufladen“ oder veranstalten sie für die Nachbarkinder ein Kasperletheater (S. 28 und S. 35f.)?

Karten- und Brettspiele in der Familie sorgen auch heute manchmal noch dafür, dass der Fernseher am Wochenende ausbleibt. Fast ganz aus dem Straßenbild verschwunden sind Gruppen spielender Kinder, die man höchstens in Begleitung von Erzieherinnen, Eltern oder Großeltern auf den wenigen Kinderspielplätzen sieht. Fußball oder andere Mannschaftssportarten scheinen sich in die Schule oder Vereine zurückgezogen zu haben. Ein Völkerballspiel (S. 162) jedenfalls habe ich seit Jahrzehnten nicht mehr in der Öffentlichkeit beobachten können. Undenkbar, dass moderne Kinder auf dem Bürgersteig stundenlang mit Holzkreisel (S. 37ff.) und mit Kreidezeichnungen „Himmel und Hölle“ spielen. Mit Glasmurmeln (-klickern) fanden früher sogar in der Schulpause

zwecks Vergrößerung des eigenen Bestandes regelmäßige Wettkämpfe statt – und heute?

Einige Erinnerungen aus der Kriegs- und unmittelbaren Nachkriegszeit berichten allerdings auch davon, dass Munitionsreste ebenfalls als „Spielzeug“ dienten (S. 93ff. Fischen mit Eierhandgranaten). Undenkbar heutzutage wenigstens bei uns – aber wie sieht das z. B. in Aleppo aus?

Die Bleisoldaten (ersatzweise Ritter, Cowboys und Indianer), mit denen man auch damals gefahrlos große Schlachten auf dem Wohnzimmerboden veranstaltete, sind denen aus Plastik gewichen, die sich thematisch sehr früh an Kino- oder Fernsehfilmen für junge Kund(inn)en orientieren. Technische Baukästen erleben derzeit zwar eine kleine Renaissance der Haptik; ob sich dieser Trend aber auf lange Sicht gegen die der körperlichen Bequemlichkeit entgegenkommenden optisch/akustisch ausgerichteten Software wird durchsetzen können, bleibt abzuwarten.

Am interessantesten im vorgestellten Buch sind für weibliche Leser zweifellos „Meine Spielgeschichten“ (S. 167–189) von Erika Demandt, da es in ihren Schilderungen auch ausführlich um Puppen geht.

Sie werden sich bei der Lektüre dieser individuell gestalteten Erinnerungen von Zeitzeugen unweigerlich an Ihre eigene Kindheit erinnern. Hoffentlich haben Sie seitdem das Spielen nicht verlernt: Denn nur der „Homo ludens“ (S. 75) bleibt jung! Das Bonmot Doyle Brunsons (amerikanischer Pokerspieler) war zwar auf das Glücksspiel gemünzt, gilt meiner Meinung nach aber generell: *„Wir hören nicht auf zu spielen, weil wir alt werden, wir werden alt, wenn wir aufhören zu spielen.“*

P.S. Nachtrag: Zum Ende des Buches werden auch Lieblingsbücher aus diesen Jahren genannt, die die kindliche Phantasie vor 50 und mehr Jahren beflügelten. Erfolgreiche Abenteuerbücher(-serien) von damals sind auch heute noch Bestseller für dieselbe Altersgruppe geblieben. Phantasie und Spielen gehören zusammen, egal welche neuen Spielvarianten entstanden sind! ◀◀

● Romane aus Deutschland, Griechenland, Iran und Vietnam



Literatur als Sprachlehre

Rainer E. Wicke

Hunfeld, Hans: *Zeit der fünften Männer*

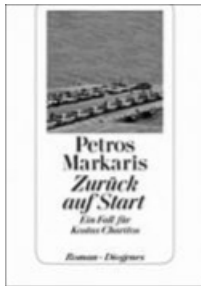
Kastner-Verlag, Wolznach 2015, 327 S., ISBN 978-3-945-29631-8, € 19,80

Nachdem Hans Hunfeld, emeritierter Anglistikprofessor an der Katholischen Universität Eichstätt und bekannt durch seinen so genannten *Hermeneutischen Ansatz* im Fremdsprachenunterricht, bereits zwei Lyrikbände und seine *Geschichten aus dem deutschen Amerika* veröffentlicht hat, hat er sich jetzt auch dem Genre des Romans gewidmet. Die Handlung des Buches lässt sich wie folgt kurz zusammenfassen: Ein erfolgreicher Jurist, der den Tod seines überaus geliebten Enkelsohnes nicht verwinden kann, hat sich auf eine Nordseeinsel zurückgezogen. Dort wird er Zeuge, wie ein fundamentalistischer Mönch und ein Neonazi junge Männer auf einen Anschlag gegen Demokratie und kirchliche Institutionen vorbereiten. Da Robert, die Hauptfigur des Romans, die Zeiten von Faschismus und Nationalsozialismus erlebt hat, führen ihn diese Erlebnisse in seine eigene Kindheit zurück, die sowohl von grausamen und brutalen Erlebnissen, aber auch von Liebe und Zärtlichkeit geprägt war.

Bei genauerer Analyse des Buches wird deutlich, dass Aspekte der Hermeneutik, die die Forschungen Hunfelds bestimmt haben, sich auch in diesem Buch wiederfinden lassen. Der Verfasser geht davon aus, dass es sich bei fiktionaler Literatur – auch in der Muttersprache – um eine Art Fremdsprache handelt, da diese anders zu uns spricht als in der Alltagssprache (Hans Hunfeld, *Fremdheit als Lernimpuls*, Alpha Beta Verlag, Meran/Italien 2004, S. 344). Dies ist auch in dem vorliegenden Buch der Fall, denn die Diktion des Verfassers ist geprägt von vielen Sprachbildern, die es zu entschlüsseln gilt. Die verwendete Sprache weist Bezüge zur Philosophie auf – nicht umsonst hat der Autor ein Zitat von Hesiod an den Anfang des

Werkes gestellt. Damit realisiert Hunfeld ein zweites Primat seines Ansatzes, in dem er die Literatur auch als Sprachlehre versteht (a. a. O., S. 485). Die hohe Kunst des Formulierens von Zusammenhängen, inneren Monologen, Eindrücken und Stellungnahmen zieht sich durch das ganze Buch. Schon an dieser Stelle der Ausführungen wird deutlich, dass es sich bei *Zeit der fünften Männer* keineswegs um ein einfaches Buch handelt – im Gegenteil, es muss mit Konzentration, Gelassenheit und vor allen Dingen mit einer Bereitschaft zur Dekodierung von auf den ersten Blick nicht einfach zu erschließenden Hintergründen und Zusammenhängen gelesen werden. Auch der wichtige Aspekt der Normalität des Fremden aus Hunfelds Ansatz spielt hier eine wesentliche Rolle (a. a. O.). Dies soll am Beispiel des verstorbenen Enkelsohnes aufgezeigt werden. Der Tod ist omnipräsent im menschlichen Leben, dennoch bleibt er eine unbekannte Größe – der Einzelne stößt an die Grenzen des Verstehens. Dies wird in dem Roman durch den Versuch des Protagonisten deutlich, sich das Ableben des geliebten Enkels durch das Verfassen von Briefen an eben diesen auch nach seinem Tod erklärlicher und begreifbarer zu machen. Eine weitere didaktische Konsequenz der Hermeneutik löst Hunfeld in seinem Roman ebenfalls ein, nämlich die so genannte Reichhaltigkeit des Materials (a. a. O.). Durch die Beschreibung und Veranschaulichung zahlreicher Situationen, Landschaftsbeschreibungen und Stimmungsbilder erhält der Leser vielfach Gelegenheit dazu, die Geschehnisse aus der Sicht des Protagonisten nachzuvollziehen bzw. eigene Interpretationen vorzunehmen.

Wie aus dieser Besprechung hervorgeht, handelt es sich bei *Zeit der fünften Männer* um höchst anspruchsvolle Literatur, die nicht so nebenbei rezipiert werden kann. Im Gegenteil, sie verlangt dem Leser eine ständige Präsenz bei der Lektüre ab, kursorisches Lesen bzw. das Überfliegen von Passagen wird dem Roman nicht gerecht. Der Autor setzt bei seinen Lesern nicht nur (literarisches) Vorwissen, sondern auch die Bereitschaft zur kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit seinen Inhalten voraus, denn der Leser ist angesprochen, sich nicht nur selbst ein Bild von dem Geschilderten zu machen, sondern dieses entsprechend zu ergänzen, Vergleiche zu ziehen und Parallelen zum heutigen Geschehen, die im Text angedeutet werden, weiterzuentwickeln. Ein typisches Hunfeld-Werk eben. ◀



Griechenlands Gegenwart und Geschichte als Krimi

Manfred Egenhoff

Markaris, Petros: Zurück auf Start. Ein Fall für Kostas Charitos

Diogenes, Zürich 2015, 356 S., ISBN 978-3-257-06925-9, € 24,00

Sage einer, dass Krimis nicht bilden! Wer dieser Meinung ist, lese zu seiner Besserung z. B. „Zurück auf Start“ von Petros Markaris. Das ist nicht nur eine spannende Kriminal- und Detektivgeschichte, sondern zugleich auch eine Lektion in griechischer Geschichte von der Mitte des vorigen Jahrhunderts bis heute. Denn darin kommen vor und spielen u. a. eine Rolle: die Militärs der Nachkriegszeit, von denen sich im Buch scheinbar die „Griechen der fünfziger Jahre“ herleiten und der Bürgerkrieg zwischen den Nationalkonservativen und den Kommunisten; die wirtschaftliche Not, die dann viele Griechen dazu bringt, als „Gastarbeiter“ im Ausland, besonders in Deutschland, Arbeit zu suchen, die sie in ihrem Heimatland nicht bekommen. Und die aktuellen Zu- und Missstände im Lande sind in fast jedem Kapitel präsent: der Zustand der staatlichen Institutionen (s. S. 289 f.: Bürokratie, Obstruktion und Inkompetenz!) – insbesondere die Korruption (S. 178: „... in Griechenland, wo Bürokratie und Korruption untrennbar verbunden sind“), natürlich auch die Flüchtlingskrise samt ihren Begleiterscheinungen, der Fremdenhass, insbesondere gegenüber den Schwarzafrikanern, und schließlich die wirtschaftliche Krise und ihre Folgen für die kleinen Leute. Sogar die deutsche Bundeskanzlerin Merkel kommt vor (S. 284).

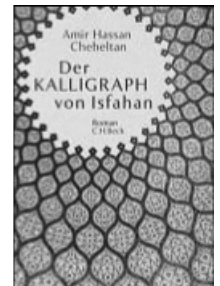
Um all das zu exemplifizieren, ist eine große Menge an unterschiedlichsten Personen nötig, die glücklicherweise im Anhang tabellarisch aufgeführt sind, so dass man bei der großen Zahl fremder Namen nachschlagen kann, wer denn nun wieder wer ist. Allein in der Familie des Kommissars und um sie herum haben wir eine interessante Mischung von Menschen unterschiedlicher Herkunft mit z. T. gegensätzlichen Lebenserfahrungen und Standpunkten. Die Tochter des Kommissars ist Rechtsanwältin und vertritt das Anliegen von Schwarzafrikanern vor Gericht, was ihr den Zorn der Neonazis von der Goldenen Morgenröte einbringt, der sich – gleich im ersten Kapitel – in einem Überfall auf sie entlädt, bei dem sie krank-

hausreif geschlagen wird. Ihre Mitarbeiterin ist eine Griechin, die mit einem Deutschen liiert ist, der die deutsche Sicht auf griechische Zustände ins Spiel bringt; man s. dazu etwa die konträren Ansichten über Arbeit auf S. 305. Der beste Freund des Kommissars, der selbst aus einer nationalistisch gesinnten Familie stammt, ist ein ehemaliger kommunistischer Kämpfer, der lange Jahre im Gefängnis verbracht hat und jetzt geradezu die Stütze des Rechts ist. Der erste Tote – in Kapitel 4 – ist ein Grieche aus Deutschland, der in Griechenland sein Glück als Unternehmer versucht, aber an seiner deutschen Sozialisation scheitert und deshalb Selbstmord begeht, der aber von den mysteriösen „Griechen der fünfziger Jahre“ als Mord deklariert wird.

Bei einem Toten bleibt es nicht, und so folgt denn noch eine Serie von vier weiteren, wobei schließlich auch noch die Situation der Albaner in Griechenland seit Weltkriegsende eine Rolle spielt. „Zurück auf Start“ meint dabei aus deren Sicht, dass man noch einmal ganz neu anfangen müsse – und nicht in falscher Weise weitermachen wie nach dem Weltkrieg.

Das alles wird erzählt im Präsens, atemlos quasi, aus der Perspektive des Kommissars als des Ich-Erzählers. Und dabei geht es nicht rein um die Kriminalfälle, sondern der Alltag Griechenlands ist immer auch präsent. Das wirkt authentisch.

Ein wunderbares Buch als Ferienlektüre – mit vielerlei Anstößen auch zu ernsthaftem Nachdenken über die Beschaffenheit unserer Welt. ◀◀



Liebe und Tod in Zeiten der Belagerung

Manfred Egenhoff

Amir Hassan Chehelan: Der Kalligraph von Isfahan

C. H. Beck Verlag, München 2015, 347 S., ISBN 978-3-406-68345-9, € 22,95

Chehelan ist ein unbequemer Autor – nicht zuletzt für den islamischen Staat Iran und seine Machthaber. Seine kritischen Bücher konnten durchweg nur im Ausland erscheinen, und auch das vorliegende Buch hätte im Heimatland seines Autors keine Chance, gedruckt zu werden. So ist denn auch dieses Buch in seiner deutschen Übersetzung „die weltweite Erst-

publikation⁴, wie es auf S. 319 im Nachwort des Übersetzers Kurt Scharf heißt.

Aber auch dem Leser verlangen Cheheltans Werke einiges ab; sie stellen oft schreckliche Dinge in drastischer Weise dar – wie schon in dem Roman „Teheran. Stadt ohne Himmel“, der in diesen Heften (3/2013, S. 370) rezensiert wurde.

Doch was ist nun dieser Roman über den Kalligraphen von Isfahan? Er spielt im Jahr 1722 in der Zeit der Belagerung der safawidischen Hauptstadt durch die rebellierenden Afghanen. Ein historischer Roman also? Sicherlich, wenn auch die Protagonisten erfunden sind – die Umstände, unter denen sie leben und handeln sind es nicht. Weite Teile nimmt die Schilderung der sich ständig verschlechternden Zustände in der Stadt während der monatelangen Belagerung ein: insbesondere die zunehmende Hungersnot, die dazu führt, dass schließlich die Blätter von den Bäumen gerissen, gekocht und gegessen werden, ja, am Ende soeben Verstorbene oder gerade vor Hunger Sterbende zum Schlachtvieh für die um das eigene Überleben Kämpfenden werden. Das Schrecklichste ist wohl, dass eine Mutter zunächst eines ihrer beiden Kinder schlachtet, um mit dem anderen zu überleben, und schließlich sich selbst als Schlachtvieh verkauft, um wenigstens das zweite Kind zu retten.

Verwoben in dieses Schreckensszenario ist eine Liebesgeschichte. Denn erzählt wird die Romanhandlung aus der Perspektive eines Jugendlichen, des Enkels eben jenes im Buchtitel genannten Kalligraphen von Isfahan, der nach dem Tode seiner Großeltern als Waise um sein nacktes Leben kämpfen muss und dazu noch für das Überleben seiner unglücklich Geliebten, der er von dem Wenigen, was er selbst an Essbarem bekommt, jeweils die Hälfte abgibt. Denn es rettet ihn eine Christin, die wiederum in ihn unglücklich verliebt ist, mehrfach vor dem stets drohenden Hungertod mit Brot und Datteln – im wahrsten Sinne Lebensmittel, die er wiederum mit seiner Geliebten Jasmin teilt. Die erhört ihn schließlich doch noch und mit ihr kommt es schlussendlich auch zur Liebeserfüllung auf dem Hof seines Anwesens im Backofen, in dem er sich mit ihr versteckt, als die plündernden Horden der Afghanen nach monatelanger Belagerung in die Stadt einfallen und auch sein Haus nicht schonen. Während beide im Backofen, der in der Zeit des Hungers das Überleben sicherte, von der afghanischen Soldateska unentdeckt, auf die höchste Stufe des Liebesglücks und des Lebens gelangen, tobt draußen Mord und Totschlag. Und damit endet die Geschichte.

Unerväht bleiben darf aber nicht, was Jasmin ursprünglich ihm für ihre Hingabe an ihn zur Bedingung macht: Er soll den höchsten Geistlichen, den Obermullah, töten. Aber das Attentat, auf das sich unser Held Allahyar genauestens vorbereitet, unterbleibt an-

gesichts des perfekten Schutzes für den hohen Geistlichen, der damit am Leben bleibt. Das kann, auf die heutige Zeit bezogen, regimekritisch verstanden werden, wie auch im Roman versteckt und offen überall in der Kritik an der weltlichen wie geistlichen Macht der damaligen Zeit die generelle Kritik an den gegenwärtigen Zuständen im Lande mitschwingt. Der Großvater des Erzählers, der Kalligraph von Isfahan, formuliert es generalisierend einmal so: „Die tüchtigen und gerechten Menschen kommen um, und diejenigen, die sich auf Tricks und Betrügereien verstehen, bleiben übrig, sodass Lügner und Betrüger stets die Oberhand behalten.“ (S. 99) ◀◀

Vollmond über Gurkenpflanzen oder das Geheimnis der Frühlingsrolle

Maria Baier



Thúy, Kim: Der Geschmack der Sehnsucht

dtv, München 2015, 144 S., ISBN 978-3-423-14446-9, € 8,90

Das dünne Bändchen enthält eine bittersüße Liebesgeschichte: Armes vietnamesisches Mädchen kommt im Rahmen einer arrangierten Ehe mit einem älteren Exilvietnamesen nach Montreal/Kanada, wo es in der Küche des kleinen Restaurants ihres Mannes arbeitet. Infolge ihrer außergewöhnlichen Tüchtigkeit und Klugheit entwickelt sich der Imbiss zu einem berühmten Spezialitätenrestaurant, das sogar in der Liga der Haute Cuisine mitspielt. Bei einer beruflichen Reise nach Frankreich passiert es: Die Vietnamesin, inzwischen Mutter zweier Kinder, hervorgegangen aus der sehr traditionellen, mit geringem Gefühlsaufwand geführten Ehe, verliebt sich heftigst in einen Mann und erfährt in einer kurzen Affäre alle Ekstasen einer Liebe à la française. Aber das Glück ist von kurzer Dauer. Die beiden Liebenden werden abrupt in die freudlose Realität zurückgeholt, er von einer besitzergreifenden Ehefrau, sie von dem gleichsam in den ostasiatischen Genen verankerten Pflichtgefühl gegenüber der Familie.

Viel vom Reiz der Geschichte macht die Art und Weise aus, wie sie erzählt wird. Die Perspektive ist die der jungen Frau, die, fest verwurzelt in den Traditionen ihrer Heimat, sich langsam den Regeln und Gepflogenheiten der ihr aufgezwungenen Parallelwelt

annähert. Was sie als fremd wahrnimmt, evoziert Erinnerungen an ihre Familiengeschichte und ist Anlass zu Erklärungen, weswegen große Teile der Erzählung eine Art vietnamesische Landeskunde darstellen über alle möglichen Bereiche wie Verlobungs- und Hochzeitsbräuche, Verwandtschaftsbezeichnungen und -beziehungen usw. Optisch drückt sich der Spagat zwischen den Kulturen in deutsch-vietnamesischen Wortgleichungen in der Randspalte des Textes aus, quasi ein Wörterbuch mit den Schlüsselbegriffen des erzählerischen Gedankenstroms. Einen Schwerpunkt bildet die Darstellung der kulturellen Unterschiede, was die Verwendung von Gewürzen und die Art und Zubereitung der Speisen betrifft. Der deutsche Titel trägt dem Rechnung. Eigentlich geht es aber um Gefühle: Es wird impliziert, dass in Südostasien das Gefühl für Sinneswahrnehmungen stark,

wenn nicht sogar stärker ausgeprägt ist als im Westen. Allerdings ist das Zeigen von Gefühlen, insbesondere von Zuneigung, ob mittels Sprache oder Gestik und Mimik, tabuisiert. Dies empfindet die Erzählerin so lange nicht als Mangel, als sie die westliche Spielart der Liebe nicht kennt. Umso vehementer fallen dann die Glücksexplosionen am Ende ihres Lernprozesses aus. Formal äußert sich die Situation der Erzählerin in einer stark verkürzten, indirekten, kryptischen, vagen Art des Sprechens mit Bildern, Vergleichen, Symbolen. Gedichte werden eingeflochten. Das alles trägt bei zu einer Aura von außergewöhnlicher Bedeutsamkeit und Exotik, es überhöht und idealisiert die Erzählerin. Die Grenze zwischen Authentizität und Klischee erweist sich jedoch als ein schmaler Grat. Gelegentliche Ausrutscher ins Banale und Triviale kommen halt vor. ◀◀

Unsere Gründe für die Mitgliedschaft im VDLIA:

- umfassende Beratung und Unterstützung vor, während und nach dem Auslandsaufenthalt
- direkte Hilfe bei verschiedensten Problemen
- ständige Informationen über alles Aktuelle im Auslandsschulwesen
- Bezug der einzigen, vierteljährlich erscheinenden Verbandszeitschrift über das Auslandsschulwesen „Deutsche Lehrer im Ausland“ mit neuesten Informationen über:
 - Entwicklungen und Probleme im Auslandsschulwesen,
 - Methodik und Didaktik von DaF/DFU (fertige Unterrichtsstunden und -projekte),
 - Beiträge über verschiedene Auslandsschulen und ihre Einbettung,
 - Rezensionen didaktischer oder anderer wissenschaftlicher Werke,
 - Beiträge aller Mitglieder in einem Forum.
- Bezug des jährlich erscheinenden Auslandskunzes (Schulen, Lehrkräfte)
- Zugang zu einer speziellen für das Auslandsschulwesen zugeschnittenen Krankenversicherung mit weltweit gültigen Sonderkonditionen
- Zugang zu einer Rechtsschutzversicherung mit vergünstigten Beiträgen sowohl für Lehrer im Ausland wie im Inland
- alle zwei Jahre Einladung zur Teilnahme an der Hauptversammlung des Verbandes als Begegnungsforum und Bildungskongress rund um die wichtigsten Themen des Auslandsschulwesens
- niedriger Jahresbeitrag

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Schatzmeister

Wolfgang Tiffert

Parkstr. 49

D-26605 Aurich

BEITRITTSERKLÄRUNG / ANSCHRIFTENÄNDERUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

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

01. Januar

- Hiermit gebe ich meine neue Anschrift bekannt.

Ich bin / *Neuer Status*

- | | |
|---|------------------------|
| <input type="checkbox"/> Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (ADLK) | Jahresbeitrag: € 130,- |
| <input type="checkbox"/> Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (PLK) | Jahresbeitrag: € 90,- |
| <input type="checkbox"/> Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (OLK) | Jahresbeitrag: € 80,- |
| <input type="checkbox"/> Inlandslehrer/innen, Pensionäre/innen, Rentner/innen | Jahresbeitrag: € 80,- |
| <input type="checkbox"/> Student/innen und arbeitslose Lehrer/innen | Jahresbeitrag: € 40,- |

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: Vorname: Geburtstag:

Anschrift in Deutschland:

.....

E-Mail: Tel.:

Deutsche Schule / Auslandsdienststelle:

.....

.....

Rückseite beachten!



Privatanschrift im Ausland / Postadresse für Zeitschriftenversand

(nur auszufüllen von Kollegen, die nicht an einer Deutschen Auslandsschule unterrichten)

.....
.....
.....
.....

Wann haben Sie Ihren derzeitigen Auslandsdienst angetreten?

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo)

.....
.....

....., den 20 (Unterschrift)

Wir möchten Sie bitten, die folgende Abbuchungsermächtigung auszufüllen und zu unterschreiben. Sie erleichtern uns damit die Verwaltung des Verbandes.

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG / KONTOÄNDERUNG

Ich bin damit einverstanden, dass der von mir zu entrichtende Jahresbeitrag für den **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** durch Abbuchung im Bankeinzugsverfahren von meinem Konto bei der

.....
(Name der Bank/Sparkasse)

IBAN: BIC:

eingezogen wird.

Diese Erklärung hat so lange Gültigkeit, bis ich sie zum Ende eines Kalenderjahres, mindestens 3 Monate vor Ende des betreffenden Jahres, schriftlich widerrufe.

....., den 20 (Unterschrift)

Auf den Verband Deutscher Lehrer im Ausland bin ich aufmerksam geworden durch:

.....

Nomen *est* Omen

Obacht bei Namensgebungen vor dem Hintergrund der Globalisierung!

Warum ließ sich der spektakuläre **Toyota MR2** (Mittelmotor!) in Frankreich nicht so gut verkaufen wie anderswo? Französisch ausgesprochen wird MR2 zu „em-er-deux“, wobei der Franzose sowohl an „merdeux“ denkt, abgeleitet von „la merde“ (= Exkrement) als auch an unangenehme Menschen/Sachen, die einem auf den Wecker gehen („emmerder“).



Italiener kaufen sich nicht nur elegante, sportliche italienische Autos, sondern auch deutsche. Den Nachfolger des VW Jetta wollte aber nicht nur wegen der wenig eleganten Silhouette, sondern auch wegen des Namens **VW Vento** niemand haben. Mit „vento“ bezeichnet man in Italien umgangssprachlich den Furz.

Am gründlichsten sollten die Marketingabteilungen der Automobilbranche aber in der spanischen Sprache und ihren lateinamerikanischen Ausformungen recherchieren.

Eine Nova ist ein Helligkeitsausbruch in einem engen Doppelsternsystem. „Nova“ wird von einigen Firmen daher (?) gern als Modellbezeichnung verwendet. Aber spanisch betont wird der **Lada Nova** zu einem Lada *no va*, einem Karren, der nicht anspringt, funktioniert oder fährt.




Ein **Ford Pinto** wird mit diesem Modellnamen in Mexiko zu einem Ladenhüter, egal welche Nachlässe der Verkäufer anbietet, wenn er ihn überhaupt in sein Schaufenster stellen mag. Umgangssprachlich steht „pinto“ für „Feigling“ (mit kleinem Geschlechtsteil) und so etwas geht in einem Land mit ausgeprägtem Machismo gar nicht!



Oder hat der zukünftige Auslandslehrer vor, seinen allradangetriebenen Mitsubishi wegen der geplanten Off-road-Touren nach Lateinamerika mitzunehmen? Dann sollte er vorher die Modellbezeichnung „**Pajero**“ entfernen. Umgangssprachlich ist sie nämlich eine vulgäre Beleidigung. Offensichtlich haben die Japaner das schnell mitbekommen und ein gutes Wörterbuch konsultiert: In spanischsprachigen Regionen erhielt der gleiche Wagen schon ab 1982 die Modellbezeichnung „Montero“.

Und seien wir mal ehrlich: Welcher Deutsche würde sich mit Blick auf die stets kritischen Nachbarn einen **Rolls-Royce Silver Mist** zulegen? Nicht mal geschenkt möchte man diesen Engländer haben, egal ob dieser Mist jetzt aus purem Gold oder Silber ist.





Gedruckt oder digital?

DER INHALT ZÄHLT.

JASMIN MÜLLER, Lehrerin für Englisch und Spanisch am Gymnasium

Guter Unterricht beginnt im Kopf. Und mit Lösungen von Klett.

Wir versorgen Sie genau mit den Lösungen, die Sie im Alltag brauchen. Praxishnah und immer auf dem neuesten Stand. Von Lehrerbänden über Fortbildungen bis zu Digitalen Unterrichtsassistenten. Ob gedruckt oder digital – uns kommt es auf den Inhalt an.

www.klett.de/der-inhalt-zaehlt



Deutsche Lehrer im Ausland

VDLiA



Schwerpunkt:
Die Botschaftsschule
Addis Abeba stellt
sich vor

Vorstand des
VDLiA in der
ZfA und in Riga

„Praxis“ an der
DS Madrid
DaF-Kunstunterricht



Deutsche Lehrer im Ausland

63. Jahrgang – September 2016

Herausgeber:

Verband Deutscher Lehrer im Ausland e. V.

Chefredakteur:

Stephan SCHNEIDER

Valdenairering 102, D-54329 Konz

Tel. +49(0)6501 12225

st.schneider@vdlia.de

Büchertisch:

Manfred EGENHOFF

Kleine Wehe 26, D-26160 Bad Zwischenahn

Tel. +49(0)4403 64218

egenhoff@vdlia.de

Zuschriften:

Schicken Sie Ihre Beiträge als Word-Dokumente mit max. 7000 Zeichen, wenn nicht anders vereinbart. Die Fotos sollten eine Druckqualität von 300 dpi bei 10×15 cm haben und mit Bildunterschriften versehen sein.

Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.

Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung bleiben vorbehalten.

Büchertisch:

Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an die Schriftleitung.

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG

D-48135 Münster

Tel. (02 51) 69 01 31

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Petra Landsknecht, Tel. (02 51) 69 01 33

z.Z. gültige Preisliste Nr. 1 vom 1.8.00

Anzeigenschluss: am 20. vor dem jeweiligen Erscheinungsmonat

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Erscheinungsweise:

Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich (Februar, Mai, August, November).

Redaktionsschluss:

15. Dezember für Heft 1; 15. März für Heft 2;

15. Juni für Heft 3; 15. September für Heft 4.

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VDLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement € 52,-;

Einzelheft € 13,-; jeweils zuzüglich Versandkosten.

Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer.

Ausland: Jahresabonnement € 57,-;

jeweils zuzüglich Versandkosten und gesetzl. MWSt.

Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Bestellungen an:

Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG

D-48135 Münster

Tel. (02 51) 69 01 36

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Druck:

Druckhaus Aschendorff, Münster

Printed in Germany / ISSN 0724-5343

Titelfotos:

Fotos von der Botschaftsschule Addis Abeba

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

<http://www.vdlia.de>

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer. Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral. Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VDLiA. Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes. Der Vorstand des VDLiA für die Wahlperiode 2015–2017 setzt sich zusammen aus:

Karlheinz WECHT, Vorsitzender

Kreiswaldstr. 21, D-64668 Rimbach

Tel. +49(0)6253 85146

wecht@vdlia.de

Alfred DOSTER, Geschäftsführer und

Stellvertretender Vorsitzender

Heudorfer Str. 3, D-72768 Reutlingen

Tel. +49(0)7121 620184

doster@vdlia.de

Wolfgang TIFFERT, Schatzmeister

Parkstr. 49, D-26605 Aurich

Tel. +49(0)4941 938855

tiffert@vdlia.de

Fatima CHAHIN-DÖRFLINGER, Referentin für Rechts- und

Sozialfragen

Landsknechtstr. 17, D-79102 Freiburg

Tel. +49(0)761 7071 600, +49(0)177 6605 133

chahin-doerflinger@vdlia.de

Johannes GEISLER, Referent des Vorstandes

Emser Str. 282 a, D-56076 Koblenz

Tel. +49(0)261 1334361

geisler@vdlia.de

Juliane KÖHLER, Referentin für Internetauftritt und

Öffentlichkeitsarbeit

Am Schatzkampe 5, D-30163 Hannover

Tel. +49(0)172 7795745

koehler@vdlia.de

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen

Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek

Tel. +49(0)4101 371326

peleikis@vdlia.de

Kai ULMER, Referent für Kontakte zu den Deutschen Auslands-

schulen

Thüringer Str. 21, D-91456 Diespeck

Tel. +49(0)89 772931

ulmer@vdlia.de

Matthias WOLF, Referent für Verbandspräsentation

Bismarckstr. 35, D-35305 Grünberg

Tel. +49(0)6401 96470 23/24

wolf@vdlia.de

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich. Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland“. Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

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

Das Konto des VDLiA lautet:

IBAN: DE56 2175 0000 0000 2946 75

SWIFT-BIC: NOLADE21NOS

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

HOCHAKTUELL – NEU

- Der Vorsitzende berichtet ▫ *Karlheinz Wecht* 185

VERBAND

- Ergebnisprotokoll über das Treffen von Vertretern der ZfA und des VDLiA am 07.03.2016 ▫
Johannes Geisler 186
- Nun muss die Fahne wieder neu gestickt werden! Der Vorstand des VDLiA zu Besuch an
DSD-Schulen in Riga ▫ *Johannes Geisler* 187
- Frühjahrstreffen im dänischen Nordschleswig (Apenrade/Tondern) ▫ *Hannelore Breyer-Rheinberger* 191
- Jan Martinen – ein friesisches VDLiA-Mitglied mit „malicia indigena colombiana“ und
großer Vorliebe für Projekte ▫ *Hans-Jürgen Peleikis* 191
- Persönliche Nachrichten 201
- Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 202

AUSLANDSSCHULWESEN

- Festabend zur Preisverleihung des fünften IHK-Auslandsschulwettbewerbs ▫ *Alfred Doster* 203
- Netzauftritte ▫ *Hartmut Lieske* 204

SCHWERPUNKT

- Grußwort der Schulleiterin der Deutschen Botschaftsschule Addis Abeba ▫ *Monika Biegel* 210
- Vorstellung der Schule ▫ *Monika Biegel* 211
- Streifzug durch die Geschichte der deutschen Schule in Addis Abeba 219
- „Mit Kindern vergehen die Jahre wie im Flug. Doch Augenblicke werden zu Ewigkeiten ...“
Unser Kindergarten ▫ *Sigun Pohl* 222
- Kinder in den Mittelpunkt – Konzeptionelle Entwicklungen in der Grundschule, gestern, heute,
morgen, immer ▫ *Anne Buddenkotte* 226
- Inklusion ▫ *Doris Johnson-Wondwosen* 229
- Sekundarstufe I ▫ *Monika Biegel* 229
- Berufs- und Studienorientierung ▫ *Christoph Motsch* 233
- Gemischtsprachiges IB (GIB) seit 2003 ▫ *Monika Biegel/Manfred Becker-Hubrich* 236
- G 4-Projekt ▫ *Eberhard Weisser* 239
- Pädagogisches Qualitätsmanagement ▫ *Christoph Schütze* 240
- Deutsch als Fremdsprache ▫ *Petra Grünberg-Kamara* 242
- Aus den musischern Fächern (Kunst – Musik – DBSAA-Schulband) ▫ *Ralf Werner* 243
- Theater – Theater ▫ *Petra Grünberg-Kamara* 246
- Sportliche Aktivitäten ▫ *Tefera Negussie/Sabine Schulz* 247
- Spiel ohne Grenzen 2016 anstatt Schulsportfest ▫ *Petra Grünberg-Kamara* 249
- Bibliothek ▫ *Astrid Eversmann* 250
- Die SV ▫ *Safia Nabil Yusuf Succar* 250
- Schulentwicklung gemeinsam mit Ehemaligen ▫ *Conny Prehl* 252
- Bausteine einer effizienten Elternarbeit ▫ *Monika Soddemann* 254
- Soziale Projekte an der DBSAA ▫ *Eberhard Weisser* 255
- Meine 6 Monate an der DBSAA ▫ *Gero Reich* 258

UNTERRICHT

- „When daddy came home everything was different ...“ – Theaterprojekt „Sergeant Woyzeck“ an
der Deutschen Schule Washington ▫ *Ulrike Christof* 260
- Fächerübergreifender, handlungsorientierter und schülerzentrierter DaF-Unterricht: Das Projekt
Höflichkeit 3.0 ▫ *Eva Lerch, Kai Meister, Stefanie Siebers – bearbeitet von Rainer E. Wicke* 262
- Desert roses ▫ *Tanja Unterberg-Ogalla Rodriguez* 268

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

- Die Struktur der Schule ist anders – Erprobung prototypischer Materialien an der DS Madrid ▪ *Rainer E. Wicke* 273

VERSCHIEDENES

- Wozu ein Elterngespräch? Warum wir jetzt Pädagogen mit mehr Autorität brauchen ▪ *Mehrnousch Zaeri-Esfahani* 280
 „Wenn einer eine Reise tut – so kann er viel bezahlen.“ ▪ *Martin Wicke* 284

FEUILLETON

- Von der allumfassenden Vorsorge unserer Schulvorstände ▪ *Achim von Dombois* 286
 Ein Leserbrief und dessen Konsequenzen für die Schriftleitung ▪ *Hartmut Lieske/Stephan Schneider* 287

REZENSIONEN

289

Überweisungen funktionieren nach der einjährigen Übergangszeit jetzt nur noch mehr per **SEPA (Single European Payment Area)**

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

IBAN (International Bank Account Number)

BIC (Bank Identifier Code)

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

Vielen Dank!

● Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
an dieser Stelle wollte ich Ihnen verkünden, dass unsere fast schon uralte Forderung nach einer Gehaltsanpassung für Lehrkräfte im Ausland endlich umgesetzt wird. Es ist einem ordentlichen Bundesbürger kaum zu erklären, warum eine längst vom Bundestag beschlossene Aufstockung des Etats für das Auslandsschulwesen mit dem Ziel einer Anpassung der Lehrergehälter sich immer noch nicht in den Portemonnaies der Kolleginnen und Kollegen niederschlägt. Mit dem Geschäftsführer des Verbandes Alfred Doster war ich Anfang Juni im Auswärtigen Amt und musste erfahren, dass immer noch nicht alle beteiligten Ressorts grünes Licht für die Freigabe der Gehaltsanpassung gaben. Die Zentralstelle hat in Zusammenarbeit mit der Schulabteilung des Auswärtigen Amt ein neues Besoldungskonzept erarbeitet, das zwar noch nicht alle unsere Forderungen erfüllt, aber doch wenigstens in die richtige Richtung weist. Der Leiter der Schulabteilung im AA, Herr Oliver Schramm, teilte uns mit, dass er fest damit rechne, dass bis Anfang August alle Hürden beseitigt seien und die ZfA mit der Umsetzung beginnen könne. Dann allerdings ist es auch höchste Zeit, denn spätestens Mitte Dezember ist bekanntermaßen das Haushaltsjahr zu Ende. Wir werden Sie in dieser Frage auf unserer Homepage sofort informieren, wenn wir neue Nachrichten erhalten.



Wie in jeder seiner zweijährigen Amtsperiode hatte ich den Vorstand Anfang Mai zu einer Sitzung an einen Auslandsschulort eingeladen. Dieses Mal wollten wir uns einen Eindruck von der Arbeit der deutschen Fachberater in Riga/Lettland verschaffen. Wir besuchten das Deutsche Gymnasium Riga und die Herder-Schule. Sie geben bis heute ein Beispiel für die wechselvolle Geschichte der deutsch-baltischen Beziehungen. Warum dort Deutsch gelehrt wird, welche Erwartungen man an Deutschland hat, wie diese Schulen besser unterstützt werden können, wurde uns eindrucksvoll vor Augen geführt. Der Höhepunkt des Besuchs war ein Treffen mit Mitgliedern des lettischen Deutschlehrerverbandes und mit vielen Vertretern der deutschen Bildungsinstitutionen in diesem Land. Sie finden darüber natürlich einen Bericht in diesem Heft.

Nach Bamberg und Leipzig soll die nächste Hauptversammlung des VDLiA 2017 wieder einmal im Norden der Republik stattfinden. Wir haben uns für die historische Salz- und Hansestadt Lüneburg entschieden. Auch der Termin steht schon fest. Um möglichst vielen aktiven Kolleginnen und Kollegen die Teilnahme zu ermöglichen, haben wir die größte Schnittmenge der Sommerferien der Bundesländer gesucht und uns mit dem Tagungshotel Seminaris auf die Zeit vom Mittwoch, dem 26.07., bis Freitag, dem 28.07.2017, festgelegt. Wie immer wird es auch anschließend am Samstag, dem 29. Juli 2017 den traditionellen Ausflug in die nähere Umgebung von Lüneburg geben.

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

Herzliche Grüße, Ihr

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Karlheinz Weckel'. The signature is written in a cursive style and is contained within a thin black rectangular border.

● Ergebnisprotokoll über das Treffen von Vertretern der ZfA und des VDLiA am 07.03.2016

Johannes Geisler

Beginn: 11.00 Uhr
Ende: 12.30 Uhr

Ort: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen,
Bonn, Husarenstr. 32

Anwesende der ZfA: Herr Lauer, Frau Eckhardt,
Herr Ries, Herr Dicke

Anwesende des VDLiA: Herr Wecht, Herr Geisler,
Herr Schneider, Herr Wolf

Tagesordnung:

1. Stand der Besoldung
2. Kindergeld
3. Gewährung einer Mietzulage für BPLK
4. Pauschalen
5. Interkulturelle Vorbereitung und Sprachvorbereitung
6. Planung der ZfA zur Inklusion
7. Konfliktmanagement – Ombudsmann
8. AQM (Auslandsschul-Qualitätsmanagement)
9. Bewerberlage
10. Situation der ZfA nach Umzug

zu TOP 1

Die ZfA hat ihre Vorschläge zur Neuordnung der Besoldung aller entsandten Auslandslehrer dem Auswärtigen Amt mitgeteilt. Die definitive Ausgestaltung der Besoldungsneuordnung befindet sich noch in der Abstimmung mit den beteiligten Ressorts. Es besteht weiterhin die erklärte Absicht, dass eine allgemeine Besoldungsanpassung noch 2016 kommt und rückwirkend umgesetzt wird. Eine Verstetigung des erforderlichen Mittelzuwachses ab 2017 wird angestrebt.

zu TOP 2

Die Zahlung des Kindergeldes für im Ausland tätige deutsche Lehrkräfte und ihrer im Ausland geborenen Kinder ist weiterhin nicht eindeutig

geklärt. Die Auszahlung wird von den einzelnen Bundesländern noch verschieden gehandhabt.

zu TOP 3 und 4

Auch BPLK sollen von der Neuordnung der Zuwendungsregelungen profitieren. Es ist vorgesehen, dass diese Lehrkräfte Zuwendungen in Höhe der jeweils für Inlandsbedienstete vergleichbare Eingangsbesoldungen erhalten und dynamisiert werden.

zu TOP 5

Die interkulturelle Vorbereitung geschieht für die Lehrkräfte bereits in den Einführungslehrgängen. Eine Sprachvorbereitung kann in der knappen Zeit der Vorbereitung nicht angeboten werden und muss von den Lehrkräften und den mitausreisenden Familienangehörigen eigenverantwortlich geleistet werden. Für alle Lehrkräfte gibt es, gestaffelt nach den Risikostufen des Auswärtigen Amts, ein obligatorisches Sicherheitstraining.

zu TOP 6

An den deutschen Auslandsschulen gibt es immer mehr erfolgreiche Inklusionsprojekte. Die Vermittlung von Sonderschullehrkräften ist möglich; meist sind dies Grund-/Hauptschullehrkräfte mit sonderpädagogischem Profil. Die Anzahl dieser Lehrkräfte ist in der Gesamtzahl der zugewiesenen Lehrkräfte nach den Vorgaben des ASchulG enthalten und kann daher nicht ohne weiteres angehoben werden. Einer Vermittlung zusätzlicher Lehrkräfte für den Sonderschulbereich über die finanzielle Förderung des Bundes („Inklusionspauschale“) steht jedoch nichts im Wege.

Neben der schulischen Inklusion wird von den deutschen Auslandsschulen auch die soziale Inklusion eingefordert. Sie wird ebenfalls durch eine Pauschale gefördert.

zu TOP 7

Die Einrichtung eines Ombudsmanns ist aus organisatorischen, rechtlichen und formalen Gründen nicht durchführbar. Stattdessen sollen Einzelprobleme über eine direkte Einbeziehung der ZfA oder mit Hilfe der Verbände behandelt und gelöst werden.

zu TOP 8

Das AQM hat die Intention, Schulentwicklung auch im organisatorischen Bereich (Schulverwaltungsmanagement) stärker zu unterstützen, wie es das PQM im pädagogischen Bereich in den vergangenen Jahren geleistet hat. Wesentliches Instrument im Rahmen lateraler Schulentwicklung ist der organisierte gegenseitige Erfahrungsaustausch und Wissenstransfer. Durch eine systemische Einbeziehung auch des nicht-pädagogischen Bereichs wird zusätzlich eine

Verbesserung des Zusammenwirkens von pädagogischer und administrativer Schularbeit angestrebt, die auch konfliktpräventive Wirkung erzielen soll. Die ZfA bietet bereits Fortbildungsveranstaltungen für Schulvorstände und Verwaltungsleiter/innen an. Die Länderbeauftragten für das ASW und die KMK werden in diesem Prozess ebenfalls mitarbeiten.

zu TOP 9 und 10

Die Personallage in der ZfA hat sich verbessert. Viele Arbeiten müssen zurzeit noch von Mitarbeitern/innen mit zeitlich befristeten Verträgen (2 Jahre) bewältigt werden. Die wachsenden Aufgaben erfordern zusätzliche Planstellen. Man hofft, dass für 2017 neue Mitarbeiterstellen bewilligt werden. ◀◀

Koblenz, den 10.03.2016

● Nun muss die Fahne wieder neu gestickt werden!

Der Vorstand des VDLiA zu Besuch an DSD-Schulen in Riga *Johannes Geisler*

Wie engagiert sich Deutschland in den baltischen Staaten zur Verbreitung der deutschen Sprache? Welchen Wert misst man dort der deutschen Sprache zu? Unter welchen Bedingungen arbeiten die Deutschlehrer in diesen Ländern? Diese Fragen hatte sich der Vorstand gestellt, als er in diesem Jahr für seinen routinemäßigen Auslandsbesuch Riga zum Ziel gewählt hatte.

In zwei Gruppen besuchte man das Staatliche Deutsche Gymnasium (RVVG) und die J. G. Herderschule Grizinkalns. Die beiden deutschen Fachschaftsberaterinnen Frau von Berg und Frau Stritz hatten mit der Direktion ein informatives Besuchsprogramm mit mehreren Unterrichtsbesuchen und Kontakten zu den einheimischen Kollegen vorbereitet.

Die Herderschule gilt als sogenannte Minderheitenschule, deren Schüler russischsprachige Letten sind, die sich bei der Fremdsprachenwahl zwischen Englisch und Deutsch ent-

scheiden müssen. Die Unterrichtssprache ist überwiegend Russisch, wobei die Lehrmaterialien in lettischer Sprache verfasst sind. Lehrer müssen den Schülern in der Sprache antworten, in der gefragt wurden.

Am Staatlichen Deutschen Gymnasium ist Deutsch der Schwerpunkt. Auch hier kann nach einer etwas freieren Sprachwahl neben Englisch Russisch gewählt werden. Das hängt vom Interesse der Eltern oder Schüler ab, wobei schon eine sehr geringe Anzahl Interessenten zur Bildung einer eigenen Sprachklasse führen kann.

Die Direktorin, Frau Sandra Silé, führte die Gruppe persönlich durch „ihre Schule“, wie man mit Recht sagen kann, denn sie war dort selbst Schülerin und Lehrerin. Ihr Engagement und ihr Einsatz für die Schule klangen aus jedem ihrer Worte und waren allenthalben zu spüren. Mit Stolz stellte sie uns ihre vielen deutschsprachigen Kollegen vor, von den Lehrern bis zu den vielen Helfern. Viele seien, wie sie es so nett

ausdrückte „ein Produkt unserer Schule“. Bei einer gemeinsamen Kaffeerunde hatte sie diese große Gruppe um sich versammelt und so lernte man die Freundlichkeit, die Großherzigkeit und die Begeisterung für Deutschland kennen. Manche erzählten davon, warum sie Deutsch lernten, wie sie die Sprache heute noch nutzen können, welche intensiven Beziehungen sie zu Deutschland haben. Ein Höhepunkt war die Führung durch die Schule. Sprechen wir nicht über die Freundlichkeit der Schüler und Kollegen oder die Sauberkeit der Schule. Der Geist der Schule offenbarte sich auch im Archiv.



Sandra Sile und Karheinz Wecht mit der Schulfahne gehalten von Hans-Jürgen Peleikis

Requisiten aus allen Zeiten, Fotos berühmter Schüler, eine Galerie von Intellektuellen, wichtige Aufzeichnungen, aber der Stolz und der Höhepunkt der Sammlung ist die Schulfahne: Sie erzählt die gesamte wechselvolle Geschichte der Schule von ihren Anfängen. Sie ist Zeugin und Mitleidende im Verlauf der gesamten Dramatik der deutsch-lettischen und der russisch-lettischen Beziehungen bis zur staatlichen Eigenständigkeit und den Wechseln in der heutigen Zeit der neuen Selbstständigkeit.

Die Ursprünge der Schule reichen ins Jahr 1921 zurück, als eine Gruppe Deutscher aus dem revolutionären St. Petersburg nach Riga floh und dort 1921 die Schule unter dem Na-

men „Staatliche weiterführende Schule Pardaugavas“ gründete, die im Jahre darauf zum 2. Rigaer Staatsgymnasium wurde. Seit ihrem Bestehen hat sie mittlerweile achtmal den Namen wechseln müssen. Ab 1931 bezog sie das vom Architekten Blankenburg entworfene heutige Gebäude. Im Mai 1938 wurde die Schulfahne eingeweiht und das Fest der Fahne gefeiert. Der deutsche Rückzug bescherte diesem Symbol die Fahnenstange einer deutschen Panzergrenadierdivision.

Nach den Wirren des Krieges durfte 1944 mit der russischen Besetzung die Fahne nicht mehr verwendet werden, weil dort in einer kleinen Ecke die Nationalfahne Lettlands eingestickt war. Erst 1991 wurde sie wieder entdeckt und kehrte feierlich als die Fahne des „2. Rigaer Staatsgymnasiums“ an ihre Schule zurück. Sie musste jedoch schon 1997 ins „Nationale Museum für die Geschichte Lettlands“. Daraufhin zahlten die Schüler eine bestickte Kopie der alten Fahne. Aber Ironie der Geschichte: Auch diese muss nun wieder neu bestickt und in der Kirche eingeweiht werden, wegen einer erneuten Namensänderung der Schule!



Karheinz Wecht trägt sich in das Goldene Schulbuch ein

Die Fahne, das Symbol für eine bewusste Tradition der Schule, findet ihre Entsprechung auch darin, dass Schüler jedes Jahr das Grab des Architekten der Schule reinigen. In beiden Schulen waren die Klassen gut und mit modernen Medien (z. B. interaktive Whiteboards) ausgestattet. Jedoch bedauerten die Deutschlehrer, es gebe zu wenige deutschsprachige Lehrwerke. Das deutsche Engagement sei sehr zurückhaltend, sodass es sogar an genügend deutschen Sprachlehrbüchern mangle. Zudem seien die deutschen Lehrbücher zu teuer, man müsse wegen des preiswerteren Druckes Ersatz in Russland herstellen lassen. Auch habe man kaum geeignete Bücher zur Vorbereitung von Wettbewerben wie „Lesefüchse“ oder „Jugend debattiert international“.

Die Direktorinnen setzen sich intensiv für den Deutschunterricht ein und verfolgen nach Möglichkeit einen optimalen Weg zum Erlernen dieser Sprache und der Vermittlung deutscher Kultur.

Auch die Lehrkräfte sind sehr bemüht, diesem Ziel gerecht zu werden. Viele von ihnen, selbst Absolventen dieser Schulen, fühlen sich diesen und daher auch dem Deutschen sehr verpflichtet. Sie zeigten eine große Verbundenheit zu Deutschland und übertragen dieses Bild auf ihre Schüler, deren Bereitschaft zum Deutschlernen stark von diesen Faktoren abzuhängen scheint. Die Lehrer vermitteln mangels geeigneter Lehrwerke in erster Linie das moderne Deutschlandbild, sodass ein Großteil der Absolventen seine Zukunft in Deutschland sieht. Der allgemeine Wunsch ist, dass Deutschland sich auch finanziell stärker engagiert auch in Form von Lehrwerken, damit die Lehrer ihren eigenen Ansprüchen besser gerecht werden können. Der Vorstand wird sich daher in Zukunft stärker für die Unterstützung dieser Schulen einsetzen.

Der bemerkenswerte Abschluss des Besuchs war das Treffen des Vorstandes mit anderen Deutschvermittlern. Es waren Lehrer weiterer Schulen mit Deutschunterricht, dazu die Vorsitzende des lettischen Deutschlehrerverbandes mit einer Stellvertreterin, eine DAAD-Dozentin, ein Vertreter des GI und der evangelische Pfarrer.



Feier der Schulgemeinde

Ein Mitglied des Vorstandes berichtete von seinem Gespräch zusammen mit der Fachberaterin Frau Jud-Richter beim Kulturattaché der deutschen Botschaft in Riga. Es wurde deutlich, dass die deutsche Sprache in Lettland eine große Bedeutung habe, ihre Chance wahrscheinlich noch nie so gut gewesen sei, dass es aber ohne Russisch in diesem Lande nicht gehe. Man forderte daher ein größeres deutsches Engagement und konkret mehr deutsche Stipendien. Das Verhältnis der Botschaft zu den deutschsprachigen Schulen bezeichnete der Diplomat als sehr gut und intensiv.

Die Lehrer bestätigten die Erfahrungen aus den Schulbesuchen, nämlich die harte Konkurrenz durch Englisch und Russisch. Sie meinten jedoch, dass die neuen Unterrichtspläne den verschiedenen Schulen größere Freiheiten für die Wahl der Sprachenfolge ließen. Auch sei es eine Erfahrung, dass eine starke Motivation zum Deutschlernen von den Deutschlehrern und deren persönlichem Beispiel ausgehe. Wesentlicher seien jedoch Perspektiven für das Studium und den späteren Beruf. Deutsch sei z. B. notwendige Voraussetzung für ein Geschichtsstudium. Hindernisse fürs Deutschlernen ergäben sich aus der Tatsache, dass deutsche Unternehmen Englisch verlangten und der demografische Wandel insgesamt die Zahl der Interessenten sinken ließe.

Andererseits zeige sich die Attraktivität des Deutschen auch darin, dass ein ehemaliger amerikanischer Militärattaché eine „Deutsche Schule“ nach französischem Vorbild gegründet habe und nun nach geeigneten Deutschlehrern suche. Man bedauerte auch hier, dass das deutsche Engagement zu gering sei und wies auf dieselben Probleme wie beim Schulbesuch hin. Kritisiert wurde auch, dass im DSD II keine Literatur mehr verlangt werde.

Die DAAD-Vertreterin berichtete von einem Andrang an Deutschlernern, sodass in den Hochschulsommerferien zusätzliche dreibis vierwöchige Deutschkurse eingerichtet würden. Interessenten seien besonders Medizinstudenten.

Auch der Vertreter des GI erzählte von besonderen Informationsveranstaltungen am Institut, die großen Zuspruch erhielten, weil sich viele nach Berufsmöglichkeiten in Deutschland erkundigten, besonders Ärzte. Auch der Andrang von Eltern und Schülern sei bemerkenswert hoch. Er äußerte den Wunsch, dass man in den entsprechenden Kreisen darauf hinweise, wie wichtig es sei, die deutsche Flüchtlingspolitik im Ausland bekanntzumachen und dafür zu werben.

Der Kontakt zwischen den deutschen Sprachvermittlern wurde als sehr intensiv bezeichnet. Man bemühe sich, zusammen alle Kräfte zu bündeln und sich in einem regen Austausch zu ergänzen.

Schließlich stellte die Vorsitzende des lettischen Deutschlehrerverbandes die Frage, wie man aus unserer Sicht die Schüler besser für den Deutschunterricht motivieren könne. Man wies auf die gemeinsame Geschichte hin, auf jene Zeit da auch Riga als eine der Hauptstädte in wirtschaftlicher und kultureller Sicht jenem übergreifenden „internationalen Bund der Hanse“ angehörte. Die restaurierten oder wiederaufgebauten Häuser und Denkmäler zeugten heute von dem lebendigen Erbe und dem Geist dieser Zeit, der bis heute überdauerte, wenn z. B. wieder an dem wiederaufgebautem Schwarzhäupterhaus, der Gilde der unverheirateten Kaufleute, auf Deutsch eine Art mittelalterliches „Grundgesetz“ steht:

„Den gerechten Gott liebt und ehrt.
Sein Geschlecht er segnet und vermehrt.
Wider Gesetz und Gewissen handeln,
Thut Gottes Segen in Fluch verwandeln.“

Neben dieser greifbaren, lebendigen Tradition der Hansezeit sei es offenbar, wie stark das Engagement der Deutschlehrer auf die Schülerschaft wirke, wie stark dieser persönliche Einfluss auf sie wahrgenommen werde.

Aus wirtschaftlicher und beruflicher Sicht zeige sich bei den Schülern der Hang, ihre Berufsperspektive in der Hinsicht auch auf Deutschland oder den deutschsprachigen Raum zu richten, daher könne man die Möglichkeiten im Ausland zu studieren oder gar zu arbeiten als gute Motivation deutlich machen.

Die Gäste empfanden über den Besuch des Vorstandes eine große Genugtuung und fühlten sich in ihrer Arbeit bestätigt und den Wert ihrer Bemühungen gewürdigt. Der Vorstand nahm sich vor, die Wünsche der Kollegen bei der ZfA mit Nachdruck zu vertreten. ◀◀



Der Vorstand des VDLiA mit den Deutschvermittlern

● Frühjahrstreffen im dänischen Nordschleswig (Apenrade/Tondern)

Hannelore Breyer-Rheinberger

Das diesjährige Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg führte die Teilnehmer diesmal für zwei Tage (15. und 16. April) nach Dänemark, wo wir uns über die deutschsprachige Minderheit im Süden Dänemarks informierten. Natürlich interessierte uns vor allem die schulische Versorgung der deutschsprachigen Kinder vom Kindergarten bis zur Hochschulreife, aber auch das Museum, die Büchereien und die vielen Aktivitäten der Minderheit beeindruckten uns sehr.

Ein ausführlicher Bericht über die einzelnen Stationen unseres Besuchs wird in der kommenden Ausgabe 4/2016 unserer Zeitschrift erscheinen. ◀



● Jan Martinen

ein friesisches VDLiA-Mitglied mit „malicia indígena colombiana“ und großer Vorliebe für Projekte

Hans-Jürgen Peleikis

In Anlehnung an Lorient könnte man sagen: Ein Pädagogenleben ohne Projekte ist möglich, aber nicht sinnvoll. Diese Aussage darf gern herangezogen werden, um das Wirken von Jan Martinen zu charakterisieren, der vor fast 20 Jahren die Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg gründete und seit mehr als 30 Jahren Mitglied des VDLiA ist. Insbesondere seine Verdienste um die nördlichste und sehr aktive Regionalgruppe des VDLiA sind das Motiv, diesen umtriebigen und sehr engagierten Kollegen vorzustellen.

Gleich nach der Gründung der Regionalgruppe ging Jan Martinen für acht Jahre an die DS Bogotá. Es war auch sein Konzept, das den stabilen Bestand der regelmäßig im Frühjahr und im Herbst an verschiedenen Orten von Schleswig-Holstein stattfindenden Treffen förderte. Ohne die exzellente Vertretung durch Manfred Burghardt wären die Regionaltreffen wahrscheinlich trotzdem nicht so reibungslos und erfolgreich weiter durchgeführt worden. Dass Jan Martinen nach seiner Rückkehr

aus Kolumbien wieder die Leitung der Regionalgruppe übernahm, überraschte nicht. Und dass Mitte April 2016 das Frühjahrstreffen erstmalig im Ausland stattfindet und als zweitägige Veranstaltung mit Schulbesuchen bei der deutschen Minderheit in Nordschleswig konzipiert ist, spiegelt Jan Martinens Ideenreichtum und natürlich seine produktive Begeisterung für neue Projekte wider. Dabei trachtet unser langjähriges VDLiA-Mitglied immer danach, durch neue Ideen die bestehenden Gegebenheiten zu verbessern.

Im Jahrbuch 2006–2007 des Colegio Andino (DS Bogotá) gibt es aufschlussreiche Hinweise, warum der scheidende Leiter der Primarstufe so erfolgreich war. Genannt werden seine Leidenschaft für die Musik und das Geschick, diese an seine Schülerinnen und Schüler weiterzugeben. Es werden seine Disziplin, seine Beharrlichkeit und sein Streben nach höchstem Niveau erwähnt. Und als Erklärung für seine sehr gute Arbeit in Kolumbien wird ausgeführt, dass sich Jan Martinen die „malicia indígena colombiana“



Jan Martinen

na“ zueigen machte und diese bei seinen Grundschulkollegen bestens anwandte. Wir erfahren hier auch, dass damit ein „besonderer Scharfsinn vermischt mit Argwohn und Verschmitztheit“ umschrieben wird.

Im Interview erfahren wir von Jan Martinen, dass diese Merkmale genau so typisch sind für den Friesen. Und Friese ist er mit ganzem Her-

zen. Seiner Heimatinsel Amrum bleibt er ohne Wenn und Aber verbunden. Auch in Kolumbien hatte er einen Lieblingsort. „In dem Ort Villa de Leyva wurde er von den örtlichen Persönlichkeiten sehr geschätzt, und zwar bis zu dem Punkt, dass während des Konzertes auf dem Hauptplatz man Leute sagen hörte: Herr Martinen könnte der nächste Bürgermeister werden.“ (Jahrbuch Colegio Andino 2006–2007, S. 72)

Wenn Jan Martinen sich deutlich mehr VDLiA-Regionalgruppen in Deutschland wünscht, auch für einen intensiveren Austausch untereinander, kann ihm nur beigepflichtet werden. Die Rückkehrer werden hier gut aufgenommen, Interessenten für den Auslandsschuldienst können in ihrem Bundesland vor Ort von erfahrenen Auslandslehrerinnen und -lehrern beraten werden, Themen der Verbandsarbeit können diskutiert und vorangebracht werden.

Ich hoffe, das Interview hilft, das vielfältige Wirken von Jan Martinen zu vermitteln. Vielleicht animieren die Ausführungen auch einige Kolleginnen und Kollegen, neue Projekte anzugehen, gerne auch neue Regionalgruppen gründen zu wollen. Jan Martinen gibt bestimmt gerne Hilfestellungen, wenn dies gewünscht wird. ◀◀

● Interview mit Herrn Martinen

Die Einrichtung und Durchführung großer und zahlreicher Projekte im In- und Ausland sind geradezu dein Markenzeichen geworden. Welche Motive gab es für die erste Auszeit vom innerdeutschen Schuldienst?

Nach acht Jahren im Schuldienst war für mich klar, dass es noch einmal eine neue Herausforderung geben musste. Die Schullandheimarbeit kannte ich aus eigener Anschauung. Mit Schulklassen und Bläserorchestern hatte ich Schullandheimaufenthalte auf Sylt und Amrum durchgeführt. Als die Leitungsposition auf der Insel Amrum neu besetzt werden sollte, habe ich mich beworben und wurde im Sommer 1980 vom Schuldienst freigestellt, um die Leitung des Schullandheimes auf der Nordseeinsel Am-

rum zu übernehmen. Für mich war das auch ein „Nach-Hause-Kommen“, denn ich war auf Amrum groß geworden und hatte die Insel 1963 verlassen, um die schulische Ausbildung und später das Studium an anderer Stelle fortzusetzen. Die Leitung eines Schullandheimes ist ein 24-Stunden Job, bietet aber ungeahnte Freiheiten. Es gilt, zusammen mit den jeweils anwesenden Lehrkräften, für acht bis zehn Tage ein schlüssiges Programm zu erarbeiten, damit der Aufenthalt für alle Beteiligten zu einem „Erlebnis“ wird. Begegnung mit der Insel und der Natur gehören ebenso dazu wie die Erweiterung der sozialen Kompetenz. Sport, Spiel, Musik, Vorträge, Wanderungen, Diskussionen, Projektarbeit und viel Zeit für Dinge, die im täglichen Schulalltag

kaum geleistet werden können, bestimmen den Ablauf eines Schullandheimaufenthaltes.

Nach der Arbeit im Schullandheim ging es zurück an eine Schule. Diese lag aber nicht in Schleswig-Holstein, sondern in El Salvador und dort wurden gleich mehrere Projekte gestartet. Wie kam es zu dieser Entscheidung?

Während dieser Zeit auf der Insel Amrum habe ich verschiedene Kollegen kennengelernt, die schon einen Auslandsaufenthalt an einer Deutschen Schule hinter sich hatten. Damit war mein Interesse am Auslandsschuldienst geweckt. Somit ging es direkt von der Insel Amrum weiter nach Mittelamerika. An der Deutschen Schule



Die „Seiteneinsteiger“, inzwischen Klasse 6b



Von Amrum nach El Salvador – im Hintergrund der Vulkan Izalco

San Salvador/El Salvador war ich sieben Jahre lang Lehrer für Deutsch als Fremdsprache und Musik. Sehr viel Freude bereitet hat die Arbeit mit den sog. Seiteneinsteigern, die nach einem strengen Auswahlverfahren die Schule ab Klasse 5 besuchen durften. Neben dem Musikunterricht vom Kindergarten bis Klasse 7 konnte ich sehr bald vier Schulchöre einrichten und bekam die Gelegenheit, Schüler an Blechblasinstrumenten auszubilden. Die Auftritte mit dem von mir gegründeten Lehrer-Eltern-Chor hatten eine enor-



Das Schulorchester „Blechbläser“



Der Lehrer-Eltern-Chor bei der „Feria“ (Messe)

me Außenwirkung. Mehrfach kam es zum gemeinsamen Musizieren mit dem Erwachsenenchor der Deutschen Schule Guatemala.

Der 10. Oktober 1986 war ein markanter Einschnitt. Ein schweres Erdbeben hat die Stadt



Die Erdbebenhilfe der Lehrkräfte macht den Wiederaufbau des Kinderheimes in Santa Tecla möglich

San Salvador heimgesucht. Die Schule war auf Grund der guten Bausubstanz wenig betroffen, aber in der Innenstadt hatte es erhebliche Schäden gegeben. In der Folgezeit haben die Kollegen der Deutschen Schule sich maßgeblich um den Wiederaufbau eines Kinderheims im Vorort Santa Tecla gekümmert.

Dein zweiter Auslandsaufenthalt führte dich nach Kolumbien. Was trieb dich an, an der DS Bogotá mit den schon extrem vielen Arbeitsgemeinschaften noch drei weitere Projekte hinzuzufügen?

An der Deutschen Schule Bogotá gab und gibt es noch immer ein umfangreiches Angebot an Arbeitsgemeinschaften. Neben meiner Funktion als Leiter der Primaria übernahm ich die Organisation und Verwaltung einiger AG. In Spitzenzeiten konnten wir über 70 Angebote anbieten, überwiegend aus den Bereichen Kunst, Sport und Musik.

1. Projekt – Die „Banda Juvenil“

Neben dem eigentlichen Musikunterricht war eine eigene „Musikschule“ innerhalb der Schule entstanden. Etwa 250 Schülerinnen und Schüler nahmen Musikangebote wahr, und das, obwohl

alle Angebote kostenpflichtig waren. Der instrumentale Einzelunterricht nahm einen breiten Raum ein. Die Deutsche Schule Bogotá konnte Unterricht in sämtlichen Instrumentalklassen anbieten. Es waren allein fünf Klavierlehrerinnen beschäftigt. Für das Ensemble „Musizieren“ gab es Chöre, Instrumentalgruppen, Jazz-Formationen und eine überaus beliebte und erfolgreiche Latino-Formation („Son Andino“). Was es nicht gab, war ein traditionelles Schulorchester, so wie wir es von fast allen deutschen Schulen kennen. Die vielen guten Instrumentalschüler, die noch keinen Platz in einer der vorhandenen Formationen gefunden hatten, benötigten eine Plattform, auf der sie sich weiterentwickeln konnten. So kam es zur Gründung eines sinfonischen Blasorchesters, wenn auch zunächst Widerstände und Zweifel überwunden werden mussten. Parallel dazu habe ich einen Geigenlehrer gebeten, ein Streichorchester ins Leben zu rufen. Im Jugendblasorchester („Banda Juvenil“) waren sämtliche Holz- und Blechblasinstrumente vertreten, ergänzt durch viele Schlaginstrumente. Bei der Gründung der „Banda“ wurde zur Bedingung gemacht, dass die Instrumentallehrer automatisch Mitglieder des Orchesters sein sollten. Das gab den Schülern Si-



Die „Banda Juvenil“

cherheit und schuf der Banda ein solides Fundament. Meine Frau war auch aktives Mitglied der „Banda Juvenil“. Bald war das Orchester aus dem Leben der Schule nicht mehr wegzu-denken. Bei sämtlichen offiziellen Anlässen war das Orchester beteiligt. Später hat sie die Schule auch nach außen vertreten, in anderen Schulen, Universitäten, Kirchen, beim Botschafts-empfang, in der Salzkathedrale und beim Orchester-treffen in Villa de Leyva. Das Repertoire umfasste verschiedene Musikstile, von kolumbianischer Volksmusik („Playa, Brisa y Mar“) über internationale Poptitel („Strangers in the night“) bis hin zu sakraler Musik („Jesus bleibt meine Freude“) und internationaler Marschmusik („Colonel Bogey“). Natürlich durfte die deutsche und internationale Weihnachtsmusik nicht fehlen. Angefangen haben wir mit 10 Schülern; nach zwei Jahren waren es dann 30 Schüler und 15 Lehrkräfte, die zur „Banda Juvenil“ der Deutschen Schule Bogotá gehörten. Kurz vor meiner Rückkehr nach Deutschland haben wir noch mit unseren beliebtesten Titeln (von „Rebecca“ über „Saluto Lugano“, „Tropical Twilight“, „Amazing Grace“ u. v. a. m. bis hin zu „Jingle Bells“, „Winter Wonderland“ und „Feliz Navidad“) eine CD produziert. Die „Banda Juvenil“ existiert nach wie vor. Im Sommer 2015 hatten meine Frau und ich Gelegenheit, die „Banda“ in Deutschland beim Orchesterwettbewerb in Rastede/Oldenburg live zu erleben.

2. Projekt – Eine Schülervertretung der Klassen 2–4

Die organisierte Schülermitverwaltung und -mitverantwortung existiert in den meisten Schulen ab der Klasse 5. Erfahrungen mit Schülervertretungen an deutschen Grundschulen haben dazu geführt, dass ich an der Deutschen Schule Bogotá dies auch in den Klassen 2–4 eingeführt habe. Widerstände gab es nicht. Die teilnehmenden Schülervertreter der Grundschule waren natürlich stolz darauf, dass sie in ihrer Rolle aktiv wahrgenommen wurden. Sie haben engagiert als Mittler zwischen der eigenen Klasse und der Schulleitung gearbeitet. „Mehr Demokratie wagen ...“, diese Aufforderung gilt mit Fug und Recht auch für Schüler der Grundschule. Die Themen waren ja auch für Grundschü-

ler vielfältig: Schulhofgestaltung, Benutzung der Bibliothek, Sportwettkämpfe, Lesewettbewerbe, Pausengestaltung, Probleme mit dem Schulbus, Verhalten einiger Schüler usw. Die Repräsentanten der einzelnen Klassen hatten die Aufgabe, in der eigenen Klasse Diskussionsthemen zu sammeln und nach der Sitzung der Schülervertretung den Klassenverband über die Ergebnisse der jeweiligen Sitzung zu informieren. In der Regel gab es in jedem Schuljahr vier Sitzungen, über die von Schülern der 4. Klasse auch Ergebnisprotokolle angefertigt werden mussten. Am Anfang gestaltete sich diese Arbeit am Colegio Andino als sehr schwierig, sehr viel schwieriger als ich es aus Deutschland gewohnt war. Aber nach etwa zwei Jahren hatten die Schüler ihre neue Rolle begriffen, legten ihre anfängliche Passivität ab und entwickelten sich zu Aktivposten des schulischen Zusammenlebens. Das fand seinen Ausdruck darin, dass die Schülervertreter am liebsten jeden Monat eine Versammlung durchgeführt hätten.

3. Projekt – Die Deutschlandreise für ganz junge Schülerinnen und Schüler

Die Deutschen Schulen im Ausland haben einen hervorragenden Ruf. Viele Eltern möchten unbedingt, dass ihr Kind die jeweilige Deutsche Schule besucht. Die Anmeldezahlen sind hoch und es wird mit allen Mitteln versucht, einen Platz in der Deutschen Schule zu bekommen. Das hat viele Gründe, aber leider steht der Spracherwerb der deutschen Sprache nicht an erster Stelle. Etwas ketzerisch könnte man sagen, dass viele Schüler die Deutschen Schulen trotz des obligatorischen Faches Deutsch auf Geheiß ihrer Eltern besuchen. An der Deutschen Schule Bogotá war die Situation nicht anders. Für die Schüler der Unter- und Mittelstufe war Deutschland ganz weit weg, existierte – wenn überhaupt- in dem Fach „Deutschlandkunde“. Ich habe mich an meine Zeit im Schullandheim erinnert und mir vorgestellt, dass ein ähnlicher Aufenthalt auch für Schüler des Colegio Andino denkbar sein müsste und zwar nicht erst für Schüler der 10. Klassen, sondern sehr viel früher. Schulvorstand, Lehrer, Eltern und Schüler reagierten zunächst mit ungläubigem Staunen auf meinen Vorschlag, Schü-

ler der 5. und 6. Klassen für vier Wochen nach Deutschland zu schicken.

Die Vorbereitung der ersten Reise hat ein ganzes Jahr in Anspruch genommen. Zunächst einmal musste ich Überzeugungsarbeit leisten beim Schulvorstand, bei Eltern und Kollegen und bei meiner Frau. Aus der gemeinsamen Zeit in der Schullandheimarbeit wusste ich, dass meine Frau in der Lage war, dieses Projekt „Deutschlandreise“ federführend zu begleiten. Sie willigte ein, die Leitung der Deutschlandreise während der Sommerferien zu übernehmen, und damit konnte die konkrete Planung beginnen. Es gab unzählige Gespräche, Konferenzen, Elternversammlungen, bis die ersten 35 Schülerinnen und Schüler

wir das touristische Angebot nicht vernachlässigt. So gab es Tagesreisen nach Helgoland, nach Hamburg (Hagenbecks Tierpark), nach Tönning und Büsum, nach Dänemark (Sommerland Syd) und Flensburg (Phänomenta), nach Travemünde und Laboe. Ein besonderes Highlight war natürlich die Wattwanderung zur Hallig Nordstrandischmoor. In Flensburg wurden verschiedene Schulen besucht, um Unterricht zu erleben, aber auch, um etwas von der Deutschen Schule Bogotá und dem Land Kolumbien zu berichten, natürlich auf Deutsch.

Die Schüler hatten in Bogotá unter Anleitung der Sportlehrerin kolumbianische Tänze einstudiert, die dann im Schullandheim, in den be-



Viele, ganz junge Schülerinnen und Schüler aus Kolumbien vor dem Schullandheim Glücksburg



Auf der einzigen deutschen Hochseeinsel Helgoland

bestimmt waren, die dann wirklich von Bogotá über Paris und Hamburg die Reise nach Deutschland antraten. Ziel der Reise war das Schullandheim Glücksburg an der Flensburger Förde. Die Schüler wurden begleitet von meiner Frau und zwei ausgesuchten Deutsch-Lehrkräften. Im Mittelpunkt des vierwöchigen Aufenthaltes stand der tägliche Deutschunterricht. Dieser Unterricht wurde von den mitgereisten Lehrkräften gestaltet. In den darauffolgenden Jahren erhielten wir auch Unterstützung durch die Universität Flensburg. Studenten des Fachbereichs „Deutsch als Fremdsprache“ haben unter Anleitung ihrer Professorin an dem Deutschunterricht der kolumbianischen Schüler mitgewirkt. Natürlich haben

suchten Schulen, in Altenheimen, Einkaufszentren, auf Strandpromenaden und nicht zuletzt im Bildungsministerium Kiel dargeboten wurden. Der Kontakt zwischen Schülern und Eltern lief in den ersten zwei Wochen der Reise ausschließlich über die Schule. Jeweils vier Schüler mussten jeden Tag einen „Tagesbericht“ auf Deutsch erstellen. Dieser Bericht wurde per Fax an die Schule übermittelt, dort zur Information ausgehängt, von der Schulsekretärin übersetzt und per E-Mail an die Eltern weitergeleitet. Später durften die Schüler dann direkten Kontakt zu ihren Eltern aufnehmen, aber der tägliche Bericht auf Deutsch wurde beibehalten. Heimweh, Angst, Unsicherheit – natürlich gab es das

auch, sowohl bei Schülern als fast noch stärker bei einigen Eltern. Aber mit dem richtigen Konzept und den entsprechenden Begleitpersonen konnten wir diese Probleme zufriedenstellend lösen. So vergingen die vier Wochen wie im Fluge und die Schüler hatten zum ersten Mal in ihrem Leben Betten gemacht, Tisch gedeckt, Zimmer aufgeräumt, im Speisesaal gegessen, in Vierbett- bzw. Sechsbettzimmern geschlafen. In Fünfer- oder Sechsergruppen durften die Schüler die Umgebung des Schullandheimes oder die Flensburger Innenstadt erkunden. Der Status als Fußgänger war den Schülern vollkommen neu und musste wirklich erlernt werden. Die Resonanz auf die erste Deutschlandreise war enorm.

landreise der 5. und 6. Klassen ist heute ein fester Bestandteil des schulischen Lebens an der Deutschen Schule Bogotá.

Wie bist du auf den VDLiA aufmerksam geworden, welche Bedeutung hatte und hat er für dich?
Ein ehemaliger Kommilitone, der als Auslandslehrer in Ägypten gewesen war, hat mein Interesse für den Auslandsschuldienst geweckt und mich auch auf den VDLiA hingewiesen. Er selber war Mitglied im Verband, auch noch nach seiner Rückkehr aus dem Ausland. Ich bin dann vor Antritt des ersten Auslandsaufenthaltes in den Verband eingetreten. In San Salvador war ich Obmann des Verbandes und habe



Die Schülerinnen und Schüler präsentieren kolumbianische Tänze



Auch die schleswig-holsteinische Bildungsministerin Erdsiek-Rave ist begeistert

Die Anmeldezahlen für die nächsten Reisen schnellten in die Höhe, so dass wir manch schmerzliche Absage erteilen mussten. Mit einer „Nachbereitung“ wurde jede der durchgeführten Reisen bei einem Informationsabend abgeschlossen, wo die Schüler und die begleitenden Lehrkräfte an Hand von Dias und Filmen die vergangene Reise vorstellten. Darüber hinaus organisierte meine Frau eine Ausstellung im Foyer der Schule. Fünf Reisen – viermal nach Schleswig-Holstein und einmal nach Bayern (Chiemsee) – haben wir auf diese Weise durchgeführt. Die Deutsche Schule in Cali hat unser Konzept in großen Teilen übernommen und ähnliche Reisen angeboten. Die Deutsch-

nicht geruht, bis alle vermittelten Kollegen in den Verband eingetreten waren. Wir konnten also irgendwann eine hundertprozentige Mitgliedschaft an Frau Bosert melden, die damals Geschäftsführerin des Verbandes war. Die Zeitschrift, damals noch mit anderem Namen, war für alle sehr wichtig und ein gutes Bindeglied zwischen dem Lehrer und seiner Heimat. Wir fühlten uns im Ausland hervorragend vertreten durch den Verband. Es war richtig und wichtig, dass es in Deutschland eine „Stimme“ gab, die für uns sprach. Mit großer Zufriedenheit konnten wir aus der Ferne beobachten, wie unsere Interessen im Inland vertreten wurden. Das gab Sicherheit und Vertrauen. Aus diesem Grunde war

es für mich auch selbstverständlich, nach der Rückkehr aus dem Ausland Mitglied des Verbandes zu bleiben. Mit großem Interesse habe ich die Berichte in der Verbandszeitschrift gelesen, jetzt mit den Augen des ehemaligen Auslandslehrers. Da tauchten Schulen auf, die man kennt, Namen von Kollegen, denen man persönlich begegnet war oder mit denen man den Vorbereitungslehrgang in Valencia absolviert hatte.

Dein besonderes VDLiA-Projekt ist die Regionalgruppe Schleswig-Holstein. Welchen Gründungsanlass gab es? Was macht deiner Meinung nach die Stabilität und den Erfolg der nördlichsten Regionalgruppe des VDLiA aus?

Besonders aufmerksam habe ich stets die Berichte der Regionalgruppe Oldenburg gelesen. Und im Jahr 1998 war es dann soweit. Ich habe mir gedacht, dass ein Regionalverband auch in Schleswig-Holstein möglich sein müsste. Allein an der Deutschen Schule San Salvador waren vier Kollegen aus Schleswig-Holstein gewesen. Die Gründungsveranstaltung fand in Niebüll statt und gleich beim ersten Treffen waren über 20 Kolleginnen und Kollegen anwesend. Seither gibt es jedes Jahr eine Frühjahrs- und eine Herbsttagung des Regionalverbandes, stets an wechselnden Orten. In diesem Punkt sind wir ganz bewusst von den Vorgaben der Regionalgruppe Oldenburg abgewichen. Wir haben uns auch nie in Schulen getroffen, sondern haben jeweils ein Café bzw. ein Restaurant als Tagungsort gewählt. Schließlich habe ich darauf geachtet, dass wir alle Landesteile gleichberechtigt mit unserem Besuch „beehrt“ haben. Im Mittelpunkt einer Tagung steht meistens der Bericht eines Kollegen über seine vergangene Arbeit an einer Auslandsschule. Das weckt Erinnerungen und Sehnsüchte! So war es auch bei mir. Ein Jahr nach Gründung der Regionalgruppe habe ich meinen zweiten Auslandsaufenthalt angetreten. Das hätte das Ende der jungen Regionalgruppe bedeuten können, wenn sich nicht ein Kollege spontan bereit erklärt hätte, die begonnene Arbeit fortzusetzen. Herr Manfred Burghardt aus Flensburg hat mich als Leiter abgelöst und den Regionalverband acht Jahre lang geleitet. Nach meiner Rückkehr aus Kolumbien durfte ich die Lei-

tung wieder übernehmen. Die Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg wird im Kern getragen von Kolleginnen und Kollegen, die früher und zum Teil noch heute aktiv in der Verbandsarbeit auf Bundesebene tätig waren und sind. Das gibt der Gruppe Stabilität und schafft Verbindung zum Vorstand des VDLiA. Die Begegnungen auf den wiederkehrenden Hauptversammlungen geben unserer Arbeit auf der Regionalebene neue Impulse, wie auch wir erwarten und hoffen, dass unsere Arbeit vor Ort vom Vorstand wahrgenommen und gewürdigt wird. Im besten Fall entwickelt sich eine dauerhafte Kommunikation, die für beide Seiten nur von Vorteil sein kann. Eine Regionalgruppe kann die Arbeit auf Bundesebene durchaus befruchten, wohl auch deshalb, weil Kollegen vor Ort die Probleme häufig aus einem anderen Blickwinkel betrachten als die Mitglieder des Vorstandes. Für eine gedeihliche Zusammenarbeit wäre es wünschenswert, wenn in der Bundesrepublik deutlich mehr Regionalgruppen tätig wären. Das könnte auch zu einem intensiven Austausch der Regionalgruppen untereinander führen und damit die gemeinsame Arbeit, die uns am Herzen liegt, nachhaltig beflügeln. Alles ist im Fluss, auch die Arbeit einer Regionalgruppe. Um die Attraktivität der Regionalgruppe zu erhalten und hoffentlich noch ein wenig zu erhöhen, ist es notwendig, hin und wieder die ausgetretenen Pfade zu verlassen. Wir werden uns demnächst erstmalig in einer Schule treffen und darüber hinaus das Bundesland Richtung Norden verlassen. Es macht durchaus Sinn und ist zudem noch richtig spannend, einmal das Schulsystem der deutschen Minderheit in Nordschleswig/Dänemark zu betrachten. Da haben wir deutsche Schulen im Ausland vor unserer Haustür und wissen eigentlich recht wenig darüber. Das können und wollen wir ändern! (Anm.: Das Interview fand vor dem Mitte April durchgeführten Projekt „Nordschleswig“ statt.)

Ganz zu Beginn deiner Berufstätigkeit warst du in der Nähe deines Studienortes Flensburg, danach in Nordfriesland und dazwischen zweimal in Lateinamerika tätig. Wie würdest du für dich „Heimat“ definieren und welche Bedeutung hat sie für dich?

Je länger man sich im Ausland aufhält, desto klarer wird einem, welchen Wert und welche Bedeutung „Heimat“ hat. Dort, wo man aufgewachsen ist, spürt man den Heimatgedanken am stärksten. Weder Flensburg noch Niebüll, weder San Salvador noch Bogotá sind für mich Heimat, es sind nur Durchgangsstationen auf dem beruflichen Weg. Heimat ist für mich ausschließlich die Insel Amrum. Dort fing alles an, die Schulausbildung, die ersten Schritte zur Musik, Klavierunterricht, Erlernen eines Blechblasinstrumentes, die Mutter an Klavier und Orgel, der Vater Mitglied in der Blaskapelle: All das formt einen und weist schon den Weg in die Zukunft.

Aus Anlass deines Abschiedes wurde im Jahrbuch der DS Bogotá geschrieben, dass du dir die „malicia indígena colombiana“ zueigen gemacht hast und diese als Vorgesetzter und Kollege bestens angewendet hast. Wie würdest du am Beispiel deiner Person umschreiben, was die „malicia indígena colombiana“ ist und wie sie zur Anwendung kam?

Ich hoffe sehr, dass die Kollegen das in meinem Fall positiv gemeint haben! Dieser Begriff ist sehr vielschichtig. Wenn damit eine Mischung aus Sensibilität, Beharrlichkeit und Schlitzohrigkeit gemeint ist, soll es mir recht sein. Als Vorgesetzter an einer deutschen Auslandsschule musst du dich noch stärker als in Deutschland auf deine Mitarbeiter „einlassen“, d. h., du musst ihre Sprache gut beherrschen, ihnen zuhören können, sie bei ihren Problemen unterstützen, ihnen das Gefühl geben, dass sie gebraucht werden, mit ihnen zusammen viel lachen und – wenn es dann notwendig sein sollte – auch zu weinen. Die Kollegen haben ein unglaubliches Gespür dafür, wer aufrichtig mit ihnen umgeht. Wenn diese Vertrauensbasis besteht, kann ich mich als Vorgesetzter auf meine Mitarbeiter verlassen und hin und wieder auch Dinge verlangen, die auf den ersten Blick nicht unbedingt „populär“ sind.

Du bist ein auf einer Nordseeinsel geborener Friesen. Kannst du für den „typischen“ Friesen auch eine ähnlich prägnante Umschreibung geben?

Das ist bei den Friesen ganz genau so! Auf den ersten Blick wirken die Friesen als stur und ver-

schlossen, mundfaul und unbeweglich. Wenn ich aber das Vertrauen meiner Landsleute gewonnen habe, gibt es keine Menschen, auf die ich mich mehr verlassen könnte und deren Mitarbeit ich mehr zu schätzen wüsste! Viele Inselriesen haben zeitweilig im Ausland – überwiegend in den USA – gelebt. In meiner Familie gibt und gab es auch Verwandte in Chile, Puerto Rico und Costa Rica. Da ist es selbstverständlich, dass man Unterstützung erfährt, wenn man „Auslandspläne“ äußert.

Du kannst noch Friesisch sprechen, deine Kinder nicht mehr. Als wir uns zu einem Vorgespräch trafen, hast du mir das Buch von Nicholas Evans gezeigt, in dem der Autor nach dem Verlust fragt, den der massive Sprachentod für die Menschheit bedeutet (Nicholas Evans: Wenn Sprachen sterben und was wir mit ihnen verlieren, Nördlingen 2014). Welche Sorgen hast du im Hinblick auf die friesische Sprache?

Die friesische Sprache stirbt, das ist leider so. Meine Großeltern, meine Eltern und wir drei Kinder haben ein Leben lang Friesisch miteinander gesprochen. Das war und ist immer noch ein Stück „Heimat“. Die Enkelkinder meiner Eltern sprechen alle kein Friesisch mehr. Das ist kein böser Wille, sondern den besonderen Umständen geschuldet, unter denen alle aufgewachsen sind. Wenn man als Kind nicht auf der Insel lebt, dominiert natürlich die deutsche Sprache. Es werden viele Anstrengungen unternommen, um die friesische Sprache zu erhalten; in Kindergärten, Schulen, Volkshochschulen, Kirchen, Gesangsvereinen, Gesprächskreisen bemühen sich Menschen um den Erhalt der friesischen Sprache. Meine Generation wird mit dem Verlust der Heimatsprache ein Stück Identität verlieren. Nachfolgende Generationen sehen das schon etwas differenzierter.

Wie bewertest du die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts an unseren Schulen? Müsstent wir anders umgehen in Europa mit der Sprachenvielfalt der vielen Staaten, insbesondere auch im Hinblick auf eine vertrauensvolle Zusammenarbeit?

Diese andere Sichtweise hat natürlich auch mit der Dominanz der englischen Sprache zu tun.

Es ist in der heutigen Gesellschaft nicht opportun, sich lange mit sogenannten „Kleinsprachen“ zu beschäftigen. In unserer globalen Welt, die vom Kommerz und Internet gesteuert wird, ist es nur allzu verständlich, dass die jungen Menschen sich überwiegend auf die englische Sprache konzentrieren. Und dennoch – am Beispiel unserer Kinder kann ich nachweisen, dass profunde Kenntnisse in Spanisch und Französisch die Chancen am Arbeitsmarkt erheblich verbessern.

Vor hundert Jahren lag die deutsch-dänische Grenze viel weiter im Norden als heute. Davor erstreckte sich Dänemark bis an die Elbe und das heute hamburgische Altona war die zweitgrößte dänische Stadt nach Kopenhagen. Du hast nur für deine Auslandseinsätze den deutsch-dänischen Grenzraum verlassen, bist also beruflich und privat ein ausgewiesener Kenner, wie man in einem Grenzraum lebt und arbeitet. Wie bewertest du die Situation dieser dänisch-deutschen Region im Bereich Kultur und Bildung?

Der deutsch-dänische Grenzraum hat eine wechselvolle Geschichte erlebt. Umso erstaunlicher und erfreulicher ist es zu beobachten, wie heutzutage zwei Völker auf engstem Raum friedvoll zusammen leben, sich respektieren, anerkennen, ergänzen und als positives Beispiel für friedliche Zusammenarbeit gelten können. Wie sonst wäre es möglich, dass deutsche Schulen in Dänemark und dänische Schulen in Deutschland existieren könnten? Die Minderheitenpolitik auf beiden Seiten ist vorbildlich. Kindergärten, Schulen, Versammlungshäuser, Kirchen werden von dem jeweiligen Heimatland hervorragend unterstützt und gefördert. Die Minderheiten werden nicht daran gehindert, eine aktive Sprach- und Kulturpolitik des Heimatlandes zu betreiben, ja sie werden als Bereicherung des jeweiligen Gastlandes angesehen. Dass wir heute, nach zwei Weltkriegen und unsäglichen Grenzstreitigkeiten, diesen Zustand erreicht haben, sollte uns glücklich machen und zugleich eine Verpflichtung sein, für den Erhalt dieses Zustandes zu arbeiten. ◀◀

Die Fragen stellte Herr Peleikis.

**Besuchen Sie unsere Homepage im Internet:
www.vdliia.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.

● Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Markus Gudernatsch ■ Ritterstr. 29,
76137 Karlsruhe
Christiane Ontrop ■ Sundgauer Str. 146,
14167 Berlin
Matthias Waßmuth ■ Rosenblathstr. 21,
34121 Kassel

Neue Mitglieder (Ausland)

Alessandra Christina Bisgaard ■ DS Rio de
Janeiro
Andrée Czjzek ■ Istanbul Lisesi
Johannes Durst ■ o. A.
Gunnar Fricke ■ Győr-Audi Hungaria Schule
Jochen Fritz ■ LBI Santiago de Chile
Christoph Hollergschwandner ■ DS Peking
Matthias Jackisch ■ DS Taipéh
Gerd Kästle ■ DS Shanghai
Markus Kolberg ■ DS Barranquilla/Kolumbien
Jan Lübke ■ DS Kuala Lumpur
Ariane Mebus ■ DS Sao Paulo
Daniel Meissner ■ DS Tokyo
Andrea Rietze ■ DS Barranquilla
Tim Sonnenwald ■ DS Montreal
Andreas Weber ■ DS Boston

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Inge Berger ■ DS Valparaiso/Chile
Ulrich Ederer ■ DS Prag
Sabine Trapp ■ DS St. Thomas Morus/Chile
Silke Wissmann ■ DS Peking

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Christine Hartmann-Schlimm (DS La Paz) ■
Schulstr. 17, 33330 Gütersloh
Jutta Hebbeler (Tiflis) ■ Kösliner Str. 16, 48147
Thammo Paradies (Nigeria) ■ Vielstedterstr. 35,
27798 Hude
Dr. Christoph Pilgrim (Buenos Aires) ■ Martin-
Luther-Str. 49, 60389 Frankfurt
Meike Plehn (DS La Paz) ■ Arminstr. 11,
22609 Hamburg
Helmut Raffel (DS La Paz) ■ Lindenstr. 6,
25746 Heide
Julia Rühmkorf (DS La Paz) ■ Allerblick 13,
29693 Hodenhagen
Jürgen Winkel (DS La Paz) ■ Grünstr. 10 a,
66679 Losheim am See

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

Der Schriftleiter

● Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

- Bartholemy, Claudia* ■ Haute Ecole Pédagogique
Lausanne, UER Langues et cultures, Avenue de
Cour 25, CH-1014 Lausanne, Schweiz
- Becker-Hubrich, Manfred* ■ Deutsche
Botschaftsschule Addis Ababa, P.O. Box 1372,
Addis Ababa, Ethiopia
- Belz, Dr. Jürgen* ■ Am Kornfeld 7, 91056 Erlangen
- Biegel, Monika* ■ Deutsche Botschaftsschule
Addis Ababa, P.O. Box 1372, Addis Ababa,
Ethiopia
- Breyer-Rheinberger, Hannelore* ■ Am Schul-
wald 31, 22844 Norderstedt
- Buddenkotte, Anne* ■ c/o bei Kilpper, Steet-
wiesen 20, 73269 Hochdorf
- Cristof, Ulrike* ■ DS Washington, D. C.,
8617 Chateau Drive, Potomac, MD 20854,
USA
- Dederding, Dr. Hans-Martin* ■ Zeisigweg 3,
91056 Erlangen
- Dombois, Achim von* ■ Rembrandtstr. 2,
50999 Köln
- Doster, Alfred* ■ Heudorfer Str. 3,
72768 Reutlingen
- Egenhoff, Manfred* ■ Kleine Wehe 26, 26160 Bad
Zwischenahn
- Eversmann, Astrid* ■ Deutsche Botschaftsschule
Addis Ababa, P.O. Box 1372, Addis Ababa,
Ethiopia
- Geisler, Johannes* ■ Emser Str. 282 a,
56076 Koblenz
- Grünberg-Kamara, Petra* ■ Deutsche Botschafts-
schule Addis Ababa, P.O. Box 1372, Addis
Ababa, Ethiopia
- Johnson-Wondwosen, Doris* ■ Deutsche Botschafts-
schule Addis Ababa, P.O. Box 1372, Addis
Ababa, Ethiopia
- Kohls, Sarah* ■ Deutsche Botschaftsschule Addis
Ababa, P.O. Box 1372, Addis Ababa, Ethiopia
- Koj, Dr. Peter* ■ Susettenstr. 4, 22763 Hamburg
- Lerch, Eva* ■ Alteburgerstr. 298, 50968 Köln
- Lieske, Hartmut* ■ Fürstenrod 56, 65232 Taunus-
stein
- Lucidi, Nelly* ■ Blücherstr. 18, 50935 Köln
- Meister, Kai* ■ Niederstr. 18, 40223 Düsseldorf
- Motsch, Dr. Christoph* ■ Amandus-Schütt-Str. 26,
77815 Bühl
- Negussie, Dr. Tefera* ■ Deutsche Botschaftsschule
Addis Ababa, P.O. Box 1372, Addis Ababa,
Ethiopia
- Peleikis, Dr. Hans-Jürgen* ■ Unter den Linden 41,
25474 Ellerbek
- Pohl, Sigun* ■ Deutsche Botschaftsschule Addis
Ababa, P.O. Box 1372, Addis Ababa, Ethiopia
- Prehl, Conny* ■ Am Hainberg 4, 07426 Allendorf
- Reich, Gero* ■ Thomas-Münzer-Weg 63 b,
70437 Stuttgart
- Schneider, Stephan* ■ Valdenaire-Ring 102,
54329 Konz
- Schulz, Sabine* ■ Deutsche Botschaftsschule Addis
Ababa, P.O. Box 1372, Addis Ababa, Ethiopia
- Schütze, Christoph* ■ Stieglitzstr.15, 04229 Leipzig
- Siebers, Stefanie* ■ Schusterstr. 58,
42105 Wuppertal
- Soddemann, Monika* ■ Deutsche Botschaftsschule
Addis Ababa, P.O. Box 1372, Addis Ababa,
Ethiopia
- Stoldt, Dr. Peter H.* ■ Gaußstr. 2, 21335 Lüneburg
- Unterberg-Ogalla Rodríguez, Tanja* ■
Heuversstr. 14, 44793 Bochum
- Wawra, Simone* ■ Nordblick 3, 91301 Kersbach
- Weisser, Eberhard* ■ Deutsche Botschaftsschule
Addis Ababa, P.O. Box 1372, Addis Ababa,
Ethiopia
- Werner, Ralf* ■ Deutsche Botschaftsschule Addis
Ababa, P.O. Box 1372, Addis Ababa, Ethiopia
- Wicke, Dr. Rainer E.* ■ Amselweg 5,
51519 Odenthal
- Wicke, Martin* ■ Am Schlagbaum 1,
51399 Burscheid-Hilgen
- Yusuf Succar, Safia Nabil* ■ Deutsche Botschafts-
schule Addis Ababa, P.O. Box 1372, Addis
Ababa, Ethiopia
- Zaeri-Esfahani, Mehrnusch* ■ Gebhardstr. 24,
76137 Karlsruhe

Die Fotos zum Schwerpunkt sind von der Deut-
schen Botschaftsschule Addis Abeba. Wie üb-
lich stammen auch alle Illustrationen der ande-
ren Beiträge von deren Autoren, wenn nicht an-
ders vermerkt.

● Festabend zur Preisverleihung des fünften IHK-Auslandsschulwettbewerbs

Alfred Doster

Am 10. Mai 2016 um 18.30 Uhr fand im Haus der Deutschen Wirtschaft in Berlin im Rahmen der AHK-Weltkonferenz die diesjährige Preisverleihung des fünften IHK-Auslandsschulwettbewerbs statt, zu der auch der VDLiA, vertreten durch seinen Geschäftsführer Alfred Doster, eingeladen war. Der Abend wurde von DIHK-Präsident Dr. Eric Schweitzer eröffnet, danach folgte ein Grußwort des Ehrengastes Bundesaußenminister Dr. Frank-Walter Steinmeier.

Ziel des Wettbewerbs, der auch vom VDLiA unterstützt wird, ist es, die Deutschen Auslandsschulen finanziell zu fördern und auf diese Weise ihre Bedeutung zu würdigen. Das Motto des diesjährigen Wettbewerbs lautete „Schüler bauen weltweit Brücken“, die Schulen waren aufgefordert, sich mit herausragenden Schulprojekten und Konzepten zu bewerben.

Vor etwa 500 Gästen aus Politik und Wirtschaft fand im Anschluss an die Grußworte die Preisübergabe an die drei Siegerschulen und eine kurze Video-Präsentation der Siegerprojek-

te statt. Die Preise wurden von Frau Prof. Dr. Maria Böhmer, Staatsministerin im Auswärtigen Amt, übergeben.

Die eingereichten Projekte folgender Auslandsschulen wurden prämiert:

- Deutsche Schule Pretoria, Projekt „Lego-Robotik-Aktivitäten“
- Deutsche Schule Washington D. C., Projekt „Schülerinnen und Schüler gründen Unternehmen“
- Deutsche Evangelische Oberschule Kairo, Projekt „Das Sozialkomitee der Deutschen Evangelischen Oberschule Kairo und ihre Projekte in Kairo und Umgebung auch und gerade in der Betreuung und Unterstützung syrischer Flüchtlinge“

Unter dem link <http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/bildung-international/auslandsschulen/auslandsschulwettbewerb> finden Sie einen kurzen Filmbeitrag über die Veranstaltung sowie Video-Clips mit den Gewinnerbeiträgen der drei Schulen. ◀◀

Deutsche Evangelische Oberschule Kairo

AN: DE 8550 0800 0000 1552 5100

C: DRESDEFFXXX

Schlüsselwort: Sozialkomitee



Preisverleihung beim 5. IHK-Wettbewerb (Foto: Paul Aidan Perry)

● Netzauftritte

Hartmut Lieske

Es gibt keinerlei Zweifel: Wer auch immer im Jahr 2016 beim Durchblättern des neuesten Hefts unserer Verbandszeitschrift auf die Überschrift „Netzauftritte“ stößt, weiß Bescheid, wozu es geht, weiß, was damit thematisiert werden soll. Dies auch, wenn er oder sie nur noch aus der bequemen Distanz des Ruhestands die Arbeit der deutschen Schulen im Ausland beobachtet.

Vor 25 Jahren indes hätte bei diesem Begriff kaum jemand an das Internet gedacht; nur wenige Enthusiasten vielleicht, die sich damals schon, oft als selbsternannte „Informatiker“, im Lehrerkollegium mit Verve der PC-Welt verschrieben und den nahezu unerschwinglichen i486er als das Non-Plus-Ultra an Werkzeug für Gestaltung und Verwaltung aller zukünftigen Schreibtischarbeiten beschworen, wobei sie – wer ahnte schon die rasante Entwicklung voraus? – davon überzeugt waren, dass die Anschaffung genau dieses Rechners eine Investition sei, die den Nutzer ein Leben lang begleiten und sich somit fraglos rentieren werde.

Wir anderen „Wald-und-Wiesen-Pädagogen“ zeigten uns in der Regel beflissen, frequentierten eifrig Computer-Kurse und hofften, zukünftig keines Füllfederhalters mehr zu bedürfen, Ordnung in das Chaos unserer Unterrichtsmaterialien bringen und auf jegliche Zettelwirtschaft verzichten zu können. Trotzdem waren wir weit entfernt davon, beim Stichwort „Netzauftritte“ an das zu denken, was heute selbstverständlich ist. Wir hätten anderes assoziiert, hätten uns wohl Arachnes erinnert und des Spinnennetzes, überhaupt des Netzes, mit dem Beute gemacht wird beim Jagen und Fischen, des Netzes, in das man gerät, gelockt von falschen Versprechungen oder umgarnt von Verführungskünsten. Wir hätten vielleicht vor uns hin getrallert „Wenn bei Capri ...“ oder es wäre uns der Film „Trapez“ mit Gina Lollobrigida, Burt Lancaster und Tony Curtis in den Sinn gekommen und die atemberaubende Spannung beim finalen Auftritt ohne Netz.

Dass wir vor nur einer Generation so ahnungslos waren, nimmt nicht Wunder, wenn

man sich klarmacht oder mittels einer Suchmaschine herausfindet, dass nicht früher als Ende 1990 Tim Berners-Lee, der „Vater des World Wide Web (W3)“ und Erfinder der „Hypertext Markup Language (HTML)“, die erste Website ins Netz stellte. (Eine Kopie davon findet man jetzt unter <http://info.cern.ch>.)

Im letzten Jahrzehnt des vergangenen Jahrhunderts, des vergangenen Jahrtausends nahm diese Entwicklung also erst ihren, dann aber unaufhaltsamen Lauf und eröffnete in atemberaubendem Tempo immer weitere Möglichkeiten der audiovisuellen Kommunikation, auf die wir nicht mehr verzichten möchten, auf die wir nicht mehr verzichten können, sofern wir nicht in der Nachfolge Epikurs der Maxime „*lathe biosas*“ („Führe dein Leben im Verborgenen!“) huldigen.

Deutsche Auslandsschulen auf dem Weg ins Netz

Wer in der Vergangenheit plante, sich beruflich ins Ausland zu verändern, der konnte gewiss von seinem zukünftigen Arbeitgeber oder auch vom Auswärtigen Amt oder der zuständigen Botschaft Auskünfte zu den Lebensbedingungen erhalten und auch in Erfahrung bringen, ob vor Ort eine deutsche Schule für die mitausreisenden Kinder vorhanden sei. Wie langwierig und umständlich jedoch ein solcher Kommunikationsprozess war, steht jedem klar vor Augen, der sich der Postlaufzeiten erinnert – innerhalb Europas, aber vor allem nach Übersee –, der sich erinnert, mit welchen Schwierigkeiten es verbunden war – und welchen Kosten! –, ein Auslandstelefonat zu führen. Und beabsichtigte gar eine junge Lehrerin oder ein junger Lehrer, beseelt von dem Wunsch, nicht bis zur Pensionierung im immer gleichen Alltagstrott an ein und derselben Schule im Inland, deren Bänke sie/er vielleicht sogar selbst schon als Schülerin oder Schüler gedrückt hatte, kleben zu bleiben, sondern sich davon zu lösen und geographisch wie intellektuell neue Horizonte zu entdecken und den pädagogischen Eros im Auslandsschuldienst (im recht verstandenen Sinne!) fruchtbar werden zu lassen, war es ihr oder



Auslandsschulverzeichnis – BVA-ZfA

ihm zwar freigestellt, sich direkt mit einer Auslandsschule in Verbindung zu setzen, sich nach einer Vakanz zu erkundigen und sich mit Lebenslauf und Zeugnissen vorzustellen, aber es bestand die Verpflichtung, den „Dienstweg zu beschreiten“ und die Bewerbung über das zuständige Kultusministerium in die Wege zu leiten. Welche Schulen in Frage kamen, darüber gab das im Hueber Verlag erscheinende Auslandsschulverzeichnis Auskunft, dessen letzte gedruckte Ausgabe wohl 1996 aufgelegt wurde. Das BVA-ZfA als Herausgeber führt es (<http://www.bva.bund.de/>) im Internet fort – aktueller Stand 05/2016.

Die Zeit für Netzauftritte deutscher Auslandsschulen war reif. Meiner Recherche zufolge (Ich stütze mich dabei auf den Auslands-Kunze, der seit 1970 erscheint.) gehen frühestens 1997 die ersten Schulen mit einer eigenen Homepage ins Netz, aufgeführt im Auslands-Kunze 1998 – Stichtag 1. März. Es sind kaum mehr als eine Hand voll:

- in Europa das Raatuse Gymnasium in Tartu (Estland) und das Deutsch-Französische Gymnasium Buc (Frankreich),
- in Amerika die Deutsche Schule Montevideo (Uruguay),
- in Asien die Deutsche Schule Tokyo Yokohama (Japan), die Deutsche Schule Seoul (Korea), die Deutsche Schule Manila (Phi-

lippinen) und die Deutschsprachige Schule Bangkok (Thailand).

Im Jahr darauf (1999) sind für Europa weitere 16, für Amerika weitere 14 und für Asien weitere 7 Schulen mit einer Homepage verzeichnet.

Afrikas erste Netzauftritte sind im selben Jahr für die Michael-Grzimek-Schule in Nairobi (Kenia) sowie die DS Kapstadt und die DS Pretoria (Republik Südafrika) angegeben.

Australien mit der einzigen seit eh und je auf dem Kontinent vorhandenen deutschen Schule, der Johannes-Gutenberg-Schule in Sydney, folgt im Jahr 2000.

Mit Beginn des neuen Jahrtausends ist die Entwicklung nicht mehr aufzuhalten. Heute gibt es praktisch keine Schule mehr ohne eigene Homepage – auch die Bundesweherschulen, wenn auch nicht mit einer eigenen Internetpräsenz im Auslands-Kunze verzeichnet, können über www.bildungszentrum.bundeswehr.de aufgerufen werden. Ohnehin ist es dank der Suchmaschinen nicht mehr nötig, eine präzise Adresse der Homepage zu kennen, wenn man über annähernd zutreffende Daten der gesuchten Seite verfügt.

In den Anfangsjahren waren die Adressen umständlich vielgliedrig, im Licht von Industrie 4.0 geradezu barock wie z. B. www2.gol.com/users/dsty statt heute www.dsty.jp bei der DS To-

kyo Yokohama oder statt heute bei der DS Qui-to www.caq.edu.ec damals www.master.telc-net.net/caleman/index/htm. Bei meinen Versuchen, auf die Homepage der Schulen über die ursprünglichen Adressen aus den späten neunziger Jahren zu gelangen, hatte ich lediglich beim Deutsch-Französischen Gymnasium Buc Erfolg. Bei der ursprünglichen Adresse der DS Washington D. C. (www.germanschool.org/home) erfährt man: „The domain ... is for sale. To purchase, call ...“ und denkt im Stillen: Typisch Amerika!

Deutsche Auslandsschulen im Netz

Die gerade geschilderte Beobachtung möchte ich unter dem Stichwort „Kurioses“ verbuchen, wozu ich weiter unten noch ein paar Gustostückerln anführen werde. Hier soll aber zunächst geschildert werden, wie die Domains der Schulen gestaltet und wie aussagekräftig sie sind. Dabei stellt sich im Vorfeld die Frage, für wen überhaupt sie gedacht sind und welchen Zweck sie erfüllen sollen. Primär sicherlich für die „Kunden“ und „Abnehmer“, wie das mehr oder weniger bei jeder Internetpräsenz der Fall ist oder sein sollte. Und „Kunden“ sind in diesem Fall die Eltern (mit ihren Kindern), auf der Suche nach einer geeigneten und ihren Wünschen und Vorstellungen von Erziehung und Bildung nahekommenden Schule. Sofern nicht, wie etwa in Saudi-Arabien aus religiösen oder zur Zeit der Derg-Regierung in Äthiopien aus politisch-ideologischen Gründen, der Besuch einer ausländischen Privatschule den Landeskindern verwehrt ist, handelt es sich dabei sowohl um Familien, die am Schulstandort beheimatet sind, als auch um solche, die dort nur vorübergehend leben oder gar erst planen, dorthin zu übersiedeln. Zu Schultyp und -organisation, Unterrichts- und Ferienzeiten, zur Unterrichtssprache oder zu den unterrichteten Fremdsprachen, des Weiteren zu den möglichen Abschlüssen gibt erste Antworten das bereits erwähnte „Auslandsschulverzeichnis“, dessen nüchtern-schnörkellose Informationen durchaus hilfreich sind. Ein lebendiges Bild vom „Innenleben“ der Schulen zu vermitteln, den Zielen, denen sie sich verpflichtet wissen, von ihrem pädagogischen Wirken und Aktivitäten, die über die Unterrichtsarbeit hinausreichen, dazu

sind die Internetauftritte das geeignetste Instrument. Und dieses Instrument wird gern und gut gespielt – und die Speisekarte, das Menü, bietet ausnahmslos ein vielfältiges, hin und wieder gar allzu üppiges Angebot.

Die erschöpfende Auswertung sämtlicher Webseiten der deutschen Auslandsschulen bedeutete freilich eine Mammutaufgabe – sicherlich lohnend für eine wissenschaftliche Untersuchung. Meine Beobachtungen hingegen basieren allein auf Stichproben und Zufallsfunden und sind keinesfalls endgültig.

Üblicherweise finden sich im Header das Logo und der Name der Schule, dazu meist Flaggen als Icons für die Sprachen, in denen der Text aufrufbar ist, sowie das Lupe-Icon für die Suchfunktion und oftmals auch Icons für diverse so-

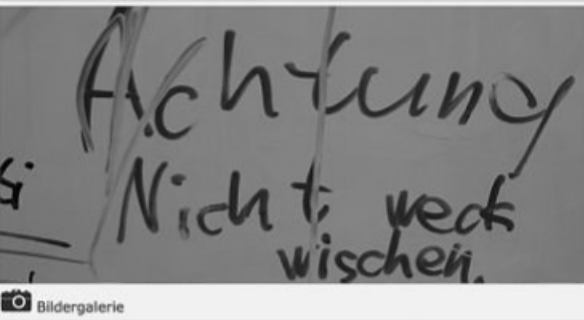


Homepage – German International School of Silicon Valley

ziale Netzwerke; darunter dann die – meist horizontal angeordneten – Haupt-Menüpunkte, deren Anzahl (sinnvollerweise!) begrenzt ist auf fünf bis sieben Schlüsselbegriffe. Klickt man diese an, öffnet sich unter diesen oder häufig auch in vertikaler Anordnung am linken Seitenrand ein Dropout-Menü mit weiteren Stichworten oder Suchbegriffen, die zumeist ihrerseits wieder geöffnet werden können usw.

Unter dem Hauptmenü platzieren die Site-Gestalter gern ein Foto der Schulgemeinschaft (z. B. DIS Riyadh) oder Slide-Shows mit wechselnden Fotos aus dem aktuellen Schulalltag (z. B. DS Peking) oder sogar einen Image-Film wie z. B. die DS Oslo.

Nachrichten aus der Schule



Bildergalerie

Bildergalerie – Deutsche Schule Peking

Im Footer finden sich häufig Links zu Organisationen, die für die schulische Arbeit und Abschlüsse, die deutsche Sprache und das deutsche Auslandsschulwesen sowie die internationale Zusammenarbeit Bedeutung haben (z. B. DS Lissabon), aber auch Links zu Sponsoren.

Bei den Haupt-Menüpunkten steht in aller Regel an erster Stelle eine Bezeichnung wie „Die/unsere Schule“ oder „Über uns“. Dann folgen Stichpunkte wie „Organisation“ oder „Struktur“, des Weiteren „Schulleben“; häufig auch sind die einzelnen Abteilungen (Kindergarten, Grundstufe, Sekundarstufe) als separate Haupt-Menüpunkte aufgeführt. „Aktuelles“ und „Informationen“ sowie „Kontakt“ sind ebenfalls oft Bestandteil der Haupt-Menüleiste. Wer sich dann durchklickt, wird das meiste von dem, wonach er sucht, finden können, wenn er nur genügend Geduld aufbringt. Mangel es ihm daran, kann er sich der Suchfunktion bedienen, soweit vorhanden. Leider fehlt diese jedoch bei zahlreichen Internetpräsenzen. Das ist schade. Mir fiel nämlich auf, dass die Schulen bei der Frage, die für Eltern, wie ich denke, mit an erster Stelle steht, nämlich wie viel Schulgeld zu entrichten ist und welche Gebühren sonst anfallen, sehr unterschiedlich verfahren. Auf manchen Seiten wird man schnell fündig, meist in einem der Dropout-Menüs; anderswo verbergen sich diese Angaben in einem Download; und schließlich gibt es Seiten, auf denen man vergeblich – sich durchklickend – sucht. Wäre die Suchfunktion vorhanden, hätte man wenigstens Gewissheit, ob das Thema Schulgeld

Imagefilm der DSO



Imagefilm – Deutsche Schule Oslo

berücksichtigt ist oder bewusst nicht publik gemacht wird. Angesichts der – für mein Empfinden – teilweise horrenden Forderungen mag es für den Schulträger Gründe geben, sich in dieser Hinsicht hübsch bedeckt zu halten.

Merkwürdigerweise äußert sich die Mehrzahl der Schulen auch nicht konkret zu Dienstbezeichnung und Lehrbefähigung der ansonsten namentlich aufgeführten Kolleginnen und Kollegen. Hat das etwas mit der heute fortwährend beschworenen Political Correctness zu tun? Als Erziehungsberechtigter, aber ebenso als Schüler möchte ich schon wissen, welches Lehramt Frau X oder Herr Y innehat, sprich über welche akademische Qualifikation sie verfügen und welche Fächer sie studiert haben.

Auf dem richtigen Weg befindet sich diesbezüglich die Pestalozzi-Schule Buenos Aires, wo



Leitungsteam – Pestalozzi-Schule Buenos Aires

man beim Dropout-Menü „Leitungsteam“ Fotos findet, die, sobald man mit der Maus darüber fährt, ein Pop-up-Fenster öffnen, das ausführlich über den akademischen Werdegang der dazugehörigen Damen und Herren informiert. Wenn sich das nicht nur bei der Führungsmannschaft, sondern bei sämtlichen Pädagogen realisieren ließe, wäre das ein zusätzlicher Gewinn. Ich stelle mir vor, dass diejenigen, die den Netzauftritt pflegen, daran arbeiten. Überhaupt ist ja nicht zu verkennen, dass die Betreuung und ständige Aktualisierung einen nicht unerheblichen Arbeitsaufwand fordert. Aber – wie oben schon erwähnt – vermitteln die Seiten unserer Auslandsschulen durchaus den Eindruck, dass an ihrer ständigen Optimierung mit Freude gewirkt wird.

Nach Abwägung aller Vor- und Nachteile möchte ich mich entschieden dafür stark machen, dass bei den Lehrerinnen und Lehrern sowohl die Sprechstunden als auch die E-Mail-Adressen auf der Homepage publiziert werden. Wir messen heutzutage der Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft eine so große Bedeutung zu, dass darauf nicht verzichtet werden darf. Mochten früher Kollegen ihre Telefonnummer nicht bekannt geben, war das gerechtfertigt unter dem Stichwort „Schutz der Privatsphäre“. Der Anruf konnte zur Unzeit erfolgen, ganz abgesehen davon, dass im schlimmsten Falle Telefonterror hätte ausgeübt werden können. Die E-Mail hingegen schaut man sich an, wenn man Zeit und Muße hat; man braucht nicht spontan zu antworten, sondern kann sich genau überlegen, welche Auskunft man gibt; und sollte es tatsächlich einmal zu Verbalinjurien kommen, dann hat man es schwarz auf weiß, will sagen notfalls rechtlich verwertbar.

Für die „allgemeine Rückkoppelung“, d. h. die Kommunikation von Außenstehenden wie Ehemaligen oder aus sonstiger Motivation an Arbeit und Selbstdarstellung der Schule Interessierten könnte ein „Gästebuch“ nützlich sein. Bei meinen Stichproben fand ich keins – das könnte daran liegen, dass Missbrauch damit getrieben wurde in der Art, wie es von sozialen Netzwerken berichtet wird. Anstelle dessen findet sich aber auf vielen Seiten ein Link zum Alumni-Portal, zur Kontaktpflege mit den Ehemaligen,

den – wie es im Spanischen zutreffender heißt – „ex-alumnos“.

Zum Bereich Kommunikation gehören Elternbriefe, Jahresberichte bzw. Jahrbücher und Schulzeitungen, aber auch aktuelle Informationen, Kalender mit den Veranstaltungen und Terminen im Verlauf des Schuljahrs, einschließlich der so heiß ersehnten Ruhepausen während Feiertagen und Ferien.



Jahrbuch – Deutsche Botschaftsschule Addis Abeba

Die Auskünfte über die schulische Arbeit und die daran beteiligten Gremien vom Schulvereinsvorstand, der Elternvertretung, der Verwaltung, der Schulleitung und dem pädagogischen Team



Kunstweb – DS Helsinki

vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II und ggf. dem Internat sowie – last but not least – der Schülermitverwaltung sind ausführlich und mit üppiger Fülle an Bildmaterial visualisiert. Letzteres gilt vor allem für die im und aus dem Unterricht heraus erwachsenden Aktivitäten und Leistungen der Schüler, wobei nicht selten die künstlerische Produktion Erstaunen erregt.

Gelegentlich mag der kritische Beobachter den Gedanken hegen, „weniger wäre mehr“. Aber die Fülle schadet nicht, solange es möglich ist, die gewünschten Auskünfte schnell und ohne große Umstände zu finden. Außerdem ist zu erwarten, dass die Webseiten im Verlauf der ständig notwendigen Pflege und Aktualisierung hinsichtlich Prägnanz und Korrektheit gewinnen. Dies gilt – der Schulmeister kann es sich nicht verkneifen! – auch fürs liebe Deutsch.

Hie und da stößt man auf etwas, das schmunzeln lässt. So das dröge und hölzerne „Lehrerleitbild“ der DS Alamogordo, die minutiösen Vorschriften für die Schuluniform der DS Santiago etwa oder der Pestalozzi-Schule Buenos Aires, welche zuletzt genannte außerdem, man lese und staune, mit einer fünfstrophigen Schulhymne „Wir über uns“ aufwartet: „Stimmt an ein Lied zu Preis und Ehr' / der Schule, sie soll leben!“ Und mit stillem Spaß quitierte ich den Fund des Menüpunkts „Tanten“ (gemeint sind wohl die Kindergärtnerinnen) auf der Homepage der DS Concepción, der leider noch ohne Inhalt oder Fotos existiert.

Dieselbe Schule führt unter dem Menüpunkt „Schüler“ auf Links, die zum selbständigen Üben und Vertiefen der deutschen Sprache nützlich sind. Das ist sinnvoll und nachahmenswert. Auch die Übernahme des Schulbibliothekskatalogs auf die Webseite (wie z. B. bei den DS London und New York), verbunden mit der Möglichkeit, Bücher online auszuleihen, sollte allen Schulen wärmstens empfohlen werden.



Bibliothekskatalog – Deutsche Schule New York

Zu guter Letzt möchte ich allen Schulen ans Herz legen, sich auf der ganz neuartig gestalteten Domain der GIS of Silicon Valley den Bereich E-Learning anzuschauen und mit allen Verantwortlichen ernsthafte Überlegungen anzustellen, dieses Konzept als Herausforderung zu sehen und ein gleichartiges Projekt im Unterricht, der sich den neuen Lernmöglichkeiten im digitalen Zeitalter nicht verschließen darf, umzusetzen. ◀◀



E-Learning – German International School of Silicon Valley

Spruch des Heftes

„Sparsamer Umgang mit Worten ist eine hohe Kunst.“

(Jos Kessels, niederländischer Philosoph – siehe Buchbesprechung auf S. 293 f.)

Vorbemerkung zur neunten Schulvorstellung in der Verbandszeitschrift des VDLiA

Wie im letzten Heft 2/2016 auf S. 123 angekündigt, kann ich Ihnen in dieser Erfolgsserie der Schulvorstellungen nach der DS Peking eine weitere Botschaftsschule präsentieren, diesmal auf dem afrikanischen Kontinent. Zutreffender gesagt präsentiert sich die Schulgemeinschaft natürlich selbst, wofür allen freiwilligen Autorinnen und Autoren und namentlich meiner Ansprechpartnerin Frau Sarah Kohls an dieser Stelle recht herzlich gedankt sei.

● Grußwort der Schulleiterin der Deutschen Botschaftsschule Addis Abeba

Monika Biegel

Liebe Leserinnen und Leser,
ich freue mich über die Gelegenheit, die Deutsche Botschaftsschule Addis Abeba/Äthiopien in unserer Verbandszeitschrift vorzustellen. Wir sind eine der kleinen deutschen Auslandsschulen, die zwar seit über 60 Jahren

besteht, aber in den Wechsel-
fällen der Schulgeschichte
mehrfach in ihrer Existenz
bedroht war. Heute ist die
Schule auf dem Weg, sich von
einer reinen Expertenschule
zu einer Begegnungsschule
zu wandeln. Seit einigen
Jahren steigen die Schülerzahlen
wieder an. Derzeit unterrichten

wir rund 150 Schülerinnen und Schüler
in 12 Klassen. Hinzu kommen
über 90 Kinder im Kindergarten.
Individuelle Betreuung in
überschaubaren Klassen ist
unsere Stärke. Viele
Veranstaltungen, die die
ganze Schulgemeinschaft
erfassen, festigen das
Zusammengehörigkeitsgefühl
auch über die Jahrgangsstufen
hinweg. Trotz des Prädikates
„Wohlfühlschule“ stehen
Qualität und Leistung ganz
oben.



Schulleiterin Monika Biegel

Ich freue mich, Ihnen die verschiedenen Facetten unserer Schule präsentieren zu können, und wünsche Ihnen viel Freude am Lesen unserer Beiträge. ◀

● Vorstellung der Schule

Betritt man das Schulgelände der Deutschen Botschaftsschule Addis Abeba (DBSAA), so vollzieht man einen Wechsel zwischen der bunten Vielfalt des äthiopischen Alltagslebens und einer grünen Oase der Ruhe. Über ein ausge dehntes Gelände, das vom angrenzenden Ke-bena-Fluss steil ansteigt, verteilen sich pavil-lonartig die Schulgebäude: Klassenräume und Fachräume öffnen sich ausnahmslos ins Freie. Das hübsche Grundschulgebäude und das Ver-waltungsgebäude sind ehemalige Wohngebäude und für schulische Zwecke umgebaut worden. Zentraler Treffpunkt ist der Cafeteria-bereich, der von Klassenräumen und einer gut ausgestat-teten Sporthalle eingerahmt wird. Auf der zen-tralen Wiese sitzen die Schülerinnen und Schü-ler, insbesondere der höheren Klassen, und ge-nießen die Sonne. Alles wirkt beschaulich und spiegelt die familiäre Atmosphäre unserer klei-nen Schule wider. Mit ca. 150 Schülerinnen und Schülern in den Klassen 1–12 und knapp 100 Kindergartenkindern zählt die DBSAA zu den kleinen deutschen Auslandsschulen. Das war nicht immer so, denn die Schule, die seit nun-mehr 61 Jahren besteht, durchlief eine wechsel-volle Geschichte.

Kurzer Abriss der Schulgeschichte

Gegründet 1955 in der Zeit der Regentschaft des äthiopischen Kaisers Haile Selassie, dien-te die Schule ursprünglich den Kindern aus Missionars-, Diplomaten- und Expertenfami-lien. Schnell wuchs das Ansehen der Schule, insbesondere auch in der äthiopischen Gesell-schaft, so dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler rasch anstieg und die Schule, die damals den Namen „Deutsche Schule Addis Abeba“ trug, zu einer Begegnungsschule mit Abitur-berechtigung, Kindergarten, Internat und etwa 700 Schülerinnen und Schülern anwachsen ließ. In den 1960er-Jahren wurde an zentraler Stel-le der Stadt ein Komplex aus mehreren Schul-gebäuden errichtet, der den modernsten Stan-dards der damaligen Zeit entsprach.

Der Kaiser, der stets ein Förderer der Schu-le war, wurde im Jahr 1974 gestürzt. Infolge der Machtübernahme des kommunistischen Derg-



1967 – Kaiser Haile Selassie besucht den Kindergarten

Regimes verschlechterten sich die Beziehungen zur Bundesrepublik Deutschland zunehmend. Diese Situation gipfelte zunächst im Verbot für äthiopische Schülerinnen und Schüler, an der Schule zu verbleiben, sodann in der Schließung der Schule und Konfiszierung der Gebäude und des gesamten Inventars durch die damalige äthiopische Regierung im Januar 1978. Die heimatlos gewordene kleine Gruppe der deutschen und internationalen Schülerinnen und Schüler erhielt unbürokratisch Asyl auf dem Gelände der Deutschen Botschaft. Nur noch ein Abitur-jahrgang konnte geprüft werden, danach wurde aufgrund der kleinen Schülerzahl die Abitur-berechtigung entzogen.

Über insgesamt 22 Jahre verblieb die Schu-le, die dann passend den Beinamen „Deutsche Botschaftsschule“ erhielt, auf dem Botschaftsge-lände und konnte erst im März 2000 das jetzige neue Gelände mit neuen Schulgebäuden bezie-hen. Das Grundstück wurde nach dem Sturz des Derg-Regimes von der neuen äthiopischen Re-gierung als Kompensation für die konfiszierten Schulgebäude zur Verfügung gestellt. Das Ge-lände, das zur damaligen Zeit beschaulich am Ende einer Sackgasse, die zum Kebena-Fluss führte, lag, enthielt zwei Wohngebäude als Be-stand, wovon eines zur Grundschule umfunk-



1996 – Spatenstich Bundespräsident Roman Herzog

tioniert und das andere zum Verwaltungsgebäude mit Lehrerzimmer ausgebaut wurde.

Seit dem Bezug des heutigen Schulgeländes vollzogen sich vielfache Veränderungen in der Schule. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler begann wieder zu wachsen, denn die „neue“ Schule war wesentlich attraktiver geworden durch Fachräume für Kunst, Musik, Naturwissenschaften und eine sehr schöne und gut ausgestattete Sporthalle. In der vorhergehenden Zeit auf dem Botschaftsgelände musste ziemlich viel improvisiert werden, denn ehemalige Verwaltungs- und Wohngebäude eigneten sich nur bedingt für z. B. naturwissenschaftlichen Fachunterricht.

Äthiopien wurde Anfang des Jahrtausends auch zum Schwerpunktland der deutsch-äthiopischen Entwicklungszusammenarbeit, was der Schule einen weiteren Zuwachs an Schülern brachte, so dass innerhalb weniger Jahre die Schülerzahl von etwa 80 auf fast die doppelte Zahl anstieg. Mit dem Anwachsen der Schülerzahl wurde auch der Wunsch immer größer, über die Schulabschlüsse der Sekundarstufe I

hinaus wieder eine Oberstufe anzubieten mit der Möglichkeit, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben.

Wiedereinführung der Oberstufe

Im Jahr 2003 konnte die DBSAA erstmals wieder eine 11. Klasse bilden, nachdem die Schule neben weiteren 13 deutschen Auslandsschulen die Akkreditierung für die Teilnahme am Pilotprojekt Gemischtsprachiges International Baccalaureate (GIB) erhielt. Das GIB ist eine zwischen der ZfA, KMK und IB-Organisation vereinbarte Sonderform des International Baccalaureate Diplom-Programms (IB-Diploma), das mit deutschsprachigen (Deutsch, Geschichte, Biologie) und englisch- bzw. fremdsprachigen Pflichtfächern (Englisch, Mathematik, weiteres fremdsprachiges Wahlfach) die uneingeschränkte Zulassung an deutschen und internationalen Universitäten ermöglicht. Im Mai 2005 wurden die ersten GIB-Diplom-Prüfungen abgehalten mit einer 100-prozentigen Bestehensrate.

Die Wiedereinführung der Oberstufe war ein wichtiger Meilenstein der weiteren Schulentwicklung. Es zeigte sich jedoch in den folgenden Jahren, dass die Akzeptanz in der Eltern- und Schülerschaft doch nicht ganz uneingeschränkt war, wie wir es gewünscht hätten. Die Skepsis, die mit einem noch unbekanntem Schulabschluss einher ging, veranlasste manche Familie dann doch, nach dem Abschluss der Sekundarstufe I nach Deutschland zurückzukehren, damit die Kinder ein „richtiges Abitur“ machen könnten. Die daraus folgenden kurzzeitigen Bestrebungen, doch anstelle des GIB das Deutsche internationale Abitur (DIAP) anbieten zu können, scheiterten an den geringen Schülerzahlen in der Oberstufe, aber auch an der zunehmenden Einsicht, dass das GIB den genau richtigen Abschluss für ein zunehmend internationaleres Schülerklientel darstellt.

Auch der Wechsel vom deutschen System mit Lehrplänen des Landes Thüringen bis zum Ende der 10. Klasse hin zu einem internationalen System in Klasse 11 und 12 stellt Lehrer wie Schüler gleichermaßen vor große Herausforderungen. Während das deutsche Abitursystem zur Grundlage hat, in der Qualifikationsphase be-

reits einen Teil der Endnoten für das Abiturzeugnis zusammenzutragen, liegt im GIB-System der Schwerpunkt auf der Abschlussprüfung und nur ein kleiner Teil der Bewertung erfolgt in Form von „internal assessments“ in der Verantwortung der Schule. Dieser Paradigmenwechsel verlangt den Schülerinnen und Schülern eine gravierende Umstellung des Lern- und Arbeitsverhaltens ab, bereitet aber, so auch die Erfahrungen der Absolventinnen und Absolventen, sehr gut auf ein Universitätsstudium vor, weil es viel stärker als das Abitursystem das eigenständige Lernen und ein eigenverantwortliches Zeitmanagement erfordert.

In den ersten Jahren nach der Einführung des GIB verpflichtete die DBSAA Lehrkräfte aus dem internationalen Schulumfeld als Koordinatoren des GIB-Programms. Damit verbunden war ein noch stärkeres Auseinanderklaffen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II zu beobachten, da die GIB-Koordinatoren zwar sehr umfangreiche Expertise im IB-System mitbrachten, hingegen aber wenig Einblick in das deutsche Schulsystem. Inzwischen wurde eine ADLK-Lehrkraft als IB-Koordinator ausgebildet, wodurch das GIB wesentlich stärker in den gesamtschulischen Kontext eingebunden werden konnte. Zahlreiche curriculare und schulorganisatorische Modifikationen wurden getroffen, um den Übergang in das GIB-System geschmeidiger zu gestalten. Die Fächer Geschichte und Biologie, die meist als Leistungsfächer unterrichtet werden, wurden bereits in den Stundentafeln der Klassen 9 und 10 verstärkt. Der Mathematikunterricht in Klasse 10 enthält bilinguale Anteile, um den Übergang zum englischsprachigen Unterricht zu erleichtern. Als zusätzliches Unterrichtsfach wurde in Klasse 10 das „Seminarfach“ eingeführt; hier werden die Grundlagen für die Erstellung wissenschaftlicher Arbeiten, insbesondere des im GIB geforderten „Extended Essay“ gelegt. Der anfangs vollzogene Ausbau des Faches Englisch wurde zugunsten von Deutsch wieder zurückgenommen, denn die Zusammensetzung der Klassen verschiebt sich zunehmend hin zu Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.

Ergänzend zu den bereits genannten Maßnahmen werden bereits in der Sekundarstufe ab Klasse 7 am Ende des Schuljahres Klassenarbeiten geschrieben, die den Stoff des gesamten Schuljahres erfassen. Es soll dadurch erreicht werden, dass die Schülerinnen und Schüler damit vertraut werden, den Unterrichtsstoff nicht häppchenweise zu lernen und wieder zu vergessen, sondern zu kumulieren und miteinander zu vernetzen.

In den vergangenen Jahren hat die GIB-Oberstufe deutlich an Qualität, Profil und damit Akzeptanz gewonnen. Individuell herausragende Ergebnisse sprechen eine deutliche Sprache. Im Wettbewerb mit anderen internationalen Schulen in Addis Abeba, insbesondere zwei englischsprachigen Schulen, die ebenfalls das („normale“) IB anbieten, steht die DBSAA, obwohl wesentlich kleiner als diese Schulen, durchaus respektabel da.

Öffnung der Schule

Ein weiterer, gravierender Strukturwandel der Schule wurde im Jahr 2007 eingeleitet durch ein „Memorandum of Understanding“ (MoU) zwischen dem äthiopischen Bildungsministerium und der Deutschen Botschaft in Addis Abeba, das die Aufnahme von äthiopischen Schülerinnen und Schülern erstmals seit 1978 wieder ermöglicht. Schon lange vor dem Abschluss des MoU gab es Initiativen von Alumni der früheren deutschen Schule und Personen, die in Deutschland studiert haben, um die Wieder-



Assembly zu Beginn des Schuljahres

aufnahme von äthiopischen Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen. Alle Bemühungen blieben erfolglos bis zum Besuch des damaligen Bundeskanzlers Schröder in Äthiopien im Jahr 2004. Seine Unterstützung brachte schließlich Bewegung in die Angelegenheit, aber es dauerte noch drei Jahre an Verhandlungen bis zum Abschluss des bereits erwähnten Memorandums. Ein wichtiges im MoU festgehaltenes Kriterium für die Schulaufnahme ist ein Bezug zu Deutschland.



Eröffnung des neuen Kindergartengebäudes

Schnell wurden die ersten äthiopischen Familien in der Schule vorstellig, um ihre Kinder anzumelden. In der Anfangsphase wurden diese Kinder ungeachtet ihres Alters aufgenommen. Der erste Einschulungsjahrgang der derzeitigen Schulleiterin umfasste etwa die Hälfte der Klasse ohne jegliche Deutschkenntnisse. Einzelne Schüler wurden auch in höhere Klassen aufgenommen, ohne Deutschkenntnisse vorweisen zu können. Es zeigte sich schnell, dass die damit verbundene Herausforderung, sowohl für die betroffenen Schüler als auch für die Lehrer und Klassen fast nicht zu leisten war, so dass klar wurde, dass die Integration äthiopischer Schülerinnen und Schüler auf eine konzeptionelle Basis gestellt werden musste.

In vielen gemeinsamen Diskussionen zwischen Schulleitung, PQM-Koordinator, Deutsch- und DaF-Lehrern sowie dem Schulvorstand wurde schließlich eine Konzeption erarbeitet, die seither die Aufnahme äthiopischer Schülerinnen und Schüler regelt.

Der Grundgedanke des Integrationskonzeptes besteht darin, Kinder ohne Deutschkenntnisse im Regelfall nur in den Kindergarten aufzunehmen. Nach drei Jahren in Kindergarten und Vorschule sollten die Kinder so viel Deutsch gelernt haben, dass sie in der Lage sind, dem deutschsprachigen Unterricht in der Grundschule zu folgen. Fortan wurde auch täglicher DaF-Unterricht durch Fachkolleginnen der Grundschule in Kindergarten und Vorschule etabliert. Der Kindergarten selbst arbeitet durchgehend deutschsprachig. Lediglich die äthiopischen Assistentinnen, die ebenfalls Deutsch sprechen, können im Bedarfsfall auch in Amharisch mit den Kindern kommunizieren. Finanziell wurde die Deutschförderung in der Vorschule und aufbauend auch für die Grundschule und die Sekundarstufe I durch die ZfA unterstützt und ist heute in die Schulbeihilfe integriert.

Der Kindergarten nimmt mehr Kinder auf, als später in die 1. Grundschulklasse gehen können. Ein Schuleingangstest, der sowohl sprachliche, kognitive als auch Aspekte des Sozialverhaltens berücksichtigt, entscheidet über die Schulaufnahme. Dieses „Konzept der breiten Basis“ ermöglicht der Schule, eine leistungsbezogene Auswahl an Kindern zu treffen, die das Potential mitbringen, erfolgreich eine deutschsprachige Schule zu durchlaufen.

Heute, neun Jahre nach Abschluss des MoU, sind die Klassen, auch der Sekundarstufe, mit einem beträchtlichen Anteil äthiopischer Schülerinnen und Schüler besetzt. Sie tragen dazu bei, dass die Klassengrößen stabilisiert werden, denn im Gegensatz zu den Expertenkindern, deren Verweildauer sich auf zwei bis vier Jahre beschränkt, durchlaufen die äthiopischen Kinder das gesamte System.

Nach der Orientierungsstufe in Klasse 5 arbeitet die Schule binnendifferenziert in den Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Die frühe Sprachförderung zeigt Früh-

te, denn das Deutschniveau in den Klassen kann als durchgehend gut bezeichnet werden, was durch die Ergebnisse bei den Kompetenztests des Landes Thüringen im Fach Deutsch in den Klassen 3, 6 und 8 bestätigt wird. Seit drei Jahren bietet die DBSAA das Deutsche Sprachdiplom DSD 1 in Klasse 8 an, bisher haben alle Schülerinnen und Schüler den Nachweis über das Niveau B1 erbracht.

Die konkrete Unterrichtssituation hat sich durch den gewachsenen Anteil von Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, fundamental geändert. So rückt der deutschsprachige Fachunterricht (DFU) immer stärker in den Fokus der unterrichtlichen Arbeit. Regionale und schulinterne Fortbildungen sollen die Lehrkräfte dafür sensibilisieren, die Spracharbeit in jede Unterrichtsstunde zu integrieren und dafür zu schulen, differenzierende und kooperative Lernformen zu nutzen. Ergänzend wurde in der Stundentafel das Fach Deutsch in der Grundschule und Sek I ausgebaut. Beispielsweise startet die 1. Klasse mit 10 Wochenstunden Deutsch; für die Klassen 1–10 wurde DaF-Unterricht eingerichtet, der größtenteils am Nachmittag stattfindet.

Aufgrund der Tatsache, dass die Klassen immer noch eine überschaubare Größe haben (in der Grundschule bis um die 20, in der Sekundarstufe teilweise meist um die 10 Schülerinnen und Schüler), gestaltet sich die Bindung zwischen Lehrern und Schülern sehr intensiv und ermöglicht individualisiertes Lernen.

Die Förderung der Sprachkompetenz Deutsch ist ein wesentlicher Baustein für das Gelingen der Internationalisierung unserer Schule. Ein weiterer Aspekt ist die Stärkung der interkulturellen Kompetenz. Die Schule hat eine Reihe von Maßnahmen etabliert, um die deutsche und insbesondere die äthiopische Kultur in engeren Austausch miteinander zu bringen. Der Blick richtet sich dabei zunächst auf das Gastland Äthiopien. Um mehr darüber zu erfahren sind Themen aus Äthiopien in die Schulcurricula eingearbeitet worden. Einmal im Jahr, zum äthiopischen Neujahrsfest im September, veranstaltet die DBSAA einen „Äthiopientag“. Hierbei werden klassenübergreifende Projekte angeboten, die sich mit der äthiopischen Kultur be-

schäftigen. Gerade die äthiopischen Eltern sind stolz darauf, sich und ihr Land an diesem Tag besonders zu präsentieren. Im Anschluss an die Projektarbeit bieten die äthiopischen Eltern ein ausgiebiges traditionelles äthiopisches Essen an, anschließend werden die Projektergebnisse präsentiert, es wird musiziert und getanzt.

Klassenfahrten und Exkursionen sind in allen Altersstufen wichtige Gelegenheiten, das geschützte und beschauliche Schulgelände zu verlassen und einen Einblick in die reale Lebens-



Begrüßung der neuen Erstklässler

welt zu gewinnen. Für manche Kinder, durchaus auch äthiopische Kinder, sind die damit verbundenen Eindrücke neu und regen zum Nachdenken an.

Einen stärker internationalen Blickwinkel ermöglicht das „Spiel ohne Grenzen“, in dem die gegeneinander antretenden Teams die Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler repräsentieren.

In dem Maße, wie der Anteil nicht-deutscher Familien steigt und der Anteil rein deutscher Familien sinkt, rückt auch der Deutschlandbezug wieder stärker in den Blickpunkt. Analog zum „Äthiopientag“ planen wir in der Zukunft einen „Deutschlandtag“.



Sieger der Mathematikolympiade

Auf der Ebene der Eltern findet ein reger Austausch durch alle an der Schule vertretene Nationalitäten statt. Im Elternbeirat sind inzwischen viele äthiopische Eltern vertreten, für die es neu ist, sich als Eltern in das Schulleben aktiv und gestaltend einzubringen. Viele lernen auch Deutsch, um zumindest eine Basiskommunikation in deutscher Sprache führen zu können.

Schulentwicklung

Eine systematische Schulentwicklung ist seit vielen Jahren an der DBSAA etabliert. Die Schwerpunkte der jährlichen Arbeitsprogramme ergeben sich aus den sich verändernden Strukturen der Schule, besonderes Gewicht erhalten dabei Themen der Unterrichtsentwicklung. Verpflichtende Qualitätsgruppen zur Unterrichtsentwicklung sind bereits vor einigen Jahren etabliert worden und helfen bei der Professionalisierung der Lehrkräfte. Die Organisationsstruktur, Dokumentation und Klärung von Zuständigkeiten und Entscheidungswegen wurde systematisiert und funktioniert weitgehend ohne Reibungsverluste.

Meilensteine der Schulentwicklung waren und sind die Er- bzw. Überarbeitung des Leitbildes und des Schulprogramms sowie die regelmäßige Durchführung schulinterner Evaluationen. Das Exzellenzzertifikat bei der Bund-Länder-Inspektion (BLI) im Jahr 2011 war der Lohn für ein erfolgreiches Arbeiten aller Schulgremi-

en. Inzwischen ist der zweite Qualitätszyklus weit fortgeschritten, der Bilanzbesuch erfolgte bereits 2013, das erneute Peer Review 2016 und die zweite BLI ist für 2018 geplant.

Eine besondere Herausforderung einer systematischen Schulentwicklung ist die hohe Fluktuation an Lehrkräften, denn auch hier beträgt die durchschnittliche Verweildauer etwa zwei bis drei Jahre. Die OLKs werden größtenteils in Deutschland angeworben und umfassen drei unterschiedliche Gruppen: in Deutschland beurlaubte Beamte, Berufsanfänger und Pensionäre. Da für die erstgenannte Gruppe die Zeit an einer deutschen Auslandsschule seit einigen Jahren nicht mehr als ruhegehaltstfähige Zeit anerkannt wird und die Schule diesen Ausfall finanziell nicht oder nur sehr eingeschränkt kompensieren kann, ist ein längerer Aufenthalt im Ausland oft nicht möglich. Berufsanfänger arbeiten gerne nach dem Referendariat einige (wenige!) Jahre im Ausland, bevor sie eine feste Stelle in Deutschland annehmen, Pensionäre stehen ohnehin nur für wenige Jahre zur Verfügung.

Jedes Schuljahr stellt uns von Neuem vor eine große Aufgabe, nämlich die neuen Kolleginnen und Kollegen mit den laufenden Schulentwicklungsprozessen vertraut zu machen. Insbesondere die ungewohnte Unterrichtssituation mit den Erfordernissen der Binnendifferenzierung und Sprachförderung braucht Unterstützung und Begleitung.

Blick in die Zukunft

Richten wir den Blick in die Zukunft unserer Schule, so sehen wir Chancen und Herausforderungen.

Die größte Chance für die Zukunft der Schule liegt zweifelsohne in der gelingenden Integration der äthiopischen Schülerinnen und Schüler. Bereits jetzt beträgt der Anteil dieser Gruppe in der Sekundarstufe etwa die Hälfte der Schülerschaft, in der Grundschule sogar noch mehr. Einige sehr leistungsstarke äthiopische Schülerinnen und Schüler sind in den Klassen der Sekundarstufe I angekommen und lassen hoffen, in wenigen Jahren zu unseren GIB-Absolventen zu gehören, die ein Studium in Deutschland aufnehmen. Mit wachsenden Klassengrößen

und Absolventenzahlen wird die Schule auch die Grenze zur gesetzlichen Förderung gemäß Auslandsschulgesetz erreichen. Bisher fällt die Schule aufgrund der zu geringen Zahl gleichartiger Abschlüsse unter die freiwillige Förderung.

Um die Perspektive steigender Absolventenzahlen gezielt zu unterstreichen, dürfen bei der Qualität der Schule keine Kompromisse gemacht werden. Qualifizierte und engagierte Lehrerinnen und Lehrer zu finden und an die Schule zu binden, bleibt die wichtigste Voraussetzung dafür.

Die Herausforderungen auf dem Weg sind und bleiben neben der Leistungsorientierung die differenzierte Förderung, ein stabil gutes deutsches Sprachniveau und eine Schule, die auch für deutsche Familien attraktiv bleibt, weil sie trotz ihrer Öffnung die Identität als deutsche Schule nicht verloren hat und in der Lage ist, Bildungsstandards so umzusetzen, dass Schülerinnen und Schüler in jeder Phase ihrer Schulzeit die an sie gestellten Anforderungen bewältigen können.

Auch im Hinblick auf die räumliche Ausstattung der Schule muss den wachsenden Schülerzahlen und den Erfordernissen der Differenzierung Rechnung getragen werden. Bereits in den beiden letzten Jahren wurden Klassenräume für den Kindergarten, die Grundschule und die Sekundarstufe entweder erweitert oder neu geschaffen. Die Bautätigkeit wird gemäß Masterplan fortgesetzt werden, d. h. es werden zeitnah ein neuer Computerraum und ein weiteres Klassenzimmer gebaut werden müssen. Hierbei ist die grundsätzliche Frage zu klären, ob von der Pavillonbauweise Abstand genommen und in die Höhe gebaut werden soll oder weitere Grünflächen geopfert werden müssen. Es wird also noch etliche Diskussionen unter den Ver-



Hotel Nizza



Deutsche Schule



Botschaftsschule

Skizzen der verschiedenen Schulgebäude

antwortlichen geben, wie man den zusätzlichen Raumbedarf sinnvoll abdecken, aber dennoch den beschaulichen und offenen Charakter unserer „grünen Oase“ bewahren kann. ◀◀

Das Leitbild der Deutschen Botschaftsschule Addis Abeba

Das **Leitziel unserer Schule** lautet:

Gemeinsam mit den Eltern bereiten wir unsere Schülerinnen und Schüler umfassend auf das Leben nach der Schulzeit sowie auf die Anforderungen in Ausbildung, Studium und Beruf vor. Als deutsche Schule in Äthiopien vermitteln wir unseren Schülerinnen und Schülern die deutsche Kultur und Geschichte und fördern zusätzlich insbesondere ihre interkulturelle Kompetenz.



Leitsätze

Leitsatz 1: Bildungsangebot

Unser Unterricht vermittelt hochwertige Bildung. Unsere Lehrerinnen und Lehrer sind Experten für Erziehung und Unterricht. Unsere Schülerinnen und Schüler stehen dabei im Zentrum unseres Bildungs- und Erziehungsprozesses, unter besonderer Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse unserer Schülerinnen und Schüler.

Leitsatz 2: Kompetenzorientierung

Unser Unterricht vermittelt Fach- und Schlüsselkompetenzen.

Leitsatz 3: Persönlichkeitsbildung

Wir erziehen unsere Schülerinnen und Schüler zu verantwortungsbewussten, sozial kompetenten, kreativen und selbständigen Menschen. Unsere Schülerinnen und Schüler übernehmen Mitverantwortung für den Erfolg.

Leitsatz 4: Internationalität

Internationalität und Mehrsprachigkeit sind wichtige Kennzeichen und Inhalte unseres Unterrichts. Wir vermitteln unseren Schülerinnen und Schülern die deutsche Kultur und Geschichte und erschließen ihnen neue Erfahrungshorizonte in Äthiopien.

Leitsatz 5: Schulleben

Unsere Schülerinnen und Schüler partizipieren an einem vielfältigen Schulleben. Eltern und Lehrerinnen und Lehrer stehen gemeinsam in der Verantwortung für die Erziehung unserer Schülerinnen und Schüler.

Leitsatz 6: Schulentwicklung

Schulverein, Schulleitung, Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrerschaft arbeiten gemeinsam ständig an der Weiterentwicklung der Schule.

Leitsatz 7: Umwelt und Nachhaltigkeit

Wir erziehen zu einem verantwortungsvollen Umgang mit Umwelt und Natur und vermitteln ein Bewusstsein für Ökologie und Nachhaltigkeit.

Beschluss der Steuergruppe, Addis Abeba, 12.05.2014,
verabschiedet auf der Gesamtlehrerkonferenz vom 10.10.2014
ergänzt auf der Gesamtlehrerkonferenz vom 06.04.2016

● Streifzug durch die Geschichte der Deutschen Schule in Addis Abeba

Quelle: Pastor Henning Behrends, Festtagsrede vom 20.10.2005 zum 50. Jubiläum der Deutschen Botschaftsschule Addis Abeba

Vorgeschichte der 1. deutschen Missionsschule	
Ende 1926	Gründung des 1. deutschen Schulvereins unter Vorsitz des Arztes Dr. Nägelsbach mit dem Ziel der Gründung einer deutschen Schule
28.09.1928	Ankunft des 1. deutschen Lehrers, Heinrich Asmus aus Neu-Ulmsdorf, und seiner missionsverbundenen Familie in Addis Abeba nach vorbereitenden Amharisch-Sprachstudien in Hamburg im Sommer
09.11.1928	Unterrichtsbeginn an der 1. Deutschen Schule mit 12 Kindern (davon 6 Deutsche) in einem Raum der Hermannsbürger Mission
06.01.1929	Weihnachtsfeier beim Kaiser, zu dem von Anfang an freundschaftliche Kontakte der Schule bestanden, bei der Kinder der Schule mit Königskindern die Geschichte der Geburt Christi darstellten
Ende 1929	Schule wird nach dem verstorbenen Direktor der Mission „Georg-Haccius-Schule in Addis Abeba“ genannt
12.02.1930	Trägerschaft der Schule wird von der Hermannsbürger Mission auf die örtliche evangelische Gemeinde übertragen und Bildung des 1. Schulvorstandes (der zur Hälfte aus Gemeindemitgliedern und zur anderen aus nicht der Gemeinde angehörigen Schulinteressenten bestand)
Ostern 1930	Anstellung des von Schweden ausgebildeten Äthiopiens Sebhatu als Lehrer und Aufnahme der ersten nachweislich äthiopischen Schüler, David und Joseph, Waisenkinder, um die sich ein Syrer kümmerte, der in Gore wohnte
09.05.1930	1. Schulvorstandssitzung des vom Kirchenvorstand ernannten Schulvorstandes – erste Beihilfe des Deutschen Reiches in Höhe von 500 Reichsmark (RM) vom deutschen Konsul Dr. Melcher empfangen; weitere 100 RM wurden in Aussicht gestellt und in Form von Bibliotheksbüchern geliefert, was den Grundstock einer 1. Bibliothek bildete
Dez. 1930	An der Schulweihnachtsfeier nahmen die eingeladenen drei Kinder des Kaisers teil, Kronprinz Asvan (sic!) Wossen, Prinzessin Tsehai und Prinz Makonnen
Febr. 1933	Rückreise des schwer erkrankten Lehrers Asmus und seiner Familie. Er wurde aufgrund der staatlichen Entsendung in den vorzeitigen Ruhestand versetzt
Aug. 1933	Studienassessor Heinrich Hammann aus Neumünster wird Nachfolger als 2. deutscher Lehrer (mit Frau und Kind) in Äthiopien; Sommer 1933 Höchststand der Schülerzahl mit 15 Kindern; Sommer 1934 Umzug der Schule in einen neuen, 26.000 m ² großen Compound, der 1930 von der Mission unterhalb der Qechine Medhane Alem Kirche gekauft worden war
Herbst 1935	Rückreise der Fam. Hammann
1936	Vorübergehende Schließung der Schule aufgrund des Einmarsches der Italiener
19.04.1941	Endgültige Schließung der Schule bei der Rückkehr des Kaisers Haile Selassie
1942	Compound der Mission wurde enteignet; Kaiserin Itege Menen errichtete darauf ein Waisenhaus, das noch heute besteht

Chronik der 2. deutschen Schule in Addis Abeba	
28.01.1954	Gründungstag des 2. Deutschen Schulvereins
31.03.1955	Offizielle Besichtigung des Nizza-Grundstückes durch die Deutsche Gesandtschaft
23.04.1955	Schulgrundstück am Ammist Kilo wird für die Dauer von 50 Jahren durch Kaiser Haile Selassie bzw. die kaiserliche Domänenverwaltung zur Verfügung gestellt, für einen symbolischen Pachtzins von 1 ETH \$
1955	Hotel Nizza wird behelfsmäßig für den Unterrichtsbetrieb, das Internat und den Kindergarten hergerichtet
01.10.1955	Eröffnung des Kindergartens
05.11.1955	Gründung der Deutschen Schule Addis Abeba als Begegnungsschule
21.11.1955	Aufnahme des Unterrichtsbetriebs mit 2 Lehrkräften
21.11.1957	Neues Klassengebäude wird in Betrieb genommen
27.12.1957	Offizieller Besuch von Kaiser Haile Selassie
1959	Eröffnung des Internatsgebäudes
1961	Eröffnung des Kindergartens im neuen Gebäude
ab 1963	Ergänzungsbauten
Okt. 1964	Richtfest im Beisein von Bundespräsident Heinrich Lübke
Okt. 1966	Feierliche Übergabe der Ergänzungsgebäude anlässlich des Besuchs von Kaiser Haile Selassie; ca. 400 Schüler
29.05.1967	Anerkennung der Schule als „deutsche Auslandsschule, die zur Reifeprüfung führt“ durch die Kultusministerkonferenz
1968	Einführung einer eigens geschaffenen Realschulabschlussprüfung, die zum Erwerb der Deutschen Mittleren Reife führt
1970	Neue Aufnahmepolitik für Kinder nichtdeutscher Muttersprache. Voraussetzung: Besuch des Kindergartens mit intensiven Deutschkursen und erfolgreichem Abschluss
Ab 1974	Drastischer Rückgang der Schülerzahlen wegen politischer Unruhen
30.12.1977	Besetzung und Beschlagnahme der Schule durch das kommunistische Derg-Regierung unter Mengistu Haile Mariam; dem Personal wird der Zutritt ab dem 6. Januar 1978 verwehrt; zu dem Zeitpunkt ca. 700 Schüler, davon ca. 500 Äthiopier
14.02.1978	Umzug der Schule auf das Botschaftsgelände; Zustimmung des Auswärtigen Amtes und des äthiopischen Außenministeriums; keine Berechtigung für äthiopische Schüler, die Schule zu besuchen; Fortführung des Unterrichts in zwei ehemaligen Dienstgebäuden der Deutschen Botschaft; 75 Schüler mit deutscher oder anderer (nicht-äthiopischer) Staatsangehörigkeit
03.05.1978	Umbenennung in „Deutsche Botschaftsschule Addis Abeba“
1979	Empfehlung des Auswärtigen Amtes, die gymnasiale Oberstufe abzubauen
Mai 1982	Letztmaliges Abitur, danach nur noch Sekundarstufe I mit Abschluss Klasse 10; 78 Schüler
1986	Angebot der äthiopischen Regierung, als Kompensation ein neues Grundstück zur Verfügung zu stellen
19.06.1989	Grundstücksübereignungsvertrag für den Neubau einer neuen Schule (21.765 m ² pachtfrei für 50 Jahre) und Abkommen über kulturelle Zusammenarbeit zwischen dem deutschen Auswärtigen Amt und der äthiopischen Regierung

26.01.1996	1. Spatenstich durch Bundespräsident Prof. Dr. Roman Herzog auf dem neuen Schulgelände am Kebena-Fluss
28.02.2000	Umzug in die neuen Schulgebäude
15.06.2000	Einweihungsfeier der neuen Schulgebäude
01.09.2003	Einführung der neuen bilingualen IB-Oberstufe (IB = „International Baccalaureate“, Unterricht in Deutsch und Englisch); 100 Schüler, 40 Kinder im Kindergarten
22.04.2004	Offizielle Anfrage des Bundeskanzlers der Bundesrepublik Deutschland Gerhard Schröder beim äthiopischen Premierminister Meles Zenawi wegen Zustimmung zur Wiederaufnahme äthiopischer Schüler an der DBSAA; positive Rückantwort
29.03.2005	Unterzeichnung der 1. Leistungs- & Fördervereinbarung zwischen der DBSAA und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) des Bundesverwaltungsamtes in Köln
Mai 2005	1. Oberstufenabschluss mit dem IB-Diplom – Gemischtsprachiges Internationales Baccalaureate (GIB) der IB-Organisation in Genf; weltweit anerkannte Hochschulzugangsberechtigung
07.12.2005	Besuch des Bundespräsidenten Dr. Horst Köhler an der Schule
02.05.2007	Unterzeichnung des Memorandum of Understanding (MoU) zur Wiederaufnahme von Schülern äthiopischer Nationalität mit Deutschlandbezug zwischen dem deutschen Botschafter, Dr. Claas Dieter Knoop und dem äthiopischen Erziehungsminister, Dr. Sintayehu Wolde-Michael
22.08.2007	Klasse 1 beginnt als erste Klasse unter dem MoU mit 25 % äthiopischen Kindern ohne Deutschkenntnisse; im Kindergarten beginnen 18 äthiopische Kinder im Rahmen des MoU (34 % von 53 Kindern)
Febr. 2011	Schule erhält nach erfolgreicher Inspektion durch eine Bund-Länder-Kommission das Qualitätssiegel „Exzellente Deutsche Auslandsschule“
28. 05. 2012	Feierliche Eröffnung des neuen Pavillons für die Vorschulgruppe des stetig wachsenden Kindergartens
Okt. 2012	Schule hat 132 Schülerinnen und Schüler aus 10 Nationen, im Kindergarten werden 73 Kinder in 4 Gruppen betreut
22.05.2013	Jubiläumsfeier 50 Jahre 1. Abitur und mit Frau Gunilla Layer, geb. Arén, die (zusammen mit drei Mitschülern) am 22.05.1963 die erste an der DSAA durchgeführte Reifeprüfung bestand Gründung einer Fördergruppe von Ehemaligen und Freunden der Deutschen Schule Addis Abeba
Febr. 2014	Inspektionsteam der IBO-Organisation bescheinigt der DBSAA sehr gute IB-Implementierung und exzellente Lehrerschaft
21.03. 2014	Erstmalige Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom DSD I
18.08.2014	Eröffnung der Erweiterungsbauten (2 neue Klassenzimmer) der Schule; 142 Schulkinder, 85 Kindergartenkinder
16.02.2015	60. Jubiläumsfeier der Schule und Treffen der Ehemaligen an der DBSAA
Dez. 2016	Beendigung des Baus der Hochwasserschutzmauer im Kebena-Fluss zum Schutz des Geländes der DBSAA

● „Mit Kindern vergehen die Jahre wie im Flug. Doch Augenblicke werden zu Ewigkeiten ...“

Unser Kindergarten

Sigun Pohl

Ankunft in Addis

„Am Ende der Regenzeit“ im Jahr 2008 landete ich Mitte August in Addis Abeba. Der Weg hierher fiel mir nicht leicht, da ich meine Familie in Deutschland zurückließ und mein Enkelsohn in die Schule kam. Da sollte doch eigentlich jede Oma dabei sein!

Der Schulbusfahrer holte uns vom Flughafen ab und fuhr uns zur DBSAA. Man führte uns über das Schulgelände, übergab uns alle Schlüssel und überließ uns unserem Schicksal. Mein erstes Quartier war in einer kleinen Pension. Es war jede Nacht so laut durch den Regen und alle Decken und Kleidungsstücke waren klamm, so dass man immer unausgeschlafen in den Kindergarten fuhr.

Eine neue Aufgabe und Herausforderung unter extremen Bedingungen erwartete meine junge Kollegin Sara und mich. Trotzdem waren wir beide voller Elan. Die Räume wurden durch uns kinderfreundlich umgeräumt, geputzt und gestaltet. Ein bisheriger Tagesablauf war uns nicht

bekannt, und die Möbel in den Räumen waren viel zu klein für das uns erwartende Alter der Kinder.

Nebenher hieß es für mich, Häuser anzuschauen, Projekte zu planen und den Kontakt zum Ehemann und der Familie in Deutschland aufrechtzuerhalten. Telefonieren im Internet-café, abenteuerlich! Orientierung war ein Fremdwort für mich, doch alles ist erlernbar, wenn man muss. Da waren auch gleich so viele liebe Menschen mit Rat und Tat zur Stelle, so dass ich mich in Addis ganz schnell wohl fühlte und zu Recht fand. Auf ersten Reisen konnte ich feststellen, wie viel Schönes dieses Land an Kultur und Natur zu bieten hat und wie die Menschen leben. Sie strahlten so viel Freundlichkeit aus; und wenn man Sie einmal als Freund gewonnen hat, hat man sie für immer! Dieser Wohlfühleffekt half mir, mich mit ganzer Kraft in die Arbeit zu stürzen.

Neue Strukturen und neues Konzept

Wir erfuhren aus den Gruppenbüchern, dass es bisher ein zweigruppiger Kindergarten mit ca. 45 Kindern war und dass das Jahreszeitenprojekt die Kinder durch das Kindergartenjahr führte. Unsere Aufgabe war es nun, ein Konzept zu erstellen, einen kontinuierlichen Tagesablauf zu organisieren und die Nachmittagsbetreuung aufzubauen.

Jetzt setzten wir erst einmal auf die Unterstützung unserer Assistentinnen Messi und Birtukan. Wir merkten jedoch sehr schnell, dass wir weitere Ressourcen brauchten, um den deutschen Bildungsplan umzusetzen. Große Unterstützung erfuhren wir durch Eltern und Schulleitung. Der Tagesablauf wurde umgestellt und bekam eine klare Struktur für unsere Kinder. Die Zahl der angemeldeten Kinder stieg schon im ersten Schuljahr auf 58. Da freuten wir uns natürlich auf weitere Unterstützung aus Deutschland, auf Sabine Schmitt, die für ein halbes Jahr zum Praktikum zu uns kam. Sie fühlte sich sehr schnell sehr wohl bei uns, und

Beste Erfahrungen

- Kinder sollten so früh wie nur möglich einen Kindergarten besuchen.
- Sie sollten frühzeitig eine Zweitsprache erlernen, wenn die Muttersprache gut entwickelt ist.
- Selbständigkeit erlernen – zu Hause und im Kindergarten
- Rituale schaffen, wie z. B. jeden Abend eine Geschichte vorlesen, auch in der Muttersprache
- Selbstwertgefühl entwickeln, wie z. B. durch kleine Aufgaben, die regelmäßig erledigt werden müssen
- Alle Kinder sollten die Möglichkeit haben, ihre Motorik frühzeitig zu entwickeln: Rennen, Springen, Balancieren und Klettern.

aus einem halben Jahr wurden zwei Jahre, wobei sie ein Jahr bei uns als Erzieherin tätig war. Bald starteten wir mit der Nachmittagsbetreuung, die großen Anklang bei vielen Eltern fand,

Wir möchten, dass die Kindergartenzeit für Ihre Kinder zu einer Zeit wird, die ihnen durchs ganze Leben in lieber Erinnerung bleibt.

so dass im ersten Jahr 15 Plätze vergeben werden konnten. Für uns war wichtig, dass auch unser erstes Konzept in Rückkoppelung mit der Schulleitung, dem Vorstand und den Eltern entstand und wir so unseren Eltern den Bildungsplan näher bringen konnten. So wuchs das Konzept Jahr für Jahr, und jede Erzieherin hat in den sechs Jahren ihre Spuren darin hinterlassen.

Durch meinen Aufenthalt in Addis verpasste ich die Geburt meiner Enkeltochter in Deutschland, und es sind mir sehr liebe Menschen von der Welt gegangen, von denen ich mich leider auch nicht persönlich verabschieden konnte. Aber Addis Abeba wurde zu meinem Wohnort und Lebensmittelpunkt mit genauso vielen Freunden und einem ausgefüllten Leben.

Stetig wächst unser Kindergarten. Seit 2008 ist die Kinderzahl von 58 auf 95 Kinder angestiegen. Der Anbau von zwei Gruppenräumen, den wir im Schuljahr 2015/16 einweihen konnten, bestärkt uns bei unserer Arbeit und zeigt uns, dass wir mit unserem Konzept auf dem richtigen Weg sind. Im Schuljahr 2016/17 eröffnen wir zum ersten Mal eine kleine Gruppe für unter Dreijährige und freuen uns sehr auf die Arbeit mit den „Regenbogen-Zwergen“.

Sprachprogramm Kon-Lab

Im Vergleich zu vielen anderen Sprachförderprogrammen geht Kon-Lab über das bloße Prinzip Vorsprechen, Nachsprechen und Auswendiglernen hinaus. Kon-Lab ist ein Programm aus Material-Paketen mit Bildkarten und vermittelt den Kindern spielerisch sprachrhythmische Regeln, wie sie z. B. zur Pluralbildung, zur Verwendung des richtigen Artikels oder der Erweiterung des Wortschatzes nötig sind. Das Kon-Lab Sprachförderprogramm richtet sich an

Kinder von 3–6 Jahren. Unsere dazu ausgebildeten Sprachlehrer, sowie die Kindergartenleitung unterrichten die Kinder täglich in der Zeit von 08:30 bis 10:00 Uhr in kleinen Gruppen. Die Fachkräfte und die Gruppenleiter stehen in engerem Austausch, um die Kinder bestmöglich zu unterstützen bzw. Förderbedarf rechtzeitig festzustellen.

Stärken und Talente fördern

Die Ansprüche und Erwartungen im Kindergarten steigen stets. Kinder sollen nicht nur gut betreut werden und nur spielen, sondern möglichst viel lernen. Bilden, erziehen und betreuen heißt es in den Bildungsplänen für den Kindergarten. Das heißt für uns, jeden Tag spannende Dinge mit den Kindern zu tun und ihre Neugier nicht abreißen zu lassen. Das Wichtigste im Leben ist das Wohlergehen unserer Kinder im Kindergarten und der Familie. Glückliche und

„Ihre Kinder sind unsere wichtigsten Gäste, die zu uns ins Haus kommen, liebevolle, und verlässliche Zuwendung erfahren, eine Zeitlang verweilen, um neue Wege zu gehen.“

zufriedene Kinder können besser lernen. Jedes Kind ist ein Unikat und lernt in seinem eigenen Tempo; wir lassen jedem die Zeit, die es hier in unserer Einrichtung benötigt. Unsere Aufgabe sehen wir in der Entwicklungsbegleitung und Förderung aller Kinder. Wir begleiten jedes Kind ein Stück des Weges und unterstützen seine Stärken und Talente, damit es eine glückliche Zeit hier im Kindergarten verbringen kann. ◀

Zur Autorin

Sigun Pohl ist Kindergartenleiterin.

● Eindrücke aus unserem Kindergarten



Äthiopisches Meskefest
im Kindergarten



Besuch bei der Feuerwehr



Apfelfest



Es wird viel gebastelt und gemalt



Besuch der Polizei im Rahmen des
Themas zur Verkehrssicherheit



Karneval im Kindergarten



Besuch auf dem Bauernhof



Mittagessen im Kindergarten



Tag des Vorlesens



Mini-Sportabzeichen im Kindergarten

● Kinder in den Mittelpunkt

Konzeptionelle Entwicklungen in der Grundschule – gestern, heute, morgen, immer

Anne Buddenkotte

Frontalunterricht war gestern, nicht ganz. Auch heute vermittelt der Lehrer, die Lehrerin den Unterricht, wo didaktisch-methodisch angebracht, noch im Vortragsstil von der Tafel aus. Diese Form des Unterrichts wird jedoch mehr und mehr durch kooperative Lernformen abgelöst.

Was sind die Gründe für diese Entwicklung?

Die Verhältnisse, unter denen Kinder aufwachsen, haben sich verändert, deshalb sind auch die Kinder anders, als sich die Erwachsenen selbst aus ihrer eigenen Kindheit in Erinnerung haben. Die Kinder heute nehmen viel mehr als früher am Wirtschaftsprozess teil und konsumieren in einem früher nicht gekannten Ausmaß. Auch lässt die Konsumgüterindustrie nichts unversucht, um neue Bedürfnisse zu wecken. Es ist nicht Ziel führend, diese Realitäten – wie es verschiedentlich geschah – kulturpessimistisch abzuqualifizieren, etwa als Verschwinden der Kindheit, Konsumkindheit etc.

Vielmehr muss die Schule die Schüler aus der Rolle der Konsumierenden in die Rolle der schöpferisch Tätigen führen. Dies ist die Herausforderung für die Schule von heute.

Natürlich unterscheiden sich die Kinder auch untereinander, so hinsichtlich ihrer Herkunft, Alter, Geschlecht, Hobbies, Vorlieben, Bedürfnissen etc. Schließlich wären auch noch körperliche und geistige Behinderungen zu nennen.

Dieser Heterogenität muss dergestalt entgegengetreten werden, dass die Entstehung von Egoismus verhindert wird. Dies hat durch das Erfahren von Gemeinsamkeit zu geschehen.

Nicht etwa aus einer kulturpessimistischen Erwachsenenicht heraus, sondern aus einer Sichtweise, die „vom Kinde aus“ geprägt ist. Kinder, die also ihre eigene Kindheit gestalten und sie sich mithin nicht von der Gesellschaft gestalten lassen müssen. Bei Lichte betrachtet ist die Schule eine Schule der Heterogenität, die die Kinder auf ihrem individuellen Entwicklungsweg – im Sinne der Binnendifferenzierung – un-

terstützt, fordert und fördert. Wie bereits oben angedeutet, sind Kinder in ihrer Entwicklung als soziale Lebewesen auch auf andere – was Schule anlangt – ihre Mitschüler und Lehrer angewiesen, die sie zu ihrer Entwicklung brauchen. Dies zu kombinieren ist die zentrale Aufgabe von Schule. Das ist kooperatives Lernen.

Was bleibt, ist die Feststellung, dass Kinder immer im Mittelpunkt zu stehen haben, dass wir allen Kindern gerecht werden müssen. Darum geht und ging es immer, fraglich war und ist der Weg dahin.

Das Grundschulteam der DBSAA ist – davon bin ich überzeugt – auf einem guten Weg!

Die Deutsche Botschaftsschule Addis Abeba vereinigt auf dem Schulgelände die Institution des Kindergartens, der Grundschule und der weiterführenden Schule. Dies bietet im Hinblick auf die Kommunikation der Erzieher und Lehrer enorme Vorteile, da eine ständige Kommunikation, Kooperation und der Erfahrungsaustausch aller beteiligten Personen gesichert



Die neuen Erstklässler werden auf ihrem Weg vom Kindergarten zur Schule von allen Schülern begleitet



Musicalaufführung der Klassen 1 und 2

ist. Für die Schüler bedeutet dies, dass kein Schulwechsel nach Beendigung des Kindergartens oder der Grundschulzeit vorzunehmen ist. Selbst die Kindergartenkinder kennen das Gelände der Schule, nutzen teilweise Räumlichkeiten außerhalb des Kindergartens und kennen auch schon Lehrer, die ihnen später begegnen werden. Gleiches gilt für die Grundschul Kinder, die beispielsweise bereits die Fachräume kennen, die in der weiterführenden Schule genutzt werden. Die Übergänge gestalten sich somit für die Kinder wesentlich unproblematischer als an anderen Schulen.

In der Regel arbeiten in der Grundschule vier Grundschullehrkräfte als Klassenlehrerinnen. Diese unterrichten die überwiegende Anzahl der Unterrichtsstunden in der eigenen Klasse. Unterstützt werden die Klassenlehrer durch Teilzeitlehrkräfte, die im Fachunterricht und im Bereich DaZ/DaF eingesetzt werden.

Eine Schulkrankenschwester sowie eine Sozialarbeiterin ergänzen das personelle Angebot der Schule. Von der Grundschule der DBSAA werden neben dem Grundschulgebäude die modern ausgestatteten Fachräume Musik und Kunst genutzt. Die Turnhalle und das Freigelände sind im Sportunterricht und den Sport-AGs oder anderen Nachmittagsangeboten für die Schüler zugänglich. Auch andere Fachräume (Labor, Computerraum) können auf Anfrage für den Unterricht genutzt werden. Die Bibliothek, die von allen Schülern der DBSAA be-

sucht werden kann, steht den Schülern während des Unterrichts, der Pausen und nachmittags zur Verfügung. Hier können die Schüler auch Computer mit Internetzugang nutzen.

Außerschulisch sind die Freizeitaktivitäten in der Hauptstadt Addis Abeba sehr begrenzt. Aufgrund dessen hat sich die Grundschule der DBSAA dazu entschlossen, als verlässliche Halbtageschule aufzutreten und die Schüler jeden Wochentag von 7:40 Uhr bis 13:00 Uhr zu unterrichten. In diesen Unterricht fallen auch zwei Stunden AG-Zeit der Klassen 2 bis 4, in denen die Schüler, ihren Interessen entsprechend, Angebote wahrnehmen können. Diese AGs sehen je nach Qualifikation der Lehrkräfte jedes Schuljahr unterschiedlich aus. Auch Eltern werden gebeten, AGs anzubieten. So gibt es immer AG-Angebote aus dem musisch-künstlerischen, sportlichen, naturwissenschaftlich-technischen und sprachlichen Bereich.

Des Weiteren werden die Räumlichkeiten der Schule genutzt, um freiwillige, kostenpflichtige Freizeitaktivitäten (Fußballtraining, Kinderymnastik, Erlernen verschiedener Musikinstrumente) anzubieten. ◀◀

Zur Autorin

Anne Buddenkotte ist Grundschulkordinatorin.

● Eindrücke aus der Grundschule



Erstklässler 2015



Apfelfest in der Grundschule



Monatsabschluss der gesamten Grundschule



St. Martinsfest in der Grundschule



Grundschüler besuchen eine Wasserfabrik



Stockbrotfest der Grundschule

● Inklusion

Doris Johnson-Wondwosen

„Vielfalt mit Vielfalt begegnen“ – als deutsche Botschaftsschule, die mit dem 2007 beschlossenen „Memorandum of Understanding“ die Begegnung mit dem Gastland Äthiopien wieder aufnehmen durfte, ist Inklusion sowohl eine Herausforderung als auch eine Verpflichtung für die gesamte Schulgemeinschaft.

Gemäß § 9 (1), 7 des Auslandsschulgesetzes stellt das Inklusionskonzept die Ziele, Maßnahmen, aber auch Grenzen der inklusiven Arbeit vor. Das Konzept zur Inklusion befindet sich in einem Prozess, der im Rahmen der schulischen Qualitätsarbeit stetig weiterentwickelt wird. Wir arbeiten daran, Ausschlusskriterien zu erkennen und diese soweit als möglich, verantwortungsvoll zu reduzieren. Wichtige Elemente des Konzeptes sind unter anderem die kulturellen und pädagogischen Aspekte, die einen großen Teil des schulischen Miteinanders bestimmen. Neugierde am Unterschiedlichen entwickeln, neue Ideen umsetzen, Ressourcen optimal nutzen und die vorhandenen Fähigkeiten der Menschen, die Teil der Schule sind, zu erkennen und einzusetzen, sind nur ein paar Möglichkeiten, wie wir der Haltung Inklusion näherkommen können.



Networking Meeting zum Thema
Special Educational Needs

Wir sind auf die Weiterentwicklung gespannt und freuen uns auf die kommenden Herausforderungen. ◀◀

Zur Autorin

Doris Johnson-Wondwosen ist Sozialpädagogin.

● Sekundarstufe I

Monika Biegel

Die Klassenstufen 5–10 umfassen die Sekundarstufe I. Beim Wechsel von der Grundschule in die Sekundarstufe wandern die Schülerinnen und Schüler nicht nur in andere Gebäude, sie erfahren auch den Übergang vom Klassenlehrerprinzip, das sie aus der Grundschule kennen, zum Fachlehrerprinzip. Als Schule sind wir zwar bemüht, auch in Klasse 5 eine(n) Klassenlehrer(-in) einzusetzen, der/die möglichst mehrere Fächer abdecken kann, aber dies lässt sich nicht immer realisieren.

Die Klassenstufe 5 ist die Orientierungsstufe, die nicht konkret einer Schulart zugeordnet ist. Als neue Fächer kommen Biologie, Erdkunde und Naturphänomene zum gewohnten Fä-

cherkanon aus der Grundschule hinzu. Grundlage der pädagogischen Arbeit sind kompetenzorientierte Schulcurricula, die auf der Basis der Thüringischen Lehrpläne erstellt worden sind. Die Kinder stehen vor der Herausforderung, in mehreren Fächern eine andere Lehrkraft kennenzulernen mit jeweils auch unterschiedlichen Regeln, Materialien und Unterrichtsstilen.

Im Laufe des 5. Schuljahres beraten alle in der Klasse unterrichtenden Lehrkräfte über die Einstufung nach Schularten, die am Ende des Schuljahres vorgenommen wird. Kriterien für die Einstufung sind einerseits die Noten in den Kernfächern, andererseits auch das allgemeine Lern- und Arbeitsverhalten.



Aus dem Unterricht „Praxis“

Ab Klasse 6 wird im Klassenverband binnendifferenziert unterrichtet. Für die Lehrkräfte ist dies eine große Herausforderung, denn Gymnasiallehrer müssen sich erst mit der Niveauabstufung der Schularten Hauptschule und Realschule vertraut machen, umgekehrt müssen Haupt- oder Realschullehrer die Differenzierung nach oben verinnerlichen. Vor allem in den Kernfächern, zu denen in Klasse 6, neben Deutsch, Englisch und Mathematik, die 2. Fremdsprache Französisch hinzukommt, wird bereits bei den Unterrichtsmaterialien differenziert. Der Versuch, verschiedene Lehrbücher einzusetzen, musste jedoch wieder zurückgenommen werden, da die Lehrpläneinheiten z.T. nicht kompatibel waren. Differenzierung findet in allen Fächern, insbesondere bei der Konzeption und Bewertung von Leistungsnachweisen, statt. Unterstützung erhalten die Lehrkräfte durch wiederholte regionale und schulinterne Fortbildungen, aber auch durch die kollegiale Zusammenarbeit in den Qualitätsgruppen zur Unterrichtsentwicklung. Kollegiale Hospitationen sind im Rahmen dieser Qualitätsgruppenarbeit einmal pro Halbjahr verpflichtend.

In der Sekundarstufe I besteht auch nach der Einstufung in die drei Schularten bis zum Ende der Klasse 8 immer noch die Möglichkeit, je nach Leistungsentwicklung, eine Umstufung

vorzunehmen. Über Umstufungen, die grundsätzlich in beide Richtungen möglich sind, entscheidet die Klassenkonferenz. Mitunter hilft eine Rückstufung den Schülerinnen und Schülern, bessere Leistungen, natürlich auf vereinfachtem Niveau, zu erzielen und dadurch evtl. verloren gegangene Motivation zurückzugewinnen. Ebenso kann eine Höherstufung in einzelnen Fällen die richtige Entscheidung sein. Aus der Praxis der vergangenen Jahre ist deutlich zu ersehen, dass die Durchlässigkeit des Systems vielen Schülerinnen und Schülern dabei hilft, den richtigen Bildungsweg zu finden.

Die Unterrichtssprache ist, mit Ausnahme der Fremdsprachen, durchgehend Deutsch. Aufgrund des wachsenden Anteils von Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, ist eine der wichtigsten Erfordernisse im Unterricht der Umgang mit Sprache nach Methoden des DFU mit Wortschatzarbeit und der Ausbildung fachspezifischer Satzstrukturen.

Französisch ist als 2. Fremdsprache verpflichtend für Gymnasiasten, für Realschüler und Hauptschüler freiwillig. Wir empfehlen jedoch in der Regel, auch als Haupt- und Realschüler am Französischunterricht teilzunehmen, somit bleibt die Möglichkeit der Höherstufung gewahrt.

Als weitere Fächer der Sekundarstufe kommen ab Klasse 6 Geschichte, ab Klasse 7 Physik, ab Klasse 8 Chemie und ab Klasse 9 Sozialkunde und Wirtschaft und Recht hinzu. In Klasse 10 wurde schon vor einigen Jahren das „Seminarfach“ eingerichtet, um, im Hinblick auf die Arbeit in der Oberstufe, bereits schon das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten einzuüben.

Am Ende der Sekundarstufe I legen alle Schülerinnen und Schüler eine zentral durch die KMK gestellte Abschlussprüfung ab. Für Hauptschüler ist dies in Klasse 9 der Hauptschulabschluss, für Realschüler in Klasse 10 der Realschulabschluss und für Gymnasiasten der gymnasiale Abschluss, der zum Eintritt in die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe berechtigt.

Auch nach erfolgreichem Abschluss der Haupt- oder Realschule gibt es gemäß BLASchA-Beschluss die Möglichkeit, die Schullaufbahn unter bestimmten Bedingungen in der nächst höhe-

ren Schulart fortzusetzen. Der Übergang in die GIB-Stufe ist schulintern geregelt; für Gymnasiasten ist der Zugang direkt, für Realschüler mit gutem Realschulzeugnis, möglich.

Häufig wird von Eltern, die ihre Kinder an der Schule anmelden, nach den Quoten für die drei Schularten gefragt. Diese sind aber je nach Leistungsquerschnitt einer Klasse ganz unterschiedlich. Mitunter sind in einer Klasse nur Realschüler und Gymnasiasten, in anderen Klassen auch mehrere Hauptschüler oder aber eine Mehrheit an Gymnasiasten. Die Schule macht sich die Entscheidung über die Einstufung nach Schularten nicht leicht. Insbesondere äthiopische und internationale Familien, die das deutsche Schulsystem nicht kennen, verstehen oft nicht, welche Intention dahinter steckt.

Elterninformation ist daher ein unverzichtbarer Teil der schulischen Arbeit. Bereits für Eltern, die ihre Kinder neu in den Kindergarten bringen, finden individuelle Gespräche und Elternabende statt, bei denen über das deutsche Schulsystem informiert und dessen Sinn erklärt wird. Dadurch konnte die Akzeptanz verbessert werden, denn, wie in Deutschland auch, streben die meisten Eltern eine gymnasiale Karriere für ihre Kinder an. In der Tat ist es für äthiopische Kinder schwierig, mit einem deutschen Hauptschulabschluss einen adäquaten beruflichen Weg zu finden. Überlegungen seitens unserer Schule, eine berufliche Ausbildung zu etablieren, lassen sich aber nach dem aktuellen Stand der Dinge in näherer Zukunft nicht realisieren.

Das Memorandum of Understanding (MoU) mit dem äthiopischen Bildungsministerium verlangt von äthiopischen Schülerinnen und Schülern, das nationale Examen in Klasse 8 abzulegen. Aus diesem Grund beginnen äthiopische Kinder, bereits in der 1. Klasse, mit verpflichtendem Amharischunterricht zusätzlich zum deutschsprachigen Unterrichtsprogramm. Ab Klasse 3 kommt noch das Fach Civics hinzu, dies entspricht in etwa Heimat- und Staatsbürgerkunde. Insgesamt haben äthiopische Schülerinnen und Schüler bis zu drei Stunden zusätzlichen äthiopischen Unterricht sowie außerdem zwei weitere Stunden DaF, in der Regel am Nachmittag.

Das nationale äthiopische Examen legen die Schülerinnen und Schüler extern an einer äthiopischen Schule ab. Sie müssen sich selbständig darauf vorbereiten, denn in den naturwissenschaftlichen Fächern, in Mathematik und Englisch wird kein zusätzlicher, auf äthiopische Curricula ausgerichteter, Unterricht erteilt. Mitunter organisieren die äthiopischen Eltern im 8. Schuljahr ein Tutorium, das durch äthiopische Lehrkräfte häufig an Samstagen abgehalten wird. Für unsere Schule ist es ohne Bedeutung, ob das nationale äthiopische Examen bestanden wird oder nicht. Für einen ggf. notwendig werdenden Wechsel in das äthiopische Schulsystem ist es aber unabdingbar. Die Unterrichtsbelastung der äthiopischen Schülerinnen und Schüler ist enorm und erreicht mitunter bis zu 39 Pflichtwochenstunden.



Experimente im Biounterricht



Untersuchung eines Ziegenherzens



Sezieren eines Auges in Klasse 8

Als Möglichkeit einer Zusatzqualifikation für unsere nicht deutsch-muttersprachlichen Schüler verstehen wir auch die Einführung des deutschen Sprachdiploms DSD I in Klasse 8. Bereits zum dritten Mal haben alle unsere Schülerinnen und Schüler an der Prüfung teilgenommen und in allen Prüfungsteilen bestanden, somit den Nachweis des Sprachniveaus B 1 erzielt. Dies ist ein schöner Erfolg für unsere Schule, zeigt es doch, dass wir mit unseren Maßnahmen zur Sprachförderung, d. h. mit verstärktem Deutsch- und zusätzlichem DaF-Unterricht, auf dem richtigen Weg sind.

Neu in diesem Schuljahr wurde die Möglichkeit wahrgenommen, in Kooperation mit dem französischen Kulturinstitut „Alliance Française“, in Klasse 8 oder 9 die Französischprüfung DELF abzulegen. Fast alle Schülerinnen und Schüler haben an der Prüfung, die ähnlich wie die DSD-Prüfung aus vier Einzelprüfungen besteht, teilgenommen. Wir warten gespannt auf die Ergebnisse.

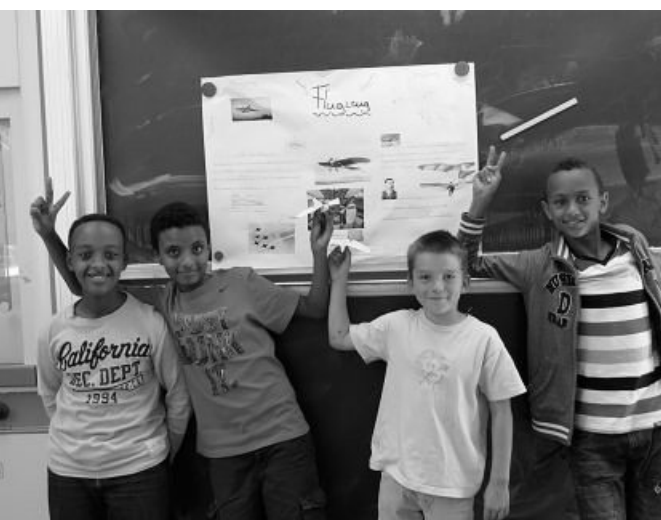
In der Klassenstufe 9 beschäftigen sich die Schüler und Schülerinnen erstmals mit dem Thema Berufsorientierung. Meist im 2. Halbjahr des 9. Schuljahres absolvieren sie ein zweiwöchiges Betriebspraktikum. Im Sozialkunde-, Deutsch- und Englischunterricht wird das Praktikum vorbereitet. Die Schülerinnen und Schü-

ler sollen lernen, einen Lebenslauf auf Deutsch und Englisch sowie ein Bewerbungsschreiben zu verfassen. Bei der Suche nach einer Praktikumsstelle ist die Schule behilflich, jedoch wird auch Eigeninitiative dabei gefordert. Häufig wird das Praktikum am Arbeitsplatz der Eltern absolviert, manchmal auch bei karitativen Einrichtungen und NGOs, seltener jedoch in Produktionsunternehmen.

Unsere Sekundarstufe ist auch offen für Quereinsteiger aus anderen Schulsystemen. Immer wieder erhalten wir Anfragen von deutschen und internationalen Familien, deren Kinder ihre ganze, bisherige Schulzeit z. B. im internationalen, englischsprachigen System zugebracht haben. Viele sprechen zwar zu Hause Deutsch, hatten aber nie Deutschunterricht. Oft fehlt auch eine zweite Fremdsprache, wie sie im deutschen System vorgeschrieben ist, oder die Schülerinnen und Schüler bringen Spanisch oder Latein als zweite Sprache mit. Wir versuchen, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie eine Integration in unsere Schule gelingen kann, z. B. durch Nachlernfristen in Französisch oder durch Vermittlung von Lehrkräften für die bisherige Fremdsprache, wenn die Klassenstufe schon zu weit fortgeschritten ist. In letzterem Fall müssen die Eltern die Kosten für den Zusatzunterricht übernehmen.

Was in allen Quereinsteiger-Fällen, ungeachtet der Muttersprache, notwendig ist, ist eine Unterstützung beim Deutschlernen. Dies geschieht teilweise im DaF-Unterricht, je nach Bedarf auch in zusätzlichen Förderstunden Deutsch, deren Kosten sich meist die Schule und die Eltern teilen. Durch Gewährung von Nachlernfristen oder z. B. befristetes Aussetzen der regulären Deutschnote können wir solchen Schüler/-innen den Weg an unsere Schule ebnen. Es gelingt nicht immer, aber in der Mehrheit der Fälle lohnt sich die Mühe, die auf beiden Seiten aufgebracht wird. Der Lohn sind gute Erfolge bei den Sek-I-Abschlüssen und nachfolgend in der GIB-Oberstufe.

In den Curricula aller Fächer ist der Bezug zu Äthiopien verankert. Aus diesem Grund, aber auch aus dem Wunsch heraus, den Jugendlichen die Erfahrung von Gemeinschaft zu vermitteln, führt der Weg viele Klassen häufig aus der Schu-



Aus dem Unterricht „Theorie“

le heraus, sei es zu fachbezogenen Exkursionen und Betriebsbesichtigungen oder zu Klassenfahrten. Die Kinder und Jugendlichen wachsen meist unter sehr behüteten Bedingungen auf, so dass selbst eine nur dreitägige Klassenfahrt auf Seiten der Kinder und Eltern oft eine Herausforderung darstellt.

Arbeitsgemeinschaften, vor allen Dingen in Sport, Musik und Theater, werden von den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe gerne angenommen. Herausragend ist die Schulband, die nicht nur bei Schulveranstaltungen eine tragende Rolle spielt, sondern auch bei Veranstaltungen außerhalb der Schule gerne gebucht wird.

Seit einem Jahr wird auch eine offene Nachmittagsbetreuung angeboten. Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Stundenpläne und AG-Teilnahmen haben die Schüler/-innen der Klassen 5–8 die Gelegenheit, unter Anleitung einer pädagogischen Fachkraft, abkommendem Schuljahr auch Lehrerinnen und Lehrern, Hausaufgaben zu machen, Referate und Präsentationen vorzubereiten oder gemeinsame Aktivitäten wie Sport und Spiele zu erleben.

Voraussetzung für einen Schulbetrieb, der bis 16 Uhr in den Nachmittag reicht, ist eine adäquate Möglichkeit der Pausen- und Mittagessenverpflegung. Eine zunächst kleine Cafeteria, die nur eine begrenzte Anzahl von Mittagessen zubereiten konnte, wurde inzwischen

zu einem großen, leistungsfähigen Betrieb ausgebaut. Die Küche und der Ausgabebereich wurden nach modernen und hygienischen Erfordernissen vergrößert. Ein externes Catering-Unternehmen versorgt nun die Schülerinnen und Schüler mit abwechslungsreichen Speisen, wie Suppen, vegetarischen und Fleischgerichten, Salaten, aber auch Süßspeisen und Kuchen. Besonders beliebt sind auch die regelmäßig angebotenen äthiopischen Gerichte mit dem allseits präsenten Fladenbrot „Injera“. Die Cafeteria ist inzwischen ein beliebter Treffpunkt; häufig kommen auch Eltern zum Mittagessen.

Unsere Sekundarstufe hat insgesamt eine wichtige Gelenkfunktion zwischen deutschem Schulsystem und dem GIB. Wir müssen einerseits alle Voraussetzungen dafür schaffen, dass unsere Schülerinnen und Schüler, ungeachtet ihrer Einstufung, einen deutschen, mittleren Bildungsabschluss erwerben können. Andererseits müssen bereits in der Mittelstufe die Grundlagen gelegt werden für den Systemwechsel in der Oberstufe. Wir tragen diesen Erfordernissen Rechnung durch vielfältige vorbereitende Maßnahmen, wie sie bereits im einführenden Artikel erwähnt worden sind.

Mit einem Team engagierter Lehrkräfte sind wir auf einem guten Weg, die Sekundarstufe weiter zu entwickeln und gegenüber anderen internationalen Schulen konkurrenzfähig zu halten. ◀◀

● Berufs- und Studienorientierung

Christoph Motsch

Die Vorbereitung auf die berufliche Zukunft der Schülerinnen und Schüler ist eine wesentliche Aufgabe unserer Schule. Sie hat die Aufgabe, die Schüler im Prozess der Berufs- und Studienorientierung individuell und in Gruppen zu begleiten. Diese Unterstützung von schulischer Seite soll den Schüler in die Lage versetzen, eigenständig die Ausbildungs-, Berufs- und Studienwege zu erkunden und eine selbständige Entscheidung zur Berufs- und Studienwahl zu treffen.

Hierzu ist es grundlegend, sich selbst klar zu werden, worin die persönlichen Interessen und

Kompetenzen liegen, sich dann über erste Erfahrungen in der Berufswelt im Rahmen des Berufspraktikums zu prüfen. In der Oberstufe sollen die Schüler ihre fachlichen Neigungen erkennen und sich von diesen ausgehend Wege in ein Hochschulstudium erkunden. Sie sollen die Modalitäten eines Studiums in Deutschland kennen und die Bewerbung selbständig durchführen können.

Die Deutsche Schule Addis Abeba bietet deshalb eine Reihe von Maßnahmen an, um diese berufliche Erkundung zu ermöglichen.

Ziele der Berufs- und Studienorientierung

Schüler sollen

in Klasse 9 im Zusammenhang mit dem Betriebspraktikum

- eine erste Reflexion über ihre eigenen Stärken und Schwächen vornehmen,
- selbständig eine Praktikumsstelle suchen,
- selbständig eine Bewerbung mit Lebenslauf erstellen,
- mit dem Praktikum erste Einblicke in die Arbeits- und Berufswelt bekommen,
- im Praktikum unter Anleitung eigenständige Arbeitseinheiten durchführen,
- ihre Erfahrungen dokumentieren und hierüber reflektieren;

ab Klasse 10/11 im Rahmen der Studienorientierung

- ihre Interessen für einen Studiengang analysieren und artikulieren,
- zu ihren Interessen geeignete Studiengänge ermitteln,
- die Nutzung von Suchmaschinen im Internet kennen und durchführen,
- erste Einblicke in das deutsche Hochschulsystem erlangen,
- administrative Bedingungen des Studiums in Deutschland kennenlernen,
- Bewerbungsunterlagen für eine deutsche Hochschule eigenständig erstellen,
- konkrete Erfahrungen mit dem Alltag an deutschen Hochschulen durch die Studienfahrt nach Deutschland erlangen.

1. Berufs- und Studienorientierung in Klasse 9 und 11

Dies geschieht in zwei Schwerpunktbereichen, die aufeinander aufbauen.

Erfahrungen mit der Arbeitswelt in Klasse 9	Orientierung zur Wahl des richtigen Studiums in Klasse 11
Betriebsbesichtigungen: Orbis-Company: Daimler-Vertretung Addis Abeba. Deutsche Botschaft: Einführung in die Berufsfelder des Auswärtigen Dienstes	DAAD-Informationsveranstaltung zum Studieren in Deutschland
Bewerbungstraining im Fach Deutsch: Bewerbung und Lebenslauf	Berufsinformationsabend: Einzelvorträge von Ehemaligen über ihren beruflichen Werdegang
Betriebspraktikum: 2-wöchiges Schülerpraktikum bei Firmen und Organisationen.	Bewerbungstraining
Information über Berufswege von Ehemaligen der Schule	
	Teilnahme an Informationsveranstaltungen amerikanischer Hochschulen
	„Studienbotschafter“: Praktikanten informieren Oberstufenschüler über ihr Studium aus erster Hand
	Informationsveranstaltung über Berufswege und Studienmöglichkeiten durch eine Referentin der Bundesagentur für Arbeit (2-jähriger Turnus in Kooperation mit Nairobi)
	Studienfahrt nach Deutschland (2015 vorgeschlagen): Besuch der Universitäten Karlsruhe und Freiburg i. Br.; Besichtigung im Daimler-Werk Gaggenau mit Informationen zum Dualen Studium

Betriebspraktikum in Klasse 9

Das zweiwöchige Betriebspraktikum in Klasse 9 soll den Schülern erste Einblicke in die Berufs- und Arbeitswelt bieten. Zunächst werden die Schüler im Fach Deutsch in das Erstellen von Bewerbung und Lebenslauf eingeführt. Die Suche und Auswahl der Praktikumsstelle wird ab Herbst eines Schuljahres zunächst eigenständig durch die Schüler ausgeführt, wobei die Schule unterstützend bei der Kontaktherstellung mitwirkt. Die Situation der Anbieter ist in Addis Abeba nicht sehr einfach, da nur eine begrenzte Anzahl deutscher Institutionen, sehr wenige deutsche Firmen und zumeist äthiopische Partner zur Verfügung stehen, bei denen das Amharische als eine der Landessprachen Voraussetzung ist. Das eigentliche Praktikum findet zwischen Februar und März eines Schuljahres statt. Die zuständige Lehrkraft besucht jeden Schüler/ jede Schülerin während des Praktikums in der Regel ein Mal. Der Besuch dient dazu, Einblick in die Bedingungen am Arbeitsplatz und die Betreuungssituation zu gewinnen.

Die Erfahrungen des Praktikums werden in einem Praktikumsbericht festgehalten. Dieser stellt die Praktikumsstelle vor, beschreibt den Ablauf und die Tätigkeiten des Praktikums und schließt mit einer Reflexion der eigenen Erfahrungen ab.

Studienberatung in Klasse 10–12

Mit der Studienberatung soll eine optimale Vorbereitung auf die Studienwahl an einer deutschen Hochschule geschaffen werden. Hierzu wird zunächst als Interessenanalyse eine Einzelberatung zu Studieninteressen und Studienmöglichkeiten angeboten. Diesem Ziel dient auch der Besuch des Landesbüros des Deutschen Akademischen Auslandsdienstes in Addis Abeba, um für die Durchführung der Bewerbung an deutschen Universitäten anzuleiten.

Bislang wurde im Turnus von zwei Jahren der Besuch einer Beraterin der Bundesagentur für Arbeit an der DBSAA angeboten, um über die Wege zum Studium in Deutschland zu informieren.

Zudem werden fortlaufend während des Schuljahres den Klassen 11 und 12 Broschüren und Informationsmaterial des DAAD, deut-

scher und internationaler Hochschulen und der Bundesagentur für Arbeit an die Schüler in digitaler und gedruckter Form weitergegeben.

Wichtig ist ferner die Begleitung der Oberstufenschüler bei der Teilnahme und Begleitung an den Informationsmessen nordamerikanischer Universitäten in Addis Abeba und die Informationsveranstaltungen von externen Bildungsbietern an der DBSAA, z. B. in 2015 der Swiss Educational Group oder eines nordamerikanischen University-Colleges:

- persönliche Erfahrung des Bildungsangebotes in Deutschland
- System Universität: Campus, Fakultäten, Studienaufbau
- Impuls an die Schüler, sich um ihre berufliche Zukunft zu kümmern
- Betrachten des Alltags von Studenten: Arbeiten, Wohnen, Freizeit.

Studieninformationsabend

Mein Weg zum Beruf – Studieninformationsveranstaltung an der DBSAA: Was wollte ich eigentlich einmal werden und wie bin ich das geworden, was ich heute bin?

Für die Klassen 9 bis 12 stellten in diesem Schuljahr fünf Referenten ihre ganz persönlichen beruflichen Biografien vor. Am Anfang beschrieb ein Geoökologe seine Arbeit als Pro-



Berufsinformationsveranstaltung in der Deutschen Botschaft

jektleiter für „Responsible and Innovative Land Administration“ in Äthiopien. Dann stellte ein früherer Schüler der Deutschen Schule in Addis seinen abenteuerlichen Weg vom Flugzeugtechniker zum Chemieprofessor am an der Universität Addis Abeba vor.

Eine ganz andere Betonung setzte ein Referent, dessen nicht akademischer Berufsweg ihn zum Designer und Qualitätsmanager für Berufsbildung machte. Ein Bauingenieur präsentierte die interessanten Facetten eines praxisnahen Berufsfeldes. Zuletzt betonte der Manager von ORBIS-Trading Addis Abeba die Bedeutung von „Führung“ und Vielseitigkeit der Ausbildung.

Alle diese Gäste vereint, dass sie in Äthiopien arbeiten und ihre Ausbildung und Berufserfahrung in Deutschland gesammelt haben. Für die Schüler der Botschaftsschule bieten sie lebendige Einblicke in deutsch-äthiopische Berufsfelder, auf denen sie sich vielleicht auch in Zukunft bewegen können.

Studienfahrt nach Deutschland

Die Studienorientierung kann den Oberstufenschülern durch die Einführung einer einwöchigen Studienfahrt nach Deutschland ein attraktives Bildungsangebot bieten, um sich in Deutschland – für viele Zielort nach dem Schulabschluss – ein eigenes Bild von den Bedingungen und der Vielfalt deutscher Universitäten und Fachhochschulen zu machen. Dies soll sich nicht allein auf akademische Bildungswege beschränken, sondern auch Betriebsbesichtigungen bei Firmen anbieten, die ein Duales Studium anbieten. Die Studienfahrt besteht aus einem einwöchigen Programm, das den Besuch von drei Universitäten (Heidelberg, Karls-



Studienfahrt nach Deutschland

ruhe, Freiburg), der Ausbildungsabteilung von Daimler (Werk Gaggenau) und eine Exkursion zum Europaparlament in Straßburg beinhaltet.

Zusammenfassend kann die Berufs- und Studienorientierung an der DBSAA als Paket verstanden werden, die Schüler unterstützend auf ihre berufliche und akademische Zukunft vorzubereiten. ◀◀

Zum Autor

Dr. Christoph Motsch ist Studien- und Berufsberater an der DBSAA.

● Gemischtsprachiges IB (GIB) seit 2003

Monika Biegel/Manfred Becker-Hubrich

Nach langen Jahren, in denen an der DBSAA lediglich die mittleren Bildungsabschlüsse erworben werden konnten, erhielt die Schule 2003

erstmals wieder die Erlaubnis, eine Oberstufe einzurichten. Da sich die Schülerzahlen in den höheren Klassen weiterhin im unteren einstell-

gen Bereich bewegten, kam das Abitur nicht in Frage.

Die ZfA startete 2003 gemeinsam mit der IB-Organisation (Sitz in Genf) ein Pilotprojekt, an dem 14 deutsche Auslandsschulen teilnehmen konnten mit dem Ziel, ein zweisprachiges IB einzuführen, das – gleichberechtigt mit dem Abitur – als Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland anerkannt ist. Dazu machte die KMK klare Vorgaben, was die Fächerzusammensetzung sowie die jeweiligen Niveaustufen betraf. Der überwiegende Teil der Schulen, die am Pilotprojekt teilnehmen konnten, waren große Begegnungsschulen in Südamerika. Diese bieten seither das GIB als weiteren Abschluss neben den landeseigenen Schulabschlüssen an. Die DBSAA gehörte wie die deutschen Schulen in Ankara und Sydney zu den kleinen Schulen, die gerne eine Oberstufe einführen wollten, aber nicht die personellen Ressourcen für das Abitur hatten. Es war ein Glücksfall für die DBSAA, an diesem Pilotprojekt teilnehmen zu dürfen.

Die Gemischtsprachigkeit des GIB zeigt sich an der DBSAA darin, dass einige Fächer in englischer Sprache oder einer Fremdsprache unterrichtet werden. Aus den 6 Fächergruppen sind 5 Fächer als Pflichtfächer festgelegt: Deutsch (auf muttersprachlichem Niveau, d. h. Sprache A, Literatur), Englisch (Sprache und Literatur), Mathematik (Unterrichtssprache Englisch), Geschichte und Biologie (Unterrichtssprache jeweils Deutsch). Das Fach aus Gruppe 6 kann von der Schule frei gewählt werden. Dieses Fach wird entweder in englischer Sprache unterrichtet (in der Vergangenheit z. B. Business and Management) oder in einer Fremdsprache (in den letzten Jahren Spanisch bzw. Italienisch ab initio).

Das IB kennt normalerweise nur die Unterrichtssprachen Englisch, Französisch und Spanisch. Die Besonderheit des durch die ZfA unterstützten GIB liegt in der Chance, Biologie und Geschichte in deutscher Sprache unterrichten zu können. Die Kosten, die für die Übersetzung der Prüfungspapiere entstehen, trägt die ZfA, ebenso anteilig die Kosten für die Workshops, an denen die Lehrer teilnehmen müssen,



um mit den Anforderungen und Regularien der jeweiligen Fächer vertraut zu werden.

Von den 6 Pflichtfächern müssen drei als Leistungsfächer (Higher Level HL), drei als Grundfächer (Standard Level SL) belegt werden. Von den HL-Fächern muss eines Mathematik oder Biologie sein.

An unserer Schule wird ausschließlich Biologie HL angeboten und Mathematik SL. In den HL-Fächern beträgt die wöchentliche Stundenzahl 5–6, in den SL-Fächern jeweils 4 Stunden.

Zum sogenannten „Core“ des IB gehören die Bereiche Theory of Knowledge (TOK, Erkenntnistheorie), Extended Essay und CAS (Creativity, Action, Service). TOK wird als eigenständiges Fach mit zwei Wochenstunden unterrichtet. Dieser Kurs, der interdisziplinäres Denken anregen und fördern soll, wird mit einer Präsentation und einem Essay abgeschlossen.



Das Extended Essay ist ein wissenschaftlicher Fachaufsatz im Umfang von 4000 Wörtern, der in einem beliebigen Fach geschrieben werden kann. Im Mittelpunkt stehen dabei Persönlichkeitsentwicklung und Förderung wissenschaftlichen Denkens.

Informationen zum IB-Diplomprogramm

Klasse 10:

- Informationsveranstaltung zum DP (Diplomprogramm) für Schüler und Eltern Feb./März
- zusätzliche Informationsstunde März/April
- Informations- und Anmeldematerial im Mai

Klasse 11/12:

- regelmäßige Elternabende und -informationen
- schulinterne vierteljährliche „quarter reports“ mit Noten und Kommentaren der Fachlehrer für die Schüler
- laufend aktualisierter DP-Kalender für die internen deadlines
- interne Hürden für den Übergang von Klasse 11 in Klasse 12 (u. a. Mindestzahl von 24 Notenpunkten)



- in Kl. 12 to do-Liste, v. a. für die externen deadlines
- in Kl. 11 im Mai/Juni: end-of-year exams in allen Prüfungsfächern
- in Kl. 12 im Januar: mock exams (1:1-Prüfungssimulation der gesamten Abschlussprüfungen)

Bewertung:

- in den 6 Pflichtfächern jeweils maximal 7 Notenpunkte, für TOK und Extended Essay maximal 3 Zusatzpunkte
- maximal erreichbare Punktzahl: 45 Notenpunkte (42 Notenpunkte entsprechen bereits der Abiturnote 1,0)

CAS verlangt von den Schülerinnen und Schülern einen freiwilligen Einsatz von insgesamt 150 Stunden in den drei Teilbereichen Creativity, Action und Service innerhalb der beiden Schuljahre 11 und 12. Dabei weisen die Schüler nach, dass sie sich im Zusammenhang mit Lern- und Erfahrungszielen (z. B. in Kunst, Musik oder Sport und im Sozialbereich) geplant, reflektiert und auch kooperativ, auch im Sinne der lokalen Gemeinschaft, eingebracht haben.

Ein großer Unterschied des IB-Diplom-Programms zum deutschen Abitursystem liegt

darin, dass die Abschlussprüfung ein weitaus stärkeres Gewicht hat als die im Laufe der beiden Schuljahre 11 und 12 erbrachten Leistungen. Die Gewichtung der Abschlussprüfung schwankt ein wenig von Fach zu Fach, beträgt aber bis zu 80 % der Endnote. In allen Fächern werden über einen Zeitraum von 3 Wochen im Mai Prüfungsklausuren geschrieben, in den meisten Fächern jeweils 2 Klausuren, in Geschichte und Biologie jeweils 3 Klausuren.

Alle Prüfungsarbeiten werden extern korrigiert und bewertet. Herfür werden die Prü-

Vorbereitungen

- Kl. 7–10: end-of-year Klassenarbeiten, zumindest in den Hauptfächern (über den Stoff des ganzen Schuljahres)
- Kl. 9 und 10: 1 Stunde zusätzlich in Biologie und Geschichte
- Kl. 10: 1 Stunde Mathematik zusätzlich auf Englisch und 1 Stunde „Seminarfach“

Wir bieten z. Zt. folgende Fächer an:

- English A Language & Literature HL
- Deutsch A Lit. SL
- Geschichte HL
- Biologie HL
- Mathematik SL
- Spanisch bzw. Italienisch ab initio

fungsarbeiten in alle Welt verschickt und von speziell ausgebildeten Prüfern bearbeitet.

Die verbleibenden Anteile der Prüfungsleistung werden im Laufe der Klassen 11 und 12 als sog. „internal assessments“ erbracht. Je nach Fach sind dies sehr unterschiedlich strukturierte Facharbeiten, in Geschichte z. B. eine historische Untersuchung, in Biologie eine experimentelle wissenschaftliche Arbeit. Bei den Internal Assessments erfolgt die Bewertung zwar durch den Fachlehrer, diese muss aber vom externen Moderator bestätigt oder gegebenenfalls neu bewertet werden.

Die bisherigen Teilnehmer unserer Schule an dem GIB-Diplom-Programm waren sehr erfolgreich. Von den Universitäten werden die GIB-Absolventen wegen ihrer guten Allgemeinbildung und des in ihren Higher-Level-Fächern erworbenen Spezialwissens geschätzt. Sie sind nämlich bereits mit wissenschaftlichen Verfahrensweisen vertraut und an kritische Selbstreflexion und Selbstmanagement gewöhnt. Außerdem wird im Rahmen des GIB-Programms auf die Entwicklung einer verantwortungsvoll handelnden Persönlichkeit in einem nationalen wie

internationalen Umfeld großer Wert gelegt. Die unten stehende Grafik verdeutlicht das Lernerprofil eines IB-Diplom-Kandidaten.



Unsere Schülerinnen und Schüler werden bereits in der Sekundarstufe I auf die Lern- und Arbeitsweisen dieser GIB-Oberstufe vorbereitet und während der Klassen 11 und 12 intensiv betreut.



● G 4-Projekt

Eberhard Weisser

Ein fest vorgeschriebener Bestandteil des IB-Diploma-Programms ist im Fach Biologie das sogenannte G 4-Projekt. Im IB-Hexagon bilden die „experimental sciences“ die 4. Fächergruppe (G(roup) 4) von den sechs Fachbereichen. Von Seiten der IBO sollte von den Schülern der verschiedenen naturwissenschaftlichen Fächer ein Projekt geplant und durchgeführt werden, „um ein Verständnis für die Beziehungen zwischen den naturwissenschaftlichen Disziplinen und deren Einfluss auf andere Wissensbereiche zu entwickeln“ (vgl. Diplomprogramm Handbuch Biologie, © International Baccalaureate Organization 2014, S. 182).

Da im GIB der DBSAA die Biologie das einzige Fach innerhalb des G 4-Bereichs ist, führen wir das Projekt nicht fächer-, sondern klassenübergreifend durch. Alle zwei Jahre bilden

wir Teams aus Schülerinnen und Schülern der Klassen 11 und 12, denn im Unterschied zu den strikt individuell anzufertigenden „Wissenschaftlichen Arbeiten“ im Fach Biologie, liegt beim G 4-Projekt der Fokus auf der Arbeit im Team. Um der eigentlichen Intention der IBO dennoch gerecht zu werden, versuchen wir stets, ein Projektthema zu wählen, das viele interdisziplinäre Aspekte berücksichtigt sowie auch ökonomische, soziale und umwelttechnische Implikationen von Naturwissenschaft und Technik beinhaltet. So haben wir beispielsweise

- im Jahr 2010 im Zuge der Errichtung eines weiteren Schulgebäudes die Möglichkeit einer Dachbegrünung unter den hiesigen klimatischen und technischen Gegebenheiten untersucht,



Empfang der Klassen 10 und 12 bei der Deutschen Botschaft

- im Jahr 2012 den an der Schule vorbei fließenden Kebena-Fluss von der Quelle bis zur Einmündung in den Akaki außerhalb der Stadtgrenze auf physikalische Parameter, auf die chemische Zusammensetzung sowie die vorkommenden Organismen untersucht.
- im Jahr 2014 auf dem Entoto, dem rund 3000 m hoch gelegenen Hausberg von Addis Abeba, zwei aneinander angrenzende, jedoch völlig verschiedene Ökosysteme miteinander verglichen, nämlich ein renaturiertes Waldstück mit einer Eukalyptus-Monokultur.
- im Jahr 2016 war das Ziel die einzige Demeter®-zertifizierte Farm in Äthiopien, die Rosenöl für den deutschen Markt herstellt. Auf dem ökologisch (biologisch-dynamisch) wirtschaftenden Betrieb wurden Feldstudien durchgeführt und Proben entnommen, die dann anschließend im Schullabor genauer analysiert wurden. Ein besonders wichtiger



Praktische Untersuchungen während des G 4-Projektes

Aspekt war die funktionierende Kreislaufwirtschaft, es wurde aber auch die ökonomische Situation in einem schwierigen Marktumfeld diskutiert.

Den Abschluss eines jeden G 4-Projektes bildet eine Präsentation der Ergebnisse für das Lehrerkollegium und die Klassen 9 und 10, die dann in zwei Jahren das nächste Projekt zu planen haben. Obwohl die Schülerinnen und Schüler in den 3 Tagen Projektarbeit ein großes Pensum leisten müssen, haben sie doch Freude an der Kombination von Feld- und Laborarbeit und präsentieren voller Stolz ihre Resultate. ◀◀

Zum Autor

Eberhard Weisser ist stellv. Schulleiter.

● Pädagogisches Qualitätsmanagement Christoph Schütze

Das pädagogische Qualitätsmanagement als Herzstück der Schulentwicklung wird auch an der DBSAA als ein wichtiger Bestandteil zur Evaluation, Anpassung und Verbesserung von schulinternen Prozessen wahrgenommen.

In der jüngsten Geschichte stellte sich unsere Schule zahlreichen Inspektionen, wie der Bundesländer-Inspektion, dem Bilanzbesuch und der Peer Review und erhielt in diesen Zusammenhängen wertvolle Rückmeldungen zum Ist-Zu-

stand und Anregungen für zukünftige Veränderungen. Im Zuge der BLI 1.0 wurde die Deutsche Botschaftsschule mit dem Siegel „Exzellente Deutsche Auslandsschule“ ausgezeichnet.

Grundlage für die PQM-Arbeit sind das Leitbild und das Schulprogramm unserer Schule. Die dynamischen Veränderungen, die auf unsere Schule Jahr für Jahr durch Zu- und Abgänge auf Schüler- und Lehrerseite, durch Vorgaben der ZfA und der KMK, Ergebnisse von schulinternen Evaluationen oder aus der Diskussion um aktuelles Geschehen herauszukommen, stellen die Schule immer wieder vor neue Herausforderungen.

Jeweils aus den aktuellen Erfordernissen heraus entsteht am Anfang jeden Schuljahres ein Arbeitsprogramm zur Schulentwicklung, in welchem ein konkreter Maßnahmenkatalog zu mindestens drei Entwicklungsschwerpunkten aufgestellt und von den verschiedenen Gremien der Schule bearbeitet wird. Maßgeblich für die Erstellung dieses Arbeitsprogrammes ist die Steuergruppe verantwortlich, die mit Vertretern aller Gremien unter Leitung des PQM-Koordinators besetzt ist. Im Laufe eines Schuljahres ist dieses Gremium eine wichtige Institution, um aktuelle Probleme, Ideen und Vorschläge zur Schulentwicklung aus verschiedenen Blickwinkeln zu diskutieren und gleichzeitig einen Informationsfluss in alle Schulgremien zu gewährleisten.

Als Dauerbrenner der Schulentwicklungsschwerpunkte in den letzten Jahren kann man v. a. die Unterrichtsschwerpunkte „Binnendifferenzierung“ und „Spracharbeit“ bezeichnen. Aufgrund der schultypengemischten Zusammensetzung unserer Klassen und dem hohen Anteil an Nichtmuttersprachlern im Unterricht, sind dies immer wieder wichtige Punkte, um eine erfolgreiche Schullaufbahn unserer Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten und allen Kindern gerecht zu werden. Weitere Entwicklungsschwerpunkte der letzten Jahre waren u. a. „Ausbau der Schulkultur“, „Stärkung des Äthiopienbezugs“, „Entwicklung von Übergabekonzepten“ und „Verbesserung der Vorbereitung auf die GIB-Oberstufe“.

Einen ebenfalls wichtigen Baustein, um die verschiedenen Schulentwicklungsprojekte voranzutreiben, stellen die sogenannten Qualitätsgruppen dar. Einmal monatlich bilden sich aus dem Kollegium heraus Kleingruppen, die an selbstgewählten Projekten zu den Schulentwicklungsschwerpunkten arbeiten. Im Rahmen dieser Qualitätsgruppen finden auch kollegiale Hospitationen statt, die gute Anregungen darstellen, um über Unterricht und Unterrichtsentwicklung ins Gespräch zu kommen.

Um eingeleitete Entwicklungsprojekte auf Implementierung, Wirkung und Nachhaltigkeit zu untersuchen und den Ist-Zustand der Schulentwicklung zu ermitteln, wird in der Regel einmal jährlich eine Fokusevaluation zu einem oder zwei Entwicklungsschwerpunkten bzw. alle 2–3 Jahre eine Gesamtevaluation der Schule durchgeführt. Die Ergebnisse fließen anschließend wieder in die Arbeitsprogramme ein und bilden eine neue Diskussionsgrundlage für die Steuergruppe und den PQM-Koordinator.

In der nahen Zukunft steht zunächst die zweite Peer Review an der DBSAA durch Schulinspektoren der Deutschen Schule Abuja an. In der Vergangenheit hat auch die DBSAA zwei bzw. drei „Peers“ zu einem solchen kritischen Besuch unter Freunden an die Deutsche Schule Nairobi und die GSIS Accra gesendet.

Bei der BLI 2.0, die im Jahr 2018 auf die DBSAA zukommen wird, geht es um die erneute Bestätigung des Gütesiegels „Exzellente Deutsche Auslandsschule“. Auch in der Folgezeit wird die Schule kontinuierlich bestrebt sein, Prozesse zu einer weiteren Entwicklung der Schule anzustoßen. ◀◀

Zum Autor

Christoph Schütze ist PQM-Koordinator.

Deutsch als Fremdsprache

Petra Grünberg-Kamara

Addis Abeba. 2016. Wer spricht da schon Deutsch? Und doch: Es gibt reges Interesse an der deutschen Sprache und an der Deutschen Botschaftsschule.

Der Kindergarten begrüßt unsere zukünftigen Schüler, darunter viele Kinder nichtdeutscher Erstsprache. Zunächst erfolgt der Spracherwerb im Kindergartenalltag und während der vielen Projekte und Angebote. Da uns an der DBSAA eine systematische und konsequente Sprachförderung am Herzen liegt, bietet die



An DaF, DaZ und DFU führt kein Weg vorbei.

Schule bereits im Kindergarten täglich zusätzliche Förderzeit an. Wir haben als „roten Faden“ das Sprachförderprogramm KonLab von Zvi Penner gewählt. Es werden dort verschiedene Aspekte der Sprachentwicklung berücksichtigt und intensiv geübt.

Zwei ausgebildete Lehrkräfte sind in die zusätzliche Frühförderung involviert.

Das Bewusstsein für die deutsche Sprache ist bemerkenswert gestiegen. Natürlich muss in der Grundschule und Sekundarstufe weiter geübt werden. So wird also der DaF-Unterricht in

Klasse 1 fortgesetzt. Anfangs sind die Förderleistungen in den Vormittag integriert. Ab 2. Klasse beschäftigen sich die Kinder auch am Nachmittag mit DaF-relevanten Themen.

Es wird aber weiterhin eher spielerisch gelernt, damit z. B. die Grammatik nicht als Plage empfunden wird. Entsprechend unseres schulinternen DaF-Lehrplanes stehen vor allem die 4 kommunikativen Teilkompetenzen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, aber auch die Erweiterung des Wortschatzes und des Weltwissens sowie die Landeskunde im Fokus.

Spätestens ab dem 5. Schuljahr gewinnt DFU (Deutschsprachiger Fachunterricht) zunehmend an Bedeutung. Vor allem die Fachlehrer müssen mit den Unterrichtstechniken, die einen sprachsensiblen Unterricht ermöglichen, vertraut sein. Die Verantwortung der Lehrkräfte und das Bewusstsein, als Auslandslehrkraft auch gleichzeitig Bote der deutschen Sprache zu sein, müssen wahrgenommen und als Chance ergriffen werden. Denn was nützt uns der schönste Lehrervortrag, wenn er nicht die Köpfe der Schüler erreicht, weil diese den Sinn der Wörter nicht erfassen oder missverstehen?

Um den Stellenwert der Deutschen Sprache klar zu definieren, wurde ein „Konzept zur Verbesserung der Sprachkompetenz Deutsch an der DBSAA“ entwickelt, das DaF, DaZ und DFU miteinander verbindet. Dies verstehen wir als Arbeitskonzept, welches den Weg, auf dem wir uns befinden, aufzeichnet und begleitet.

Außerdem haben die Schüler der 8. Klasse die Möglichkeit, ihr Sprachvermögen im DSD I (Deutsches Sprachdiplom) unter Beweis zu stellen. In drei Prüfungsjahren haben bisher alle Schülerinnen und Schüler den DSD bestanden und somit den Nachweis des Niveaus B1 des europäischen Referenzrahmens erbracht.

Wir sind stolz, dass sich der überwiegende Teil unserer Schüler so gut im Deutschen zu Hause fühlt, dass er keine Schwierigkeiten mit dieser Prüfung hat und zu guten Ergebnissen gelangt. ◀◀

● Aus den musischen Fächern

Fach Kunst

Beginnen wir mit dem Fach Kunst außerhalb der Schule, mit Kunstexkursionen in die lokale Szene der äthiopischen Hauptstadt Addis Abeba: Zu Beginn des Schuljahres eröffnete unser langjähriger Kunstlehrer Klaus Mertens unter seinem Künstlernamen „Ato Klaus“ seine Ausstellung im Französischen Kulturinstitut. Grund genug für die Klassen 9 und 10 die Ausstellung zu besichtigen, hier sieht man die Klasse 10 im Foyer mit ihren Arbeitsblättern und bei Zeichenstudien nach Ato Klaus' Werken.

Später folgte eine weitere Exkursion, diesmal mit den Klassen 8, 9 und 10 sowie Schülern der äthiopischen Andinet School ins Sheraton Hotel zur Ausstellung „Art of Ethiopia 2015“.

Zurück zur DBSAA selbst: Das Fach Kunst konnte in den Klassen 1 bis 10 durchgehend je zweistündig unterrichtet werden. Rechts sieht man die Grundschulklassen mit leuchtendem Beispiel vorangehen – jedenfalls am St. Martinstag 11.11. mit wunderschönen selbstgebastelten Laternen. Im Anschluss daran arbeitete die Klasse 4 an farbenfrohen Dinosauriern, die hier auf unserem Schulrasen posieren.

Zum Adventsbasar am 29.11. wurden die Rahmen im Flur am Kunstraum neu bestückt mit Arbeiten der Klassen 6 bis 10 zu den Themen Albrecht Dürer, Piet Mondrian sowie weihnachtliche Op-Art-Studien und Sterncollagen. Ebenso konnten wir aus zahlreichen Arbeiten der Klassen 6 bis 8 die Motive für die offiziellen Weihnachtskarten und -emails der DBSAA auswählen.

Seit März gibt es Nachbarschaftliches zu sehen in Form des insgesamt 5 Meter langen Materialobjekts „Imaginary Neighbourhood“, in dem die Klasse 10 in monatelanger Arbeit aus Wellpappe eine äthiopische Wellblechhüttenlandschaft nachempfunden hat.

Pünktlich zum Frühjahrsputz wurden vor den Osterferien außerdem Kunstwerke in den Rahmen im Flur ausgetauscht: Es gibt jetzt Tiersilhouetten und -motive der Klassen 5 und 6, van Gogh-Bilder der Klasse 7 und Raumschiffcollagen der Klasse 8 zu sehen. Die Klasse 9 steuerte figürlich-expressive Holzplastiken bei.

Ein Querschnitt aller Arbeiten wandert am 13.05. ins Capital Hotel – zu einer gemeinsamen Ausstellung mit der Andinet School. Wir freuen uns, hier das Fach Kunst mit all seinen Facetten nach außen präsentieren zu können unter dankenswerter Mitwirkung der Deutschen Botschaft.

Fach Musik

In diesem Schuljahr konnte allen Klassen in vollem Umfang mit zwei Wochenstunden Musikunterricht erteilt werden. Permanent erklangen aus dem Musikraum wieder Kinderlieder, Klassenmusizieren, Kammermusik sowie Ton- und Videobeispiele aus allen Musikbereichen und -epochen. Manchmal auch auf Amharisch („Wendeme Jakob“/„Bruder Jakob“) und meistens sogar zur allgemeinen Erbauung.

Erste Kostproben hiervon gab es beim äthiopischen Meskelfest am 14.09. mit Beiträgen der



Bilder der Klasse 8



Gemeinsame Kunstausstellung der DBSAA und Andinet School im Capital Hotel



Kunstprojekt Dinosaurier der Klasse 4



Kunstprojekt Bilder aus Addis der Klasse 10



Kunstprojekt Nachbarn der Klasse 10



Grundschule sowie beim German Unity Run/ „25 Jahren Deutsche Einheit“ am 31.10. (siehe „Schulband“ unten). Auf dem Stockbrotfest und am Sankt Martin folgten weitere Grundschulbeiträge, u. a. von der AG „Stadtmusikanten“, außerdem gab es eine bemerkenswerte Marchingband zum Kerzenschein der St. Martins-Laternen bestehend aus zwei Oberstufenschülern und den beiden Musiklehrern an Tenor- und Altsaxophon, Tuba und Cello, die altbekannte und neue Laternenlieder für den langen Umzug angestimmt hatte.

Nur zweieinhalb Wochen später, und schon wieder ein ganz anderes Fest: Auf dem stadtbekanntesten Adventsbasar auf dem gesamten Schulgelände, gemeinsam veranstaltet von der DBSAA und der deutschen evangelischen Kirchengemeinde, erklang auf der Musikbühne auf der Wiese ein umfangreiches Programm. Neben externen Gästen wie äthiopischen Schüler-Erwachsenenchor und einer Rezitationsgruppe des Goethe-Instituts trugen alle (!) DBSAA-Schüler mindestens zwei Stücke vor. Im Klassenverband oder in AGs sowie von der Schulband waren sowohl bekannte Weihnachtslieder als auch passende Stücke aus Klassik, Pop und Jazz zu hören (sogar Frau Biegels Lieblingsstück „Summertime“ von der Schulband). Die Vielfalt war bemerkenswert und es wurde ausgesprochen wohlwollend vom Publikum aufgenommen.

Das Programm wurde am 11.12. abends auf der DBSAA-Weihnachtsfeier zur allgemeinen Freude wiederholt im Anschluss an das bemerkenswerte Weihnachtstheaterstück unter Leitung von Frau Grünberg sowie anderer Beiträge aus Grundschule und Kindergarten. Wieder sind praktisch alle Schüler beteiligt, vom Kin-

dergarten bis zur Abschlussklassen, ein Grad an Schüleraktivierung und Bereitschaft sich einzubringen, der bemerkenswert ist.

Das Frühjahr war dann musikalisch geprägt von Beiträgen der jüngeren Schüler bei der Halbjahres-Assembly sowie den Schulbandauftritten auf dem G. I. Z.-Fest, dem „Festival for Water“ (siehe unten) und der Kunstausstellung im Capital Hotel (siehe oben).

Den Abschluss des Schuljahres bildet wie immer die berühmt-berüchtigte „Talentshow“ mit



Kunstprojekt Holzmenschen der Klasse 9

unterschiedlichsten Beiträgen aus der Schülerschaft sowie dem einen oder anderen Abschiedslied für die, die leider gehen.

Die DBSAA-Schulband

Das Schuljahr 2015/2016 brachte der umtriebigen Schulband wieder eine regelmäßige Fachlehrerbetreuung (durch den Autor dieser Zeilen) und gleich zu Beginn ein schönes Ereignis: Die Schulband spielte am Samstag, dem 03.10. auf dem „German Unity Run“, einem von der Deutschen Botschaft anlässlich des Jubiläums 25 Jahre Deutsche Einheit veranstalteten 4-km-Lauf mit ca. 4.000 Jugendlichen verschiedener Schulen aus Addis Abeba. Der enge Zeitplan erlaubte zwar nur vier Stücke („Killing me softly“, „Set fire to the rain“, „Don't worry be happy“ und „Teenage dream“), aber diese gingen gut ab und kamen bestens an.

Die Besetzung wurde bei dieser Gelegenheit gefunden und für das ganze Schuljahr beibehalten: Richard Jacobi (Kl. 12 – Gitarre), Lena Quinke (Kl. 11 – Gesang & Klavier), Isabelle Heusing (Kl. 11 – Gesang), Lydia Zinnabiz (Kl. 9 – Gesang & Bass), Hawi Girma (Kl. 9 – Gesang, Keyboard & Gitarre), Azu (Kl. 8 – Schlagzeug) sowie Herr Werner (Cello & Bass). Gepröbt wird am Freitagnachmittag. Manchmal jamt die Band auch ohne Herrn Werner, dann jedenfalls „schön laut“, und gelegentlich ist mit dem Gitarristen Matthew von der Bingham Academy sogar ein externer Gast dabei. Vor Auftritten gibt es zusätzliche Sonderproben.

In der Vorweihnachtszeit machte die Band einen Riesensprung vorwärts. Auf dem Adventsbasar am 29.11. und auf der Weihnachtsfeier am 11.12. gab es jeweils einstündige Auftritte. Zum Repertoire kamen „Unwritten“, „Summertime“, „Oh happy day“, „What a wonderful world“, „If I die young“, „Gone“, „Give me ...“ und „Smoke on the Water“ dazu, bei letzterem steuert Richard das originale Gitarrensolo bei, live ein ungemeiner Erfolg. Überhaupt begeistert die einmalige Mischung aus alten und neuen, bekannten und unbekanntem, rockigen, poppigen und sogar soulig-jazzigen Stücken die Zuhörer regelmäßig.

Die Folge: Die Band wurde erstmals engagiert gegen eine richtige Gage und spielte am 31.01.

auf dem G.I.Z.-Familienfest, das ebenfalls auf dem DBSAA-Schulgelände stattfand. Hier erklangen erstmals „Arabella“ und Jimi Hendrix' „Hey Joe“; wieder liegen gut 40 Jahre zwischen diesen Stücken.

Am 02.04. spielte die Schulband – die inoffiziell nach wie vor „Delirious Dominance“ heißt – auf dem „Festival for Water“ der Hamburger Organisation „Viva con Aqua“; ein Fundraisingkonzert auf Initiative des Goethe-Instituts zugunsten von Wasserprojekten in ländlichen Gebieten. Die Stücke werden zu den Themen Wasser und Umwelt passend ausgewählt, und



Auftritt der Schulband am Tag der deutschen Einheit

erstmalig wird Michael Jacksons Rückenrunterläuferstück „Earth Song“ aufgeführt, der bekannteste aller Umweltsongs. Endlich ist auch Matthias Schifferaw (Kl. 12) am Tenorsaxophon mit dabei.

Apropos Wasser: Am 13.05. folgte noch ein Kurzauftritt am Swimmingpool des Capital Hotels, zur Eröffnung der gemeinsamen Kunstausstellung mit der Andinet School.

Es war ein aufregendes und schönes Schulbandjahr, mit ausgezeichneter Resonanz, wir können stolz sein. Und so hoffen wir auch nach dem durch ihren Schulabschluss bedingten Ausscheiden der beteiligten 12-Klässler auf ein ähnlich musikalisch reichhaltiges Schuljahr 2016/2017. ◀

Theater – Theater

Petra Grünberg-Kamara

Schon seit Jahren ist es an der DBSAA Tradition, zur Vorweihnachtszeit ein Theaterstück einzustudieren und auf der großen Weihnachtstbühne zur Schulweihnachtsfeier aufzuführen. Außerdem muss die Einschulungsfeier mit einem Einschulungsstück zu einem sehenswerten Ereignis aufgepeppt werden.

Na gut! Die ABC-Schützen, deren Eltern und die neue Lehrerin bzw. der neue Lehrer sind natürlich das Wichtigste bei dieser Veranstaltung.

Logischerweise geht es zu Weihnachten um weihnachtliche Themen. Da sind dann häufig Weihnachtsmänner, Rentiere, Engel etc. unterwegs. Räuber wurden auch schon gesichtet! Aber auch an Themen wie „Mausekönig und Nussknacker“, „Die Herdmanns kommen“, Charles Dickens „Weihnachtsgeschichte“ oder „Die Weihnachtsgans Auguste“ haben wir uns gewagt. Da die Besetzung oft grundschullastig und mit reichlich Schauspielanwärtern bestückt ist, wird es der Spielleitung nicht langweilig. Definitiv! Aber wenn dann mal wieder ein gelungenes Stück über die Bühne gegangen ist, die Schauspieler an Selbstbewusstsein gewonnen haben und die kritischen Stimmen überschaubar (eher überhörbar) sind, lehnt sich die Spielleitung genüsslich zurück und denkt, dass sich der Aufwand doch wieder einmal gelohnt hat.

Im letzten Jahr hat es eine Kollegin geschafft, ganz viele Kräfte zu mobilisieren, um ein Kindermusical aufzuführen. Es ging um Freundschaft, Vorurteile und afrikanische Tiere. Mitgewirkt haben die Klassen 1 und 2 mit ihren Klassenlehrerinnen im jahrgangsübergreifenden Projekt, Kinder der German Church School mit ihrem Lehrer, eine Tanzpädagogin und ganz viele liebe Eltern, die sich mit Enthusiasmus in die Arbeit gestürzt haben. Drei wunderschöne Aufführungen waren das Ergebnis, an das sich die kleinen Darsteller und Zuschauer mit Freude erinnern.

Und auch die Einschulung will stets entsprechend vorbereitet werden. Themen wie Lesen und Rechnen sind da als Standardthemen natürlich zu erwarten. Einmal gab es viele Tiere, die sich den Kopf über gewisse Schulsachen (Bleistift, Füller, Lineal, Federmäppchen, Brotdose und Schere) zerbrochen haben. Kasperle und seine Freunde kamen ebenfalls schon einmal zu Besuch oder andere Märchenfiguren, die von ihrer Freundin etwas über Partner- oder Freiarbeit erfuhren. Ach ja, und als die Mäuse die Kabel in der Buchstabenfabrik zerfressen hatten! War das eine Aufregung! Dieses Jahr sind Piraten unterwegs. Ob man diese analphabetischen Lümmel von dem Nutzen der Buchstabenkenntnis und Lesefertigkeit überzeugen kann? Ich würde glatt behaupten: mit Sicherheit! ◀◀



Lichtertanz von
Grundschülerinnen

● Sportliche Aktivitäten

Tefera Negussie/Sabine Schulz

Wettkämpfe bei der ISSAAA (International School Sport Association Addis Abeba)

Die DBSAA ist Mitglied des internationalen Schulsportvereins in Addis Abeba. Dieser Verein organisiert zwischen Oktober und Mai verschiedene Wettkämpfe in Leichtathletik, Cross Country-Lauf, Fußball, Basketball und Volleyball für Mädchen und Jungen in verschiedenen Jahrgängen (U12, U14, U16 und U19).

Die DBSAA nimmt jedes Jahr an den oben genannten Wettkämpfen teil. Trotz starker Kon-

Sportfest

Die Deutsche Botschaftsschule Addis Abeba (DBSAA) veranstaltet jedes Jahr im Februar ein Sportfest. Für alle Schüler/innen der Klassen 5 bis 12 besteht Teilnahmepflicht. Es wird in allen Jahrgangsstufen ein leichtathletischer Dreikampf durchgeführt (Sprint, Weitsprung, Ballwurf oder Kugelstoßen). Am Dreikampf nehmen alle Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I und II teil. Zusätzlich findet ein freiwilliger Wettbewerb im Hochsprung statt.



Unsere Jungs beim Fußball

kurrenz der internationalen Schulen in Addis Abeba erzielt unsere Schule immer beachtliche Platzierungen.

Turniere und Freundschaftsspiele

Die DBSAA organisiert jedes Jahr Fußballturniere für U12 Mädchen und Jungs und auch für Erwachsene. Regelmäßig nehmen unsere Schulmannschaften an diesen Turnieren gegen andere nationale und internationale Schulen aus Addis Abeba teil.

Es spielen mehrere Mannschaften von unterschiedlichen Schulen in der Altersgruppe von 9–11 Jahren um den ersten Platz. Sie werden von zahlreichen Zuschauern angefeuert. Auf unserem Gelände gibt es auch Freundschaftsspiele gegen andere Schulen.



Schülerinnen beim internationalen Sportfest

Bundesjugendspiele

Jedes Jahr finden die Bundesjugendspiele an der DBSAA statt. Alle Kinder der Grundschule treten in vier Disziplinen an: 50-m-Sprint, Ballwurf, Weitsprung und 800-m-Lauf (für Mädchen) oder 1000-m-Lauf (für Jungen). Es ist ein toller, sportlicher Tag für die Kinder.

Schwimmunterricht

In unserer Schule lernen alle Grundschüler schwimmen. Sobald die Regenzeit zu Ende ist, geht es los. Für die Fahrt zum Schwimmen steht der schuleigene Bus zur Verfügung. Der großzügige durch eine natürliche Quelle mit warmem Wasser befüllte Pool im Hilton-Hotel bietet ideale Voraussetzungen für den Unterricht, denn er ist in einen Nichtschwimmer- und ei-



Bundesjugendspiele der Grundschule

nen Schwimmbereich geteilt. Es beginnt mit Wassergewöhnung für die Kleinsten. Stück für Stück erlangen die Kinder die Sicherheit, die sie für die ersten Schwimmbewegungen brauchen. Schließlich beenden alle Grundschüler den Schwimmunterricht mindestens mit der Seepferdchen-Prüfung. Die meisten schaffen auch ihr Bronze-Schwimmabzeichen, manche sogar „Silber“ und die allerbesten „Gold“.

Sportunterricht

Jede Klasse hat 2–4 Stunden Sport in einer Woche. Wir können viele verschiedene Sportarten anbieten, da wir eine standardisierte Turnhalle mit der üblichen Ausstattung haben. Alle Geräte

sind aus Deutschland. Großer Beliebtheit erfreuen sich zurzeit die neu angeschafften Roller (Scooters) und Waveboards. Wenn es nicht regnet (Oktober bis Juni) nutzen wir reichlich unser Rasensportfeld mit einer großen Flutlichtanlage. Zusätzlich haben wir Anlagen für Weitsprung, Kugelstoßen, 100-m-Sprintbahn, Hürden und eine 500-m-Langlaufstrecke rund um die Schulgebäude. Aufgrund dieser hervorragenden Ausstattung können wir problemlos den Vorgaben des Thüringer Lehrplans folgen.

Wir bieten zahlreiche jahrgangsübergreifende Arbeitsgemeinschaften an. Dazu zählen unter anderem Fußball, Volleyball, Basketball, Leichtathletik und MMA. ◀◀



Teilnahme am Unity Run zur 25-Jahr-Feier der Deutschen Einheit



Unsere erfolgreiche Mädchen-Fußballmannschaft



Sieger beim Fußballturnier von internationalen Schulen

● Spiel ohne Grenzen 2016 anstatt Schulsportfest

Petra Grünberg-Kamara

(Die Bagger standen in den Startlöchern ... und auf den Sportflächen ... damit die Hochwasserschutzmauer endlich zu einem wahren Schutzwall wachsen kann.)

Von Klein bis Groß waren alle eifrig dabei! Selbst die Schulleitung warf sich in den Kampf der Nationen.

Die Schülervvertretung hatte sich den Kopf zerbrochen, wie wir in diesem Jahr das Spiel ohne Grenzen wieder aufleben lassen könnten und ist mit vielen neuen Ideen dabei gewesen.

Die Teams gingen für verschiedene Länder an den Start.

Weltmusikalisches Wissen, Geschicklichkeit, Kreativität, Schnelligkeit, Flexibilität, Engagement und vor allem Teamgeist waren gefragt.

Und danach wurde sogar international gegessen. Viele Familien stellten eine Kostprobe aus ihrem Heimatland auf das Buffet. Lecker, lecker!

Die Preisideen für die 3 besten Mannschaften entstammen ebenfalls dem Ideenreichtum der Schülervvertretung.

Eingelöst sind schon die Dessertgutscheine (2. Platz). Das Eis (1. Platz) wird sicher demnächst geliefert. Und auf eure Vorschläge für eine Lautsprecherdurchsage (3. Platz) warten wir noch! ◀◀



● Bibliothek

Astrid Eversmann

Unsere Schulbibliothek ist ein wichtiger Bestandteil des Schulalltags. Neben Büchern stehen Zeitschriften wie „Der Spiegel“ und „Geolino“, Zeitungen, CDs und eine Vielzahl von Brett- und Kartenspielen zur Verfügung. Daneben besteht die Möglichkeit der Nutzung des Internets an drei Computern. Weiter ist der verstärkte Einsatz von Notebooks zur Nutzung des Internets geplant. Neben den Computerplätzen stehen den Schülern noch 15 Arbeitsplätze zur Verfügung. Außer den Spielen und einem Präsenzbestand können alle Medien entliehen werden. Für die kleinen Besucher der Bibliothek gibt es eine Bilderbuchecke, die noch mit Bodenmatten und Sitzsäcken ausgestattet werden soll. Die älteren Schüler kommen gerne auch während des Unterrichts, um in Büchern und im Internet zu recherchieren. Nach Unterrichtsende wird die Bibliothek von den Schülern genutzt, um gemeinsam Brettspiele zu spielen, zu lesen und Hausaufgaben zu erledigen.

Die Schulbibliothek ist Montag bis Donnerstag von 7:40 bis 16:15 und freitags bis 14:40 Uhr für Schüler, Lehrer und Eltern geöffnet. ◀◀



Schülerinnen begutachten die neu angekommenen Bücher

● Die SV

Safia Nabil Yusuf Succar

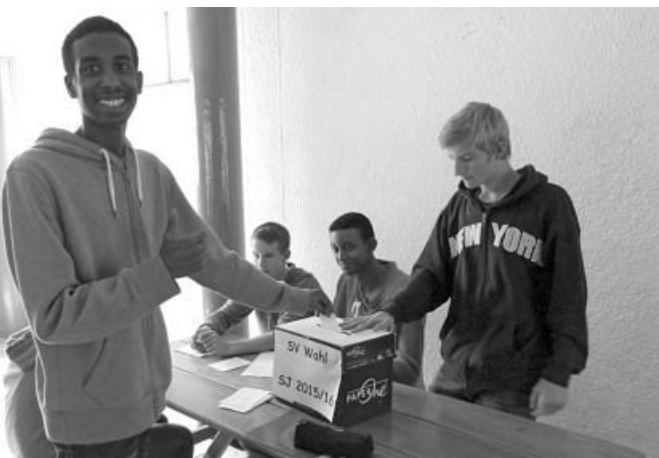
Die Schülervertretung (SV) repräsentiert die Schülerschaft und ihre Interessen. Am Schul-

jahresanfang werden bei einer Schülervollversammlung der/die Schülersprecher/-in, der/die vertretende Schülersprecher/-in und freiwillige Mitglieder der SV gewählt. Klassensprecher/-innen und vertretende Klassensprecher/-innen einzelner Klassen sind automatisch in der SV.

Die Schülersprecher/-innen leiten die SV und sind diejenigen, die die SV bei Konferenzen von Lehrern und Eltern vertreten.

Fast wöchentlich gibt es SV-Versammlungen, bei denen sich die Mitglieder zusammenfinden und über Projekte, Probleme, neue Regelungen usw. sprechen.

Bei großen Festen der Schule wie Weihnachtsmarkt, Flohmarkt o. ä. hat die SV einen Waffelstand, bei dem Waffeln gebacken und verkauft werden. Das verdiente Geld dient der Finanzierung der SV. Damit werden Feiern organisiert.



SV-Wahl zur Schülervertretung



Crazy Week – alle Schüler kommen im Schlafanzug zur Schule



Crazy Week – Wie siehst du dich in fünf Jahren?

Pro Halbjahr wird ein SV-Wochenende veranstaltet, bei dem Projekte konkreter diskutiert werden, Spiele gespielt werden, gemeinsam gegessen und in der Schule übernachtet wird.

Das Planen von Schulfeiern, der Crazy Week, Filmabenden und Ähnlichem findet in kleinen Gruppen innerhalb der SV statt. Typisches Programm jedes Jahr ist eine Halloweenparty, Faschingsparty, mehrere Filmabende und zwei Crazy Weeks.

Bei den Halloween- und Faschingspartys bereiten ca. fünf SV-Mitglieder Dekoration, Musik,

Spiele, Essen und Trinken vor. In der Schule wird dann an einem Abend in kreativen Kostümen gefeiert. Die Crazy Week zieht sich, wie der Name schon sagt, über eine Woche hin. In allen Klassen wird im Voraus nach gewünschten Mottos gefragt und bei der SV-Versammlung werden dann vier Favoriten ausgewählt. Jedem Wochentag der Crazy Week wird ein Motto zugeteilt und so müssen sich dann alle Schüler kleiden. Der Freitag ist aus Tradition immer für das Motto ‚Beach-Day‘ reserviert, an dem in der 6. Stunde eine Wasserschlacht auf dem Fußballfeld stattfindet.

Bei den Filmabenden werden abends zwei Filme für verschiedene Altersgruppen im Musikraum gezeigt. Am frühen Abend wird ein Film für die Jüngerer ab der 4. Klasse gezeigt und anschließend kommt ein Film für die etwas älteren Schüler. Chips, Cola, Popcorn und das weitere Nötige werden von der SV organisiert.

Die SV setzt sich auch für Wünsche der Schüler ein wie die Veränderung der Schul-T-Shirts oder das Einführen einer 2. großen Pause. ◀



Halloweenfest der SV

Zum Autor

Safia Nabil Yusuf Succar ist SV-Mitglied.

● Schulentwicklung gemeinsam mit Ehemaligen Conny Prehl

Alumniarbeit an Hochschulen und Universitäten ist bekannt. Warum sollte eine Schule nicht den reichen Erfahrungsschatz ehemaliger Schüler bei der Studien- und Berufsberatung nutzen, die Verbindung zu abgehenden Schülern aufrechterhalten, ein Forum zum Austausch auf vielen Ebenen bieten? Studien- und Berufsberatung an kleinen Schulen, auch unter Einbeziehung von Ehemaligen, ist i. d. R. ausbaufähig und praxisnäher gestaltbar. Schritt für Schritt arbeitet die Schule seit 2008 am Auf- und Ausbau eines Netzwerkes.

Netzwerken im Alumniportal oder über den sozialen Netzwerkdienst JUST SOCIAL (<https://cloud.just.social/toro/resource/html#!entity.6588>)

Basierend auf einem Fortbildungsangebot der Deutschen Schule Rom begann die Schule mit dem Aufbau eines Alumniportals über Alumni at School e. V., das sich an ehemalige Schüler, Lehrer und Angestellte richtete. Das Webportal diente als Austauschforum und als Kommunikationsplattform zwischen Schule und Ehemaligen. Hier fand man Informationen zu Ehemaligen,

zu Veranstaltungen von Ehemaligen und für Ehemalige, zur Studien- und Berufsorientierung, zu Vakanzen an der Schule, Fotogalerien verschiedener Jahrzehnte u. v. a. m.

Mit Einstellung der Dienste des Portals griff die Schule auf den angebotenen sozialen Netzwerkdienst JUST SOCIAL zurück und etablierte das Netzwerk unter Übernahme eines Großteils der Daten mit einem neuen Erscheinungsbild. Die Funktionen ähneln Facebook-Dienstleistungen. Hier wurde die Schule als Organisation eingerichtet und auch eine Fördergruppe der Schule. Veranstaltungskalender, Bildergalerien und unterschiedliche schulgeschichtliche Ereignisse sind den Mitgliedern zugänglich, Chats untereinander auch. Es wird versucht, über monatliche News, Vorstellung ehemaliger Schüler und ihrer Aussprüche das Ehemaligenetzwerk mit Impulsen zu versorgen. Auch wenn diese Art des sozialen Netzwerkes nicht jedermanns Sache ist, erfüllt es den Zweck, miteinander und mit der Schule in Verbindung zu bleiben oder zu kommen und wichtige Informationen zu Ereignissen von und für Ehemalige zu transportieren.



Alumni der DBSAA aus aller Welt zur 60-Jahr-Feier in Addis Abeba am 16. Februar 2015



Auftakt der Feierlichkeiten mit einem Konzert des Jugendsinfonieorchesters Leipzig

Veranstaltungen für und mit Ehemalige/n

Im Jahre 2013, mit einer Festveranstaltung zum Goldenen Abitur der ersten Abiturienten der Deutschen Schule in Addis vom Jahr 1963, bekam die Ehemaligenarbeit einen weiteren großen Impuls; eine Fördergruppe aus Ehemaligen und Interessenten bildete sich. Diese trifft sich seither regelmäßig zu Themenabenden an der Schule. In diesem Rahmen halfen Berufsinformationsabende den Schülern der gymnasialen Oberstufe bei der weiteren Orientierung mit Präsentation der Lebenswege von ehemaligen Schülern bzw. deren Eltern.

In der Folge der Festveranstaltung vom 22.05.2013 wurde der Wunsch nach einem Ehemaligentreffen in Addis Abeba mit der geplanten 60-Jahrfeier der Schule verbunden. Eine Gruppe Ehemaliger organisierte zusammen mit der Alumnikoordinatorin der Schule dieses Ereignis. Nahezu 100 Ehemalige haben sich via Alumniportal, Ankündigungen auf den relevanten Seiten von Facebook-Gruppen Ehemaliger oder durch persönliche Kontaktaufnahme mit den Organisatoren in Deutschland und der Schule als interessierte Teilnehmer gemeldet. Besuche der Gebäude der Vorgängerschulen und weiterer erinnerungsträchtiger Orte sowie manch gemütliches Beisammensein haben alte Freundschaften belebt und neue Kontakte ermöglicht, Bindungen zur ehemaligen Schule als Institution, aber auch an das Land wieder aufleben lassen. Auch die Festschrift trug dazu bei, die eine oder andere ganz persönliche Erinnerung wieder aufzufrischen, Erfahrungen zu verknüpfen und weiterzuvermitteln. Dank vieler Schätze aus den Schubladen und Erinnerungen Ehemaliger, rückblickender Beiträge zur Arbeit wichtiger Gremien und Schulsektionen und nicht zuletzt dank der feilenden Mitarbeit des ehemaligen Schulleiters, Hartmut Lieske, entstand eine interessante Mischung aus Nostalgie, Zeitzeugenberichten und pädagogischen Erfahrungswerten. [Anm. der Redaktion: Beitrag „60 Jahre Begegnen“ in Addis Abeba“ von Hartmut Lieske im Heft 2/2015, S. 174 ff.]

Studien- und Berufsinformationspool

Über die Feier am 16.02.2015 hinaus ist eine weitere Intensivierung der Alumniarbeit ge-



Filmvorführung Städtepartnerschaft
Vatterstetten – Alem Ketema

plant, z. B. durch eine bessere Integration dieser in die Arbeit aller Gremien der Schule. Den Schülern der Oberstufe sollen die Vorteile einer aktiven Mitgliedschaft im Netzwerk nahegebracht werden. Aktiv bedeutet, dass sie möglichst selbst mitgestalten, neben anderen Ehemaligen den geplanten Studien- und Berufsinformationspool des Netzwerkes nutzen und sich als Ansprechpartner im Pool zur Verfügung stellen. Direkte Kontakte zu Organisationen und Unternehmen, in denen Ehemalige tätig sind, könnten ausgebaut und so Praktikumsmöglichkeiten, Exkursionen und Projektangebote erweitert werden. Im Gegenzug könnte die Schule diesen Unternehmen Werbemöglichkeiten bei öffentlichen Veranstaltungen der Schule, auf der Schulwebseite und in Schulpublikationen anbieten. Angesichts der wachsenden Zahl äthiopischer Schüler könnte man auch an die früher praktizierten Sprachaufenthalte in Deutschland anknüpfen. Ebenso wird an eine Erweiterung des Stipendienfonds für begabte äthiopische Schüler gedacht.

Dies sind einige Beispiele für geleistete und geplante Alumniarbeit, für mögliche Betätigungsfelder zum beiderseitigen Nutzen. Wenn diese Arbeit den Schülern als praktische Entscheidungshilfe und zur Orientierung auf ihrem weiteren Lebensweg dienen kann, dann wäre viel erreicht. ◀◀

Bausteine einer effizienten Elternarbeit

Monika Soddemann

Was ist Elternarbeit? Was will sie erreichen und wie gestalten wir diese Arbeit möglichst effizient?

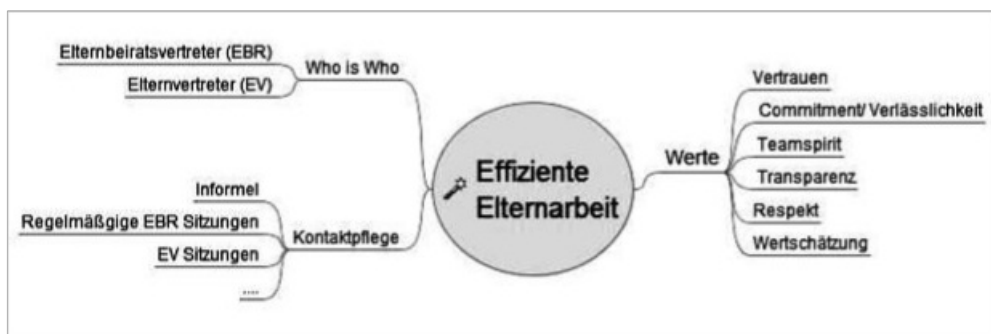
In der Satzung des Elternbeirats der Deutschen Botschaftsschule Addis Abeba steht: „Die zentrale Aufgabe des Elternbeirats ist die Pflege der Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus mit dem Ziel, die Schule in ihrer erzieherischen Arbeit zu unterstützen.“

In der Praxis liegt der Schwerpunkt auf zwei Bereichen: Einerseits auf der Ausrichtung oder Begleitung der diversen Schulveranstaltungen wie Weihnachtsfeier, St. Martin, Sportfest u. a. Hier tun und backen die Eltern fleißig und bringen großartige Köstlichkeiten zu Tage. Häufig wird bei den Veranstaltungen am Rande auch noch ein bisschen Geld generiert, das zurück in Schulprojekte fließt, wie z. B. die Anschaffung von kleineren Spielen für die Kinder. Der zweite Schwerpunkt sind die diversen Sitzungen, an denen wir aus dem Elternbeirat teilnehmen oder die wir selbst initiieren. Es sind zum einen Sitzungen des Schulvereinsvorstandes, der Steuergruppe oder Elternvertretungssitzungen und einige mehr. Überall dort gibt es Raum, um Themen der Eltern einzubringen, zu diskutieren sowie nächste Schritte zu gehen. Dabei geht nichts ohne den Kontakt und unsere regelmäßigen Gespräche mit den Eltern. Das passiert meistens im informellen Treffen an der Schule, aber auch durch die organisierten und geplanten Elternvertretersitzungen. Doch was macht die Elternarbeit effizient? Wie gelingt es, dass es eine „breite Elternschaft“ gibt, die sich gerne engagiert und einbringt?



Unser Elternbeirat 2015/2016

Die Kunst effizienter Elternarbeit ist das „who is who“ – wer ist eigentlich von welcher Kindergarten- und welcher Klasse der Elternvertreter, den ich als Elternbeirat mit Blick auf die Schulveranstaltungen oder andere Anliegen ansprechen kann? Und vice versa: Eltern sollten ihren Elternvertreter kennen und die Elternvertreter wiederum uns als Beirat. Am wichtigsten ist also, dass man sich kennt und somit Anliegen ansprechen kann. Das ist kein Selbstläufer, sondern muss gezielt gefördert und gepflegt werden. Wir als Elternbeirat (wir sind zu viert) treffen uns deshalb regelmäßig, d. h. alle 4–6



Wochen; das findet mit allen Elternvertretern zwei- bis dreimal im Schuljahr statt sowie auf Klassen- bzw. Kindergartenebene. Grundlage für uns vier im Elternbeirat sind die gemeinsamen Werte und die Arbeitsteilung sowie flexible Arbeitsweise.

Nur in der Zusammenarbeit miteinander gelingt es, die vielen Themen konstruktiv und mit Freude anzugehen. Ganz nach dem afrikanischen Sprichwort: If you want to travel fast: travel alone. If you want to travel far: travel together. ◀

● Soziale Projekte an der DBSAA

Eberhard Weisser

Äthiopien ist ein Land, in dem soziale Gegensätze sehr stark präsent sind. Die Schülerinnen und Schüler unserer Schule sind, ungeachtet ihrer Nationalität, meist in einer privilegierten Lebenssituation. Den Blick und die Sensibilität für die Realität außerhalb der Schule zu fördern, ist das Ziel sozialer Projekte, die seit Jahren in das Schulleben integriert sind.

Nachfolgend wollen wir einige der Projekte vorstellen, die bei uns an der Schule einen festen Platz einnehmen.

Kooperation mit der German Church School (GCS)

Auf die Initiative unserer ehemaligen, inzwischen pensionierten Lehrerin, Ursel Stahlmann, geht die Unterstützung der „German Church School“ zurück. In diesem von der Deutschen evangelischen Kirchengemeinde Addis Abeba getragenen Sozialprojekt können Kinder aus den allerärmsten Verhältnissen eine kostenlose Schulbildung bis zum Abschluss der Klasse 8 erhalten. Es besteht ein intensiver Kontakt zwischen der DBSAA und der „German Church School“. Grundschulklassen der beiden Schulen besuchen sich z. T. gegenseitig oder führen gemeinsame Projekte durch. Schülerinnen und Schüler aus der IB-Oberstufe der DBSAA helfen im Rahmen ihrer CAS-Verpflichtung („creativity-action-service“) z. B. beim Englischunterricht. Regelmäßig absolvieren SchülerInnen aus der 9. Klasse der DBSAA ihr Betriebspraktikum an der German Church School. Die DBSAA unterstützt darüber hinaus den Erwerb von Unterrichtsmaterialien und nicht zuletzt die Fortbildung der Lehrer des Sozialprojektes.

Seit kurzem bereitet der stellvertretende Schulleiter und Chemielehrer der DBSAA, Eberhard Weisser, ehemalige GCS-Schüler auf deren Abschluss-Examen in Klasse 12 vor, das nach erfolgreichem Bestehen zum Universitätsbesuch berechtigt.

Jeweils am 1. Advent findet der Weihnachtsbasar der deutschen evangelischen Kirchengemeinde statt und ist das wichtigste Fundraising-Projekt zugunsten der German Church School in Äthiopien. 2012 wurde der Weihnachtsbasar, der traditionell auf dem Kirchengelände stattgefunden hat, von dort auf das weit- aus größere Schulgelände der DBSAA verlegt; im Laufe dieser 4 Jahre hat sich dieser Basar zum größten Event auf dem Schulgelände entwickelt mit jeweils über 2000 Gästen. Der Gesamterlös kommt vollständig der GCS zugute und bildet damit eine ihrer wichtigsten Finanzquellen. Die Unterstützung armer Kinder sowie von Bewohnern von Altenheimen erfolgt auch während des Jahres durch Spenden von Kleidung und Essen.

Äthiopische Lehrer zur Fortbildung an der Deutschen Botschaftsschule Addis Abeba

Eine Gruppe äthiopischer Chemielehrer kommt in inzwischen nur noch unregelmäßigen Abständen zu Fortbildungen an die Deutsche Botschaftsschule Addis Abeba (DBSAA). Dort zeigt ihnen Chemielehrer Eberhard Weisser den Umgang mit Substanzen und Materialien, die sie aus ihren Schulen nicht kennen. Denn äthiopische Lehrer haben während ihres Studiums in vielen Fällen keine (ausreichende) praktische Ausbildung im Experimentieren erhalten und müssen erst lernen, mit entsprechenden Geräten und Chemikalien umzugehen.



Lehrerfortbildung an der DBSAA

Die Tradition der Workshops geht bereits in das Jahr 2007 zurück, wobei in den ersten Jahren auch noch das Fach Physik bedient wurde. Seither stellt die DBSAA Räume, Materialien und Lehrkräfte zur Verfügung. Die fachliche Unterstützung durch Lehrer der DBSAA ist ein wichtiger Beitrag zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts im Gastland. Die Workshops erfreuen sich großer Beliebtheit sowohl bei den äthiopischen Lehrern, als auch bei deren Schulleitern, die die Bereicherung des Unterrichts an ihren Schulen schätzen. Die Schulbehörde der Stadt Addis Abeba erkennt diese Initiative, die von der ehemaligen Lehrerin Ursel Stahlmann organisatorisch mit begleitet wird, dankbar an.

Stipendien für äthiopische Kinder an der DBSAA

Nachdem die damalige DSAA (Deutsche Schule Addis Abeba) 1977/78 vom kommunistischen Derg-Regime konfisziert worden war, verboten die äthiopischen Behörden ihren Landeskindern den Besuch der Deutschen Schule. Im Jahr 2007 wurde ein „Memorandum of Understanding“ (MoU) zwischen dem äthiopischen Bildungsministerium und der Deutschen Botschaft geschlossen. Ziel ist es, erneut äthiopischen Kindern aus Familien mit einem Bezug zu Deutsch-

land den Besuch der Deutschen Botschaftsschule Addis Abeba (DBSAA) zu ermöglichen. Damit wurde eine Initiative des ehemaligen Bundeskanzlers Gerhard Schröder umgesetzt, die dieser während seines Äthiopienaufenthalts im Jahr 2004 zugesagt hatte. Das Abkommen setzt die Ziele der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik der Bundesregierung um, indem es die Voraussetzungen dafür schafft, dass eine wachsende Zahl äthiopischer Schulabsolventen in Deutschland studieren kann.

Um das Übereinkommen umzusetzen, gewährt die DBSAA äthiopischen Kindern Stipendien in Höhe von rund 70 % der allgemeinen Schulgebühren. Außerdem trägt die Schule die Kosten für den Deutsch-Förderunterricht, der bereits im Kindergarten beginnt. Des Weiteren werden die äthiopischen Kinder von der ersten bis zur achten Klasse im Fach Amharisch sowie (auf amharisch) in äthiopischer Landes- und Gemeinschaftskunde („Civics“) unterrichtet, um dann das äthiopische „grade 8 exam“ abzulegen. Seit 2007 nimmt die Zahl der äthiopischen Schüler jährlich zu und diese haben inzwischen in den unteren Klassen der Sekundarstufe I einen Anteil von rund 50 % erreicht.

Regelmäßig finden Äthiopien-Projektstage an der Schule statt und die SchülerInnen werden durch Besuche von Sozialprojekten eng mit den Entwicklungsbemühungen des Gastlandes vertraut gemacht.

Tariku & Desta Kids' Education through Tennis Development (TDKET)

Das „Tariku & Desta Kids Education through Tennis Development“-Projekt gibt äthiopischen Kindern aus ärmsten Verhältnissen nicht nur die Chance in die Schule zu gehen, sondern bringt diesen auch das Tennisspielen bei. Das Projekt hat drei Hauptkomponenten:

1. Tennistraining der Straßenkinder, Ausbildung von Trainern und Teilnahme an internationalen Turnieren;
2. Finanzierung der Schul- und Ausbildung der Kinder & Jugendlichen;
3. Sicherstellung der Versorgung der Kinder und Jugendlichen mit Essen, Sportkleidung und -geräten sowie medizinischer Versorgung.

Einige der geförderten Kinder und Jugendlichen sind in der Lage, eine Karriere als Tennisspieler anzustreben. Alle können später jedoch in jedem Fall als Tennistrainer arbeiten. Aus diesem sehr erfolgreichen Projekt, das übrigens über viele Jahre auch von der deutschen „Kinder-nothilfe“ unterstützt wurde, sind schon mehrere Äthiopien- und sogar Afrikameister hervorgegangen. Ein Absolvent erhielt ein Stipendium in den USA, wo er seinem Universitätsstudium nachgeht und sein Talent als Tenniscrack weiter ausbaut.

Seit 2002 unterstützt die DBSAA das Tennisprojekt sowohl personell, materiell als auch durch organisatorische Hilfe durch der Schule zur Verfügung stehende Ressourcen. Auch der Aufbau einer Partnerschaft mit der Tennis Akademie Rhein-Neckar/Racket Center in Nussloch und damit verbundene Trainingsaufenthalte der Tenniskids in Deutschland geht auf Kontakte von ehemaligen stellvertretenden Schulleitern der DBSAA zurück. Gleiches gilt für den Startschuss eines „Sozialprojekts Äthiopien“ mit dem Friedrich-Ebert-Gymnasium Sandhausen, bei dem SchülerInnen aus Sandhausen Äthiopien besuchen und nicht nur die Beziehungen zu der DBSAA, sondern auch insbesondere zur German Church School, zum Tennis-Projekt sowie weiteren äthiopischen Einrichtungen pflegen. Beide Projekte laufen immer noch alljährlich mit großem Erfolg.



Tennis

Mehr Informationen zum Tennisprojekt auf der Webseite: <http://tdket.org/>

Einführung eines Sozialpraktikums in Klasse 10

Die Klasse 10 beendet ihre Sek-I-Abschlussprüfung in der Regel 2–3 Wochen vor dem Schuljahresende. In der verbleibenden Zeit unternehmen die SchülerInnen eine Klassenfahrt und erhalten eine ausführliche Einführung in das GIB. Die verbleibende Zeit soll künftig dafür genutzt werden, ein verpflichtendes Sozialpraktikum zu absolvieren.

In Addis Abeba gibt es über die oben genannten Kontakte hinaus eine Vielzahl von karitativen Einrichtungen und Nichtregierungsorganisationen, die sich hervorragend dafür eignen, einen Einsatz unserer Schülerinnen und Schüler im sozialen Bereich zu begleiten. Beispiele hierfür sind Projekte zur Förderung und beruflichen Integration von behinderten Menschen, zur Betreuung von Straßenkindern, Projekte zur Unterstützung von jungen, alleinerziehenden Müttern und deren Kindern, Projekte im sportlichen Bereich und vieles mehr. In der Vergangenheit haben sich immer wieder Kolleginnen und Kollegen, vorwiegend im privaten Bereich, oder mit ihrer jeweiligen Klasse in Sozialprojekten engagiert. Auf diese bereits bestehenden Beziehungen kann zurückgegriffen werden.

Unsere Schülerinnen und Schüler sollen durch ihren Praktikumseinsatz soziale Kompetenz lernen und Einblicke in die reale Welt außerhalb der Schule gewinnen. Außerdem ist das Sozialpraktikum geeignet, Kontakte für die in Klasse 11 und 12 verpflichtenden CAS (Creativity, Action, Service) -Stunden herzustellen. Das Sozialpraktikum wird erstmals im kommenden Schuljahr durchgeführt. Der jeweilige Klassenlehrer der Klasse 10 und der IB-Koordinator organisieren und begleiten das Praktikum. Ähnlich wie beim Betriebspraktikum (in Klasse 9) werden die Schülerinnen und Schüler an ihren Praktikumsstellen besucht. Die Erfahrungen werden anschließend gemeinsam ausgewertet. Inhaltlich und konzeptionell vorbereitet wurde das Sozialpraktikum durch eine Arbeitsgruppe aus der Lehrerschaft.

Creativity, Action, Service (CAS) in den Oberstufenklassen

Wie bereits im Zusammenhang mit der GIB-Oberstufe erwähnt, sind die Schülerinnen und Schüler der Klassen 11 und 12 verpflichtet, ins-

gesamt 150 Stunden Einsatz in den genannten Bereichen zu erbringen. Insbesondere der Bereich „Service“ eröffnet zahlreiche Einsatzmöglichkeiten in sozial-karitativen Einrichtungen. ◀◀

● Meine sechs Monate an der DBSAA

Gero Reich

Im September 2015 war es endlich soweit, ich begann mein Freiwilliges Soziales (Halb-)Jahr an der Deutschen Botschaftsschule in Addis Abeba. Von Kollegen und Schülern wurde ich sehr freundlich aufgenommen und bekam an meinem ersten Tag auch gleich eine Aufgabe zugewiesen: Ich durfte Getränke verkaufen, denn es fand der alljährliche Projekttag „Äthiopisches Neujahr“ statt. Mit diesem Einstieg bekam ich natürlich einen tollen ersten Eindruck von der Schule. Aufgabenbereiche waren schnell gefunden für mich, und mit meiner Rolle als „Mädchen für alles“ hatte ich von vornherein keine Probleme, ganz im Gegenteil. Zu Beginn half ich dem Netzwerkadministrator, Heiko Nollau, ein paar PCs neu einzurichten. Die „Langzeit-Aufgabe“, die ich zugewiesen bekam, war, das Archiv für die Schülerakten neu zu sortieren. Dies war gar nicht so langweilig: Was man in so manchen 30 Jahre alten Akten lesen konnte ... Bald bekam ich auch meine eigene Schüler-Gruppe in der Nachmittagsbetreuung der Grundschule. Ich war immer am Montag dafür verantwortlich, dass „meine Kinder“ ihre Hausaufgaben erledigten. Wenn sie mal zu laut waren, musste ich natürlich auch ein Machtwort sprechen, doch das fiel mir nicht zu schwer. Manchmal half aber auch das Machtwort nichts mehr, und so griff ich zum Äußersten und versprach ihnen, das nächste Mal Kekse mitzubringen, wenn sie dafür sofort leise wären. Die Kinder achteten natürlich sehr genau darauf, dass ich mein Versprechen auch immer hielt. Sobald es warm genug wurde, begleitete ich die Grundschule Montag und Dienstag morgens immer zum Schwimmmunterricht. Entweder unterstützte ich einen der anderen Lehrer oder ich bekam mei-



Gero als Nikolaus im Kindergarten

ne eigene Gruppe und musste mit ihnen Beinschlag und Armzug üben. Das machte mir immer großen Spaß, weil die Kinder einfach super waren. Nichts desto trotz konnten sie auch ganz schön anstrengend sein, vor allem wenn sie versuchten, auf der Rückfahrt zur Schule einen neuen Geräuschpegel-Rekord aufzustellen. Ein Highlight für mich war wohl mein Auftritt im Kindergarten als Nikolaus. Ich ging verkleidet von Gruppe zu Gruppe, fragte ob alle auch artig waren, ließ mir Gedichte vortragen und verteilte dann Geschenke. Ein paar der Kinder, die mich schon kannten, erkannten mich natürlich. Von den Betreuern und mir wurde dies im Nachhinein aber vehement abgestritten. Bei der Weihnachtsfeier der Schule wechselte ich dann einmal auch mein Ressort und filmte die Veranstaltung, statt wie sonst Fotos zu machen. Denn es war sonst mein Job, immer vor Ort zu sein, wenn etwas in der Schule passierte, um es fotografisch festzuhalten. Hinterher bearbeitete ich

die Bilder, suchte die besten heraus und bearbeitete sie passend für Facebook und die Homepage der Schule. Ein paar älteren Schülern half ich auch einmal, die Deko für die Halloweenparty zu basteln. Im Zuge des großen German-Charity-Basars wurde ich von der Verwaltung beauftragt, ein Logo zu designen. Ich legte zunächst also verschiedenen Ideen vor. Nachdem wir uns für einen Entwurf entschieden hatten, nahm ich an diesem noch einige Änderungen vor, um sie anschließend allen beteiligten Partnern vorzulegen, bei denen der Entwurf dann ebenfalls auf große Zustimmung stieß. Als „großen Abschluss“ meiner Tätigkeiten durfte

ich am Sportfest – Spiel ohne Grenzen – die Leitung über ein Team übernehmen und mit ihnen zusammen die oft sehr kniffligen Aufgaben lösen. Da dies der Tag vor meinem Abflug war, war es für mich natürlich ein sehr gelungener Abschluss meiner Zeit in Addis.

Meine Aufgaben an der DBSAA waren sehr vielfältig, abwechslungsreich und immer spannend, was ich außerordentlich schätzte. Alles, was ich erlebt habe, hat mir viel Spaß und Freude gemacht. Die schöne Umgebung sowie Schüler und Kollegen mit ihrer netten und freundlichen Art haben ebenfalls ihren Teil dazu beigetragen. «



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

Um in deren geschützten Bereich zu gelangen, brauchen Sie allerdings eine PIN. Diese erhalten Sie nach Eingang der Abbuchungsermächtigung Ihres Mitgliedsbeitrages. Wenden Sie sich zu diesem Zweck an Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de)!

● „When daddy came home everything was different ...“ –

Theaterprojekt „Sergeant Woyzeck“ an der DS Washington

Ulrike Christof

Auf der Basis von Georg Büchners Dramenfragment „Woyzeck“ setzen sich die Schüler der Oberstufen-Theater-AG mit der Auswirkung der PTBS (Posttraumatische Belastungsstörung) auf das Alltagsleben heimkehrender Soldaten auseinander.

„Stich die Zickwölfin tot. Soll ich? Muss ich? Hör ich's da auch, sagt's der Wind auch? Hör ich's immer, immerzu, stich tot, tot.“ Der Protagonist in Büchners „Woyzeck“ hört Dinge, die andere Menschen nicht hören. Sieht Dinge, die andere Menschen nicht sehen. Fühlt und

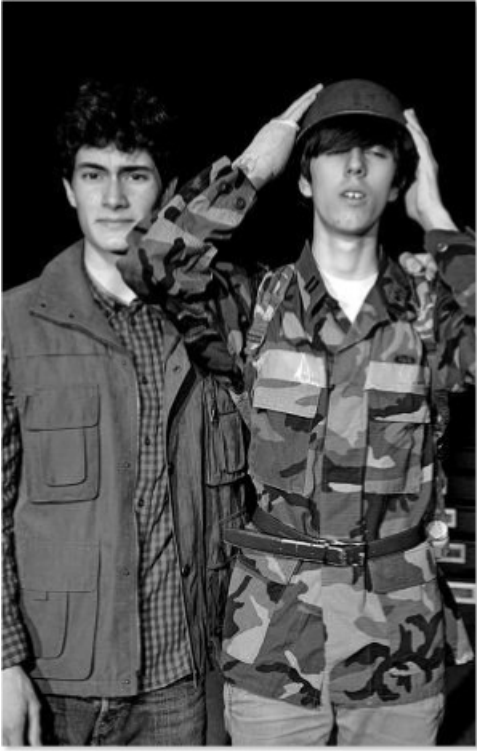
denkt Dinge, die andere Menschen nicht fühlen und denken. Der Soldat Franz Woyzeck war im Krieg und hat von dort einen kaputten Kopf mitgebracht. So wie viele US-Soldaten, die in den Krieg nach Afghanistan oder in den Irak geschickt wurden und mit ihren schrecklichen Kriegserlebnissen im zivilen Leben nicht mehr zurechtkommen.

Das Militär und die Veteranen sind in den USA sehr präsent, was für mich als Theater-Leiterin an der Deutschen Schule Washington ein Grund war, mit meinen Schülern für die Theater-Saison 2015/16 eine Collage zu diesem Thema zu entwickeln. Außerdem befindet sich im nahen Umkreis der Deutschen Schule das Walter-Reed National Military Medical Center, das auf nationaler Ebene bekannt ist durch sein renommiertes US-Veteranen-Programm.

Dort durchlaufen nämlich betroffene Kriegsheimkehrer ein mehrwöchiges, stark kunsttherapeutisch ausgerichtetes PTBS-Programm unter der Leitung von Melissa Walker. Als ich auf einer Informationsveranstaltung an der Deutschen Schule die Masken sah, die unter Mrs. Walkers Anleitung entstanden waren (vgl. www.national-geographic.com/healing-soldiers), war mir sofort klar, dass ich in diesem Theaterprojekt das Leiden der Soldaten mit Masken ausdrücken musste. So bemalten die 17 beteiligten Schüler im Alter von 14–18 Jahren nach einem neurowissenschaftlichen Vortrag über die PTBS-Symptome wie Schlaflosigkeit, Aggression und Depression und deren physiologische Ursachen durch Dr. Inga Guen vom Walter-Reed National Military Medical Center ihre eigenen Masken. Authentische englische Texte aus den Selbstzeugnissen amerikanischer Veteranen wurden recherchiert bzw. selber geschrieben und chorisches unter diesen Masken gesprochen. Chorisches Sprechen ist zwar sehr europäisch und eher abstrakt, aber nach meiner Erfahrung für das Schultheater ideal, denn kei-



Woyzeck (Bruno Schneider) rasiert seinen Hauptmann (Philip Tawil)



Woyzeck (Bruno Schneider) verabschiedet sich vor der Mordtat von seinem Freund

ner muss ein perfekter Schauspieler sein. Die starke Wirkung wird vor allem durch die Menge der Akteure und durch die genaue Phrasierung und Synchronisierung des Sprechens erzielt.

Und wenn dann aus dem Off ein Handy klingelt, gehen plötzlich alle Schauspieler gemeinsam in Kampfstellung. Und ertönt ein Motorengeräusch, suchen alle Schauspieler gemeinsam Schutz hinter Umzugskisten, die je nach Szene eine Häuserschlucht, einen Schützengraben, Woyzecks Frisörstube oder Maries Kammer darstellen. So eng verwoben sind die Szenen, dass die durch kleinste Alltagsgeräusche ausgelösten flash-backs der Soldaten im nächsten Moment übergehen in Woyzecks Leiden an seiner ihm fremd gewordenen Lebenswelt. So eng verwoben sind in diesem Stück auch die Identitäten der amerikanischen Veteranen mit der Identität Franz Woyzecks, Realität und Fiktion zur selben Zeit auf der Bühne.

Für die Gestaltung des Bühnenbildes holte sich die Theater-AG Verstärkung von der Kunst-AG der dritten und vierten Klassen der Grundschule an der DSW unter der Leitung von Maya Osiander. Über 30 Umzugskisten, die auf der Bühne variabel einsetzbar waren, mal zum Kampf, mal zum Schutz verwendet wurden, bemalten die Grundschulkinder mit Motiven zum Thema „Gewitter im Kopf“. Dass eine Zusammenarbeit zwischen den „Kleinen“ und den „Großen“ an der Deutschen Schule Washington in einer derart anspruchsvollen und sehr abstrakten Form gelungen ist, freut mich besonders als Pädagogin.



Choreografierte Aggression

Nach den Vorstellungen in der erweiterten Schulaula Anfang Mai, die auf eine große Resonanz sowohl beim erwachsenen Publikum als auch bei den Schülern stießen, wurde jeweils ein Publikumsgespräch angeboten, das von den Teilnehmern der Theater-AG selber moderiert wurde. Immer wieder stellte sich dabei heraus, dass die Schüler durch das Theaterprojekt ihr Bewusstsein für posttraumatische Belastungsstörungen vertieft haben. Auch ihre Haltung zu eher abstrakten Theaterformen hat sich verändert. Der 17-jährige Valentino, der in „Sergeant Woyzeck“ den Doktor spielt, bringt es für sich auf den Punkt: „Man kann durch Kunst, auch wenn sie Jahrhunderte alt ist, ernste aktuelle Themen zum Ausdruck bringen.“ ◀◀

Das Theater *Die Mimosen*

wurde 1988 gegründet und hat bisher über zwanzig Theaterproduktionen und Projekte ins Leben gerufen. Neben Bühnenstücken für kleine und große Leute führt die Gruppe unter dem Titel *Kinder können Klima* zum Beispiel seit 2007 weltweit Projekte an Bildungseinrichtungen durch, in denen junge Menschen vom Grundschulalter bis ins Erwachsenenalter ihre Standpunkte zum Thema Klimawandel künstlerisch zum Ausdruck bringen können. In der aktuellen Ausgabe der *Fremdsprache Deutsch* wird ausführlich darüber berichtet (Lerch, Siebers, 2016 / Benkelmann-Zhang, 2016). Ob in Deutschland, Polen oder China, am Ende steht als Uraufführung eine Bühnenperformance. Die Aussagen, die die Projektbeteiligten damit an das Publikum der Abschlussveranstaltung richten, ermöglichen eine nachhaltige Diskussion über den Klimawandel unter Lehrkräften, Schülerinnen, Freunden und Familienangehörigen. *Die Mimosen* verstehen sich bei dem Prozess nicht nur als Bildungsreferenten für ein grenzenloses Thema, sondern auch als Vermittler der deutschen Sprache und Kultur.

Seit 2015 bietet die Theatergruppe in ihren Projekten neben der Bühnenarbeit auch eine Kunst- und Medienwerkstatt an. Sie eröffnet damit im künstlerischen sowie medialen Kontext ein neues Experimentierfeld, das wie beim Theater die Wahrnehmung der Teilnehmer für sich und ihr Lebensumfeld sensibilisiert und ihnen neue Sichtweisen erfahrbar machen kann. Schulen und Fachkollegien bietet die Theatergruppe somit ein ideales Betätigungsfeld für die Erweiterung der Lehrbucharbeit und zur Gestaltung von so genannten Projekttagen oder -wochen, in denen die außerschulische Welt – hier die des Theaters – in den Unterricht integriert wird.

● Fächerübergreifender, handlungsorientierter und schülerzentrierter DaF-Unterricht: Das Projekt *Höflichkeit 3.0*

Eva Lerch, Kai Meister, Stefanie Siebers – bearbeitet von Rainer E. Wicke

Das Theater *Die Mimosen* bietet Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Möglichkeit, ihre Gedanken, Ängste und Träume zum Ausdruck zu bringen, ihnen Gestalt und Raum zu geben. Dabei versuchen wir, Antworten zu finden. Antworten auf elementare Fragen, die für junge Menschen und Erwachsene gleichermaßen relevant sind.

So sind wir zum Beispiel bereits in mehr als 100 Projektwochen an Bildungseinrichtungen im In- und Ausland unter dem Motto „Kinder können Klima“ mit jungen Menschen über den Klimawandel in einen künstlerischen Dialog getreten, in dem sie ihre Sprachkenntnisse in au-

thentischen Kommunikationssituationen des Theaterspiels anwenden können.

Wir begeben uns in unseren Projekten auf eine mehrtägige Spurensuche. Hierbei wollen wir Lotsen sein in einem kreativen Prozess. Deshalb kommen wir ohne vorgefertigte Antworten im Gepäck und ohne den pädagogischen Zeigefinger. Wir wollen den jungen Menschen eine Plattform bieten für eigenständiges Denken und Handeln.

Kulturen in Bewegung

Mit dem Projekt „Höflichkeit 3.0“ rücken wir nun neue Fragen in den Mittelpunkt, die für die

Schüler und Schülerinnen relevant und damit lebensnah sind:

- Ist der Umgangston auf dem Schulhof, in der Klasse oder unter Freunden rauer geworden?
- Fehlt es an Respekt und Toleranz im täglichen Miteinander?
- Wie gehen wir mit Andersdenkenden um?
- Wie sieht unser Verhältnis zu Mitschülern aus, deren Familien aus einem uns fremdem Land kommen?
- Gibt es trotz kultureller Unterschiede eine gemeinsame Basis?
- Und schließlich: Verkümmert durch die Verbreitung digitaler Technik im Lebensalltag die Qualität der sozialen Interaktion?

Was sagen die Schüler in unterschiedlichen Jahrgangsstufen dazu? Spielen diese Fragestellungen für sie überhaupt eine Rolle? Oder sind andere Themen für sie in diesem Zusammenhang bedeutsamer?

Angesichts einer sich im ständigen Wandel befindlichen Lebenswelt stellen wir die Frage: Wie kann ein respektvolles, achtsames Miteinander aussehen? Oder: Wie müssen wir mit uns selber umgehen, um anderen gegenüber überhaupt tolerant und wertschätzend sein zu können? In der Schule, am Esstisch oder im digitalen Netzwerk? Digital-technische Veränderungen lassen neue (nun auch digitale) Kommunikationsräume entstehen. Deshalb: „Höflichkeit 3.0“.

Projektarbeit in der Theater-, Kunst- und Medienwerkstatt

Die Arbeit der *Mimosen* orientiert sich an dem Prinzip des projektorientierten Lernens. Im Rahmen einer fünftägigen Projektwoche analysieren wir mit allen Beteiligten die gegenwärtig von ihnen wahrgenommene Qualität von Kommunikation.

Ziel der Theater- und Kunstwerkstatt ist es, die Erfahrungen und Einsichten der Teilnehmer gestalterisch und bildnerisch umzusetzen. In der Medienwerkstatt sammeln die Teilnehmerinnen empirische Daten zu der oben erwähnten Fragestellung. Auch hier wird im zweiten Schritt für die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen eine gestalterische Präsen-

tationsform gefunden. Alle Workshops zeigen am Ende der Projektarbeit in einer Abschlussveranstaltung gemeinsam ihre Arbeiten. Ihre erarbeiteten Vorstellungen von einem respektvollen, achtsamen und wertschätzenden Umgang werden so für die gesamte Bildungseinrichtung erfahrung- und nachvollziehbar. Darüber hinaus können nicht nur Bilder und Texte, sondern auch das entstandene Bühnenstück von den Lehr- und Fachkräften als didaktisches Material für die Projektnachbereitung genutzt werden, um eine vertiefende Beschäftigung mit dem Thema in Gang zu setzen.

Die Relevanz des Themas für junge Menschen jeden Alters

Unser prozess-, projektorientierter und künstlerischer Ansatz führt zu erlebter Selbstwirksamkeit. Hierdurch kann eine nachhaltige Einflussnahme auf die Kommunikation im Alltag der Projektteilnehmer ermöglicht werden.

Egal ob Theaterspielen, Malen, Filmen oder Schreiben – die angewandten Methoden werden dem Alter der Beteiligten und der jeweiligen Bildungseinrichtung entsprechend ausgewählt. Das Projekt *Höflichkeit 3.0* ist deshalb für allgemeinbildende Schulen genauso geeignet wie für berufsbildende Einrichtungen.

Höflichkeit 3.0 und neue Medien

In den Medien wird immer wieder über die rasant voranschreitende Vernetzung der Welt lebhaft spekuliert: Segen oder Fluch?

In regelmäßigen Abständen werden Studien und Umfragen durchgeführt, um mögliche Veränderungen im Verhalten von Jung und manchmal auch Alt aufzuspüren.

Urteile wie *Kultur der Unhöflichkeit* finden sich in diesem Zusammenhang ebenso wie Mahnungen zur Besonnenheit in der Beurteilung des durch die digitalen Medien hervorgerufenen Wandels.

In den Medien lässt sich auch eine Vielzahl von Berichten über besonders eklatante Fälle von Cybermobbing finden. Fachleute werden zu Rate gezogen, wie insbesondere junge Menschen vor dem digitalen Psychoterror geschützt werden können.

Auch Wirtschaftsunternehmen reagieren auf die veränderte Lebenswelt. So ließ die Deutsche Telekom zum Beispiel 2010 von einem internationalen Team *101 Leitlinien für die digitale Welt* erstellen. Eine *eEtiquette* für den digitalen Lifestyle von *Usern für User* (eEtiquette@work).

Während hier noch die Höflichkeit im klassischen Sinne als Regelkanon („Dos and don'ts“) aufgefasst wird, verstehen wir darunter alle verbalen und nonverbalen Aspekte des sozialen Miteinanders im digitalen und analogen Raum.

Zuhause war anderswo – Jugendliche mit Migrationshintergrund

Für die junge Generation gibt es im Zusammenhang mit unserem Thema noch einen weiteren Aspekt, der wie Internet und Smartphone entscheidend auf ihre Lebenswelt und ihre Wertvorstellungen Einfluss hat.

Weltweit sind zur Zeit fast 60 Millionen Menschen auf der Flucht, und es brechen so viele wie noch nie nach Europa und die größte Zahl von ihnen auch nach Deutschland auf. Es sind vor allem junge Menschen, Menschen, die eine Schule besuchen, studieren oder eine Ausbildung machen werden.

Die jüngste Flüchtlingswelle beschleunigt einen gesellschaftlichen Wandel, der insbesondere in den westlichen Industriestädten schon

seit längerem zu beobachten ist. Für einen großen Teil der Jugend war ihr Zuhause oder das ihrer Eltern einmal anderswo. So haben bereits über 30 Prozent der heute unter Fünfzehnjährigen einen Migrationshintergrund. Tendenz steigend. Türkei, Albanien, Kosovo und Syrien, das sind nur vier der vielen Lebenswelten, die heute in einer Bildungseinrichtung aufeinandertreffen können. Täglich versuchen Jugendliche, friedlich mit Menschen zusammenzuleben, die sich durch ihre familiäre Herkunft in ihren Lebenserfahrungen und tradierten Wertvorstellungen sowie Umgangsformen teilweise extrem unterscheiden.

Was bedeutete das für sie, für ihr Selbstverständnis und ihr Verhalten den anderen gegenüber? Wie geht das? Und vor allem: Was geht nicht und warum?

Kinder, deren Blick auf die Welt noch mehr von Neugierde als Erfahrungen geprägt ist, fällt es zum Beispiel leichter das *Anders sein* zu respektieren. Bei Pubertierenden mit ihrem starken Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Anerkennung wird es komplizierter. Kurzum: Migration mit ihren vielfältigen Facetten (Kultur, Religion, Sprache) spielt besonders für die junge Generation eine nicht zu unterschätzende Rolle im sozialen Miteinander und in ihren Umgangsformen. Eines ist ihnen jedoch unabhän-



Aufführung vor einem vollen Haus (Copyright „Die Mimosen“)

gig von ihrer Herkunft allen gemeinsam: Das Smartphone befindet sich im Zentrum ihrer Welt.

Wir wollen Jugendliche auf die Suche schicken, um Antworten zu finden auf die Frage, wie für sie ein respektvolles und wertschätzendes Miteinanderumgehen aussehen sollte und was für sie Höflichkeit heute bedeutet.

Vorbereitung des Projektes mit den Lehr- und Fachkräften

Im gemeinsamen Austausch mit den Lehr- und Fachkräften besprechen wir im Vorfeld der Projektwoche, welche Ziele und welche Schwerpunkte gesetzt werden sollen. Das Projekt wird immer an die konkret vorhandenen Bedürfnisse und Gegebenheiten der jeweiligen Bildungseinrichtung angepasst.

Die Mitwirkung der Lehr- und Fachkräfte ist für eine erfolgreiche Umsetzung des Projektes unabdingbar. Deswegen präsentieren wir ihnen in einem Vorgespräch unsere Herangehensweise. Damit bereiten wir uns und die Lehrerinnen passgenau auf die gemeinsame Arbeit vor.

Inhaltliche Schwerpunkte

Zu Beginn der Projektwoche gibt es in allen drei Werkstätten (Theater/Kunst/Medien) zunächst ein *Warm up*. Neben dem gegenseitigen Kennenlernen gilt es vor allem, die Teilnehmer für das Thema zu begeistern und sie mit den zentralen Aspekten vertraut zu machen. So schaffen wir einerseits eine für alle drei Module gleichermaßen wichtige Recherchebasis, zum anderen können wir die spontan geäußerten Standpunkte zu Projektbeginn (Ist-Zustand) erfassen.

Vielleicht lassen sich auch schon erste Wünsche formulieren (Soll-Zustand).

Dabei werden folgende Fragen im Mittelpunkt stehen:

- Wie erlebe ich mich und welche *Umgangsformen* beobachte ich im alltäglichen Miteinander (analog und digital) mit Mitschülerinnen, Freunden, Lehrkräften, in meiner Familie oder auf der Straße?

Unter Umgangsformen verstehen wir zum einen die Art und Weise der gegenseitigen Ansprache

(Form). Zum anderen aber auch das Vorhandensein von Toleranz gegenüber anderen Denk- und Lebensformen sowie die Bekundung gegenseitiger Wertschätzung (Inhalt). Es geht dabei nicht um eine unreflektierte Befolgung von Benimmregeln aus Angst vor Konsequenzen (Bestrafung). Auch nicht um ein *so tun, als ob*, den Versuch, mit vorgetäuschter Freundlichkeit eigene Ziele zu erreichen oder sich dem Druck der Gruppe (Autoritäten) zu beugen.

- Fühle ich mich wohl in den jeweiligen Gruppen (Situationen)?
- Wie sieht es in den sozialen Netzwerken aus?

Hierbei geht es um ein bewusstes und reflektiertes Hinsehen und Aufspüren der eigenen Befindlichkeiten.

- Würde ich gerne etwas ändern, um mich in einzelnen Gruppen oder Situationen besser zu fühlen? Und wenn ja, was und wie?

Wenn wir von den Beteiligten negative Erfahrungen geschildert bekommen, versuchen wir der Frage nachzugehen, was der eigene Anteil an der jeweiligen Situation ist und wie sie demzufolge auch selbst aktiv zu einer Verbesserung beitragen können. Aber auch: Wie müsste mit mir als Schülerin, Jugendlichen oder jungem Erwachsenen umgegangen werden?

Präsentation und Nachhaltigkeit

Übergeordnetes Projektziel ist die abschließende gemeinsame Präsentation der Ergebnisse aller Werkstätten. Das sind: die künstlerische Umsetzung der oben skizzierten Fragestellung in einem Bühnenstück und Bilder sowie die aufbereiteten empirischen Ergebnisse der Medien- und Forschungswerkstatt.

Die Projektbeteiligten laden in einer Abschlussveranstaltung dazu ein, mit ihnen in einen aktiven Austausch über *Höflichkeit 3.0* zu treten. Damit wird ein erster Impuls für weitere Auseinandersetzung mit dem Thema gesetzt.

Die entstandenen künstlerischen Arbeiten, sowie die Resultate der Medienwerkstatt verbleiben in der Bildungseinrichtung. Sie dienen den Lehr- und Fachkräften als Anregung und didaktisches



Präsentation von Projektprodukten
(Copyright „Die Mimosen“)

Material, um eine vertiefende Diskussion für alle Angehörigen der jeweiligen Bildungseinrichtung über das Thema zu ermöglichen.

Auch das Bühnenstück der Theaterwerkstatt kann wiederholt aufgeführt werden, um eine nachhaltige Auseinandersetzung mit *Höflichkeit 3.0* zu ermöglichen.

Theaterwerkstatt

Die Theaterarbeit wird mit Basisübungen aus dem Bereich Schauspiel und Tanz im *Warm up* eröffnet. Nach und nach bauen wir thematische Aufgaben in die Übungen ein, die sich an den oben skizzierten grundsätzlichen Fragestellungen orientieren. Auf diese Weise sammeln wir Material in Form von Szenen.

Eine klassische Methode, um die nach und nach entstehenden Spielfrequenzen mit der ganzen Gruppe zu reflektieren, ist das sogenannte Forumtheater. Hierbei improvisieren einige Schüler eine Szene aus ihrem Alltag. Die anderen Schülerinnen können jederzeit unter-

brechen und eine der gespielten Personen ersetzen, um ihre eigene Sichtweise auf das Dargestellte zu zeigen. Kontroverse Wahrnehmungen werden so für alle unmittelbar erfahrbar gemacht.

Im Anschluss entscheiden wir gemeinsam, ob wir eine geschlossene Geschichte erarbeiten wollen, oder ob es eine Art Szenencollage geben wird.

Im weiteren Verlauf werden die Ideen und Vorstellungen der jungen Schauspieler für die Bühne umgesetzt. Dabei ermuntern wir sie, in ihrer Darstellung eine konkrete Aussage zu formulieren, mit der sie die Erfahrungen der Projektwoche für sich und die Besucher der Abschlussveranstaltung pointiert in Szene setzen können.

Kunstwerkstatt

Wie in der Theaterwerkstatt begeben wir uns auch in der Kunstwerkstatt zunächst auf eine Ideensuche und versuchen Schwerpunkte herauszuarbeiten, mit der sich die Gruppe auseinandersetzen möchte.

Wir starten eine visuelle Entdeckungsreise: Wo lassen sich zu den von uns zu Beginn bearbeiteten Fragestellungen (siehe inhaltliche Schwerpunkte) sichtbare Spuren im persönlichen Umfeld, in der Schule oder in den Medien finden? Egal ob Alltagsobjekte, Texte, Bilder, Fotografien oder eine Beobachtung – alles, was für die jungen Menschen eine persönliche Relevanz hat und ihnen einen Zugang zu dem Thema ermöglicht, ist als Ausgangsmaterial geeignet.

Der Recherche folgt die Auseinandersetzung mit dem gesammelten Material. Hier beginnt die heiße Phase des künstlerischen Prozesses. Der Prozess ist ergebnisoffen: Wir lassen das Material sprechen.

Welche künstlerischen Mittel die Beteiligten wählen, um das Material oder eine Idee in eine neue ästhetische Form zu überführen, hängt von ihren Möglichkeiten und Vorlieben ab. Gemeinsam suchen wir einen Weg. Das Malen und Zeichnen eigener Motive zum Beispiel ist ebenso denkbar wie die Bearbeitung (Verfremdung) von bereits vorhandenen Bildern oder Fotografien sowie das Zusammenfügen von unterschiedlichen Materialien zu einem neuen Ganzen.

In der Abschlussveranstaltung präsentieren die „Künstler“ die Ergebnisse ihrer bildnerischen Auseinandersetzung mit dem Projektthema ähnlich wie die *Schauspieler* den Besuchern in einer Bühnenperformance.

Medienwerkstatt

In der Medienwerkstatt nähern sich die Teilnehmerinnen als *Reporter* oder *Forscher* dem Thema. Nach der gemeinsamen Sammlung von Aspekten, die für die Beteiligten im Zusammenhang mit *Höflichkeit 3.0* wichtig sind, werden sie auf eine Recherchetour geschickt.

Die *Forscher* nehmen zum Beispiel das soziale Miteinander in den digitalen sozialen Netzwerken wie etwa Facebook unter die Lupe oder führen eine Werbeanalyse (Internet/TV) in Sachen *Höflichkeit 3.0* durch. Auch wäre denkbar, dass sie anhand von vorab entwickelten Fragebögen statistische Erhebungen in ihrem analogen Umfeld zum Thema erstellen oder ein Glossar zu *Höflichkeitsstrategien* entwickeln.

Die *Reporter* versuchen mit publizistischen Mitteln (Reportage/Interview/Handyfilm), den Stand der Dinge im analogen und/oder digitalen Bereich einzufangen. Ihr Untersuchungsschwerpunkt kann sowohl in der jeweiligen Bildungseinrichtung und im privaten Umfeld als auch im öffentlichen Raum (Bürger/kommunale Institutionen) liegen.

In welcher Form die Teilnehmer sich ausprobieren wollen, hängt von ihren persönlichen Wünschen ab. Sie werden in der Eingangsphase ebenso erkundet wie die Themenschwerpunkte (Welcher Bereich interessiert uns besonders?) der jeweiligen Gruppe. Ebenso entscheidet die Gruppe im Verlaufe der Projektwoche, wie

sie die Präsentation der Ergebnisse in der Abschlussveranstaltung gestaltet. Etwa, ob sie Audio- und Bildaufnahmen, Textbeiträge oder andere Darstellungsmöglichkeiten nutzen möchte.

Mit der Digitalisierung und ihren soziokulturellen Folgen gewinnt die Diskussion über die Bedeutung und den Nutzen von Kunst als Teil der Schul- und Berufsausbildung wieder an Fahrt. ◀◀

Literatur

Lerch, Eva; Siebers, Stefanie: Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“. Ein Erfahrungsbericht aus China, in: Haataja, Kim; Wicke, Rainer-E.: (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch: Fach- und sprachintegriertes Lernen, Erich Schmidt-Verlag, Berlin, 2016, 40–42.

Benkelmann-Zhang, Karin: Projektarbeit motiviert nachhaltig. Beschreibung einer besonderen Art der Theaterarbeit in China 2015, in Haataja, Kim; Wicke, Rainer-E.: (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch: Fach- und sprachintegriertes Lernen, Erich Schmidt-Verlag, Berlin, 2016, 43–45.

—● Kontakte

Mail: die-mimosen@email.de

Eva Lerch
Telefon 0179 / 49 73 02 6

Kai Meister
Telefon: 0211 / 16 38 07 58

Stefanie Siebers
Telefon 0172 / 77 98 59 8

Tiefgründiges – Hintergründiges

„Wer keine Schatten wirft, steht auch nicht im Licht.“

(Lady Gaga, US-amerikanische Popsängerin, Songschreiberin und Schauspielerin)

● Desert roses

Tanja Unterberg-Ogalla Rodríguez

Der Schnitzelgeruch hängt mir immer noch in der Nase, er umwehte mich, als ich eine grausame Feststellung in einer Firma in Nordrhein-Westfalen machte. Ich betrachtete die Bilder der Mitarbeiter/innen dieser Firma aus den letzten 100 Jahren: Während auf dem ersten Bild um 1900 die Arbeiter noch sehr eng nebeneinander standen und sogar ihre Arme auf die Schultern ihrer Kollegen legten und verschmitzt in die Kamera grinsten, wurde der Abstand der Kollegen oder ihrer Nachfolger in einem Schritt von 10 Jahren jeweils um 10 Zentimeter größer und das Lächeln nahm proportional um einige Augenfalten ab, auf dem letzten Bild dann lächelte niemand mehr und die Arbeiter standen in meiner Wahrnehmung etwa ein Meter auseinander, es gab keinerlei Körperkontakt, keinen Blickkontakt und auch kein Lächeln mehr, wenn man von den hämisch nach oben gezogenen Mundwinkeln wie das böse Grinsen eines Herrn am Rande einmal absah.

Mich traf diese Erkenntnis wie ein Schock, das Schnitzel schmeckte nicht mehr, die Schü-

ler/innen fragten mich, was in mich gefahren sei; ich konnte kaum noch unter den Augen dieser traurigen Arbeiter sitzen und bedauerte mich selbst aufgrund meiner häufig lästigen Hypersensibilität, die mir im Schulalltag zwar die notwendigen Botenstoffe schickt, um zu erkennen, wann es wem schlecht geht und wie ich blitzschnell reagieren kann, um einen traurigen Blick vor dem Sprung abzufedern und pädagogisch klug aufzufangen. Denn es muss doch wirklich für jede Situation eine Lösung geben, alles andere wäre unser aller pädagogischer Tod.

Worum geht es eigentlich? Doch wohl kaum um die lästige Sentimentalität einer Deutsch- und Spanischlehrerin, die auch Deutsch als Fremdsprache studiert und drei Jahre (von 2012–2015) im fernen Kasachstan an zwei DSD Schulen als Fachschaftsberaterin gearbeitet hat. Es ist viel schlimmer.

Nach meiner Rückkehr im Sommer 2015 aus Kasachstan fielen mir die vielen Unterrichtsstörungen im deutschen Schulalltag im Kontrast zu der kasachischen absoluten Forderung



Die Autorin mit einem Kollegen und ihrer 7a des Goethe Gymnasiums in Bochum

nach Disziplin doppelt scharf auf. In Astana, der Hauptstadt Kasachstans, trägt man an fast allen Schulen eine strenge Schuluniform, an meinen Schulen war diese an der einen Schule weinrot, an der anderen grau, wobei ich die weinrote Variante noch der tristen grauen Version vorzog. Die Schüler/innen sitzen ab der Grundschule still wie in einem Wachsfigurenkabinett, nur der Mund scheint sich zu bewegen, wenn sie sich melden, alles andere ist eingefroren.

Umso größer war der Schock, als ich sah, was sich in Deutschland in den drei Jahren meiner Abwesenheit getan hatte. Schüler/innen aller Altersstufen zeigten sich besonders in Vertretungsstunden, in denen man als Lehrer ein wenig aufgeschmissen ist, weil man die Namen nicht kennt und somit bereits verbal an Macht einbüßt, respektlos, forderten eine Art „Freizeitprogramm“ von uns Lehrern und ließen sich nur mit Engelszungen dazu überreden, sich an die Vertretungsmaterialien zu setzen, die man ihnen austeilte. Dass es in solchen Momenten darum geht, sofort die eigene Macht zu zeigen und die Schüler/innen in einen besonders kleinen Käfig der geltenden Schulordnung zu stecken, hatte ich anscheinend in Kasachstan verlernt.

Welche Art von Störungen ich bemerkte und bemerke? Auffällig sind in meinen Augen Störungen, die zum einen mit der heimlichen Nutzung von Handys im Unterricht, mit einem undefinierbaren Blick ins Nirgendwo (der irgendwo an allen Anwesenden vorbei aus dem Fenster schweift), mit Kommunikationsstörungen aller Art (vor allem Nicht-zuhören-Können oder -Wollen, kein Verständnis dafür Aufbringen-Können oder -Wollen, dass 29 Kinder oder Jugendliche nicht gleichzeitig drankommen können, wenn sie sich melden; Unlustbezeugungen, wenn man mit anderen zusammenarbeiten muss, die man nicht zu seinem persönlichen Freundeskreis zählt; etc.).

Das ist das eine. Als sehr positiv empfand ich dann wiederum nach den drei Jahren in Kasachstan, dass sich in Bezug auf die Inklusion Vieles bewegt hatte, denn die Schüler/innen mit Autismus, Tourette-Syndrom oder anderen Beeinträchtigungen werden von den Mitschülern/innen durchweg in der Klassengemeinschaft ak-

zeptiert, ohne ihnen rosarote Schonräume einzuräumen, sie werden behandelt wie alle anderen auch, Punkt. In Kasachstan werden Kinder mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen häufig von ihren Eltern noch immer versteckt, erst im Jahr 2015 hörte ich von der Eröffnung von inklusiven Schulen, die es aber bisher meines Wissens auch nur in der Hauptstadt gibt.

Ohne mich jetzt in Details verlieren zu wollen, möchte ich zu dem am Anfang skizzierten Abstand der Firmenmitglieder in einem 10-Jahres-Rhythmus zurückkommen, der mich bis heute umtreibt.

Wenn wir die Entwicklung zu einem persönlichen Egozentrismus der gefährlichen Art zulassen, die darin gipfelt, dass ich eine völlige Gleichgültigkeit gegenüber meinen Nachbarn in dem Kurs oder in der Klasse empfinde (die sich für mich z. B. so äußert, dass man auch nach acht Monaten gemeinsamer Arbeit nur etwa drei Namen seiner Mitschüler/innen abgespeichert hat, wobei es sich bei den dreien um diejenigen handelt, die ohnehin auch Freunde sind), wenn wir also diese Entwicklung stoppen wollen, weil sie tatsächlich auch in Gewaltexzesse umschlagen könnte, müssen wir Lehrer/innen, Pädagogen, Sozialarbeiter, Psychologen und Politiker jetzt handeln.

Pestalozzis „Kopf-Herz-und-Hand-Prinzip“ darf nicht durch Gewaltphantasien und in einem unerbittlichem Kampf um die besten Noten in der Klasse ohne Rücksicht auf die Gefühle meiner Mitmenschen enden. Es geht meiner Einschätzung nach darum, den jungen Menschen Schlüsselqualifikationen nahezubringen, die in Zukunft gleichwertig neben den Zeugnisnoten stehen könnten, um auch nach außen zu demonstrieren, dass ein reines Fachwissen keinen Menschen im globalisierten Zeitalter, das von interkulturellen Begegnungen geprägt und von medialen Eindrücken von allen Seiten torpediert wird, weiterbringt.

Empathiefähigkeit, d. h. das Lesen von Gefühlen auf den Gesichtern der Mitmenschen, das richtige Interpretieren von Worten und von mimisch-gestischen Ausdrucksweisen, all das muss dringend jetzt gefördert werden. Stress, der sich bereits bei Grundschulkindern durch

eine Anfälligkeit für Krankheiten und eine erhöhte Gewaltbereitschaft in den Pausen auf dem Schulhof zeigt, spricht dafür, dass etwas unsere Schüler/innen umtreibt und sie nicht hundertprozentig mit sich und der sie umgebenden Welt im Reinen sind. Deshalb müssen unbedingt auch die Eltern mitarbeiten und ihren Kindern mitgeben, dass es in der Schule nicht allein um Noten geht und darum, andere beim Sackhüpfen und der Matheolympiade haushoch zu überholen, sondern darum, in einer guten Gemeinschaft zu leben, in der noch Werte wie das alte Sprichwort „gemeinsam sind wir stark“ und der Poesiealbumspruch „und die Freude, die wir geben, kehrt ins eigene Herz zurück“ vermittelt werden.

Was messen Noten wirklich? Nach mehr als zwanzig Jahren Berufserfahrung im In- und Ausland bezweifle ich, dass sie mehr als einen Ist-Zustand messen, der selbst an dem Tag der Zeugnisausgabe gekippt werden kann. Nehmen wir als Beispiel ein Lesetagebuch zu dem Jugendroman des Schweizer Autors Rolf Lappert, das ich vor wenigen Wochen bekommen habe. Die Arbeit eines Schülers aus der Jahrgangsstufe 9 war miserabel, er wählte die Schriftgröße 18, um darüber hinwegzutäuschen, dass er sehr wenig zu sagen hatte; das, was er sagte, bewegte sich an der Oberfläche und blieb weit hinter dem zurück, was er im Unterricht mündlich beigetragen hatte. Auf der letzten Seite seines Lesetagebuchs, für das alle Schüler mehr als vier Wochen Zeit hatten, schrieb der besagte Schüler: „Ich bitte um Entschuldigung, so eine schlechte Arbeit abzugeben, ich habe für mich erkannt, dass es unmöglich ist, ein Lesetagebuch über ein 260-seitiges Buch in 24 Stunden anzufertigen.“

Wenn das keine Erkenntnis ist! Für diese Selbsterkenntnis des fehlenden Zeitmanagements sollte der besagte Schüler ein „sehr gut“ bekommen, aber unser Notensystem zwingt uns, nur das tatsächlich Geleistete, nicht den Selbsterkenntnisprozess, in Noten zu fassen. Alle, die in einem sozialen Beruf tätig sind, wissen, dass Lernen ein Prozess ist, der ein ganzes Leben lang andauert und durch Lehrkörper, Sozialarbeiter, Psychologen etc. bestenfalls eine Wegstrecke lang begleitet wird. Ergebnisse sind in unserer Arbeit natürlich auch nicht unwich-

tig, aber doch nur Meilensteine des Aufbruchs ins nächste Lernabenteuer!

Über den erhöhten Medienkonsum in Deutschland und in Kasachstan möchte ich hier nicht ausführlich referieren, das einzige, was mich in diesem Kontext beunruhigt, ist, dass ganz offensichtlich schlechte Erfahrungen im Bereich der sozialen Netzwerke auf den persönlichen Umgang mit Klassenkameraden und Kursmitgliedern übertragen werden. Jemand, der einen gegen ihn gerichteten Shitstorm im Internet miterlebt hat, kapselt sich häufig auch in den schulischen Gemeinschaften ab, weil er alle jungen Leute in seinem Umfeld für das Geschehene mitverantwortlich macht, ohne zu differenzieren, wer aktuell neben ihm in der Klasse sitzt oder gemeinsam mit ihm in einer Gruppe arbeitet. Die Verletzungen sitzen tief.

Die Eltern sollten unmissverständlich verstehen, dass ein von zu Hause kommender Notendruck, der sich ins Unendliche steigert, den Kindern nicht gut tut; besser wäre es, ein offenes Haus zu führen, die Klassenkameraden zu kennen und einzuladen und durch dieses Miteinander allen Beteiligten zu vermitteln, dass es um das Wohl der Gemeinschaft und nicht nur um das Wohl des einzelnen geht.

Also: Wie kann diese Welt, in der sich unsere Schüler/innen bewegen und die vor allem in einem Schonraum der Schule einen glücklichen Anfang nehmen sollte, besser werden?

Ich schlage vor, den Kindern in allen Lebenssituationen möglichst ein Vorbild zu sein. Wir Lehrer/innen sollten im Team arbeiten, fächerübergreifende Ansätze wählen und gemeinsam mit den jungen Leuten durchexerzieren, zugeben, dass wir auch nicht alles können, uns von Kollegen helfen lassen. Nur, wer selbst teamfähig und lernbereit ist, kann diese Schlüsselqualifikationen glaubhaft vermitteln.

Ich schlage vor, an allen möglichen Wettbewerben teilzunehmen, bei denen es darum geht, Leistungen in Kleingruppen oder im Klassenplenum zu erbringen. Denn in diesem Kontext lernen die Schüler/innen, dass jeder etwas wert ist, wenn er seine Zeit opfert und seine Ideen beisteuert und sich in ein Projekt hineinhängt und dass vor allem nur dann ein Preis winkt, wenn alle ihr Bestes gegeben haben, wobei es



Schüler/innen mit ihren Bastelarbeiten zu einem Wettbewerb der Stiftung Lesen zum Thema Integration

hier nicht nur um individuelle Talentförderung geht, sondern auch um Einsatzbereitschaft, Belastbarkeit, Zeitmanagement, Umgang mit den modernen Medien, Teamfähigkeit und die Bereitschaft, für die Gruppe und ihren Erfolg auch mal weniger als normal zu schlafen.

Es geht darum, den Schülern/innen zu vermitteln, dass eine selbstkritische Betrachtung der eigenen Leistung, die durch eine faire Feedbackkultur in der Klasse gefördert wird, der Ausgangspunkt für eine Verhaltensänderung und den Willen zur Optimierung der eigenen Leistung und zum Überspringen des eigenen Schattens sein kann. Gerade jetzt erlebe ich, dass ein Schülerin aus der 7. Klasse ihren Vortrag (innerhalb der Sachtextunterrichtsreihe) zu dem Thema „Bollywood“ zum dritten Mal überarbeitet. Sie fing ohne Medien an, brachte aber dafür eine große Portion Begeisterung für die Thematik mit und konnte das Publikum mitreißen. Sehr selbstkritisch äußerte sie aber nach dem Auftritt vor der Klasse, dass sie der Meinung sei, dass sie nicht alle Ebenen des Kommunikationsmodells von Schulz von Thun gleichermaßen intensiv betrachtet hätte und dass sie es erneut versuchen wolle.

Daraufhin erfolgte in der nächsten Woche ein Vortrag mit einer integrierten Power Point Präsentation. Dieser Vortrag war ebenfalls gut, sie fand ihn aber noch nicht gut genug, da sie, wie

sie selbst sagte, die Beziehungsebene aufgrund der Betonung der Sachebene vernachlässigt hätte. In dieser Woche, so hat die Schülerin entschieden, will sie den gleichen Vortrag mit Unterstützung einiger Mitschülerinnen ausbauen, damit sich jede von ihnen auf einen Aspekt des Kommunikationsmodells konzentrieren kann, bis sie selbst dazu in der Lage ist, alle Ebenen zu integrieren.

Ich solchen Momenten fühle ich mich ausgezeichnet, bei diesen jungen Leuten sein zu dürfen, die auf dem Weg sind, ihren Weg zu finden und die sich dazu bekennen, auf dem Weg zu sein (auf dem wir ja im Grunde alle sind, wenn wir es zuweilen auch – als Besserwisser in einer beruflichen Position – verlernt haben), dieses zuzugeben.

Aus diesem Grund möchte ich mich Anfang 2017 erneut um eine Stelle im Auslandsschuldienst bemühen, um bei einem zweiten Auslandseinsatz in einem anderen Einsatzland noch viel Neues auf interkultureller Ebene dazuzulernen.

Was kann sonst noch helfen, jungen Leuten Starthilfe zu geben? Ich bin der Meinung, dass eine kontinuierliche Metakommunikation, ein ständig mitlaufender Kursivtext, der für alle sichtbar im Klassenzimmer hängt, zu einem besseren Verständnis und einem harmonischerem Miteinander beitragen kann. Ich spiegele

häufig meine Gedanken und Gefühle laut, vor allem aber in kritischen Unterrichtssituationen und am Ende jeder Stunde, so dass die Schüler/innen eine Rückmeldung darüber bekommen, wo wir gerade stehen und an welcher Baustelle wir noch weiterarbeiten müssen. Diese Methode der lauten Kursivschrift ist den Schülern/innen bereits in Leib und Blut übergegangen, denn sie äußern ständig auch Nebentexte zu dem Haupttext, sie soufflieren sich gegenseitig und auch mir, wenn ich steckenbleibe und nicht sofort den richtigen Übergang finde.

Besonders gut tut es den Schülern/innen sicher auch, wenn man ihnen zuweilen das Gefühl gibt, einem Lehrkörper auf gewissen Gebieten überlegen zu sein, so äußerte die Tage ein Schüler aus der 7. Klasse, dass es nicht sinnvoll sei, die Frage nach der Familie bei der Aufnahme eines neuen Klassenkameraden aus einem Kriegsgebiet immer zu unterdrücken, irgendwann müsse sich jeder seiner Vergangenheit stellen.

In dem Moment fühlte ich mich klein neben diesem jungen Mann aus Kamerun, der ganz offensichtlich die Selbststärke hat, sich bereits mit 12 den wichtigen Fragen des Lebens und des Todes zu stellen.

In diesen und anderen Momenten wachsen wir Pädagogen und die uns anvertrauten Schüler/innen zu einer Gemeinschaft zusammen. Natürlich darf dieses Zusammenwachsen nicht zu eng werden, denn auch der beste Lehrer macht sich irgendwann überflüssig und befähigt seine Schüler/innen dazu, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen.

Zusammengefasst könnte man sagen, dass wir dringend an einem Wir-Gefühl in der Schule arbeiten müssen, an dem Aufbau von Schlüsselqualifikationen, an der Achtsamkeit im Umgang mit anderen, an einer kontinuierlichen Metakommunikation im Unterricht und außerhalb des Unterrichts, an der Betonung der Stärken einzelner, die die Schwächen anderer in der Gruppe ausgleichen können (denn jeder

Mensch hat bekanntlich Schwächen und Stärken), an dem Enthusiasmus bei der Arbeit und somit der intrinsischen Motivation aller, dem Aufbau einer gesunden Frustrationstoleranz, dem Aufbau einer alle umfassenden Friedfertigkeit und schließlich einer durch Humor im Unterricht aufgelockerten Lernatmosphäre, in der jeder sich willkommen und geborgen fühlt.

Beenden möchte ich diesen Artikel mit einem weiteren, allerdings bewegten Bild, das mich die Tage gefühlsmäßig sehr angerührt hat. Im Weltspiegel wurden vor zwei Wochen im TV Frauen gezeigt, die auf mit ausgestreckten Beinen auf dem bloßen Boden saßen und mit einem Ast Nüsse knackten, die auf dem internationalen Markt gut vermarktet werden können. Die Arbeit erschien mir, auch aufgrund der Überlegung, dass man acht Stunden lang in dieser schwierigen Position auf dem Boden sitzen muss, die sicherlich den Rücken vor eine Belastungsprobe stellt, sehr hart und natürlich auch eintönig, da man hundertfach pro Tag den Nusssknacker auf die Nüsse fallen lässt und die Innereien von der Schale trennt.

Plötzlich fiel es mir wie Schuppen von den Augen, und ich kapierte, wieso die Frauen diese vermeintlich stupide Arbeit unter den Nussbäumen im Wald so liebten, sie unterhielten sich angeregt dabei, lachten, warfen sich die Nüsse zu ..., sie waren bei der Arbeit völlig entspannt und in ihre Kommunikation in der Gemeinschaft versunken.

Wir sind, auch wenn wir die Köpfe unserer Schüler ebenfalls zu „knacken“ versuchen, in meinen Augen leider relativ weit von dieser wünschenswerten Entspanntheit entfernt.

Lernen ist bei uns in Deutschland und erst recht in Kasachstan eine sehr ernsthafte Angelegenheit, die manche sogar krank macht.

Wir könnten, wenn wir mehr auf das WIR setzen würden, gesunden. Das WIR in der Bildungslandschaft zum Blühen zu bringen, das ist wie Blumengießen in der Wüste. ◀◀

● Die Struktur der Schule ist anders

Erprobung prototypischer Materialien an der DS Madrid

Rainer E. Wicke

Vorbemerkungen

Über das vom Auswärtigen Amt – Referat 610 – seit einigen Jahren geförderte INNOCLiG-Projekt ist in *Deutsche Lehrer im Ausland* schon des Öfteren berichtet worden. Daher sollen im Folgenden die einzelnen Projektphasen auch nur kurz in Erinnerung gerufen werden. Die Bestandsaufnahme zu den aktuell praktizierten Varianten von CLiLiG, zu denen der Fächerübergreifende DaF-Unterricht (FüDaF), die vor allen Dingen im nordamerikanischen und australischen Raum existierenden Immersionsprogramme, der bilinguale Sachfachunterricht und der weitgehend an den Deutschen Auslandsschulen praktizierte sprachsensible Deutschsprachige Fachunterricht (DFU) gehören, wurde mit der Publikation *Sprache und Fach – Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch* (Haataja; Wicke, 2015) abgeschlossen. In der Folgephase wurde – ebenfalls mit Unterstützung des Auswärtigen Amtes, Referat 610 – im Juli 2016 die Konferenz CLiLiG-Global 2016,

eine internationale Fachtagung an der Universität Heidelberg, durchgeführt, die ebenfalls ausführlich in dieser Zeitschrift angekündigt wurde (Haataja; Wicke, 2016).

Da im Vorfeld dieser Veranstaltung bereits feststand, dass sich diese vorrangig den Themen der Materialentwicklung, der Lehrer(fort)-bildung und der Begleitforschung zu CLiLiG widmen sollte, entstand die Idee, prototypische Materialien an der Deutschen Schule Madrid zu erproben. Die Auswahl der DS Madrid erfolgte unter anderem auch unter dem Gesichtspunkt, dass diese zu den PASCH-Partnerschulen der Universität Heidelberg gehört, an der Dr. Kim Haataja in diesem Jahr am Institut für Deutsch als Fremdsprache seine Gastprofessur antreten wird. Mitentscheidend war auch die Tatsache, dass Frank Müller, der ebenfalls in den Projekten mitgearbeitet hat, seit einiger Zeit Schulleiter der DS Madrid ist und er – in Absprache mit dem Kollegium – die Erprobung möglich machte.



Auch das Gebäude ist schon ein Kunstwerk:
Innenhof der DSM



Wechselspiel von Licht und Schatten,
Eingangsbereich der DSM

Bilder im fächerübergreifenden DaF-Unterricht – eine prototypische Unterrichtsreihe für den FūDaF

Parallel zu der Arbeit in den oben beschriebenen Projektphasen entstand zu dieser Zeit eine Unterrichtsreihe zu Kunst, in der die Prinzipien des FūDaF praxisnah umgesetzt werden. Da die Deutsche Welle – Abteilung Deutsch Lernen – ebenfalls zu den Partnerinstitutionen in den beiden Projektphasen gehört, übernahm diese

Die Unterrichtsreihe kann unter dem Link <http://www.dw.com/de/kunst-im-daf-unterricht-eine-unterrichtsreihe/a-19277234> abgerufen und heruntergeladen werden.



Sie enthält Vorschläge, die nach dem Prinzip Vom Einfachen zum Schweren gegliedert wurden, wie aus der folgenden Aufstellung hervorgeht. Die eigentlichen Arbeitsblätter zum Einsatz im Unterricht werden von einem Lehrerkommentar inklusive eines Schemas zum jeweiligen Stundenablauf unterstützt.

Die Themen, die durchaus auch Lehrwerkkapiteln zugeordnet werden können, im Einzelnen:

- Ergänzung von Tierbildern
- Bild-Wortcollagen
- Stuhlerzählungen
- Fensterbilder erzählen
- Urlaub
- Eine Skulpturengruppe erzählt
- Einmal König oder Narr sein
- Centurione – unsere römische Vergangenheit
- Waldmüllers Nach der Schule
- Mustafa Ayaz Schwarz und Weiß
- Moreelse Der Flötenspieler
- Marc Der Panther
- Klimt Frau mit Hut und Federboa
- Heyerdahl: Frau am Fenster
- Goya Der Koloss
- Shostak Let's wait so that we all can have a race
- Kirchner Straßenbahn und Eisenbahn

die online-Publikation der Reihe. Sie ist unter der URL dort abrufbar und kann kostenlos heruntergeladen werden (s. Kasten).

Bei der Erstellung der Materialien wurde davon ausgegangen, dass Ansätze, Aspekte der schulischen Sachfächer in den fremdsprachigen Deutschunterricht zu integrieren, z. B. in vielen Lehrwerken festgestellt werden können und die Reihe somit den Bedürfnissen der Lehrer und Schüler entspricht. Eingearbeitet wurden Skulpturen und Kunstwerke aus unterschiedlichen Ländern, zu denen unter anderen Werke von österreichischen, türkischen, holländischen, norwegischen, spanischen, kanadischen, aber natürlich auch deutschen Künstlern gehören.

Die (Kunst-)Bilder für die Reihe wurden nach bestimmten Kriterien ausgewählt: Jedes der Bilder berücksichtigt die Erfahrungswelt der Schüler, denn es wurde darauf geachtet, dass die in dem jeweiligen Bild zu findende Thematik auch Herausforderungscharakter für die entsprechende Bearbeitung bietet. Die kreative Arbeit an (Kunst-)Bildern – auch im Unterricht am Anfang der Sekundarstufe – steht dabei im Vordergrund. Dabei sollen die Materialien auch Schülern mit limitierten Sprachkenntnissen aufzeigen, dass sie im Bereich des entdeckenden Lernens ihre erworbenen Kenntnisse anwenden, erweitern und festigen können. Das Aufgabenangebot kann von Lernern mit A2-Niveau, aber auch von fortgeschrittenen Lernern mit B1- und/oder B2-Kenntnissen wahrgenommen werden. Dabei wird stets davon ausgegangen, dass die enthaltenen visuellen Texte als Ausgangspunkt für die persönliche kreativ-fantasievolle Interpretation genutzt werden können: Kein Kunstwerk ist nur Form oder Farbe, zu ihm gehören Geschichten, sie können glanzvoll, übertrieben oder auch nüchtern sein. Jedes Museum hütet daher nicht nur Gemälde oder Skulpturen, sondern auch Erzählungen. Besucher treten mit Geschichten, die sie im Kopf haben, in das Museum ein, sie verlassen es, im Idealfall, mit neuen (Voss, 2013, S. 45). Schon bei der Betrachtung bestimmter Sujets entstehen Bilder im Kopf des Betrachters, die es abzurufen gilt (Baur, Schäfer, 2011, S. 146).

Wichtig bei der Erstellung war ebenfalls, dass sich die ausgewählten Kunstwerke weitgehend

auch mit Themen befassen, die zum Repertoire eines jeden DaF-Lehrwerks gehören. Darunter fallen „Tiere“ ebenso wie „Reisen“, die hier angesprochen werden. Aber auch das Thema „Schule“ oder „Formen der Freizeitgestaltung“ lassen sich dazu rechnen. Kein Lehrwerk ist so perfekt, dass es Seite für Seite und Aufgabe für Aufgabe durchgenommen und bearbeitet werden kann. Vielmehr wird es darum gehen, die Inhalte, die den Interessen der jeweiligen Lerngruppe und vor allen Dingen ihren Kenntnissen und Fähigkeiten gerecht werden, zu übernehmen.

Vorrangiges Ziel dieser Reihe ist es auch, dass die Schüler die Möglichkeit der persönlichen Interpretation erhalten, so dass sie nach anfänglichen Erfolgserlebnissen bereit sind, sich später auch individuell mit weit anspruchsvolleren Kunstwerken zu befassen und diese verstehen zu lernen, wenn sie sich lange genug damit befassen (Gopnik, 2011, S. 49). Diese Arbeit mit (Kunst-)Bildern muss behutsam vorbereitet werden, damit die Schüler sich die entsprechenden Kompetenzen aneignen können.

Die Reihe hat auch das Ziel, eine so genannte fachbasierte Diskursfähigkeit der Schüler zu fördern und sie somit zur Teilhabe an interkulturellen (Fach-)Gesprächen zu befähigen (indem (Kunst-)Bilder, die einen ästhetischen Stellenwert haben, in den Mittelpunkt des FÜDaF gestellt werden und Anlass zur intensiven Auseinandersetzung mit ihrer (kulturellen) Aussage sind (Hallet, 2013, S. 203). Der Frage, warum nicht nur Werke aus dem deutschsprachigen Raum –immerhin sollen diese ja im DaF-Unterricht eingesetzt werden – in dieser Publikation berücksichtigt werden, kann entgegnet werden, dass es nicht genügen kann, ausschließlich deutsche Kunstwerke zu berücksichtigen, wenn sich unsere Schüler eine internationale fachliche Diskursfähigkeit aneignen sollen, die in unserer immer globaler funktionierenden Welt notwendig wird.

Die Erprobung ausgewählter Materialien im Unterricht der DS Madrid

Von den insgesamt siebzehn Vorschlägen zur Behandlung von Kunstwerken wurden drei repräsentative für die Erprobung ausgewählt:

Georg Friedrich Waldmüllers Gemälde „Nach der Schule“, eine Skulpturengruppe aus Bermeo/

Spanien und Ernst Ludwig Kirchners „Straßenbahn und Eisenbahn“. Das Waldmüller-Gemälde wurde in einer siebten, die Skulpturengruppe in einer neunten, das Bild von Kirchner dagegen in einer zehnten Klasse eingesetzt. Die Auswahl dieser dem Verfasser bis zum jeweiligen Unterrichtsversuch unbekanntem Klassen erfolgte durch die Schulleitung und den Koordinator der schulinternen Lehrerfortbildung an der DS Madrid. Die Versuche wurden jeweils auch für interessierte Kolleginnen und Kollegen der Schule geöffnet, um eventuelle Rückmeldung zu erhalten.

Ziele der Erprobung waren unter anderem:

- Überprüfung der Eignung der fachbezogenen Inhalte und deren Schwierigkeitsgrade für die jeweiligen Jahrgangsstufen,
- Anwendung und ggf. Überarbeitung des die Arbeit begleitenden Aufgabenangebotes und
- Nutzung der Kunstwerke als Anlässe zum kreativen freien Schreiben.

Georg Friedrich Waldmüller: Nach der Schule: Einsatz in der siebten Klasse

Da das Thema Schule in nahezu jedem DaF-Lehrwerk eine Rolle spielt, wurde dieses wie erwähnt in der siebten Klasse eingesetzt. In seinem Bild veranschaulicht G. F. Waldmüllers (Link: http://www.kunstkopie.de/kunst/ferdinand_georg_waldmueller/Nach_der_Schule_Ferdinand_Georg_Waldmueller.jpg) eine Gruppe von Jungen und Mädchen, die in einem wilden Knäuel aus einem Gebäude drängen und offensichtlich erleichtert über das Ende des Schultages sind. Die Kleidung der Kinder lässt darauf schließen, dass dieses Bild Mitte bis Ende des neunzehnten Jahrhunderts entstand. Zu Beginn der Arbeit wurde zunächst das Bild ohne Titel präsentiert, wobei die Schüler sich dazu äußern sollten, woher diese Kinder auf dem Bild kommen, was die Ursache für ihre offensichtliche Eile ist, aus dem Gebäude herauszutreten, und welche einzelnen erwachsenen Personen identifiziert werden können.

Interessanterweise wurde sofort von einzelnen Schülern geäußert, dass es sich um eine Schule handeln müsste, weil einige der Kinder Bücher mit sich führten. Weiterhin führten die Schüler aus, dass die Kinder sich nun auf den

Heimweg begeben würden usw. Zwei erwachsene Personen auf dem Bild wurden als Lehrer (Er hebt den Finger hoch und will die Schüler ermahnen.) und der Pfarrer identifiziert. Treffsicher nannten die Schüler Titelvorschläge wie: „Die Schule ist aus“ oder „Ferienbeginn“, bevor ihnen der eigentliche Titel genannt wurde.

Da das Bild viele interessante Details enthält, z. B. tröstet ein Mädchen einen weinenden Jungen, zwei Mädchen unterhalten sich intensiv, ein Junge wirft jubelnd seinen Hut in die Luft, wurden fünf Bildausschnitte im weiteren Verlauf der Arbeit fünf Arbeitsgruppen ausgehändigt. Arbeitsauftrag war zunächst festzustellen, wo sich dieser Ausschnitt jeweils in dem wimmelbildartig gestalteten Gemälde befindet und mit vorgegebenen Redemitteln, die bei Bedarf konsultiert werden konnten, den anderen Schülern bei der geplanten Ergebnispräsentation dies zu beschreiben. Darüber hinaus wurden in den Arbeitsgruppen kurze Texte zu der jeweiligen Situation entworfen, in denen der Ausschnitt entsprechend interpretiert wurde. Unter anderem entstanden hier interessante kleine Dialoge und Sketche.

Am Schluss der Arbeit erhielten die Schüler Gelegenheit dazu, ihre Vorstellung von der Schule der Vergangenheit zu verschriftlichen:

Wir sehen das Schulhaus nur von außen. Fertigt eine Skizze, einen Plan von dem Klassenraum vor 150 Jahren an:

- Wie stehen die Schultische?
- Wo ist die Tafel?
- Welche Unterrichtsmaterialien gibt es im Klassenraum?
- Wie wird der Klassenraum geheizt?
- Was fällt euch noch dazu ein?

Beschreibt den Unterricht vor 150 Jahren:

- In welchen Fächern wurden die Schüler (nicht) unterrichtet?
- Wie lief der Unterricht ab?
- Welche Schulsachen hatten die Schüler?

Zur Hilfestellung wurde den Schülern die folgende Internet-Adresse genannt, mit deren Hilfe sie ihre Vorstellungen präzisieren konnten: <http://www.hamsterkiste.de/007/Schule/schule.html>.

Die Skulpturengruppe Bermeo/Spanien im Unterricht der neunten Klasse

Bei der Verwendung der Skulpturengruppe aus Bermeo im spanischen Baskenland im neunten Schuljahr wurde etwas anders verfahren.

Die vier bzw. fünf in dieser Gruppe enthaltenen Personen wurden zunächst einzeln präsentiert, wobei die Schüler Gelegenheit dazu erhielten, Mimik, Gestik und sonstige Körpersprache der jeweiligen Person zu analysieren und ausgehend von diesen auf einen möglichen Gesamtzusammenhang zu schließen. Darüber hinaus



Skulpturengruppe in Bermeo

wurde das Augenmerk der Betrachter auch auf die dargestellten Emotionen gelenkt. Erst nachdem alle der vier bis fünf (eine Frau hält ein Baby auf dem Arm) Skulpturen ausführlich besprochen worden waren, wurde der Klasse die gesamte Gruppe präsentiert. Gleichzeitig wurde sie aufgefordert, Vorschläge für das von diesen Personen erlebte Geschehen zu unterbreiten. Im Anschluss wurde den Schülern die Ballade Nis Randers von Otto Ernst ausgehändigt. Nach der Lektüre erhielten die Arbeitsgruppen folgende Aufträge:

- Stellt fest, welche Teile und Inhalte zu den Figuren passen. Begründet eure Entscheidungen!
- Welche Personen werden im Text erwähnt, die zu den Skulpturen passen: warum?
- Welches zentrale Ereignis bestimmt die Handlung in der Ballade? Welches die Skulpturen?
- Welche Emotionen werden im Text beschrieben, die auch zu den Figuren passen?

Nach dieser ersten Überprüfung wurden die Schüler gebeten, sich mit Hilfe von weiteren Arbeitsaufträgen intensiver mit der Thematik auseinanderzusetzen:

- Stellt euch vor, die Skulpturen können reden.
- Entwerft ein kurzes Theaterstück, in dem jede der Figuren eine Rolle spielt.
- Führt dieses vor der Klasse auf!
- Schreibt einen zusammenhängenden Text aus der Sicht einer der Personen der Skulpturengruppe zu dem Ereignis, das sie gesehen hat.

Über Tucholsky zu Ernst Ludwig Kirchner in der zehnten Klasse

Wie aus den bisherigen Ausführungen hervorgeht, ist es auch das erklärte Ziel des Verfassers, bei den einzelnen Unterrichtsvorschlägen jeweils andere Verfahren für den Einstieg in die Arbeit mit einem Bild zu wählen. Daher wurde für den Unterricht in der zehnten Klasse zunächst das Gedicht „Augen in der Großstadt“ von Kurt Tucholsky eingesetzt, in dem dieser die Flüchtigkeit des Augenblicks und die Anonymität des Lebens in der modernen Gesellschaft veranschaulicht.

Zunächst erhielten die Schüler Bearbeitungshinweise bzw. Aufgaben zur Analyse der einzelnen Strophen und zu deren inhaltlicher Zusammenfassung. Im Anschluss wurden sie aufgefor-

dert, eine mögliche Geräuschkulisse zu dem Text zu erstellen, indem sie Zugpfeifen, das Gemurmel der Menschenmassen und die Verkehrshektik illustrierten. Weiterhin wurden sie gebeten, die Grundstimmung des Gedichtes zu beschreiben, sowie die Stilmittel herauszustellen, mit denen dies Tucholsky gelingt. Erst danach wurden die Schüler mit dem Kirchner-Gemälde und den folgenden Arbeitsaufträgen konfrontiert. Zunächst erhielten sie folgenden Auftrag:

Anforderungen an eine bildliche Umsetzung:

- Stellt euch vor, ein Maler hat die in dem Gedicht beschriebene Situation in einem Bild festgehalten.
- Welche Aspekte, die im Gedicht erwähnt werden, müssen in dem Bild enthalten sein?

Beispiel: Es muss ein Bahnhof oder ein Bahnsteig zu sehen sein, ...

Anschließend wurde das Bild Kirchners präsentiert (Link: <https://img.posterlounge.de/images/wbig/poster-strassenbahn-und-eisenbahn-369280.jpg>)

Vergleich des Gedichtes mit einem Bild von Kirchner

- Betrachtet Kirchners Gemälde Straßenbahn und Eisenbahn.
- Stellt fest, welche Teile des Bildes mit dem Gedicht (nicht) übereinstimmen. Warum (nicht)?

Zu Stimmung und Farbgebung:

- Sichtet eure Ergebnisse zur Stimmungsbeschreibung erneut: Ist es Ernst Ludwig Kirchner in seinem Gemälde durch die farbliche Darstellung gelungen, diese Stimmung zu vermitteln? Warum (nicht)?

- Sichtet die bisherigen Ergebnisse bei der Bearbeitung des Gedichtes und des Bildes.
- Beschreibt eine kurze Straßenszene, die sich an einer Stelle des Bildes ereignet haben könnte.

Zusammenfassung der Ergebnisse der Unterrichtsversuche

Es würde zu weit führen, jeden Unterrichtsversuch detailliert und akribisch zu beschreiben, daher sollen im Folgenden wesentliche Ergebnisse präsentiert werden. Wichtig ist dem Verfasser die Erwähnung, dass die inhaltliche und zeitliche Planung offensichtlich für alle drei Lerngruppen angemessen war, denn es traten weder Überforderungs-, noch Unterforderungserscheinungen in allen drei Gruppen auf. Auch die zeitliche Planung erwies sich als praxisingerecht. Evident war auch die große Bereitschaft der drei beteiligten Schülergruppen sich engagiert, zielorientiert und vor allen Dingen sehr motiviert mit den drei ausgewählten Kunstwerken auseinanderzusetzen.

In der *siebten Klasse* war auffallend, dass die Schüler die auf dem Bild veranschaulichte Thematik sehr schnell nachvollziehen und interpretieren konnten. Schon bei der Bildbeschreibung zeigte es sich, dass die mitgelieferten Redemittel eigentlich nicht notwendig waren, denn es fielen sofort korrekte Äußerungen wie: „Der Bildausschnitt befindet sich in der Mitte des Bildes.“ Dank der vorhandenen Kenntnisse und der Einbringung des Vorwissens war es nicht nur möglich, Schüler-Lehrergespräche zu führen, auch die Interaktion zwischen den Schülern – z. B. während der Gruppenarbeitsphasen – war intensiv. Dass die Schüler es durchaus verstanden, auch über die eigentlichen Aussagen des Bildes hinauszugehen, wurde zum einen durch die Deutung einer Person als Pfarrer bestätigt. Ausführlich kommentierte die Schülerin, warum dieser sich intensiven Gesprächen mit einzelnen Schülern widmete. Auch die Person des Lehrers wurde ausführlich charakterisiert, wobei der erhobene Finger nach Lehrermanier entweder einen Tadel oder die Aufforderung, dem-

nächst die Hausaufgaben anzufertigen, begleitete. Die Anfertigung von Dialogen und kleinen Sketchen bereitete der Lerngruppe ebenfalls keine Schwierigkeiten. Nahezu alle der Beteiligten scheuten sich auch keineswegs, ihre erarbeiteten Dialoge und Sketche zu präsentieren. Die Sprachkompetenz der Schüler beim Vergleich „Schule einst und jetzt“ war ebenfalls überraschend. Äußerungen wie: „Die Struktur der Schule ist anders“ oder „Wir sind es gewohnt, in einer Schule mit Technologie zu sein“, die spontan vorgetragen wurden, ließen ebenfalls darauf schließen, dass ihnen Diskussionen dieser Art keine Schwierigkeiten bereiteten. Die Aufgabe zur Verschriftlichung wurde offensichtlich ebenfalls gut angenommen, da mehrere der Beiträge sogar von einer Zeichnung des Klassenzimmers vor 150 Jahren begleitet wurden.

Das detaillierte Vorgehen in der *neunten Klasse*, in dem die einzelnen Skulpturen zunächst analysiert wurden, ergab, dass die Schüler durchaus in der Lage waren, die dargestellten Emotionen der Personen zu beschreiben. So wurden die Empfindungen der auf einem Stein sitzenden alten Frau als Angst, Entsetzten und Unglauben charakterisiert. Nach Meinung der Schüler sieht diese Person etwas, das sich vor ihren Augen abspielt, das sie so reagieren lässt, denn ein Schüler beschrieb die Reaktion wie folgt: „Sie sieht etwas, was sie nicht glauben kann.“ Der Mann in der Gruppe wurde spontan von einer Schülerin aufgrund seiner Kleidung als Fischer gedeutet, der erregt auf das Meer zeigt. Schnell war der Schluss nahe, dass die Familie ein untergehendes oder in Seenot geratenes Schiff beobachtet, auf dem ein naher Anverwandter um sein Leben kämpft. Da sich zwei alte Leute, ein Mädchen und eine junge Frau mit einem Baby auf dem Arm in der Gruppe befinden, wurde vermutet, dass es sich um den Mann der jungen Frau und den Vater des Mädchens handeln müsse. Von daher passte die Ballade ebenfalls dazu. Im Text angegebene Verstehenshilfen erwiesen sich als nicht notwendig, da die Schüler es durchaus verstanden, sich auch schwierige Passagen ausgehend von ihrem Vorwissen zu erschließen. Viele der Verschriftlichungen wurden aus der Sicht des Schiffbrüchigen verfasst, aber auch die alte Da-

me kam als Mutter ebenso wie das junge Mädchen in der Gruppe zu Wort, die beide das Geschehen aus ihrer Sicht kommentierten.

Das als sehr schwierig eingestufte Gedicht von Tucholsky erwies sich bei seinem Einsatz in der *zehnten Klasse* ebenfalls als unproblematisch. Spätere Nachfragen bei den an dem Versuch teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen ergaben, dass das Thema Lyrik im (DaF-) Unterricht eine wesentliche Rolle spielt und die Schüler daher auf ein fundiertes Wissen zurückgreifen konnten. Daher fiel es den Jugendlichen nicht schwer, bei ihren Interpretationen die angedeutete ewige Routine der Alltäglichkeit und die Anonymität der Gesellschaft herauszustellen. Kritisch gesehen wurde der Einsatz des Bildes von Kirchner, da die Schüler bemängelten, dass darauf – im Gegensatz zu dem Gedicht – keine Menschenmassen enthalten sind. Aber einige der Schüler deuteten auf die besondere Farbgebung des Bildes hin, denn sie hatten festgestellt, dass Kirchner da, wo die Menschen wohnen, warme, helle Farben verwendet. Dort, wo die Menschen sich bewegen, sind die Farben dunkel. Ihrer Meinung nach charakterisierte der Maler damit die dunkle und unpersönliche Ebene des Zusammenlebens.

Fazit

Einsatz und Überprüfung der Teile der Unterrichtsreihe in unterschiedlichen Klassen der DS Madrid haben deutlich gezeigt, dass der fächerübergreifende DaF-Unterricht Kunst als sprachfokussierte Variante von CLILig durchaus seinen Sitz im DaF-Unterricht hat oder haben kann. Herausforderungen in sprachlicher und fachlicher Hinsicht bereiteten den Schülern – ganz gleich in welcher Klasse – offensichtlich keine Probleme. Dies ist sicherlich zu einem großen Teil auch der guten Vorarbeit der Sprach- und Fachlehrer geschuldet, auf der der Verfasser dieses Kurzberichts konstruktiv aufbauen konnte.

Die Flexibilität bei der Behandlung komplexer Fragen und Aufgaben, die Bereitschaft zur Umschreibung schwieriger Sachverhalte setzen Sprachkenntnisse voraus, die auch diskursive Fähigkeiten und Fertigkeiten einbeziehen. Alle diese Kompetenzen waren zweifellos in den ein-

zelnen Klassen zu registrieren, in denen Impulse nicht nur dankbar an- und aufgenommen, sondern auch von den Schülern entsprechend weiterentwickelt wurden.

Die erfolgreiche Erprobung der ausgewählten Materialien bestärkt den Verfasser auf jeden Fall darin, auch weitere Teile dieser Reihe im Unterricht zu erproben – warum eigentlich nicht an der DS Madrid? Der Erfolg ist offensichtlich garantiert. ◀◀

Literatur

- Baur, Rupprecht S./Schäfer, Andrea: Das Projekt Sprache durch Kunst, in: Baur, Rupprecht S./Hufeisen, Britta (Hrsg.): „Vieles ist sehr ähnlich“ Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe, Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2011, S. 137–152.
- Gopnik, Blake: What's So Great About Cezanne? The French Artist was an unquestionable genius. But try putting his gifts into words, in: Newsweek International, omnivore Art, Amsterdam, The Netherlands, 11.04.2011, S. 49.
- Haataja, Kim; Wicke, Rainer-E.: Sprache und Fach – Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch, Hueber-Verlag, München, 2015.
- Haataja, Kim; Wicke, Rainer-E.: CLILiG Global 2016: Profile, Entwicklungen, Perspektiven – Internationale Fachtagung zum Abschluss des INNOCLILiG-Projekts, in: Deutsche Lehrer im Ausland, Nr. 1, Februar 2016, Aschendorff-Verlag, Münster, 2016, S. 83 ff.
- Hallet, Wolfgang: Fremdsprachenunterricht und Bilingualer Unterricht, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G.: Handbuch Bilingualer Unterricht – Content and Language Integrated Learning, Klett Kallmeyer, Seelze, 2013, S. 180–186.
- Voss, Julia (jvo): Erzählte Kunst – Warum zu Bildern Geschichten gehören, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Feuilleton, 19. Mai, 2013, S. 45.

● Wozu ein Elterngespräch?

Warum wir jetzt Pädagogen mit mehr Autorität brauchen *Mehrnousch Zaeri-Esfahani*

Ein Elterngespräch war meine früheste und intensivste Erfahrung mit der mir bis dahin unbekanntem deutschen Pädagogik. Ein Elterngespräch, das meine von mir innig geliebte erste deutsche Lehrerin im Jahre 1986 gewünscht hatte, ein knappes Jahr nach unserer Ankunft in Heidelberg als Flüchtlinge. „Wozu? Ist etwas passiert?“, fragte mein Vater. Aus unserem Heimatland Iran kannten wir nur Abmahnungsgespräche, die im Büro des Rektors stattfanden. Positives wurde per Zeugnis oder beim Morgenappell vor der gesamten Schülerschaft mitgeteilt. Wozu also ein Elterngespräch mit der Lehrerin?

Die Lehrerin wollte lediglich mitteilen, dass ich überdurchschnittliche Fortschritte mache, wie gut ich mich entwickle und wie schnell ich die deutsche Sprache erlerne, versuchte ich es so zu erklären, wie meine Lehrerin es mir dargelegt hatte. Für mich, die diejenige war, die diese Einladung meinen Eltern übergeben und schließlich das Elterngespräch auch dolmetschen musste, war das Gespräch alles andere als positiv. Als ein Kind, das bis dahin eine kollektivistische Erziehung in einer iranischen Großfamilie genossen hatte, war es sehr ungewohnt, als Individuum herausgehoben zu werden. In diesem Gespräch würde ich zum ersten Mal in meinem Leben gegenüber meinen Eltern als Individuum „auffallen“. Ich befürchtete, dadurch für eine Egoistin gehalten zu werden.

Auch meinem Vater war die Situation im deutschen Elterngespräch sichtlich unangenehm, vor allem, weil er wusste, in welchem Konflikt ich mich befand. Immer wieder versuchte er, mich aus dieser misslichen Lage herauszuholen. Zu diesem Zweck weitete er das Gespräch auf alle seine vier Kinder aus, indem er entgegnete, alle seine Kinder hätten so schnell die deutsche Sprache gelernt. Doch die Lehrerin machte immer wieder deutlich, dass es bei diesem Gespräch ausschließlich um mich ginge.

Bei diesem Dialog sprachen die Gesprächspartner vollkommen aneinander vorbei. Was war passiert?

Der Kollektivismus

Ich stamme aus einem kollektivistisch geprägten Land, wo man von Kindesbeinen an als Mitglied einer Großfamilie darauf hin trainiert wird, die eigenen Wünsche, Bedürfnisse oder Meinungen zurückzustellen. Es ist ein Kennzeichen der Reife, sich für das Kollektiv aufzuopfern, der Mehrheit anzupassen und den Alten und Autoritäten zu gehorchen. Entscheidungen, auch solche, die den Einzelnen betreffen, wie beispielsweise die Berufswahl, werden – je nach Ausprägung des Kollektivs – entweder vom „Ältestenrat“ bestimmt oder zumindest gemeinsam getroffen, jedoch immer zum Wohle des Kollektivs, und nicht des Kindes.

Diese Erziehung führt zur absoluten Respekterweisung der Jüngeren gegenüber den Älteren. Ziel des Einzelnen ist hier der Erhalt der Harmonie und der Kontinuität im Kollektiv durch persönliche Aufopferung. Denn in solchen Gesellschaften trägt allein das Kollektiv zum Bestehen und Überleben des Einzelnen bei. Es gibt keine Sozialsysteme oder Gesellschaftsstrukturen, die den Einzelnen auffangen.

Rief meine Großmutter mich zu sich und sagte: „Mädchen, setze dich einmal hin. Ich möchte dir etwas erzählen“, befolgte ich diese Anweisung sofort und selbstverständlich. Das kleine Wörtchen „aber“ behielt ich in mir und schluckte es hinunter, und bemerkte dies nicht einmal, weil ich nicht gelernt hatte, in mich hineinzuhorchen und zu wissen, was ich wollte oder nicht wollte. Manchmal durfte ich von der Seite der Großmutter kurz aufstehen und ihr einen Tee bringen, bevor sie weitererzählte. Manchmal saß ich – unvorstellbar für ein individualistisch erzogenes Kind – mehr als eine Stunde an der Seite der Großmutter.

Ich hörte so lange zu, bis sie fertig war. Während dieser Schweigestunden hörte ich Ge-

schichten über meine Vorfahren, über Großmutter Gedanken zum Leben allgemein oder Großmutter Meinung zu bestimmten Verhaltensweisen der Erwachsenen. Manchmal erzählte sie auch bloß alte Märchen. Sie schenkte mir Zeit. Etwas, wovon die Alten in kollektivistischen Systemen ausreichend besitzen. Ich erfuhr durch das stille Zuhören viel über meine Herkunft und über meine Familie. Ich wurde dadurch im Kollektiv verwurzelt und bekam Orientierung.

Zu den Autoritätspersonen gehörten neben den Alten auch Angehörige bestimmter Berufsgruppen. Neben Ärzten, Ingenieuren oder hohen Beamten auch Lehrpersonen jeglicher Art. Begegneten wir auf der Straße einem Lehrer, dann wechselten wir aus Respekt die Straßenseite. Der Lehrer wiederum senkte den Blick, damit wir nicht das Gesicht verloren. Folglich übten Lehrer ihren Beruf nicht in partnerschaftlichem Verhältnis zu den Eltern aus, sondern befanden sich in der Hierarchie über diesen. Sie unterrichteten so, wie sie es für richtig hielten, ohne Beteiligung der Elternschaft.

Die kollektivistische Gesellschaft gab mir Orientierung. Die Hierarchien waren klar und erkennbar aufgegliedert. Ich wusste, was ich tun musste, um gelobt und belohnt zu werden und damit gleichzeitig zum Erfolg meines Kollektivs beizutragen, von dessen Existenz auch meine persönliche abhing. Hier können wir also erst einmal festhalten, dass im Kollektivismus jeder Einzelne verantwortlich für sein Kollektiv ist und nicht für die gesamte Gesellschaft.

Welche Auswirkung hat aber diese Struktur auf die Gesellschaft? Die Natur des Kollektivismus muss eine strikte Hierarchie sein, ein autoritäres System, das jedem Einzelnen starre Rollen zuweist, unabhängig davon, ob er sich oben in der Hierarchie befindet oder unten. Das Individuum ist hier selten wirklich frei, und jeder kann schnell Opfer von Missbrauch jeglicher Art werden. Der Kollektivismus kann zu einer Ellenbogengesellschaft führen, zu Korruption, Vetternwirtschaft und ungerechter Machtverteilung. Hier wird die Entstehung einer freien Zivilgesellschaft im Keim erstickt. Die Diktatur und Autokratie sind die Staatsformen, die hier in der Regel herrschen.



Mehrnousch Zaeri-Esfahani ist Autorin, Diplomsozialpädagogin (FH) und Leiterin Runder Tische für Beteiligungsverfahren.

Eine Gesellschaft entdeckte das Individuum

Gerade einmal vor drei Generationen herrschten auch in Deutschland und in deutschen Bildungseinrichtungen solche hierarchischen Strukturen. Wie kam es also zu unserer heutigen Pädagogik, die den Pädagogen keine Autoritätsstellung zuweist und selbstverständlich sowohl Eltern als auch Schüler als Partner betrachtet? Sie muss mittlerweile auch Erwachsenenbildung leisten.

Um diese Frage zu beantworten, muss ich zurückgehen in das Jahr 1945. Nach dem Dritten Reich und dessen Niederlage und nach den dann folgenden Jahren des Wirtschaftswunders der Fünfzigerjahre war es der jungen deutschen Nachkriegsgeneration bewusst geworden, dass die deutsche Gesellschaft es bislang versäumt hatte, sich kompromisslos mit den Fehlern der Vergangenheit, insbesondere auch dem kollektivistischen Gehorsam und den damit verbundenen hierarchischen autoritären und patriarchalen Strukturen, zu befassen.

Die junge Generation sehnte sich nach einer Gesellschaft, die bereit war, sich vom Kollektivismus weg zu entwickeln und zu wachsen. In den Sechziger- und Siebzigerjahren erhob sich zunächst diese junge Generation und ihr folgend auch einige „ältere“ Menschen über dreißig, um dem Kollektiv des Nationalsozialismus

abzuschwören und eine neue, genau gegenteilige, individualistisch geprägte Gesellschaftsordnung aufzubauen. Eine Gesellschaft, die auf jenen humanistischen Werten basierte, die die Mütter und Väter unseres Grundgesetzes vor Augen gehabt hatten.

Die Protestgeneration wollte nun endlich diese Werte lebendig werden lassen. Sie wollte eine Gesellschaft, in der das Individuum und seine Bedürfnisse geachtet wurden. In der alle Menschen die gleichen Rechte besaßen, ungeachtet des Geschlechtes, der Abstammung, der Rasse, der Sprache, der Heimat und Herkunft, des Glaubens, der religiösen oder politischen Anschauungen, oder einer Behinderung. Diese „Revolution“ war der Beginn eines Gleichberechtigungsprozesses. Sie veränderte national unter anderem die Familienstrukturen, die Hierarchien in der Arbeitswelt, die politische Parteienlandschaft und eben auch unsere Pädagogik und unser Bildungssystem.

Die Entdeckung des Individuums führte zu einer neuen Machtverteilung in der Gesellschaft. Denn ein junger Mensch beispielsweise, der die Freiheit besaß, sich selbst für seinen Lebensweg zu entscheiden und auch die Möglichkeiten zur Verwirklichung bekam, war unabhängig von den Entscheidungen und der Unterstützung des Familienvorstandes. Das Individuum war nicht mehr abhängig vom Schutz des Kollektivs. Hier lösten und lösen sich Machtstrukturen bis zum heutigen Tage im Laufe von Jahrzehnten auf. Heute ist unser Bildungssystem ganz auf das Individuum ausgerichtet. Das Kollektiv und „Machtinstanzen“ verlieren zunehmend ihren Sinn und ihren Status.

Heutige Eltern sind schon im Säuglingsalter ihrer Kinder stolz und dankbar, wenn das Kind seine Fäustchen entdeckt und diese zum Mund führt. Eine wahre Offenbarung bringt dann jener Tag, an dem das Kleinkind den „Ich-Test“ erfolgreich besteht. Die Eltern platzieren einen Cremefleck auf die Stirn des Kindes und lassen es sich dann im Spiegel betrachten. Das Kind entdeckt den Fleck im Spiegelbild. Die spannende Frage ist: Wird es zum Bild greifen, um den seltsamen Fleck zu untersuchen oder fasst es seine eigene Stirn an? Besteht das Kind den Test, hat es an diesem Tag sein Ich entdeckt. Man-

che Eltern halten gar das Datum und das Ereignis auf einem Bild oder Film fest, um es später in einem Album ihrem erwachsenen Kind zu schenken.

In der individualistischen Gesellschaft ist die Entwicklung einer eigenen Meinung und deren Ausdruck nicht nur ein Ziel der Pädagogik und Sozialpädagogik, sondern auch ein Zeichen der Reife. Das Individuum tritt von Geburt an in einen Prozess des Sich-Selbst-Findens, Sich-Selbst-Reflektierens und Sich-Selbst-Entwickelns. Ziel des Einzelnen ist ein lebenslanges Lernen in persönlicher Freiheit und bei gleichzeitiger Übernahme von Verantwortung für die gesamte Gesellschaft.

Die Psychologin Prof. Dr. Heidi Keller begann vor mehr als zwanzig Jahren eine vergleichende Kulturforschung bei Babys und Kleinkindern in Berlin und in Kamerun beim Stamm der Nso. In einem Artikel des Magazins der Bertelsmann Stiftung „change“¹ werden ihre Ergebnisse und deren Bedeutung für unser Bildungssystem dargelegt. Dort erfährt man folgendes: „Die unterschiedlichen Erziehungsstile wirken sich auch auf die Selbstwahrnehmung aus: [...] Während (die Berliner Kinder) [...] sich groß in die Mitte des Blattes malen, mit Augen, Nase, Mund und einem Lächeln im Gesicht, malen sich die Nso deutlich kleiner und lassen ihr Gesicht leer. Plastischer lässt sich die Verschiedenheit der kulturellen Natur kaum darstellen. Das Selbstbewusstsein, die Hervorhebung des Ichs auf der einen Seite, Zurücknahme der eigenen Person und eigener Befindlichkeit auf der anderen.“

Ist unser Individualismus das Maß aller Dinge?

Der Individualismus ist zunächst einmal, nüchtern betrachtet, eine Verbesserung der vormals kollektivistischen Strukturen. Er ermöglicht eine demokratische Gesellschaft, in der Individuen mehr Freiheiten genießen und de-

1 Bertelsmann-Stiftung (gekürzte Fassung des Beitrags aus change 3/2014): Wo Gemeinschaft das Leben sichert, Link: www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2014/oktober/wo-gemeinschaft-das-leben-sichert/ (aufgerufen am 27.12.2015, 18:03 Uhr)

ren Rechte besser gewahrt werden. Gleichzeitig bauen sie gemeinsam durch solche Errungenschaften, wie Sozialstaat, Gewaltenteilung, Rechtsstaatlichkeit, ehrenamtlichen Strukturen, Vereine und Solidarität ein Sicherheitsnetz für diejenigen Mitglieder, die ihren eigenen Weg nicht gefunden haben und sich selbst nicht tragen können. Da für Hilfsbedürftige kein Kollektiv mehr vorhanden ist, das sie auffangen kann, haben sie ein gesetzlich festgelegtes Recht auf Hilfe. Damit das funktioniert, müssen alle Mitglieder der Gesellschaft akzeptieren, dass der Staat durch Gesetze, Sicherheitsregeln, Verordnungen und Bürokratie in ihre Privatsphäre eindringt.

Welche Folgen haben die neuen Strukturen unserer individualistischen Gesellschaft und unseres individualistischen Bildungssystems? Hier seien sie aufgezählt:

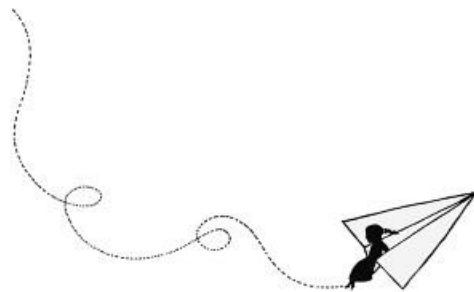
- Zerfall der Familiengemeinschaft
- Entwurzelung und Vereinsamung des Individuums
- Verlust der Erfahrungen der Alten
- Verlust der Kontinuität und Orientierung
- Verlust von Autorität
- Egoismus und Intoleranz
- Leistungsbezogenheit

Alle diese Schwächen wirken sich auf das Bildungsgeschehen an unseren Schulen aus. Sie werden zu Symptomen, die insbesondere in den letzten zehn Jahren von professionell tätigen Pädagogen wahrgenommen werden und die im Jahre 2015 durch den massiven und unerwarteten Zuzug von Flüchtlingen zu einer ganz besonderen Herausforderung angewachsen sind. Dies sind Symptome, die nun nicht mehr ignoriert werden können. In meinen Coachings berichten Lehrer immer häufiger von zwei Beobachtungen:

Zum einen weigern sich immer mehr Flüchtlingskinder, insbesondere die unbegleiteten minderjährigen jungen Erwachsenen, den deutschen Pädagogen Respekt entgegenzubringen, da ihnen die Pädagogik „auf gleicher Augenhöhe“ befremdlich ist oder gar von ihnen als peinlich bis übergriffig empfunden wird. Nach einer Flucht und der Ankunft in einer völlig neuen Welt sehnt sich manch ein Flüchtlings-

kind nach einer starken Autorität, die ihm Orientierung gibt, wo es sich einer neuen Rolle in einem neuen Kollektiv anpassen kann. Doch alles, was es hier vorfindet, sind Pädagogen, die völlig frei sind von Macht- und Statussymbolen, und die, wie anscheinend alles andere in der neuen Welt, aus der dem Flüchtlingskind altbekanntem Rolle fallen.

Zum anderen beobachten die Pädagogen immer häufiger, dass auch von Seiten der deutschen Schüler und deren Eltern der Respekt gegenüber dem Lehrer nachlässt. Die heutige Elterngeneration ist selbst durch die Schule der Eltern der siebziger und achtziger Jahre gegangen. Sie lernten, mit wenig Vorgaben und viel Freiheit, also mit wenig Orientierung, aufzuwachsen und einen eigenen Weg zu finden. Sie genossen oft eine individualistische Erziehung,



Logo der Autorin, entworfen von ihrem Bruder Mehrdad

völlig befreit von jeglichem kollektivistischen Sinn, weil deren Eltern das Kollektivistische völlig ablehnten. Diese Generation gibt heute den Individualismus nun weiter an die heutigen Kinder und Jugendlichen. Hier bräuchten die heutige Elterngeneration und die heutige Kinder- und Jugendgeneration nun dringend die Erfahrung und das Korrektiv der Alten, die den Kollektivismus erlebt hatten, seine Vorteile kennen und die Nachteile des Individualismus benennen und kritisieren könnten.

Hier findet jedoch kaum eine gesellschaftliche Diskussion und Weiterentwicklung statt. So kommt es, dass für die heutigen Eltern basisdemokratische Elternabende und das Infraustellen und Überprüfen vieler pädagogischer Methoden oder Entscheidungen des Lehrperso-

nals selbstverständlich sind. Ich, die das Kollektivistische kenne, empfinde solche Elternabende manchmal als sehr ermüdend bis belästigend. Manchmal wünsche ich mir, der Lehrer würde seine Mitteilungen nicht in Frageform formulieren, sondern als gegebene Tatsache. Der Lehrer würde damit vielleicht den Eltern eine Orientierung bieten, die von diesen auch als entlastend und wohltuend empfunden werden könnte.

Genau hier liegen die unbekanntenen Fragen, die wir Eltern, Lehrer, Pädagogen und Sozialpädagogen formulieren müssen, in deren Beantwortung wohl das Potential einer dringend notwendigen Weiterentwicklung liegt. Da wir durch solche individualistischen Strukturen wie Seniorenvereine, Seniorenangebote oder Seniorenheime unsere Alten aus unserer Mitte verloren haben, müssen wir uns eigenstehen, dass von dieser Seite keine Lösung und keine Hilfe zu erwarten ist. Wir müssen gemeinsam auf die Suche nach zeitgemäßen Lösungen gehen. Wahrscheinlich dadurch, dass wir uns den Stärken des Kollektivismus zuwenden und diese für unsere individualistische Gesellschaft neu entdecken und definieren.

Wird der Spagat gelingen zwischen dem einerseits in der deutschen Gesellschaft hart er-

kämpften Individualismus, wo jeder das Recht hat, seine Meinung frei zu äußern und sein Leben nach freiem Willen zu gestalten, und dem andererseits Orientierung gebenden Kollektivismus, der den Lehrern den ihnen gebührenden Respekt für ihre tägliche pädagogische Arbeit, ihre Erfahrung und ihrer Expertise erweist?

Ja, er wird gelingen, wenn Eltern und Bildungseinrichtungen in einen ehrlichen, tabufreien und lösungsorientierten Diskussionsprozess gehen. Er wird gelingen, wenn Pädagogen mehr Autorität gewinnen, und zwar nicht durch Demonstration von Macht, sondern durch Selbstbewusstsein, aber stets auf gleicher Augenhöhe mit Eltern und Schülern. Er wird gelingen, wenn Eltern eine Atmosphäre schaffen, in der sie zwar partnerschaftlich, aber auch mit einem großen Vertrauensvorschuss den Lehrern begegnen.

Nehmen wir Eltern und Pädagogen nun endlich diese Herausforderung in partnerschaftlicher Tradition gemeinsam an. ◀◀

—● Kontakt

www.zaeri-autorin.de

● „Wenn einer eine Reise tut – so kann er viel bezahlen.“

Martin Wicke

„Und, wie war's so in Costa Rica?“, ist die übliche Frage, die wir in diesen Zeiten als Familie nach unserer Rückkehr Ende des vergangenen Jahres zu hören bekommen. Wenn ich jetzt auf meine mehrjährige Tätigkeit als Fachlehrer Geschichte, Englisch und DaF – und später als DFU-Leiter an der Deutschen Schule San José zurückblicke, ist „teuer“ dabei stets ein Gedanke, der mir immer öfter durch den Kopf geht. In Zeiten eines jüngst stark gefallen Eurokurses war das Leben mit einer Familie in Costa Rica vor allem im letzten Jahr – und damit in Zeiten vor der antizipierten Besoldungsanpassung – angesichts der teuren Lebenshaltungskosten nie

günstig. Lebensmittel kosten dort mitunter das Drei- bis Vierfache von dem, was sie in einem deutschen Supermarkt kosten. Die Auslandszulage für Familienmitglieder konnte diese Mehrkosten nur ansatzweise ausgleichen. Doch vor allem die Rückumsiedlung nach Deutschland sollte uns vor unerwartete weitere finanzielle Herausforderungen stellen.

Dank einer Fehlberechnung unseres Umzugsgutes des von der deutschen Spedition beauftragten lokalen Agenten stellte man uns am Umzugstag einen mit 1.700 € Mehrkosten verbundenen großen Vierzig-Fuß-Container statt eines kleinen Zwanzig-Fuß-Containers vor die

Tür. Aber vor allem der deutsche Zoll konfrontierte uns mit beträchtlichen Mehrkosten. Unser Container war – nach ordnungsgemäßer Abfertigung durch den costaricanischen Zoll – nach ca. vier Wochen Reisezeit auf See – pünktlich in Bremerhaven eingetroffen und sollte nach der Abfertigung durch den deutschen Zoll planmäßig eigentlich nach weiteren zwei bis drei Tagen bei uns zu Hause angeliefert werden.

Tatsächlich wurden daraus – verbunden mit entsprechenden Zusatzkosten – drei Wochen, denn die deutschen Zollbehörden hatten – trotz Vorlage eines Schreibens der ZfA, in welchem die Zollbehörden um eine möglichst zügige Abfertigung unseres Containers gebeten wurden – entschieden, dass ausgerechnet unser Container einer eingehenderen Inspektion (Röntgenuntersuchung, (kosten-)aufwendiges Öffnen, Entpacken und Untersuchen des Umzugsgutes) zu unterziehen sei. Die um Hilfe ersuchte Sachbearbeiterin der ZfA erklärte mir daraufhin, angesichts des „anderen Hoheitsgebietes des Zolls“ keinen Einfluss auf die Dauer dieses Verfahrens nehmen zu können. Es wurde mir jedoch die eventuelle Möglichkeit der anteilmäßigen Kostenübernahme signalisiert – zugegebenermaßen vor einer entsprechenden verbindlichen internen Klärung in der ZfA. Doch nach erfolgter Klärung mussten die Stand- und Einlagerungsgebühren – ca. 100 €/pro Tag in der ersten Woche; ca. 200 € ab der zweiten Woche – schließlich doch von mir übernommen werden, da nach Auskunft der ZfA alle Umzugskosten mit der gewährten Pauschale abgegolten seien. Die Stand- und Lagerkosten betragen inzwischen ca. 2000 €.

Eine offizielle Begründung für sein Vorgehen und die daraus resultierenden langen Standzeiten unseres Containers wurde seitens des deutschen Zolls nicht angegeben; dieser kann laut unserer Spedition wohl auch nicht dazu verpflichtet werden. Von der Spedition wurde ledig-

lich das Herkunftsland als spekulative Begründung angenommen. (Man hatte in Bremerhaven im November vergangenen Jahres wohl einen größeren Drogenfund in einem US-amerikanischen Container gehabt, der via Panama nach Bremerhaven gelangt war, weshalb die Zollbehörden in Bremerhaven Container aus dieser Region momentan einer eingehenderen Untersuchung unterziehen würden.) Um den Container beim deutschen Zoll auslösen zu können und das Anfallen weiterer hoher Standgebühren nach den ohnehin langen Standzeiten zu vermeiden, sah sich unsere Spedition gezwungen, diese Standgelder unverzüglich vorzulegen und sie anschließend an mich als Kunden weiterzureichen. Hatte die ZfA in mir anfangs noch die Hoffnung gehegt, dass sie einen (Groß-)Teil der Zusatzkosten erstatten würden, so erhielt ich am sprichwörtlichen „Zahltag“ die Nachricht, dass für diese Fälle keine Erstattung vorgesehen sei und sämtliche Umzugskosten mit der bereits erwähnten Umzugspauschale in Höhe von 8000 € abgegolten seien: Der Antrag auf Kostenerstattung wurde abgewiesen.

Ich kann vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen mit den Zollbehörden und der ZfA nur allen Lehrkräften wärmstens den Verzicht auf die Mitführung eines Umzugscontainers empfehlen. ◀◀



● Von der allumfassenden Vorsorge unserer Schulvorstände

von Achim von Dombois

Da sitze ich wieder einmal im Archiv meiner alten Deutschen Schule Kapstadt (DSK), um nach den Namen der ersten Direktoren unserer bereits 1883 von der Deutschen Ev. St. Martini Gemeinde gegründeten Schule zu suchen. Mir wird schnell klar, dass es sich da nur um die ersten Pastoren dieser Gemeinde handeln kann, sodass ich in das nicht weit entfernte Kirchenarchiv wechsele, wo ich tatsächlich säuberlich geführte Protokollbücher der Kirchenvorstände aus den Gründerjahren 1883–85 vorfinde. Mit der Deutschen Schreibschrift komme ich leidlich zurecht, habe ich doch die daraus folgende „Sütterlinschrift“ noch als Bub auf meiner ostpommerschen Schule gelernt.

Die Schule in Kapstadt begann damals mit wenigen Schülern, aber sie wächst, und im Kirchenvorstand wird ein kleiner, sicher mit ehrenwerten Persönlichkeiten besetzter Schulausschuss gegründet. Für die höhere Klassenzahl sucht man neue Lehrkräfte, hat einen offenbar geeigneten Kandidaten gefunden und will nur noch prüfen, „ob er nicht zu tief ins Glas gucke“!

Da schaut's her, denke ich, das geht doch zu weit! Aber nehmen wir es positiv: welch schönes Beispiel väterlicher Vorsorge! Man will nichts dem Zufall überlassen. Für den Vorstand ein Rundum-Sorglos-Paket, wie man heute sagen würde, natürlich „zum Wohle der Zöglinge, zum Schutz des schulischen Ansehens und letztlich zum Wohle des Lehrers selbst“, wird man im Vorstand diskutiert haben.

Aber wie müssen wir uns das praktisch vorstellen? Chemisch-physikalische Alkoholtests gab's damals noch nicht. Da liegt doch eine Weinprobe nahe auf einer der wunderschönen Weinfarmen des Kaplandes! Meine Phantasie denkt an ein lauschiges Plätzchen bei Stellenbosch, vielleicht unter den noch vom holländischen Gouverneur Simon van der Stel um 1690 gepflanzten alten Eichen, mit Fernblick auf den Tafelberg, natürlich in kleinem Kreise mit zwei, drei Herren des Vorstandes und dem Kandida-

ten. Was raten wir dem jungen Kollegen? Auf alle Fälle sei beim 2. Glas Vorsicht geboten, selbst wenn er es gewohnt war, zu Hause, zwei bis drei Gläschen fröhlich wegzuputzen. Hier sollte er artig Selbstdisziplin üben, könnte betonen, dass er gewohnt sei, am nächsten Morgen zur 1. Stunde immer mit vollen Kräften für seine von ihm so ernst genommenen pädagogischen Aufgaben zur Verfügung zu stehen. Könnte mir denken, dass dieses reife Verhalten seine Wirkung auf unseren Vorstand nicht verfehlt hätte und würde frei nach Wilhelm Busch reimen: „Auf diese Worte des Kandidaten Jobses erfolgte ein allgemeines Nicken des Kopfes“! Dann Glückwunsch, junger Mann!



Achim von Dombois im Archiv der St. Martini Gemeinde Kapstadt

Leider konnte ich das wirkliche Schicksal unseres Freundes nicht weiter im Archiv verfolgen. Aber zu mir selber sagte ich am Schluss doch: „Da hast du, Dombois, dir aber etwas Einmaliges entgehen lassen – oder du hast wieder einmal Glück gehabt, als die Nachfahren dieses Schulvorstandes dich etwa 84 Jahre später ohne jegliche Alkoholprobe, also einfach mir nichts, dir nichts an der DSK angestellt und es sieben-einhalb Jahre mit dir ausgehalten haben – bis 1975!“



● Ein Leserbrief und dessen Konsequenzen für die Schriftleitung

Hartmut Lieske/Stephan Schneider

Lieber Herr Schneider, neugierig, ob denn mein Bericht über die Wüstenrose „Deutsche Internationale Schule Riyad“ Eingang ins neueste Heft 2/2016 gefunden habe, blätterte ich dieses sogleich durch, kaum dass es der Postbote in unseren Briefkasten geworfen hatte. Schnell war ich fündig geworden, aber ach, erstaunt und verwundert rieb ich mir die Augen, als ich bemerkte, wo auf dem Erdball Sie, geschätzter Herr Chefredakteur, Saudi-Arabien vermuten. Immerhin evozierte die falsche Rubrik bei mir weitere Reminiszenzen, die ich – Ihrem Aufruf zum „acordarse“ folgend – gern wachrufe:

Wenn unser philippinischer Hausmeister an der DS Riyadh mir morgens in der ersten großen Pause die Post auf den Schreibtisch gelegt hatte, bemühte ich mich, alles, was für die Kollegen persönlich bestimmt war, ihnen sofort auszuhändigen oder es in ihren Fächern im Lehrerzimmer zu deponieren und mich darauf in den Kindergarten, ein Haus weiter, aufzumachen, damit die Damen ebenfalls gleich den Brief aus der Heimat bekämen, auf den sie vielleicht schon sehnsüchtig gewartet hatten: E-Mails gab es noch nicht! Sobald ich dort auftauchte, stimmten die Kinder das Lied an: „*Klingelengeling – die Post ist da, klingelengeling – aus Afrika.*“ Afrika wohl nur um des „Reimes willen“ wie beim Morgenstern'schen Wiesel.

Als ich noch nicht in Saudi-Arabien tätig war, sondern tatsächlich in Afrika, sah ich mich 1981 aufgerufen, einen Beitrag mit dem Titel „Wo liegt Addis Abeba“ für die Jugendzeitschrift „Scala“ zu schreiben, und zwar einigermaßen entrüstet darüber, dass diese behauptet hatte, es gebe in ganz Ostafrika nur eine deutsche Schule, die Michael-Grzimek-Schule in Nairobi. Als Leiter der Deutschen Schule Addis Abeba, die trotz der gewaltsamen Besetzung und Enteignung der Schulgebäude zur Jahreswende 1977/78 überlebt hatte und erfolgreich für ihren Fortbestand kämpfte, konnte ich diese Behauptung nicht unwidersprochen stehen lassen!

Ihnen gegenüber, lieber Herr Schneider, beschwere ich mich nicht, dass Sie Riad und Saudi-Arabien nach Afrika versetzt haben. Ich verbeuge das unter „errare humanum est“. Vielleicht aber würde ich Sie, wenn ich noch für die Unterrichtsverteilung zuständig wäre, nicht gerade fachfremd in Erdkunde einsetzen. Der Vorzeigeschüler der Deutschen Schule Addis Abeba, Prinz Asfa-Wossen Asserate, schwärmt gern von den deutschen Lehrwerken seiner Schulzeit und hebt stets besonders den braunen Diercke-Atlas hervor. Gern empfehle ich ihn – den Diercke – an Sie weiter.

Ihr Hartmut Lieske



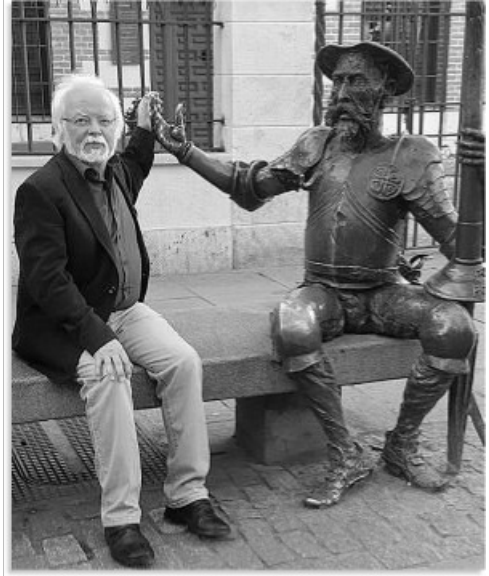
Peinlich, wirklich peinlich, dass mir dieser kontinentale Irrtum bei der Einordnung der DS Riad in der Schlussredaktion von Heft 2/2016 nicht aufgefallen ist. Dabei gehöre ich ja zu der Generation, die noch ohne GPS und Navi allein unter Zuhilfenahme von Kartenmaterial meist ohne Umwege Städte, Dörfer oder auch Adressen in Großstädten problemlos finden konnte. Meine Schüler unternahmten Wandertage auch immer gern mit mir, da ich sie ohne Umwege termingerecht an das geplante Ziel gebracht habe. Und bei meiner inzwischen längst beendeten Laufbahn als Privatpilot habe ich mich dank gewissenhafter Vorbereitung mit dem Aristo-Variat und den ICAO-Flugkarten – Gott sei Dank – nie verfranz!

Also muss dieser Aussetzer, der zum Glück aber außer Herrn Lieske offenbar sonst niemandem aufgefallen ist, wohl alleine an meinem fortgeschrittenen Alter liegen – was mir bei meiner letzten Begegnung auf der Suche nach weiteren Schriftleiterkollegen von einer international bekannten Figur auch schnörkellos klargemacht wurde.

Kurz vor Madrid traf ich nämlich den „Ritter von der (gar nicht so) traurigen Gestalt“. Da ihm Sancho Pansa den Dienst aufgekündigt hatte,

um standesgemäß bei „Podemos“ Karriere zu machen, flüsterte mir Don Quijote in einem unbeachteten Augenblick zu: „Caballero alemán, begleite mich – bevor es für dich zu spät ist – bei meinen Ruhm versprechenden aventuras, statt immer mehr Fehler bei deinen revistas zu machen und dafür kritisiert zu werden!“

Nach dem ein oder anderen vino tinto am selben Abend auf der plaza wurde mir klar, dass ich so ein Angebot annehmen sollte. Denn für den VDLiA habe ich inzwischen ja bald die runde Summe von 50 Heften herausgegeben, so dass in der Tat ein Wechsel in der Schriftleitung anstünde. Also bat ich mein Heldenidol auf dem Rückweg zu meinem Parador um etwas Geduld, bis ich einen Nachfolger gefunden hätte, bevor wir dann gemeinsam zu glorreichen aventuras aufbrechen würden. Don Quijote versprach mir mit Handschlag, sich bis dahin nicht von der Stelle zu rühren. ◀◀



In eigener Sache

Vorschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- Heft 4/16 Unterschiedliche DAS – gemeinsames Ziel
- Heft 1/17 Die DS Sydney stellt sich vor
- Heft 2/17 Der Lehrer als „facilitator“
- Heft 3/17 33. HV des VDLiA

REZENSIONEN

Sprache und Fachunterricht



► S. 290
Claudia Bartholemy
Sprache und Fach



► S. 291
Rainer E. Wicke
Eine wichtige, aber
leider nicht umfassende
Publikation



► S. 292
Rainer E. Wicke
Unterstützung im
Sprach- und Fach-
unterricht – aber
wie?

Philosophie – Religion



► S. 293
Stephan Schneider
Sokrates – Coach für
moderne Gesprächs-
führung



► S. 294
Manfred Egenhoff
Wer war Luther?



► S. 295
Jürgen Belz
Ein Grenzgänger
der Erkenntnis

Zeitgeschichtliches: China, Russland, Flüchtlingskrise



► S. 295
Manfred Egenhoff
Der lange Schatten
der Kulturrevolution



► S. 296
Simone Wawra
Ein Gespräch in
Zeiten der Sprach-
losigkeit



► S. 297
Hans-Martin
Dederding
Zauber des Orients?



► S. 298
Manfred Egenhoff
Koran, Islam und Islamismus



► S. 299
Manfred Egenhoff
Problemgeschichte
unserer Zeit –
kompakt!



Ökologie



► S. 301
Nora Lucidi
Eine Agrarwende
braucht das Land



► S. 302
Hannelore Breyer-
Rheinberger
Über die Pervertie-
rung guter Ideen

Autoren – Autorinnen



► S. 303
Peter Koj
Wandern im Algarve

● Sprache und Fachunterricht



Sprache und Fach

Claudia Bartholemy

Haataja, Kim/Wicke, Rainer: Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch

Hueber Verlag, München 2015, 263 S., ISBN 978-3-19-061751-7, € 19,99

Sachfachunterricht in der Fremdsprache hat im deutschsprachigen Raum offensichtlich Konjunktur: Gleich mehrere Fach-Zeitschriften widmen sich dem Thema – DLiA 3/2014; Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 02/2015, Fremdsprache Deutsch 01/16, ein Handbuch Bilingualer Unterricht erschien vor Kurzem (von Hallet & Königs bei Klett-Kallmeyer 2013), eine zweibändige Publikation zum sprachsensiblen Fachunterricht erreichte ein großes Publikum (von Josef Leisen im Klett Verlag 2013) – und die derzeitige Debatte der Integration von Flüchtlingen in Deutschland ist natürlich immer auch eine Diskussion über potenziell „effizienten“ Fremdsprachenunterricht. Insofern ist die Fokussierung auf das integrierte Lernen von Sprache und Fach in der Zielsprache Deutsch, die von Kim Haataja und Rainer Wicke in ihrer Monographie angestrebt und durchgeführt wird, eine konsequente Weiterführung und Eingrenzung einer ohnehin angeregten CLIL-Debatte.

CLILiG (Content and Language Integrated Learning in German) ist entsprechend das eigentliche Thema des vorliegenden Buches. Im einführenden Kapitel zeigen die Herausgeber auf, aus welchen Gründen sie den Oberbegriff CLIL für die verschiedensten Formen des integrierten Sprach- und Fachlernens gutheißen. Es gehe ihnen nicht darum, die Vielfalt der nationalen bzw. regionalen Umsetzungen des CLIL-Prinzips zu nivellieren, sondern ein CLIL-Kontinuum zu entwerfen, das den unterschiedlichsten Umsetzungsformen des integrierten Sprach- und Sachfachunterrichts in Form einer Spirale zumindest modellhaft gerecht werde. Die Ausführungen im ersten Kapitel könnten also Programm für eine zeitgemäße CLIL-Debatte sein, die sich nicht mehr

an den Unterschieden der CLIL-Umgebungen festhält, sondern das Gemeinsame aller Umsetzungen sucht – ganz im Sinne des Modells der 4Cs (Cognition, Culture, Communication, Content), das im englischsprachigen Raum für den CLIL-Unterricht entworfen wurde.

Im Gegensatz zum Modell der 4Cs bündelt die CLIL-Spirale den heraufbeschworbenen gemeinsamen Nenner des CLIL-Unterrichts nicht überzeugend, sondern bleibt unscharf. Die Herausgeber greifen deshalb in den folgenden Kapiteln wieder auf die alten Unterscheidungsmuster zurück und teilen den CLIL-Ansatz in verschiedene Umsetzungsformen ein. Diesen fünf Ansätzen wird jeweils ein Kapitel des Bandes gewidmet. Kapitel 1 beschäftigt sich intensiv mit dem Fächerübergreifenden DaF-Unterricht, Kapitel 2 beschreibt den Bilingualen Sachfachunterricht, das dritte Kapitel behandelt den Immersionsunterricht, das vierte den Sprachsensiblen deutschsprachigen Fachunterricht und das fünfte Kapitel schließlich CLILiG. Alle Kapitel sind identisch aufgebaut: Nach mehreren konkreten Beispielen aus verschiedenen Ländern und Schulformen folgen eine Zusammenfassung und Tipps und Desiderata für Unterrichtspraxis, Lehrerbildung und Begleitforschung.

Der Verdienst der Herausgeber liegt eindeutig darin, einen Überblick über die verschiedenen CLIL-Realisierungen zu geben und die Bandbreite dessen aufzuzeigen, was unter dem Akronym CLILiG mittlerweile weltweit existiert. In den einzelnen Beispielen kommen viele verschiedene Autorinnen und Autoren in den unterschiedlichsten Kontexten zu Wort. Den Herausgebern gelingt es, auf der Basis dieser jeweiligen Stimmenvielfalt die Herausforderungen für die Lehrerbildung und die Begleitforschung präzise zu formulieren.

Phasenweise ist die Lektüre allerdings verwirrend, da die Abgrenzungen zwischen den einzelnen Umsetzungsformen nicht immer klar sind – was sie allerdings laut CLIL-Kontinuum auch gar nicht sein können. Insofern wäre es sicher kohärenter gewesen, auf diese Unterscheidungen zu verzichten und auf die Gemeinsamkeiten der verschiedenen Ansätze zu fokussieren. Die Ansprüche an die Lehrerbildung und Begleitforschung hätten möglicherweise auch noch griffiger formuliert werden können.

In zwei Bereichen allerdings bietet dieser Band wirklich Innovatives:

Einerseits werden neue Wege zur Dokumentierung von Lernprogressionen beschrieben (Kapitel 6). Andererseits lädt die Lernplattform INNOCLILiG zu einer virtuellen Rundreise durch CLILiG-Umgebungen weltweit ein (Kapitel 7). Auf dieser Lernplattform kann man sich Unterrichtsbeispiele und Interviews zu den einzelnen CLIL-Umgebungen anschauen und Lernmaterialien herunterladen, kommentieren und

gestalten. All diese Elemente können z. B. in der Lehrerbildung sicher gewinnbringend eingesetzt werden und bieten CLIL-Einsteigern eine konkrete Vorstellung von Aufwand und Ertrag des CLIL-Unterrichts. Die Plattform ist als *work in progress* gedacht – und zeigt sehr schön, was CLILig im Innersten zusammenhält: der Wunsch nach einem interessanten, möglichst lernerzentrierten, handlungsorientierten Sprach- und Fachunterricht. ◀◀



Eine wichtige, aber leider nicht umfassende Publikation

Rainer E. Wicke

Beese, Melanie/Benholz, Claudia/Chlosta, Christoph/Gürsoy, Erkan/Hinrichs, Beatrix/Niederhaus, Constanze/Oleschko, Sven: Sprachbildung in allen Fächern, in: Goethe-Institut (Hrsg.): Deutsch Lehren Lernen Band 16

Klett-Langenscheidt-Verlag, München 2015, 191 S., ISBN 978-3-12-606978-6, € 21,99

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

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

Auffallend ist, dass diese DLL-Einheit ausschließlich für Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrer im Inland ausgewiesen ist. Dies ist zu bedauern, da Varianten von CLILig zwar an den DAS, aber nicht in vielen staatlichen Schulen einzelner Länder angeboten werden.

Daher ist es nicht verwunderlich, dass auch das Mehrsprachigkeitskonzept Kapitel 1 sehr bundesrepublikantisch ist. Der Anspruch, bei Rechercheaufgaben zu bestimmten Themen in einzelnen Fächern auch Texte in der Herkunftssprache der Schüler einzubeziehen, ehrt die Autoren. Aber die Frage, woher die Lehrer diese Texte – und vor allen Dingen in welchen Sprachen – beziehen sollen, bleibt unbeantwortet. Wie schwierig dies sein dürfte, wird jedem Lehrer klar, der in Klassen mit Migrationshintergrund unterrichtet hat, besonders wenn dort Jugendliche aus zehn oder mehr unterschiedlichen Ländern gemeinsam unterrichtet werden.

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

Kapitel 3 widmet sich u. a. dem Thema des Scaffolding, der Unterstützung des Lernprozesses. Die Beispiele zu Scaffolding fallen gering aus, daher wird das Prinzip dieser Unterstützungsmaßnahmen nicht deutlich. Es sei erwähnt, dass ein alternatives, textbegleitendes Aufgabenangebot, visuelle Verstehenshilfen und Zusatzmaterialien ebenso wichtig sind, wie die dort erwähnten Wortschatzhilfen, Satzanfänge, Satzverbindungen oder grammatischen Strukturen.

Gut veranschaulicht sind die unterschiedlichen Lesestrategien und -stile. Ansprechend gestaltet sind ebenso die Vorschläge zur kreativen Arbeit im Fachunterricht, hier werden Beispiele für Schreibaufgaben konkretisiert, die einen lebensweltlichen Bezug der Schüler zur fachlichen Arbeit herstellen.

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

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

Ausführlich sind die Hilfen zur Sprachförderung im Mathematik-, im natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht, die sich sehr auf den Inlands-

bereich konzentrieren, aber der Transfer auf DaF-Zusammenhänge dürfte nicht schwer fallen. Bei der Arbeit mit Bildern fehlen allerdings Strategien zur Dekodierung von Illustrationen, die die Lerner behutsam in die Arbeit einführen.

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

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

Wie aus der Rezension hervorgeht, bleiben viele Dinge unberücksichtigt, dies fällt bei Sichtung der Literaturliste besonders auf, die nicht auf dem neusten Stand ist. ◀◀



Unterstützung im Sprach- und Fachunterricht – aber wie?

Rainer E. Wicke

Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Fachdidaktische Forschungen, Band 3

Waxmann Verlag, Münster 2013, 408 S., ISBN 978–3–8309–2659–7, € 34,90

In dem vorliegenden Sammelband stehen die Identifizierung und die Förderung sprachlicher Kompetenzen im Fachunterricht im Mittelpunkt der Diskussion. Damit unterstützen die Herausgeber den aktuellen Trend in der Fachdidaktik, die sich mehr und mehr an dem Prinzip „Jeder Unterricht ist Sprachunterricht“ im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts (Leisen) orientiert. Von daher ist die Veröffentlichung dieses Buches sehr zu begrüßen, das sowohl den fächerübergreifenden Unterricht als auch die Sprachförderung in den Fächern Deutsch, Mathematik, in den naturwissenschaftlichen und in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ausführlich beleuchtet. Wie aus der Einleitung hervorgeht, wurden in dem Buch ausgewählte Beiträge und Ergebnisse eines wissenschaftlichen Kölner Kongresses zu diesem Thema gesamt-

melt. Zu den Beiträgern gehört neben den Herausgebern und zahlreichen weiteren auch Wolfgang Hallet (Generisches Lernen im Fachunterricht), der Mitherausgeber des *Handbuchs Bilingualer Unterricht*. Viele der in den einzelnen Aufsätzen beschriebenen Probleme des Fachunterrichts in deutscher Sprache sind den so genannten DFU-Lehrern an den von der Bundesrepublik geförderten Schulen nicht unbekannt, so zum Beispiel auch die von Sabine Schmörlzer-Eibinger in Sprache als Medium des Lernens im Fach erwähnte defizitäre Lehrerbildung. Zu Recht stellt sie daher die Frage nach Modellen, wie die Schule zum systematischen Aufbau eines entsprechenden Sachfachunterrichts beitragen kann. Von daher ist es eigentlich verwunderlich, dass der Deutschsprachige Fachunterricht, wie er an den (Deutschen) Schulen im Ausland angeboten wird, in keinem der Beiträge ausführlich berücksichtigt wird. Zwar bezieht man sich des Öfteren auf die Arbeiten von Josef Leisen – jedoch hätte dem Buch aus meiner Sicht ein Beitrag aus dem Kreis der Deutschen Schulen gut getan, um die Diskussion aus der Praxis anzuregen. Des Öfteren wird auch das integrierte Sach- und Fachlernen erwähnt (CLIL), aber auch hier werden z. B. die Arbeiten von Kim Haataja außer Acht gelassen bzw. dessen Studie, die er im Auftrag der europäischen Kommission angefertigt hat, nicht erwähnt. Besonders lesenswert ist der von Helmut Johannes Vollmer und Eike Thürmann verfasste Artikel *Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule*, denn hier wird deutlich, wie wichtig die Förderung der Schüler im Bereich der Bildungssprache ist, damit möglichst alle Lerner an der Diskursgemeinschaft der Schule beteiligt werden können. Wichtige Möglichkeiten der Hilfestellung dabei, wie z. B. durch das so genannte Scaffolding werden ebenfalls erwähnt. Im zweiten Themenbereich zum Fach Deutsch geht es unter anderem um fachspezifische und fachübergreifende Förderungsmaßnahmen, um die Begriffe der Bildungs- und Schulsprache, sowie um literarische Bildung. Die fächerübergreifende Bedeutung der ästhetischen Bildung heben Frederking u. a. in dem Beitrag *Literarästhetische Kommunikation im Deutschunterricht* hervor, indem sie sich für eine stärkere Berücksichtigung der Bereiche Literatur, Kunst, Musik, Theater, Film etc. aussprechen. Auch hier fehlt die Berücksichtigung so wichtiger Arbeiten zum Thema, wie die von Lothar Bredella, Hans Hunfeld, Jürgen Koppensteiner und Cigdem Ünal, die die Diskussion um literarische Texte in den letzten Jahr(zehnt)en erheblich mitbestimmt haben.

Dem Zusammenhang zwischen sprachlichen und mathematischen Lernprozessen behandeln die Aufsätze im Themenbereich Mathematik. Hier ist für mich *Sprachstand, soziale Herkunft und Bilingualität*, ein Beitrag von Stefan Ufer u. a., besonders interessant.

Der Themenbereich der naturwissenschaftlichen Fächer enthält Beiträge zu Physik, Chemie und zum Sachunterricht, während im letzten Themenbereich die Fächer Geschichte, Geographie und Religion im Mittelpunkt stehen.

Man sehe es mir nach, dass ich auf weitere Beiträge der Fachdidaktik im Einzelnen nicht genauer eingehen – dafür fehlt mir die fachliche Expertise. Mitunter werden dort Themen diskutiert, die für den Nichtfachmann nur schwer nachvollziehbar sind. Dies wird bei der Lektüre deutlich, denn viele der Beiträge sind sehr wissenschaftlich geprägt, was sich auch in der (Schrift-)Sprache niederschlägt. Die Texte stellen hohe Anforderungen an den Leser, sowohl im sprachlichen als auch im fachlichen Bereich. Was mir fehlt, ist ein deutlicher Praxisbezug, z. B. durch die besondere Berücksichtigung von entsprechenden Hinweisen oder Folgerungen für die Praxis am Schluss der Ausführungen. Aber dies entspricht wahrscheinlich nicht den Zielsetzungen der Herausgeber, vielmehr habe ich bei der Lektüre immer stärker den Eindruck erhalten, dass es sich hier um eine (exemplarische) wissenschaftliche Bestandsaufnahme zum Thema „Sprache im Fachunterricht“ handelt. Dennoch wäre es hilfreich, wenn Tipps zur Gestaltung der schulischen Praxis folgen würden. ◀◀

● Philosophie – Religion



Sokrates – Coach für moderne Gesprächsführung

Stephan Schneider

Kessels, Jos: Das Sokrates-Prinzip. Ein philosophischer Ideengeber zur Lebensgestaltung

Dt. Taschenbuch Verlag, München 2016, 260 S., ISBN 978-3-432-26117-3, € 16,90

Der Philosoph Sokrates entwickelte den Beruf seiner Mutter, einer Hebamme, zu seiner bekannten Methode der Mäeutik (Hebammenkunst): Wenn man im Gespräch dem Gegenüber die richtigen Fragen stellt, findet dieser selber die richtigen Antworten.

Wer hat aber heutzutage noch Ahnung von Sokrates, Platon und Aristoteles? Philosophie ist an

deutschen Schulen kein Unterrichtsfach und offensichtlich reines Wissensgebiet für ein paar Fachgelehrte. Aus dem Geschichtsunterricht erinnern wir uns eventuell, dass Sokrates per Gerichtsbeschluss den sog. Schierlingsbecher trinken musste. Was hatte er verbrochen, dass er 399 v. Chr. in Athen – angeblich wegen Gottlosigkeit – zum Tode verurteilt wurde? Er stellte Mitbürgern neben den philosophisch/ethischen Fragen: „Was ist Tugend?“, „Wie gewinnen wir Wahrheit?“ auch politische Fragen wie z. B.: „Welches ist die beste Staatsform?“ Unter seinen Schülern gab es zahlreiche aristokratische Jugendliche – und das ausgerechnet z. T. des Pelopponesischen Krieges, dem Existenzkampf zwischen dem demokratisch regierten Athen und dem aristokratisch organisierten Sparta.

Der niederländische Autor Kessels fordert in der Einleitung seines Buches in Anlehnung an Sokrates und Platon: „Für ... Einsichten in ‚das Gute, Wahre und Schöne‘, in die tragenden Ideen des Lebens, braucht es eine Schulung des Geistes“ (S. 10), und zwar auch für die moderne Welt von heute.

Seinem ersten des insgesamt sieben Kapitel umfassenden Lehrgangs – wie ich sein Werk charakterisieren möchte – gibt er die Überschrift: „Erkenne dich selbst.“ Es folgen in sechs Kapiteln weitere philosophische „Disziplinen“, die allesamt die Verquickung von (sokratischer) Ideenwelt mit Alltagspraxis zum Ziel haben, bezeichnet Kessels den deutschen Philosophen Leonard Nelson (1882–1927), für den Philosophie und Praxis eine Einheit bilden, doch als seinen Lehrmeister.

Drucktechnisch fällt sofort eine sinnvolle Orientierungshilfe auf: An den unteren Seitenrändern wird auf dem linken Blatt in Fettschrift die jeweilige Kapitelüberschrift neben der Seitenzahl abgedruckt, auf dem rechten Blatt die Überschrift der jeweiligen Unterabschnitte. Am Ende des Buches bietet der Autor auf zehn Seiten zu seinen sieben Kapiteln weitere Fragen „zur Reflexion, Selbsterforschung und zum Dialog mit anderen“ an (S. 247 ff.).

Der Niederländer beschreitet mit seinem Werk den schwierigen Balanceakt zwischen wissenschaftlicher Theorie und allgemeiner Verständlichkeit, was ihm dadurch gelingt, dass er in Ich-Form von seinen Seminaren mit Managern, Staatsanwälten, aber auch von privaten Gesprächsrunden berichtet. An einigen Stellen (S. 204 ff.), besonders aber durchgängig im letzten Kapitel „Schule dich in Liebe“ (Thema ist hier der „große und gute Geist“, der „Daimonion“), stören mich die sehr persönlichen Details aus seiner privaten und beruflichen Biographie und die unzähligen Ich-Botschaften in Form von Glaubensbekenntnissen (Musik, Religion etc.).

Lehrreich dagegen und lesenswert sind die Fallbeispiele aus der modernen Berufswelt, in denen das „Sokrates-Prinzip“ gezielt auf heutige Sprachhand-

lungen angewandt wird, in denen es um Beratung, Coaching, Erziehung, Leiten und Managen geht. An solchen Stellen wird klar, dass Philosophie doch nicht nur etwas für Fachgelehrte ist, sondern – richtig angewandt – ganz im Sinne von Sokrates zur Allgemeinbildung gehört. ◀◀



Wer war Luther?

Manfred Egenhoff

Reinhardt, Volker: Luther, der Ketzer. Rom und die Reformation

C. H. Beck Verlag, München 2016, 352 S., ISBN 978–3–406–68828–7, € 24,95

Um es gleich vorweg zu sagen: Dies ist ein fesselndes Buch – es liest sich spannend wie ein Kriminalroman. Ein bisschen in diese Richtung weist auch die Bauchbinde, die dem Buch vom Verlag umgelegt wurde: „GEHEIMAKTE LUTHER. Vatikanische Quellen decken auf, was in der Reformation wirklich geschah“.

Dass diese dennoch seriöse Darstellung einer für die deutsche und europäische Geschichte zentralen Epoche fast wie ein Krimi zu lesen ist, liegt insbesondere daran, dass hier nicht wie so oft hagiographisch der hehre Held Luther und sein Höhenflug dargestellt werden, sondern dass beide Seiten, Luther und seine Anhänger wie zugleich auch der Papst und die Vertreter der alten Kirche, zu Wort kommen, und das immer wieder auch direkt: in vielfachen Zitaten, und die, sofern es sich um deutsche handelt, in originaler, zeitgemäßer Schreibung, bei lateinischen selbstverständlich in Übersetzung, allerdings bei zentralen Begriffen immer wieder mit dem lateinischen Wort in Parenthese. Es geht eben um „Rom und die Reformation“, wie der Untertitel besagt.

„Luther, der Ketzer“ ist das Werk überschrieben. Innerhalb des Buches ist das wiederum die Überschrift des fünften und letzten Kapitels. Die vorausgehenden Kapitel beschäftigen sich mit Luther, dem Mönch, dem Kritiker, dem Barbaren und dem Vergessenen. Was aber ist nun Luther? Alles zugleich oder genauer: nacheinander! Folgen wir also dem Gang des Buches, das die Auseinandersetzung zwischen Luther und seiner Kirche, zwischen ihm und

Rom und das heißt: dem Papst, nachzeichnet, in seinen fünf Kapiteln, in denen Luther die Konstante und damit die Hauptperson ist.

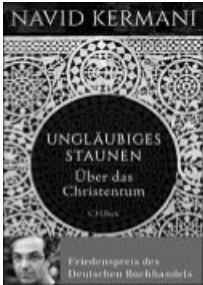
Im Kapitel über den „Mönch“ Luther ist nicht nur über diesen zu lesen, sondern in einem zentralen Abschnitt insbesondere auch über „Luthers Papst: Leo X.“ (S. 40 ff.), dessen „angebliches Motto“ war: „Lasst uns das Papsttum genießen, da es uns Gott nun einmal verliehen hat!“ (S. 47). Der Gegensatz zwischen beiden ist evident.

In „Luther, der Kritiker“ werden die Jahre 1517–1520 beleuchtet, also die Zeit ab der Veröffentlichung der 95 Thesen gegen den Ablass samt den Folgen, und zwar immer aus beiden Perspektiven, der von Wittenberg wie der von Rom, also der Luthers wie der seiner römischen Kontrahenten.

Das dritte und zentrale Kapitel über die Jahre 1521–1523 ist überraschenderweise „Luther, der Barbar“ betitelt. Im Zentrum steht hier der Reichstag von Worms und Luthers Auftritt daselbst. Da hätte man doch eher „Luther als Triumphator“ erwartet! Aber nein, das wäre eine sehr hagiographisch evangelisch-deutsche Sicht. Volker Reinhardt stellt hier sehr schön die unterschiedliche Sicht der Italiener auf die Deutschen (gegenüber umgekehrt der Sicht der Deutschen auf die Italiener) heraus: In den Augen der kultivierten Römer erscheinen die Deutschen als Barbaren und Luther in Lebensstil und Sprache geradezu als der Prototyp eines solchen. Und so wird denn auch im Zentrum des Kapitels zunächst „Luthers Auftritt in Worms“ aus römischer Sicht, nämlich der des Aleandro, des päpstlichen Nuntius, anhand von dessen Aufzeichnungen und Briefen, geschildert, im nächsten Abschnitt dann das Ganze aus „Luthers Sicht“. Diese geradezu dramatische Darstellungsweise macht die Lektüre für den Leser so spannend.

Das vorletzte Kapitel „Luther, der Vergessene“ zeigt – wie auch schon die vorausgehenden –, wie sehr die politischen und besonders auch kirchenpolitischen Umstände der Sache Luthers zum Durchbruch verhelfen und wie lange es dauert, bis man den deutschen Barbaren ernst nimmt und wirksam gegen den vorgeht, der dann im Schlusskapitel als „Luther, der Ketzer“ tituiert wird.

Für das Lutherjahr 2017 ist dieses Buch ein Glücksfall und so sei es allen barbarischen Deutschen und kultivierten Italienern sowie historisch und kirchengeschichtlich Interessierten wärmstens empfohlen. ◀◀



Ein Grenzgänger der Erkenntnis

Jürgen Belz

Kermani, Navid: Ungläubiges Staunen. Über das Christentum

Verlag C. H. Beck, München 2016, 303 S., ISBN 978-3-406-68337-4, € 24,95

Kermanis Buch ist in vieler Hinsicht bemerkenswert. Nicht nur, dass er als Muslim religiöse Kunst zum Anlass nimmt, dem Christentum näher zu kommen. Es böten sich als erster Weg zu einer Buchreligion ja biblische Texte an. Aber er wählt einen ästhetischen Zugang, der ihm als Schriftsteller mehr Möglichkeiten der freien Assoziation und Interpretation lässt.

Der fruchtbare Ort der Erkenntnis ist die Grenze. So formulierte es der protestantische Theologe Paul Tillich. Kermani geht mit seinen Lesern den Grenzweg dieser Erkenntnis im Bereich ästhetischer Erfahrungen. Er lädt ein zu einem Rundgang durch seine ganz persönliche Galerie religiös inspirierter Kunst. Über die Auswahl der Kunstwerke kann man trefflich streiten. In der Tendenz wählt er Bilder aus der römisch-katholisch geprägten Tradition. Als evangelischer Christ vermisse ich in Kermanis Buch zuweilen die Erinnerung, dass religiöse Kunst im Christentum – zumal im evangelisch geprägten – auch Musik und gepredigte Wortkunst umfasst. Aber ebenso subjektiv wie der gesamte Duktus des Buches ist eben auch die Auswahl der Werke, von denen Kermani sich inspirieren lässt.

Bemerkenswert an seinem Grenzgang ist der biographische Grundton seiner Bilderfahrungen, in die er uns mit hineinnimmt. Man muss sich erst daran gewöhnen, weil wir in Europa in Sachen Religion oft eine andere Tonlage gewohnt sind. Aber das ist eben die Freiheit des Grenzgängers, die Perspektiven zu weiten und neue Aspekte zu entdecken.

Faszinierend ist dabei auch, wie Kermani sich auf die Personen in den dargestellten Szenen einlässt. Als stünde er neben Maria, die ihren Sohn beklagt, als sei er Augenzeuge des Geschehens auf Golgatha, so nah lässt Kermani die im Bild erzählten Geschichten an sich heran. Das ist die Stärke seiner Betrachtungen.

Sein „ungläubiges Staunen“ gibt m. E. Impulse in zweierlei Richtungen: Kermani spricht mit seinem Buch eine Einladung zum interreligiösen Gespräch aus. Wir können uns begegnen über das Medium re-

ligiöser Kunst. Ausgehend von diesem Staunen und unmittelbarem Erfahren braucht es in solch einem Gespräch sicher mehr als ich es zuweilen wahrnehme. Kermani macht Mut, sich so auf das ganz Andere und Fremde einzulassen.

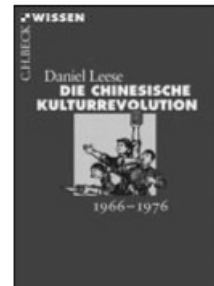
Kermanis unmittelbar subjektiver Umgang mit der christlichen Überlieferung sucht nach einer Entsprechung und Antwort auf christlicher Seite. Wünschenswert wäre ein ungläubiges Hören auf koranische Poesie und Staunen über Ornamentik und Architektur aus dem islamischen Kulturkreis von christlicher Seite. Dass dies dann zu einem respektvollen Gespräch unter Gläubigen und Ungläubigen führt, wünschte ich mir in dieser Zeit, die den Radikalen und Gesprächsunfähigen zu viel Raum gibt.

Es gibt noch viel zu entdecken, zu bestaunen und voneinander zu lernen. ◀

● Zeitgeschichtliches: China, Russland, Flüchtlingskrise

Der lange Schatten der Kulturrevolution

Manfred Egenhoff



Leese, Daniel: Die Chinesische Kulturrevolution. 1966–1976

Verlag C. H. Beck, München 2016, 128 S., ISBN 978-3-406-68839-3, € 8,95

Der C. H. Beck Verlag bringt seit langem in seiner Reihe „Wissen“ kompakte kleinformatige Bücher im Umfang von gut einhundert Seiten heraus – zu allen Wissenschaftsbereichen wie Philosophie, Geschichte, Naturwissenschaften etc. Davon sind etliche auch schon in unseren Heften besprochen worden. Jetzt möchten wir auf eine Neuerscheinung hinweisen, die von einem Ereignis handelt, das fünfzig Jahre zurückliegt und im fernen Osten stattfand, jedoch damals die Welt in Atem gehalten hat: die Chinesische Kulturrevolution.

Im Allgemeinen besteht von diesem Ereignis im fernen China in unseren Köpfen wohl die Vorstellung einer furchtbaren, ein Jahrzehnt bis zu Maos Tod

währenden Zeit der blutigen Ausschreitungen gegen missliebige Mitmenschen und der Zerstörung unschätzbare Kulturdenkmäler. Wer später nach China gekommen ist, hat sich vielleicht gewundert, wie viele Tempel die Kulturrevolution überstanden haben – inzwischen sind zahlreiche auch renoviert oder vollständig wieder aufgebaut worden. Glücklicherweise ist längst nicht alles damals zerstört worden.

Die Kulturrevolution hat aber gerade in den ersten Jahren auch zahlreiche Menschenleben gefordert und es war offenbar niemand vor der in dieser Zeit herrschenden Willkür sicher. Leese beziffert das Ergebnis wie folgt: „[...] die verlässlichsten Schätzungen gehen von zwischen 1,5 und 1,8 Millionen Todesopfern aus. Hinzu kommen eine etwa gleich hohe Anzahl dauerhaft körperlich Versehrter sowie 22 bis 30 Millionen direkt politisch Verfolgte.“ (S. 79) In einem Brief an seine Frau ist nach Maos Auffassung Sinn und Zweck der Kulturrevolution dieser: „Die Kulturrevolution stelle eine Art nationales Übungsmanöver gegen den drohenden Umsturz dar; ein Übungsmanöver, das in Zukunft alle sieben bis acht Jahre wiederholt werde[n] müsse. Es gelte, ‚großes Chaos unter dem Himmel‘ zu schaffen, um zu einem Zustand ‚großer Ordnung‘ zu gelangen.“ (S. 43) Dass die Kulturrevolution nicht zu einem Ereignis in Permanenz wurde, dafür haben auch Maos Tod im Jahr 1976 und der darauf folgende Aufstieg Deng Xiaopings gesorgt.

Die Kulturrevolution von 1966 bis 1976 ist kein einheitliches Ereignis; Leese unterscheidet vier Phasen, von denen er die zweite – von August 1966 bis Herbst 1968 – ausdrücklich als „Kulturrevolution“ apostrophiert. Was danach kommt, ist – von Herbst 1968 bis September 1971 – „Staatliche Repression und Militärdominanz“ sowie ab September 1971 eine Periode „Politischer Machtkämpfe und gesellschaftlichen Wandels“ (s. S. 14f.) Der damit angedeutete komplizierte Verlauf der Kulturrevolution über den Zeitraum eines Jahrzehnts hinweg wird in gedrängter Form in sechs Kapiteln nachgezeichnet, wobei eben nur ein Kapitel der engeren Kulturrevolution gewidmet ist (S. 47–75). Die zahlreichen „wichtigen Akteure der Kulturrevolution“ mit uns zudem fremd erscheinenden Namen sind freundlicherweise am Schluss in einer sechs Seiten langen Liste mit Kurzlebensläufen verzeichnet.

Im Schlussabschnitt seines Buches spricht der Verfasser aufgrund des „Fehlen[s] einer kritischen öffentlichen Auseinandersetzung über die Herrschaft Mao Zedongs“ von einer derzeit „weitgehend ahistorischen Verklärung und Romantisierung der Kulturrevolution als egalitärer und heroischer Epoche“ in „Teilen der chinesischen Bevölkerung“ (S. 112). Und er beklagt: „Auch fünfzig Jahre nach dem Ausbruch der Kulturrevolution und dem Tod der meisten aktiv involvierten politischen Führer kann von einer umfassenden gesellschaftlichen oder wissenschaft-

lichen Aufarbeitung der Zeitraums keine Rede sein. Derzeit regiert die Generation der Rotgardisten China, die damals in zahllose Fraktionskämpfe und bis heute ungeklärte Konflikte verstrickt war. Das ist ein Grund, weshalb unter der Ägide Xi Jinpings die kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit noch weiter eingeschränkt worden ist“ (S. 113f.). ◀

Ein Gespräch in Zeiten der Sprachlosigkeit

Simone Wawra



Scherbakowa, Irina/Karl Schlögel: Der Russland-Reflex. Einsichten in eine Beziehungskrise

edition Körber-Stiftung, Hamburg 2015, 144 S., ISBN 978-3-89684-169-8, € 17,00

„Ein Gespräch in Zeiten der Sprachlosigkeit“ (S. 7) gipfelt in dem Statement von Karl Schlögel: „Für mich ist das deutsch-russische Verhältnis, wie wir es bisher kennen, in gewisser Weise zu Ende.“ (S. 101) Äußerst schlechte Grundvoraussetzungen, wenn sich zwei so namhafte Persönlichkeiten wie Irina Scherbakowa und Karl Schlögel zu einem Gespräch treffen, das auch noch den Titel „Der Russland-Reflex. Einsichten in eine Beziehungskrise“ trägt. Am Ende des kleinen Bändchens wird dieser überspitzt formulierte Pessimismus dennoch wieder von einem von Schlögel geforderten notwendigen Neuanfang in den deutsch-russischen Beziehungen relativiert. Doch von Anfang an:

Die Körber-Stiftung lud Irina Scherbakowa und Karl Schlögel anlässlich des Krieges in der Ukraine zu einem Gespräch über den Stand des deutsch-russischen Verhältnisses ein. Irina Scherbakowa, eine Literaturwissenschaftlerin, ist als Übersetzerin tätig und in Deutschland vor allem für ihren Einsatz innerhalb der Menschenrechtsorganisation Memorial und ihre Publikationen über die Erinnerung an den Stalinismus und über die Historisierung des „Großen Vaterländischen Krieges“ bekannt. Ihr Gesprächspartner, Karl Schlögel, war bis 2013 an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder Ordinarius für Osteuropäische Geschichte. Seit dem Ausbruch des Krieges in der Ukraine setzt er sich für eine (Wieder-)Entdeckung der Ukraine als eigenständigen Staat ein.

Der hier zu besprechende Gesprächsband ist in drei Teile gegliedert. Im ersten berichten die beiden auf sehr persönliche Art und Weise von ihren „biographische[n] Prägungen“ (S. 13), stellen ihre ersten Begegnungen in der Nachkriegszeit mit dem ehemaligen deutschen, respektive sowjetischen Feind dar und lassen den Leser an ihren frühen Kontakten teilhaben.

Aktuelle Fragen, wie der Krieg in der Ukraine, werden im zweiten – „Die Faszination des Anderen“ (S. 45–90) – und dritten Teil – „Zeitenwende“ (S. 91–139) – ihres Gedankenaustausches thematisiert. Dabei zeigen sie nicht nur die Gründe für eine „Beziehungskrise“ (S. 99) auf, sondern versuchen auch die Fragen zu beantworten, wie man die Krise überwinden könne und welche Möglichkeiten sich für „[n]eue Generationen“ (S. 131) ergeben. An ihre Leser appellieren sowohl Karl Schlögel als auch Irina Scherbakowa, simplifizierende Verallgemeinerungen zu hinterfragen, sich nicht mit einfachen Erklärungen über „die Russen“ zufrieden zu geben und eine Unterscheidung zwischen dem offiziellen Bild, welches die staatlichen Medien zu erstellen versuchen, und dem nichtoffiziellen Russland der Künstler, Schriftsteller und Menschenrechtsorganisationen vorzunehmen – wohlwissend, dass diese nicht die Mehrheit in der russischen Bevölkerung stellen.

Zu kritisieren sind drei konzeptionelle Punkte des Bandes: Erstens verzeichnet die ausgewählte Literatur „nur“ Schriften der beiden Gesprächspartner, die sie im Laufe ihrer wissenschaftlichen Karriere verfasst und/oder gemeinsam mit anderen herausgegeben haben. Warum nicht auch zusätzliche weiterführende Literatur zu den zahlreichen angesprochenen Themen genannt wird, sei es zu den jeweiligen Länder-Geschichten oder auch in einem größeren gesamteuropäischen Kontext ist nicht nachvollziehbar. Zweitens müssen sich die Verantwortlichen bei der Körber-Stiftung kritisch fragen lassen, warum bei einem Gespräch, dessen Anlass der Krieg in der Ukraine war, nicht auch ein ukrainischer Gesprächspartner eingeladen wurde. Beging die einladende Institution damit nicht genau den Fehler, den Karl Schlögel zu Recht anprangert, nämlich dass einerseits die Wahrnehmung der Ukraine als eigenständiges völkerrechtliches Subjekt im „Westen“, speziell auch in der Bundesrepublik, unterentwickelt ist, und andererseits „die Ukraine immer aus Moskauer Perspektive“ (S. 79) betrachtet wird? Drittens ist bedauerlicherweise zu konstatieren, dass das gedruckte Gespräch abrupt zwischen den beiden Dialogpartnern endet, ohne dass ein wie auch immer geartetes abrundendes Element dieser durchaus anregenden Unterhaltung ein würdiges Ende setzen würde.

Was bleibt nach der Lektüre? Zusammengefasst hinterlässt das „Gespräch in Zeiten der Sprachlosigkeit“ (S. 79) einen äußerst ambivalenten Eindruck:

Wie so häufig bei derartigen buchgewordenen Gesprächsprotokollen hätte man sich eine nachträgliche stärkere redaktionelle Bündelung gewünscht, da die Gesprächsinhalte bisweilen sehr unvermittelt wechseln und Kapitelüberschriften, wie z. B. „Mensch und Macht“ (S. 84), nur in begrenztem Rahmen aussagekräftig sind.

Dennoch – der Leser erhält einen Eindruck von Entwicklungsschritten und Denkprozessen zweier hochkarätiger Osteuropa-Experten, die einerseits einen tiefen Einblick in ihre eigene Gedankenwelt gewähren, aber gleichzeitig ihr subjektives Gefühl und ihre Erinnerungen an die Beschäftigung mit dem jeweils anderen Land durch nötige und ernsthafte Reflexionen immer wieder kritisch hinterfragen. Aus diesen versprachlichten Entstehungsprozessen von Gedanken, Meinungen und offengebliebenen Fragen kann der Leser den größten Nutzen ziehen, da die Lektüre durchaus Anlass zur kritischen Einordnung der eigenen Überlegungen und Gedankenwelt geben kann. ◀



Zauber des Orients?

Hans-Martin Dederding

Kunze, Thomas/Vogel, Thomas: Das Ende des Imperiums. Was aus den Staaten der Sowjetunion wurde

Ch. Links Verlag, Berlin 2. aktualisierte Aufl. 2015, 328 S., ISBN978-3-86153-894-3, € 20,00

Die abenteuerlustigen Kolleginnen und Kollegen, die in den 90er Jahren den Weg nach Osten antraten, wurden nicht selten schwer enttäuscht. Statt Jurten Plattenbauten, statt quirliger Märkte, auf denen Händler ihre Waren anpriesen, leere „Gastronom“-Betriebe, in denen die Verkäuferinnen potentiellen Kunden klarmachten, dass sie eigentlich als unzumutbare Belastung anzusehen waren ... viel Sowjetisches also, wenig Lokales. Auch wenn mittlerweile mehr als 20 Jahre ins Land gegangen sind, ist das sowjetische Erbe in den meisten Nachfolgestaaten der Sowjetunion in der einen oder anderen Weise auch heute noch präsent. Genug Rechtfertigung also für ein Buch, das sich die Aufgabe stellt, die Entwicklung dieser Staaten parallel in einem Band darzustellen.

Grundlage der Betrachtung der Einzelstaaten sind zwei einführende Kapitel, in denen zunächst der Zusammenbruch der Sowjetunion rekapituliert wird („Ein Koloss am Ende“), sodann gemeinsame Aspekte dargestellt werden („Parallele Entwicklungen. Vom Sowjetmenschen zu neuen nationalen Identitäten“). Im Anschluss folgen – nach regionalen Gruppen geordnet – Einzeldarstellungen der Staaten (Baltikum, die slawischen Republiken und Moldawien; Kaukasusländer; Mittelasien). Mit Ausnahme des Abschnitts „Kaukasusrepubliken“ sind den Einzeldarstellungen der Länder einleitende Bemerkungen vorangestellt, die die Staatengruppe als Ganzes charakterisieren sollen.

Die Länderdarstellungen selbst sind sehr unterschiedlich. Völlig einheitlich ist nur eine Info-Box, in der sich grundlegende geographische und historische Daten finden, u. a. auch eine genaue Auflistung aller Präsidenten und Ministerpräsidenten seit Staatsgründung (mit den jeweiligen Amtszeiten), etwas, was in vergleichbaren Publikationen selten anzutreffen ist. Im Fließtext stehen in jedem Fall Informationen zur politischen Entwicklung des besprochenen Landes, daneben aber unterschiedliche weitere Informationen. Dies liegt nicht nur daran, dass die Entwicklung der einzelnen Länder unterschiedlich verlaufen ist und dass die einzelnen Länder mit verschiedenen Problemen konfrontiert sind, sondern leider auch daran, dass die beiden Autoren offensichtlich keine rechte Vorstellung hatten, was für ein Buch sie schreiben wollten: eine systematische Einführung in Lage und Entwicklung der Länder nach der Unabhängigkeit oder reportagenhafte Streiflichter, die das Leben in den jeweiligen Ländern beleuchten, allerlei Trivia eingeschlossen. Beides kann man natürlich verbinden, aber man sollte es nicht mischen. Durch die reportagenhaften Passagen und auch weil es stilistisch einfach geschrieben ist, ist das Buch leicht zu lesen, aber man hat nicht den Eindruck, dass man nach der Lektüre besser verstanden hat, warum sich die Länder wie dargestellt entwickelt haben, welche Kräfte am Werk und welche Perspektiven denkbar sind. Auf tiefergehende Analysen sollte man nicht hoffen. Auch editorisch hätte nachgelegt werden können, etwa durch Detailkarten zu regionalen Konflikten oder eine konsistentere Transliteration von Namen.

Trotz der Kritik kann die Lektüre des Buches gewinnbringend sein, etwa für Leserinnen und Leser, die sich das erste Mal mit der behandelten Weltregion befassen wollen oder solche, die – etwa durch ihre Auslandstätigkeit – gute Kenntnisse eines Nachfolgestaates der Sowjetunion haben und auf relativ leichte Weise erfahren wollen, wie es denn in den näheren und weiteren Nachbarstaaten aussieht, oder auch für solche, die in ihrer Biographie einen Abschnitt GUS haben und nach längerer Zeit wissen wollen, wie es mit ihrem ehemaligen Gastland weitergegangen ist.

Koran, Islam und Islamismus

Manfred Egenhoff



Halm, Heinz: Der Islam. Geschichte und Gegenwart

C. H. Beck Verlag, München 2015 (= 9., aktualisierte Aufl. 2014), 112 S., ISBN 978-3-406-62886-3, € 8,95

Spuler-Stegemann, Ursula: Islam. Die 101 wichtigsten Fragen

C. H. Beck Verlag, München 2014 (3., aktualisierte Aufl.), 149 S., ISBN 978-3-406-68437-3, € 10,95

Der Koran. Die wichtigsten Texte, ausgewählt und erklärt von Hartmut und Katharina Bobzin

C. H. Beck Verlag, München 2015, 224 S., ISBN 978-3-406-67669-7, € 8,95

Seidensticker, Tilman: Islamismus. Geschichte, Vordenker, Organisationen

C. H. Beck Verlag, München 2016 (4., durchgesehene und aktualisierte Aufl.), 127 S., ISBN 978-3-406-66069-6, € 8,95

Die Flüchtlingskrise fordert ganz offensichtlich mit ihrem Zustrom von überwiegend muslimischen Asylbewerbern in Deutschland erneut zu einer intensiven Beschäftigung mit dem Islam heraus. Selbst in kleineren Orten wie dem Wohnsitz des Rezensenten sowie in umliegenden Dörfern interessieren sich Bauernvereine und sogar der VdK für das Thema; schließlich gibt es überall, auch auf dem flachen Land, zahlreiche Flüchtlinge aus Syrien und anderen Ländern des Orients.

Das ist für mich als Verantwortlichem für den Büchertisch ein Anlass, auf eine Reihe von informativen Büchern zum Islam aus dem C. H. Beck Verlag hinzuweisen. Es handelt sich dabei durchweg um sehr kurze, gedrängte Darstellungen zum Thema, die aber in ihrer Kürze sehr informativ und auch gut lesbar sind.

Da ist zum einen das inzwischen in der 10. Auflage erschienenen Büchlein „Der Islam“ von Heinz Halm. Es bringt in einem ersten Teil „Die historischen Grundlagen des Islam“. Der zweite Teil ist überschrieben: „Der Islam im Alltag“ und darin finden sich nicht nur Kapitel zu den fünf Pflichten des Islam und der Scharia sowie der Stellung der Frau, sondern auch zum Islamismus, zum Dschihad wie auch zum Islam in der Diaspora und speziell in Deutschland. Eine Zeittafel, Literaturhinweise und ein Register ergänzen die Darstellung.

„Die 101 wichtigsten Fragen zum Islam“ beantwortet in ihrem Buch Ursula Spuler-Stegemann. Das Buch gruppiert die 101 Fragen in 17 Abteilungen unterschiedlichen Umfangs, von denen ich hier einige nennen und damit hervorheben möchte. Die Autorin beginnt interessanter- und berechtigterweise mit zwei Fragen zum Thema „Wie Muslime sich selbst betrachten“, wobei die zweite Frage heißt: „Warum betrachten sich die Muslime als ‚die beste aller Religionsgemeinschaften?‘“ Nach diesem einleitenden Komplex folgen dann Fragen zu „Verbreitung und Ausprägungen des Islam“, zur „Entstehung des Islam“, zu „Zentrale[n] Glaubensaussagen der Muslime“ sowie zu „Der Koran und die Sunna“. Natürlich ist auch ein Abschnitt zum „Alltagsleben“ und zu „Frauen und Männer“ da, doch gegen Schluss wird es für uns heute am interessantesten; da kommen die Kapitel zur Scharia, zum Verhältnis des Islam zu anderen Religionen, zu „Islam und Toleranz“. Den Beschluss bilden die Abschnitte „Islam und der Westen“ und „Islam in Deutschland“. Insgesamt also eine Runduminformation zu allen Fragen, die man heute zum Islam stellt. Ich muss mir eigentlich versagen, einige der interessanten Fragen zu zitieren, und kann es doch nicht lassen. Hier also einige der Fragen aus den Schlussabschnitten: „Muss der Islam die ganze Welt beherrschen?“ (Frage 89), „Ist der Islam gefährlich?“ (91), „Ist der Islam tolerant?“ (93), „Warum verachten und hassen gerade fromme Muslime oft den Westen?“ (94) und „Dürfen Muslime dauerhaft in einem nicht-islamischen Land leben?“ (96). Wer sich einige dieser Fragen selbst einmal gestellt hat oder stellt, dem sei dieses informative Büchlein empfohlen.

Das heilige Buch des Islam ist zugleich auch das Zentrum dieser Religion, und es nimmt im Islam die Stellung ein, die im Christentum Jesus Christus zukommt. Deshalb ist das Büchlein „Der Koran“ von Hartmut und Katharina Bobzin von so großer Bedeutung; denn in ihm erklären die Autoren die „wichtigsten Texte“ des heiligen Buches. Die ausgewählten Texte werden in neun Kapiteln vorgestellt und erläutert: „Anfang und Ende des Korans“, „Gott und die Engel“, „Mohammed“, „Weltende, Gericht, Hölle und Paradies“, „Die Zeichen Gottes: Schöpfung und Natur“, „Prophetengeschichten“, „Juden

und Christen“, „Die religiösen Pflichten“ und „Frömmigkeit und rechtes Handeln“. Da die Texte des Korans die Grundlage der Religion des Islam bilden, geht hinsichtlich eines tieferen Verständnisses dieser Religion kein Weg an ihnen vorbei – und so gesehen eben auch nicht an diesem Büchlein, das dabei hilfreich sein kann.

Im letzten Büchlein, das hier erwähnt werden soll, nein: muss, befasst sich Tilman Seidensticker mit dem „Islamismus“. Der Untertitel „Geschichte, Vordenker, Organisationen“ gibt auch schon den Aufriss des Buches wieder, das sich dann aber doch in fünf statt drei Kapitel gliedert. Die grundlegende Frage „Was ist Islamismus?“ wird gleich eingangs geklärt. Darauf folgen „Der geschichtliche Hintergrund“, „Prägende Exponenten“, „Organisationen und Parteien“. Den Abschluss bildet ein Abschnitt zu „Rechtfertigung und Gebrauch von Gewalt“. Literaturhinweise, ein Glossar und ein Register vervollständigen die Darstellung.

Insgesamt kann sich der zeitgenössische Leser mit diesen vier Büchern, neben denen es übrigens noch weitere zum Thema im selben Verlag gibt, sehr gut über den Islam, seine Geschichte sowie seine Stellung und Bedeutung in der heutigen Welt, informieren. ◀◀



Problemgeschichte unserer Zeit – kompakt!

Manfred Egenhoff

Luft, Stefan: Die Flüchtlingskrise. Ursachen, Konflikte, Folgen

Verlag C.H. Beck, München 2016, 128 S., ISBN 978-3-406-69072-3, € 8,95

Meier-Braun, Karl-Heinz: Einwanderung und Asyl. Die 101 wichtigsten Fragen

Verlag C.H. Beck, München 2015, 2. aktualisierte Ausg., 160 S., ISBN 978-3-406-68355-8, € 10,95

Kompakt, mit Daten und Fakten beladen und Literaturangaben versehen, kommt das erste Bändchen daher, das hier kurz vorgestellt werden soll. Es handelt von dem brennend aktuellen Thema der Flücht-

lingskrise, allerdings vom Stand der Dinge im November 2015 aus. Während der Rezensent über das Anfang 2016 erschienene Buch im April dieses Jahres schreibt und die Besprechung frühestens im August oder September erscheint, hat sich innerhalb fast eines Jahres die Situation – möglicherweise grundlegend – geändert.*

Dennoch lohnt es sich, das Büchlein zu lesen, da es grundsätzliche Fragen von Flucht und Migration in unserer Zeit behandelt und insofern nicht veraltet, wie man vielleicht befürchten möchte. Ein Blick auf die Kapitelüberschriften mag das verdeutlichen:

Das erste Kapitel ist überschrieben „Migration und Flucht im 21. Jahrhundert“ und geht dabei ausdrücklich auf Herkunftsländer wie Syrien, Afghanistan, den Irak, die Ukraine sowie auf afrikanische Staaten und den Westbalkan ein sowie auf die Schleuserorganisationen. Das zweite Kapitel befasst sich mit „Migrationspolitik und Grenzregime der EU“, insbesondere auch mit dem „Scheitern des Dublin-Verfahrens“ (S. 69 ff.), das dritte mit der „Steuerbarkeit von Zuwanderung und Asilmigration“ und das vierte schließlich mit den „Bedingungen gelingender Integration“. Darin findet sich in dem Abschnitt über „Die Rolle der Religion“ eine Bemerkung, die im Zusammenhang mit der zunehmenden Islamophobie und dem Erstarken rechtspopulistischer Strömungen in Deutschland und Europa aufgrund besonders der Aktivitäten fundamentalistischer Islamisten interessant ist: „Da die christlichen Kirchen seit Jahrzehnten einen starken Erosionsprozess erleben (steigende Zahl der Kirchengemeinden, sinkende Frequenz des Gottesdienstbesuchs) wird der Islam auch im Zusammenhang mit den Flüchtlingen als Bedrohung wahrgenommen. Religiöse Entfremdung, Ängste und Hass bestimmen in Teilen der Gesellschaft die Wahrnehmung des Islam. Sowohl Christen als auch jene, für die es lediglich wichtig ist, dass die kulturellen Grundlagen Europas auch im 21. Jahrhundert lebendig bleiben, hätten allerdings allen Grund, den Islam als Herausforderung für die eigene Lebensweise und deren (mangelnde) Vitalität zu betrachten.“ (S. 110)

Den Beschluss bildet der Abschnitt „Perspektiven“, in dem zu lesen ist: „Seit Jahrzehnten scheitern alle Versuche, in der Flüchtlingspolitik innerhalb der EU zu einer solidarischen Verantwortungs- und Lastenteilung zu kommen. [...] Die Einrichtung eines verpflichtenden Mechanismus für alle Mitgliedstaaten wird auf absehbare Zeit nicht zu verwirklichen sein. Eine Realisierung wird sich aller Voraussicht nach auf eine ‚Koalition der Willigen‘ beschränken.“ (S. 118) Und: „Solidarität zwischen Staaten lässt sich nicht erzwingen.“ (S. 119) Sowie schließlich: „Ob die Integration der Flüchtlinge gelingen wird, hängt stark von der Konjunkturentwicklung und vom Arbeitsmarkt in den nächsten Jahren ab.“ (S. 122)

Zum Thema des eben besprochenen Bändchens gibt es seit dem vorigen Jahr ein weiteres Büchlein, das in der Reihe „Die 101 wichtigsten Fragen ...“ erschienen ist, in diesem Fall also Fragen zu **Einwanderung und Asyl**. Dieses Buch lässt sich wunderbar als Nachschlagewerk benutzen. Wer sich z. B. darüber informieren will, wie viele Ausländer in Deutschland leben (Frage 1) oder wie viele deutsch-ausländische Ehen es gibt (Frage 4) oder auch ob man den Zahlen zu Einwanderung und Asyl trauen kann (Frage 7), ist mit Abschnitt 1 („Statistik“) genau so gut bedient wie jemand mit Abschnitt 2, der „Geschichtliches“ erfragen und erfahren will, z. B. wie es deutschen Auswanderern in Amerika erging (Frage 10) oder was aus dem einmillionsten Gastarbeiter und seinem Moped wurde (Frage 13). Aber auch auf die Frage „Hatte Goethe türkische Vorfahren?“ (S. 24) gibt es eine Antwort, die hier nicht verraten wird.

Der dritte Abschnitt (Fragen 16–31) befasst sich mit Grundlagen und Begriffen – von „Was heißt Migration?“ und „Was ist Integration?“ bis hin zu „Was ist die Deutsche Islamkonferenz?“ und „Wie beteiligen sich Migranten am politischen Geschehen in Deutschland?“.

Es folgt ein 4. Abschnitt zu den „Gruppen von Einwanderern“ (Frage 32–43) und ein 5. zu Mittelmeerflüchtlingen – von der Frage „Was ist FRONTEX?“ (44) bis zu „Versagt Europa in der Flüchtlingspolitik?“ (49).

In Abschnitt 6 geht es um „Recht und Aufenthalt“ von Flüchtlingen (Frage 50, „Wie verläuft das Asylverfahren?“ bis Frage 64, „Wie verläuft die Abschiebung bzw. Ausweisung?“), in Abschnitt 7 um die Aufenthaltsrechte von Arbeitsmigranten (Frage 65–73).

Der vorletzte Abschnitt 8 bringt Fragen zu „Kontroversen und Konflikte[n] in Politik und Gesellschaft“ (74–90) und der letzte und neunte Abschnitt zu „Zukunftsperspektiven von Einwanderung und Asyl“ (91–101). Dieser Teil, in dem man Antworten findet darauf, ob wir ein Einwanderungsgesetz brauchen (Frage 93) oder ob Kanada ein Vorbild für Deutschland sein kann (Frage 94), endet mit einer anrührenden und einer notwendigen Frage, nämlich mit den Fragen „Ist die Zeit reif für ein Migrantenmuseum bzw. ein Denkmal für die Gastarbeiter?“ (100) und „Was können wir selber tun?“ (101).

Abschließend finden sich unter der Frage „Wo kann man sich am besten über Einwanderung und Asyl informieren?“ zwei Seiten mit Hinweisen auf Links und Bücher.

* In diesem Zusammenhang weisen wir hin auf Heft 2/2016 der Zeitschrift „Kulturaustausch“ mit dem Titel „**Neuland. Ein Heft über Flucht und Heimat**“, in dem zahlreiche Beiträge zum Thema, zu „Flucht“, „Flüchtlinge“ und „Flüchtlingskrise“, zu finden sind. ◀◀

● Ökologie



Eine Agrarwende braucht das Land

Nora Lucidi

Tanja Busse: Die Wegwerfkuh. Wie unsere Landwirtschaft Tiere verheizt, Bauern ruiniert, Ressourcen verschwendet und was wir dagegen tun können

Blessing Verlag, München 2015, 288 S., ISBN 978-3-89667-538-5, €16,99

Die Autorin ist eine gründlich recherchierende Journalistin und als Bauerntochter kein weltfremdes Stadtpflänzchen mit einem romantisierenden Blick auf Tiere und Landwirtschaft. In ihrer klaren und gut lesbaren Darstellung kommen aber auch in Journalistenmanier Emotionen nicht zu kurz.

Es wird die moderne hochtechnisierte Tierhaltung durchleuchtet. Die Autorin kritisiert hier vor allem die Mammutställe voller überzüchteter Tiere. Diese einseitige Spezialisierung auf ein Massenprodukt sei nur mit hohen Investitionen und mit permanentem Wachstum effizient zu gestalten und enthalte unkalulierbare Risiken.

Zum einen sind da die für den Landwirt direkten Risiken wie Überproduktion z. B. von Fleisch und Milch und damit einhergehende Nachfrageeinbrüche, Preisverfall, Krankheitsfälle im Stall und totale Abhängigkeit von einigen wenigen Groß-Abnehmern.

Zum anderen gibt es indirekte Risiken für die Allgemeinheit durch die Folgeschäden der Massentierhaltung wie Überdüngung der Böden, Verseuchung des Grundwassers, Verlust der Biodiversität und multiresistente Keime.

Diese Risiken sind weder beim Bauern als Kosten einkalkuliert noch für den Konsumenten klar ersichtlich und berechenbar. Sie sind zwar real vorhanden, aber in keinem Produktpreis enthalten. Der Preis wird nämlich durch die fleischverarbeitende Industrie und den globalen Wettbewerb diktiert und geht oft zu Lasten des Landwirtes, der auf seinen laufenden- und den Investitionskosten sitzen bleibt. Und die Umweltschäden werden dem Steuerzahler anonym in Rechnung gestellt.

Für die Autorin ist somit offensichtlich, dass diese industrielle Art des Landwirtschaftens nicht wirklich effizient ist, sondern äußerst riskant. Kein Wunder, dass viele Höfe hoch verschuldet sind und jeder vierte Landwirt aufgibt.

Was tut in dieser Situation Not?

Da das Risiko für einen landwirtschaftlichen Betrieb mit der Spezialisierung steigt, rät die Autorin Diversifikation an, sowie eine Beschränkung auf überschaubare Tiermengen. Es sei effizienter z. B. die Lebensleistung einer Kuh zu messen, statt – wie z. Zt. üblich – die Jahresleistung, da letzteres zur Überzüchtung führt, die durch kurze Lebensdauer des Tiers und hohen Ressourcenverbrauch erkaufte wird.

Tierärzte sollten nicht nur über die Bedingungen der Stallhaltung informiert sein, sondern mehr wissen über das Verhalten der Tiere, um Medikationen gezielter und sparsamer einsetzen zu können.

Auf der Verbraucherebene gelte es, weniger Fleisch zu konsumieren, dafür in besserer Qualität aus adäquater Haltung und zu einem angemessenen Preis.

Auf der politischen Ebene müssten die landwirtschaftlichen Fördermittel an den ökologischen Nutzen gebunden werden und nicht an die bloße Größe eines Betriebes. Alle Kollateralschäden der Intensivproduktion müssen zum Nahrungsmittelpreis dazugeschlagen werden. Außerdem bedarf es einer klaren ökologischen Kennzeichnungspflicht für Lebensmittel.

Auf der agrarwissenschaftlichen Ebene bräuchten wir eine Wende bei den Forschungsschwerpunkten, weg von der chemischen Keule hin zu natürlichen Kreisläufen, alternativen Anbaumethoden, widerstandsfähigen Arten, Kooperation von Pflanzen und Tieren etc.

Es gibt aber auch eine tiefergehende Ebene. Diese betrifft das Vertrauen der Allgemeinheit in die Landwirtschaft. Der Verbraucher hat durch diverse Skandale den Eindruck gewonnen, dass die Fürsorge für das Lebewesen Tier und für unsere Böden nur noch in der verklärenden Werbung und in idealisierenden Kinderbüchern vorkommt. Dabei existiert eine Sehnsucht nach einem positiven Erscheinungsbild des bäuerlichen Betriebes, sonst hätten derartige Werbung und Bücher keinen Erfolg. Es gelte also, Sehnsucht, Image und Realität einander anzunähern. Damit der Verbraucher positive Gefühle mit landwirtschaftlichen Produkten verbindet, muss die Kluft zwischen artgerechter Landwirtschaft und industrieller Massentierhaltung überwunden werden und die Kluft zwischen Landwirten und Konsumenten durch eine nachvollziehbare Wende in der Agrarwirtschaft und der Lebensmittelproduktion.

Eine lohnende, ja eine sehr wichtige Lektüre, auch für den WIPO-Unterricht geeignet. ◀◀



Über die Pervertierung guter Ideen

Hannelore Breyer-Rheinberger

Hartmann, Kathrin: Aus kontrolliertem Raubbau. Wie Politik und Wirtschaft das Klima aufheizen, Natur vernichten und Armut produzieren

Blessing Verlag, München 2015, 448 S., ISBN 978-3-89667-532-3, € 18,99

Katrin Hartmann hat sich seit 2009 durch Bücher, die Mainstream-Themen gegen den Strich bürsten, einen Namen als kritische Journalistin und unerschrockene Umwelt-Rechercheurin gemacht.

Selten hat der Inhalt einer umfangreichen Recherchearbeit mich so aufgewühlt wie diese Enthüllungen über das Geflecht von Politik und Konzernen, das vorgibt sozial und ökologisch nachhaltig zu handeln, in Wahrheit aber menschen- und naturverachtende Gewinnmaximierung betreibt. Und wir Verbraucher nehmen dies in Kauf, um nicht über Abstriche am gewohnten westlichen Lebensstil nachdenken zu müssen.

Die Mär vom grünen Wachstum, der Grünen Revolution, bezeichnet die Autorin als einen „Amoklauf gegen die Natur“ (S. 23) bei dem in großer Geschwindigkeit noch größere Schäden angerichtet werden und dies in Gegenden, die bisher vom materiellen Raubbau verschont geblieben seien. Es wird gewarnt vor angeblich grünen Geldanlagen, hinter denen sich häufig umstrittene Rohstofffonds verbergen. Die von Dirk Nebel (FDP, ehem. Entwicklungshilfeminister) mit neuem Namen versehene Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ) ist laut Autorin ein Förderverein für deutsche Industrieinteressen und reiht sich ein in die weltweiten Organisationen, die angeblich die Reduzierung von Armut und Hunger zum Ziel haben, in Wirklichkeit aber Förderer von Agrokonzernen sind, die ausschließlich ihren Profit im Auge haben.

Lokale soziale Bewegungen werden hingegen **nicht** unterstützt in ihrem Kampf um den Erhalt ihrer Lebensgrundlage. Ebenso wenig steht die Schulung und Unterstützung von Kleinbauern und deren Schutz vor Agrarkonzernen auf der Agenda der GIZ. Ganz im Gegenteil: Lokale Regierungen werden mit Unterstützung der GIZ von der Weltbank und dem IWF gezwungen zur „Senkung der Staatsausgaben“ die unabhängige Beratung von Kleinbauern einzu-

stellen. Die „Beratung“ übernehmen die Pestizidhersteller. So war eine vom BMZ mit 400 000 Euro geförderte Schulung in Kenia eine reine Werbeveranstaltung für Bayer (s. S. 274).

Von lokalen Regierungen wird der Abbau von Handelsbarrieren und Steuererleichterungen für Agrokonzerne gefordert, dazu ein Verbot von lokalem Tausch und Handel mit eigenem, den lokalen Gegebenheiten angepasstem Saatgut. Alles was Rang und Namen hat im internationalen Umweltgeschäft ist an diesen Praktiken beteiligt. So macht man Kleinbauern überflüssig und treibt sie ins Mittelmeer!

Problematisch sind auch der Emissionshandel, die Idee vom ökologischen Rucksack und die *Green Economy*. Der Gedanke, Naturverbrauch einen Preis zu geben, geht laut Autorin von einem grundlegenden Denkfehler aus. Es wird damit nämlich die Natur ökonomisiert, d. h. man geht von Privateigentum an der Natur aus. Wem gehört aber der Urwaldriese, der CO₂ schluckt, wem gehört die Luft, die wir verbrauchen? Der Ansatz verursacht in der Folge, dass der einheimischen Bevölkerung das Land, von und mit dem sie in relativem Einklang lebt, abgeschwatzigt wird mit dem vagen Versprechen auf Arbeitsplätze und ein besseres Leben – einem Versprechen, das aber nie eingelöst wird. Die Menschen werden von ihrem Land vertrieben mit dem Argument, sie zerstörten den Wald, den die Agrarindustrie zu schützen vorgibt. Und den man mit diesem Vorgehen privatisiert hat und freigibt für Monokulturen jedweder Art. Dabei wird für den Bedarf der westlichen Welt produziert und nicht für die vor Ort ansässige Bevölkerung. Wenn überhaupt einige Arbeitsplätze entstehen, dann zu Arbeitsbedingungen, die einen schauern lassen und an das frühe 19. Jh. in Europa erinnern.

Die Autorin hat dieses Phänomen des ökologisch bemäntelten Raubbaus weltweit untersucht. Am Beispiel Palmöl werden die Verbindungen deutlich gemacht zwischen multinationalen Konzernen, die Palmöl verbrauchen und denen, die Palmöl produzieren, und korrupten Regierungen, die die eigenen Gesetze missachten, und *Round Tables*, die inhaltslose Nachhaltigkeits-Zertifikate vergeben.

Am Beispiel der Bill-Gates-Stiftung zeigt die Autorin wie das Stiftungs(un)wesen reicher Geschäftsleute massiv Einfluss auf die Forschung z. B. der WHO und lokaler Gesundheitssysteme nimmt, mit dem Ziel, die Agro-Großindustrie mit ihrem umstrittenen *Geo Engineering* (an dem Gates Patente hält) zu fördern und massiv Steuern zu sparen, die der öffentlichen Hand dann fehlen. Die Stiftung wächst wie ein Krebsgeschwür „in alle gesellschaftlich relevanten Bereiche hinein und beansprucht zunehmend Deutungshoheit und Kontrolle über Gesundheit, Bildung, Klima, Landwirtschaft und Welternährung“ (S. 322 f.).

Autoren – Autorinnen

Ein Kapitel widmet sich der Genmanipulation von Pflanzen, mit der die Agrarindustrie vorgibt, das Welternährungsproblem zu lösen. Die Autorin weist an konkreten Beispielen nach, dass dem nicht so ist, sondern letztlich nur die Profitinteressen der Agrogroßindustrie bedient werden.

Es gibt kaum wissenschaftliche Untersuchungen über die Folgen der Genmanipulation für die menschliche Gesundheit. Weder Politik noch Industrie haben ein Interesse an kritischer Forschung. Die wenigen wissenschaftlichen Untersuchungen, die es gibt, sind nur kurzfristig angelegt und stammen zu meist von den Unternehmen selbst. Dabei haben die wenigen unabhängigen Studien den Verdacht erhärtet, dass genveränderte Pflanzen und Nahrungsmittel Auswirkungen auf das Immunsystem und die Fortpflanzung haben und z. T. auch Krebs erregend sind. Die Ergebnisse dieser Studien wurden von den Behörden als mangelhaft zurückgewiesen, die Forscher wurden gemobbt.

Was hoffnungsvoll stimmt, ist, dass wir in einem Land leben, in dem solche Bücher veröffentlicht werden dürfen, obwohl der Inhalt nicht der herrschenden Meinung entspricht. So besteht die Hoffnung, dass sich in Graswurzelbewegungen genügend Widerstand bildet, so dass die Entwicklung hin zu einem weltweiten ökologischen Desaster doch noch gestoppt werden kann.

Das Buch ist ansprechend und anschaulich geschrieben, teilweise sehr persönlich und engagiert, ohne Gelehrtsdeutsch. Es enthält eine Fülle von detaillierten, nachvollziehbaren Informationen. Der Aufbau hingegen erscheint mir nicht immer klar und nachvollziehbar.

Der Text ist für den WiPo- und Wirtschafts-Geographie-Unterricht gut einsetzbar. Er bietet Anregungen für Recherchearbeiten, lässt sich gut portionieren für Gruppen- oder Projektarbeit und ist auch für bindendifferenziertes Arbeiten geeignet.

Das Buch ist eine Fundgrube für die Beurteilung von Publikationen und Institutionen mit ihren jeweiligen Abkürzungen, weil die Vernetzungen und Abhängigkeiten transparent gemacht werden. In diesem Zusammenhang wäre ein Verzeichnis der Abkürzungen sehr hilfreich, um die wenigen „Guten“ von den vielen „Schlechten“ leichter unterscheiden zu können. ◀◀

Unter „Autorinnen – Autoren“ zeigen wir Veröffentlichungen unserer Mitglieder an. Wir bitten deshalb alle Mitglieder des Verbandes, wenn sie ein Buch veröffentlicht haben, ein Rezensionsexemplar an den Büchertisch zu schicken. Wir werden dann im nächsten Heft auf die Neuerscheinung hinweisen.



Wandern im Algarve

Peter Koj

Frank, Claus: Algarve. 36 Wandertouren

Reise Know-How Verlag, Bielefeld 2016, 276 S., ISBN 978-3-8317-2702-5, € 16,90

Sicher kennen Sie den Spruch von den drei Arten von Auslandsschullehrern: der Tourist, der Häuslebauer und ... der Auslandsschullehrer. Aber dann gibt es noch eine vierte Kategorie. Das sind die Lehrer, die derart tief in die Sprache und Kultur des Gastlandes eintauchen, dass sie aktiv zum interkulturellen Austausch beitragen können.

Lissabon scheint dafür ein besonders gutes Pflaster zu sein: angefangen von Rudolf Georg Lind, dem frühen Pessoa-Forscher und -Übersetzer, über Karl Eckhard Carius mit seinem wunderbaren Band zu den politischen Wandmalereien zu Zeiten der Nelkenrevolution (*Mauern der Freiheit*) und den Biologen Rudolf Malkmus mit seinen Schriften zur portugiesischen Herpetologie (vor allem das Standardwerk *Amphibians and Reptiles of Portugal, Madeira and the Azores Archipelago*) bis hin zu meinen kürzlich im Schmetterling Verlag erschienenen Büchern zur portugiesischen Sprache (*Português, meu amor. Annäherungen an eine spröde Schöne*, sowie *Passatempo Proverbial. Spaß mit portugiesischen Sprichwörtern*).

Und nun Claus Frank. Bereits 2005 veröffentlichte er – der Mathematiker und Physiker! – einen kenntnisreichen literarischen Führer durch Lissabon (meine Rezension findet sich in der Portugal-Post 31, nachzulesen im Archiv der Homepage der Portugiesisch-Hanseatischen Gesellschaft: info.phg-hh.de).

Da hatte er bereits fünf Jahre zuvor einen entsprechenden Führer durch Rom veröffentlicht, an dessen Deutsche Schule er nach fünf Jahren an der DS Lisbon (1981–1986) gewechselt war. In Italien ging er einer weiteren persönlichen Neigung neben der Literatur nach, dem Wandern. Ergebnis: drei Wanderführer, einer über Rom/Latium, ein anderer über die Marken und ein weiterer über den Lago Maggiore (ein weiterer über Cinque Terre ist gerade in Arbeit).

Nach seiner Pensionierung zog es Claus Frank noch einmal für ein Jahr nach Portugal, in diesem Fall an die Deutsche Schule Algarve (dazu sein Bericht in der Portugal-Post 57). Der Algarve ist traditionell gefragt als Urlaubsziel für Badegäste und Golfspieler. Erst in den letzten Jahren wurde er als lohnendes Ziel für Wanderfreunde entdeckt und verschiedene offizielle Routen wurden eröffnet (Via Algarviana, Rota Vicentina, Caminho Histórico etc.). Die Routen sowohl entlang der Küste als auch im Landesinnern (z. B. im Monchique Gebirge) sind von teilweise atemberaubender Schönheit. Claus

Frank hat das Jahr im Algarve genutzt und in seinem soeben bei Reise Know-How erschienenen Führer 36 Touren beschrieben. Sie nehmen selten mehr als drei oder gar vier Stunden in Anspruch und sind somit auch für den nichtgeübten Wanderer gut zu bewältigen, zumal wenn er sie nicht gerade in der heißesten Jahreszeit (Juli/August) antritt.

Die Wegbeschreibungen sind sehr detailliert und machen ein Verirren unmöglich. Wer mag, kann sich ja zusätzlich mit einem GPS-Gerät ausstatten, wie es im einleitenden Kapitel „Wissenswertes“ vorgeschlagen wird. Lesenswert und informativ die landeskundliche Einführung, insbesondere der ausführliche Teil über die Flora. Hier hätte man gerne noch die portugiesische Bezeichnung der jeweiligen Pflanze erfahren. Das Buch ist trotz seines Umfangs von 276 Seiten sehr handlich und in jede Wanderjacke zu stecken. Das übersichtliche Layout mit knappen Texten, Karten, Höhenprofilen und schönen Fotos erfreut das Auge und macht Lust auf Wandern. ◀◀

Unsere Gründe für die Mitgliedschaft im VDLiA:

- **umfassende Beratung und Unterstützung vor, während und nach dem Auslandsaufenthalt**
- **direkte Hilfe bei verschiedensten Problemen**
- **ständige Informationen über alles Aktuelle im Auslandsschulwesen**
- **Bezug der einzigen, vierteljährlich erscheinenden Verbandszeitschrift über das Auslandsschulwesen „Deutsche Lehrer im Ausland“ mit neuesten Informationen über:**
 - **Entwicklungen und Probleme im Auslandsschulwesen,**
 - **Methodik und Didaktik von DaF/DFU (fertige Unterrichtsstunden und -projekte),**
 - **Beiträge über verschiedene Auslandsschulen und ihre Einbettung,**
 - **Rezensionen didaktischer oder anderer wissenschaftlicher Werke,**
 - **Beiträge aller Mitglieder in einem Forum.**
- **Bezug des jährlich erscheinenden Auslandskunzes (Schulen, Lehrkräfte)**
- **Zugang zu einer speziellen für das Auslandsschulwesen zugeschnittenen Krankenversicherung mit weltweit gültigen Sonderkonditionen**
- **Zugang zu einer Rechtsschutzversicherung mit vergünstigten Beiträgen sowohl für Lehrer im Ausland wie im Inland**
- **alle zwei Jahre Einladung zur Teilnahme an der Hauptversammlung des Verbandes als Begegnungsforum und Bildungskongress rund um die wichtigsten Themen des Auslandsschulwesens**
- **niedriger Jahresbeitrag**

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Schatzmeister

Wolfgang Tiffert

Parkstr. 49

D-26605 Aurich

BEITRITTSERKLÄRUNG / ANSCHRIFTENÄNDERUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

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

01. Januar

- Hiermit gebe ich meine neue Anschrift bekannt.

Ich bin / *Neuer Status*

- | | |
|---|------------------------|
| <input type="checkbox"/> Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (ADLK) | Jahresbeitrag: € 130,- |
| <input type="checkbox"/> Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (PLK) | Jahresbeitrag: € 90,- |
| <input type="checkbox"/> Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (OLK) | Jahresbeitrag: € 80,- |
| <input type="checkbox"/> Inlandslehrer/innen, Pensionäre/innen, Rentner/innen | Jahresbeitrag: € 80,- |
| <input type="checkbox"/> Student/innen und arbeitslose Lehrer/innen | Jahresbeitrag: € 40,- |

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: Vorname: Geburtstag:

Anschrift in Deutschland:

.....

E-Mail: Tel.:

Deutsche Schule / Auslandsdienststelle:

.....

.....

Rückseite beachten!



Privatanschrift im Ausland / Postadresse für Zeitschriftenversand

(nur auszufüllen von Kollegen, die nicht an einer Deutschen Auslandsschule unterrichten)

.....
.....
.....
.....

Wann haben Sie Ihren derzeitigen Auslandsdienst angetreten?

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo)

.....
.....

....., den 20 (Unterschrift)

Wir möchten Sie bitten, die folgende Abbuchungsermächtigung auszufüllen und zu unterschreiben. Sie erleichtern uns damit die Verwaltung des Verbandes.

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG / KONTOÄNDERUNG

Ich bin damit einverstanden, dass der von mir zu entrichtende Jahresbeitrag für den **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** durch Abbuchung im Bankeinzugsverfahren von meinem Konto bei der

.....
(Name der Bank/Sparkasse)

IBAN: BIC:

eingezogen wird.

Diese Erklärung hat so lange Gültigkeit, bis ich sie zum Ende eines Kalenderjahres, mindestens 3 Monate vor Ende des betreffenden Jahres, schriftlich widerrufe.

....., den 20 (Unterschrift)

Auf den Verband Deutscher Lehrer im Ausland bin ich aufmerksam geworden durch:


.....

Klassenfahrten maßgeschneidert

**z. B. 13-tägige Busrund-
reise** nach Berlin, Dresden, Nürnberg,
München, Rothenburg ob der Tauber
und Köln **ab 729 €**

**z. B. 5-tägiges Aufent-
haltungspaket** in Berlin, Hamburg
oder München **ab 79 €**

www.cts-reisen.de



Gedruckt oder digital?

DER INHALT ZÄHLT.

JASMIN MÜLLER, Lehrerin für Englisch und Spanisch am Gymnasium

Guter Unterricht beginnt im Kopf. Und mit Lösungen von Klett.

Wir versorgen Sie genau mit den Lösungen, die Sie im Alltag brauchen. Praxishnah und immer auf dem neuesten Stand. Von Lehrerbänden über Fortbildungen bis zu Digitalen Unterrichtsassistenten. Ob gedruckt oder digital – uns kommt es auf den Inhalt an.

www.klett.de/der-inhalt-zaehlt



Deutsche Lehrer im Ausland

VDLiA



Schwerpunkt:
Unterschiedliche DAS –
gemeinsames Ziel

Deutsch-polnisches
Forum in Kassel

1. Preis bei „Jugend
musiziert“ für die
DS Las Palmas



Deutsche Lehrer im Ausland

63. Jahrgang – Dezember 2016

Herausgeber:

Verband Deutscher Lehrer im Ausland e. V.

Chefredakteur:

Stephan SCHNEIDER

Valdenairering 102, D-54329 Konz

Tel. +49(0)6501 12225

st.schneider@vdlia.de

Büchertisch:

Manfred EGENHOFF

Kleine Wehe 26, D-26160 Bad Zwischenahn

Tel. +49(0)4403 64218

egenhoff@vdlia.de

Zuschriften:

Schicken Sie Ihre Beiträge als Word-Dokumente mit max. 7000 Zeichen, wenn nicht anders vereinbart. Die Fotos sollten eine Druckqualität von 300 dpi bei 10×15 cm haben und mit Bildunterschriften versehen sein.

Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.

Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung bleiben vorbehalten.

Büchertisch:

Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an die Schriftleitung.

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG

D-48135 Münster

Tel. (02 51) 69 01 31

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Petra Landsknecht, Tel. (02 51) 69 01 33

z.Z. gültige Preisliste Nr. 1 vom 1.8.00

Anzeigenschluss: am 20. vor dem jeweiligen Erscheinungsmoat

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Erscheinungsweise:

Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich (Februar, Mai, August, November).

Redaktionsschluss:

15. Dezember für Heft 1; 15. März für Heft 2;

15. Juni für Heft 3; 15. September für Heft 4.

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VDLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement € 52,-;

Einzelheft € 13,-; jeweils zuzüglich Versandkosten.

Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer.

Ausland: Jahresabonnement € 57,-;

jeweils zuzüglich Versandkosten und gesetzl. MWSt.

Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Bestellungen an:

Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG

D-48135 Münster

Tel. (02 51) 69 01 36

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Druck:

Druckhaus Aschendorff, Münster

Printed in Germany / ISSN 0724-5343

Titelfotos:

Fotos der DS Dubai, Hong Kong und Medellín

ISSN 0724-5343

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

<http://www.vdlia.de>

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer. Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral. Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VDLiA. Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes. Der Vorstand des VDLiA für die Wahlperiode 2015-2017 setzt sich zusammen aus:

Karlheinz WECHT, Vorsitzender

Kreiswaldstr. 21, D-64668 Rimbach

Tel. +49(0)6253 85146

wecht@vdlia.de

Alfred DOSTER, Geschäftsführer und

Stellvertretender Vorsitzender

Heudorfer Str. 3, D-72768 Reutlingen

Tel. +49(0)7121 620184

doster@vdlia.de

Wolfgang TIFFERT, Schatzmeister

Parkstr. 49, D-26605 Aurich

Tel. +49(0)4941 938855

tiffert@vdlia.de

Fatima CHAHIN-DÖRFLINGER, Referentin für Rechts- und Sozialfragen

Landsknechtstr. 17, D-79102 Freiburg

Tel. +49(0)761 7071 600, +49(0)177 6605 133

chahin-doerflinger@vdlia.de

Johannes GEISLER, Referent des Vorstandes

Emser Str. 282 a, D-56076 Koblenz

Tel. +49(0)261 1334361

geisler@vdlia.de

Juliane KÖHLER, Referentin für Internetauftritt und

Öffentlichkeitsarbeit

Am Schatzkampe 5, D-30163 Hannover

Tel. +49(0)172 7795745

koehler@vdlia.de

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen

Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek

Tel. +49(0)4101 371326

peleikis@vdlia.de

Kai ULMER, Referent für Kontakte zu den Deutschen Auslandschulen

Thüringer Str. 21, D-91456 Diespeck

Tel. +49(0)89 772931

ulmer@vdlia.de

Matthias WOLF, Referent für Verbandspräsentation

Bismarckstr. 35, D-35305 Grünberg

Tel. +49(0)6401 96470 23/24

wolf@vdlia.de

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich. Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland“. Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

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

Das Konto des VDLiA lautet:

IBAN: DE56 2175 0000 0000 2946 75

SWIFT-BIC: NOLADE21NOS

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.

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▫ *Karlheinz Wecht* 306

VERBAND

Kurzmitteilung der Regionalgruppe Südwest ▫ *Alfred Doster* 309

Deutscher Lehrerpriis 2016 ▫ *Stephan Schneider* 309

Ingrid Bosert und Fatima Chahin-Dörflinger – zu unterschiedlichen Zeiten als
Auslandslehrerinnen im Iran und als Mitglied im VDLiA-Vorstand ▫ *Hans-Jürgen Peleikis* 310

Zeitschriftenversand in alle Welt ▫ *Valerie Wolf* 321

Persönliche Nachrichten / Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 322

AUSLANDSSCHULWESEN

Bedeutung und Umsetzungsmöglichkeiten von Personaleinführung an DAS ▫ *Lisa Schneider* 324

SCHWERPUNKT I

Zu Besuch bei Freunden ▫ *Jan Martinen* 329

Der Besuch des Deutschen Gymnasiums für Nordschleswig in Apenrade ▫ *Hannelore Breyer-
Rheinberger* 330

Besuch der Ludwig-Andresen-Schule in Tondern ▫ *Hannelore Breyer-Rheinberger/Lothar Rheinberger* 335

Vertreter der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg besuchten das deutsche Schulmuseum
in Apenrade ▫ *Lothar Rheinberger* 337

Deutsch als Minderheitensprache in Dänemark ▫ *Harro Hallmann* 339

Allgemeine Charakteristika der heutigen deutschsprachigen Minderheiten ▫ *Hans- Jürgen Peleikis* 342

Die deutsche Minderheit in Dänemark ▫ *Harro Hallmann* 345

SCHWERPUNKT II

Deutsche Schule St. Petersburg lernt europäisch zu sein ▫ *Daria Illarionova* 349

Die Rilke-Schule/Anchorage – eine besondere Schule ▫ *Jo Sanders* 352

Oh wie schön ist (die deutsche Schule in) Panama! ▫ *Ursula Morfin Thürmer* 354

Colegio Alemán / Deutsche Schule Medellín ▫ *Dominik Scheuten* 355

Deutsch-schweizerische Kooperation in Hongkong ▫ *Petra Loho* 357

Die Deutsche Europäische Schule Manila/Philippinen ▫ *Andreas Thiergen* 360

GESS in Singapore ▫ *Kirsten Mönch* 363

Eine farbenfrohe Gemeinschaft: Deutsche Schule New Delhi ▫ *Martin Nickels* 363

Die Deutsche Internationale Schule Dubai ▫ *Corinna Rösner* 367

Deutsche Schule Beverly Hills Kairo ▫ *Martin Zeisler* 370

EUROPA

Bürgernahes deutsch-polnisches Forum im Kasseler Rathaus ▫ *Krystyna Götz* 375

Volcánica – ein pädagogisches Projekt an der DS Las Palmas ▫ *Yanira Sánchez* 377

Musikgruppe der DS Las Palmas beim Bundeswettbewerb „Jugend musiziert“ in Kassel ▫ *Maya Kiwus* 379

Die AG Kunstmuseen an der Deutschen Schule Madrid ▫ *Felix Scheffler* 380

UNTERRICHT

Der Dichter lässt mich immer näher an sich ran – Reinhard Repke und der Club der toten Dichter
▫ *Rainer E. Wicke* 383

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Mit Yogi Löw im Airbus – das neue Deutschlandposter des Goethe-Instituts in der
Lehrerfortbildung in China ▫ *Rainer E. Wicke* 385

VERSCHIEDENES

CLIL global in German 2016 – Fachtagung in Heidelberg ▫ *Fatima Chahin-Dörfflinger* 392

Kulturmittler und Dienstleister: Das Humboldtteum ▫ *Uli B. Hüttl* 392

Und nochmals Latein ... ▫ *Hartmut Lieske* 394

FEUILLETON

Der Großherzog von York und der Deutschunterricht ▫ *Hans-Martin Dederding* 395

Wiedersehen in der Auslandsschule zum 50-jährigen Abitur ▫ *Stephan Schneider* 397

REZENSIONEN

398

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen, wenn Sie dieses Heft in Händen halten, sollten fast alle Auslandsdienstlehrkräfte und alle Bundesprogrammlehrkräfte eine deutliche Nachzahlung auf Ihrem Gehaltskonto festgestellt haben. Die neue „Richtlinie für die Gewährung von Zuwendungen an Lehrkräfte im Auslandsschuldienst“ wurde nach der Beteiligung des Bundesrechnungshofes und Bundesministeriums für Finanzen am 22. September veröffentlicht und wird derzeit umgesetzt.

„Steter Tropfen höhlt den Stein“ – die jahrelange Forderung des VDLiA nach einer adäquaten Bezahlung der Kolleginnen und Kollegen im Auslandsschuldienst gemeinsam mit den anderen Verbänden, den Anhörungen im Bundestag oder die vielen Gespräche im Auswärtigen Amt haben mit zu diesem Erfolg geführt. Nur weil es gelang, die Mitglieder des Unterausschusses Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik des Bundestages zu überzeugen, dass für deutsche Lehrkräfte der Auslandsschuldienst zum finanziellen Abenteuer wurde und dadurch das Auslandsschulwesen gefährdet war, konnte die Erhöhung der Zuwendungen im Bundestag auf den Weg gebracht werden.

Es war eine wahrliche Schweregeburt, aber jetzt können wir uns endlich über die vorweihnachtliche Nachzahlung freuen. Die Zentralstelle und das Auswärtige Amt konnten gegenüber den beteiligten Referaten auch die Erhöhung der Gehälter ab dem 1. Januar 2016 durchsetzen, was offensichtlich ebenfalls nicht einfach war und u. a. zur Verzögerung der Genehmigung der Richtlinie führte. Sie können die Richtlinie auf der Internetseite der Zentralstelle unter dem Link www.auslandsschulwesen.de und der Menüfolge: Auslandsscholarbeit → Finanzielle Regelung für ADLK/BPLK einsehen.

Aus der Sicht der Zentralstelle gewährleistet die neue Richtlinie „nachhaltig die Attraktivität des Auslandsschuldienstes und ist damit wesentlicher Baustein, um die Wettbewerbsfähigkeit und Qualität des deutschen Auslandsschulwesens insgesamt zu stärken“. Die „umfassende Modernisierung des Zuwendungssystems“ solle die „strukturelle Anpassung an das Bundesbesoldungsgesetz und eine gleichgerichtete Entwicklung der Zuwendungen dauerhaft sichern“.

Mit der neuen Richtlinie hat damit die Behörde wichtige Teile unserer jahrelangen Forderungen erfüllt. Die Transparenz und Vergleichbarkeit der Bezahlung der Lehrkräfte im aktiven Auslandsschuldienst wurden deutlich verbessert. Auch die Zusammenfassung der bisherigen acht Zuwendungsrichtlinien auf nur eine Gehaltsregelung ist zu begrüßen und fördert die Transparenz.

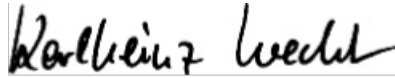
Wenn man lange angestrebte Ziele zumindest teilweise erreicht hat, sollte man nicht sofort mit der Kritik beginnen und Unzufriedenheit signalisieren. Wie schwer es ist, eine derartige Richtlinie zunächst zu formulieren, durchzurechnen und dann auch noch zügig durch den Referatsdschun- gel verschiedener Bundesministerien zu bringen, können wir wahrscheinlich noch nicht einmal erahnen. Deshalb sei den Mitarbeitern der ZfA und des Auswärtigen Amtes für ihre Arbeit herzlich gedankt.

Dass mit der Richtlinie unsere Forderung, nämlich die volle Angleichung an das Bundesbesoldungsgesetz, noch nicht gelungen ist, sollte die Freude über diese wichtige Etappe nicht trüben. Die neue Richtlinie ist ein erster Schritt. Wir werden nicht aufhören, für die vollständige Angleichung an das Bundesbesoldungsgesetz einzutreten und bei den Behörden und im Bundestag dafür zu werben. Das Auslandsschulwesen sollte nicht zuletzt auch durch eine angemessene Bezahlung unserer Lehrkräfte im Auslandsschuldienst die verdiente Wertschätzung erfahren.



Ich wünsche Ihnen und Ihren Angehörigen ein schönes Weihnachtsfest und ein gutes, erfolgreiches Neues Jahr 2017, in dem wir uns hoffentlich auf der Hauptversammlung in Lüneburg wiedersehen werden.

Herzliche Grüße, Ihr



● Wichtige Unterlagen und Termine zur 33. HV des VDLiA in Lüneburg im Juli 2017

Anträge an die Hauptversammlung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Sie ersparen dem Vorstand viel Schreib- und Formulierungsarbeit in der sowieso knappen Zeit während der Hauptversammlung, wenn Sie Ihre Anträge bis spätestens zum **15. März 2017** in schriftlicher Form (am besten als Mail) einreichen, die ihre Vervielfältigung und den Vorabdruck ohne die Notwendigkeit für klärende Nachfragen ermöglicht.

Beispiel:

ANTRAGSTELLER/IN: Horst Mustermann (Verbandsmitglied)
oder: Regionalgruppe Iberische Halbinsel
oder: Ortsgruppe Rom

BETREFF: z. B. Mietkostenpauschale

TEXT: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:
Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Dienststellen
(genaue Angabe der/des Adressaten) dafür ein, dass ...

BEGRÜNDUNG: [Tipp: In der Kürze liegt die Würze!]

Ort/Datum: Unterschrift

Schicken Sie bitte Ihre Anträge und Vorschläge zur Wahl des Vorstandes bis zum 15. März 2017 an den Geschäftsführer des Verbandes:

Alfred Doster, Heudorferstr. 3, D-72768 Reutlingen
bzw. an: doster@vdlia.de

WAHLEN ZUM VORSTAND

Bitte nutzen Sie auch Ihr Recht als Verbandsmitglied und machen Sie von der Möglichkeit Gebrauch, Kandidat(inn)en für den Vorstand (Vorsitzende/r, Geschäftsführer/in, Schatzmeister/in) vorzuschlagen. Sie haben Zeit bis zum **15. März 2017**. Zu Ihrer Information ist hier §6 unserer Wahl- und Geschäftsordnung abgedruckt.

Bei der 33. Hauptversammlung werden laut Satzung der Vorsitzende, der Schatzmeister und der Geschäftsführer neu gewählt.

Laut Satzung und Wahl- und Geschäftsordnung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland muss im letzten vor der Hauptversammlung erscheinenden Heft 02/2017 eine Kandidatenliste für die Vorstandswahlen veröffentlicht werden, aufgrund derer eine Briefwahl erfolgen kann.

Kandidatenvorschläge für die Wahlämter des VDLiA müssen daher bis zum **15. März 2017** beim Geschäftsführer eingegangen sein, damit sie in die Kandidatenliste aufgenommen werden können.

Zu Ihrer Information ist § 6 „Wahl des Vorstandes“ unserer Wahl- und Geschäftsordnung abgedruckt.

§ 6 Wahl des Vorstandes

1. Kandidatenvorschläge sind so rechtzeitig einzureichen, dass sie in der letzten Ausgabe der Verbandszeitschrift vor der Mitgliederversammlung in der Kandidatenliste bekanntgegeben werden können. Liegt nur eine Bewerbung für ein Amt vor und kann der Bewerber seine Kandidatur nicht aufrechterhalten, wird die Kandidatenliste für dieses Amt erst durch den Wahlleiter geschlossen.
2. Zur Aufnahme in die Kandidatenliste muss die Einwilligung in die Kandidatur vorliegen.
3. Der Wahlausschuss für die Vorstandswahl besteht aus drei Mitgliedern.
4. Der Vorsitzende, der Geschäftsführer und der Schatzmeister werden von der Mitgliederversammlung in getrennten Wahlgängen gewählt. Die Referenten werden nach Abstimmung mit den beiden anderen gewählten Vorstandsmitgliedern von dem Vorsitzenden berufen.
5. Mitglieder, die von der Briefwahl Gebrauch machen wollen, benutzen den in der Verbandszeitschrift vor der Mitgliederversammlung veröffentlichten Wahlschein, der die Kandidatenliste enthält, kreuzen die von ihnen gewählten Kandidaten an und senden ihn in einem unbeschrifteten Umschlag, der in einem mit dem eigenen Absender und der Aufschrift „Briefwahl“ gekennzeichneten Umschlag steckt, so rechtzeitig an die Geschäftsstelle, dass der Brief dem Wahlausschuss zur Vorstandswahl ausgehändigt werden kann. Dieser überzeugt sich von der Unversehrtheit des Umschlags, öffnet ihn, entnimmt daraus den unbeschrifteten Umschlag mit dem Wahlschein und wirft ihn beim Wahlvorgang in die Urne.
6. Eine Anfechtung der Wahl des Vorstandes ist nur während der Mitgliederversammlung möglich. Über die Wahlanfechtung entscheidet die Mitgliederversammlung.

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 33. HV in Lüneburg teilnehmen!

■ Kurzmittteilung der Regionalgruppe Südwest Alfred Doster



St. Johann in Bad Saulgau

1. Treffen am 4. Juni 2016 in Bad Saulgau, Stadtrundgang unter Führung unseres VDLiA-Mitglieds Karl-Heinz Baur, der auch die Organisation des Treffens mit begleitete. Danach Treffen im Hotel Kleber Post zu Kaffee und Kuchen; Bericht aus der Vorstandsarbeit und Referat, unterlegt mit Fotos, über Leben und Arbeiten in Chile.



Kellerrundgang in Rottenburg am Neckar

2. Treffen am 8. Oktober 2016 in Rottenburg am Neckar, mit organisiert von unserem Mitglied Hubert Rammler, ehemals DS Managua und DS Guayaquil, Stadtrundgang als Kellerrundgang durch das historische Stadtzentrum, Zusammensein bei Kaffee und Kuchen im Kaffeehaus Prinz Karl; Bericht über die Vorstandsarbeit unter anderem zu den finanziellen Neuregelungen und Bildervortrag von Hubert Rammler über Nicaragua und seine Zeit als Schulleiter an der DS Managua. ◀◀

■ Deutscher Lehrpreis 2016 Stephan Schneider

Durchgeführt (seit 2009) vom Deutschen Philologenverband und der Vodafone Stiftung Deutschland fand am 26. September 2016 die Preisverleihung des diesjährigen Wettbewerbs „Deutscher Lehrpreis – Unterricht innovativ“ statt. Eingeladen als Gast war auch der Vorsitzende des VDLiA, Karlheinz Wecht. Im Bereich „Schüler zeichnen Lehrer aus“, einer der beiden Wettbewerbskategorien, wurden 16 be-



v. r. n. l.: Karlheinz Wecht, Bianca Reich, Florian König, Stephan Schneider

sonders engagierte Lehrkräfte von den diesjährigen Schulabgängern vorgeschlagen, darunter auch Florian König, dem Wecht als ehemaligem Kollegen seiner Schule, dem Alten Kurfürstlichen Gymnasium Bensheim, herzlich zu dieser Auszeichnung gratulierte. Für die zweite Kategorie hatten zahlreiche Lehrerteams innovative und fächerübergreifende Unterrichtsprojekte eingereicht. Einen lebendigen Eindruck von dieser Veranstaltung kann man am besten auf www.youtube.com/user/Lehrerpreis erhalten.

Auch die Deutschen Auslandsschulen können an dem Wettbewerb teilnehmen:

Bis 19. Juni 2017 können Schüler des Abschlussjahrgangs einen Lehrer für den Preis vorschlagen. Die Preisträger werden mit den vorschlagenden Schülern zur Preisverleihung nach Berlin eingeladen.

Infos und Anmeldung auf www.lehrerpreis.de



● Ingrid Bosert und Fatima Chahin-Dörflinger

zu unterschiedlichen Zeiten als Auslandslehrerinnen im Iran
und als Mitglied im VDLiA-Vorstand

Hans-Jürgen Peleikis

Die Parallelität in der Vita dieser beiden Frauen war Anlass zu diesem Doppelinterview. Sie begannen mit einem Abstand von mehr als 40 Jahren ihre Mitarbeit im Vorstand des VDLiA und traten mit einer Differenz von fast 50 Jahren ihren Dienst an der DS Teheran bzw. an der DBS Teheran an.

Die Dauer der Mitgliedschaft unseres Ehrenmitglieds Ingrid Bosert ist nicht ganz genau zu benennen. Warum der damalige Schatzmeister des VDLiA ihre Mitgliedschaft offiziell am 1.1.1958 beginnen ließ, obwohl er „dem Fräulein Kollegin“ eine frühere Anmeldung im September 1956 bestätigte, bleibt sein Geheimnis.

Auszug aus dem Anschreiben des VDLiA-Schatzmeisters J. Gugler vom 26.11.1960 an Fräulein Ingrid Bosert:

„Sehr geehrtes Fräulein Kollegin!

Gerne nehme ich davon Kenntnis, dass Sie auch weiterhin Mitglied unseres Verbandes bleiben wollen. Ohne diese Mitgliedschaft der rückkehrenden Kolleginnen und Kollegen wäre unser Verband m. E. überhaupt nicht lebensfähig.

Wenn Sie auch sich bereits einmal im September 1956 als Mitglied angemeldet haben, werden Sie als solches nun seit dem 1.1.1958 geführt. Sie haben für das Jahr 1958 den Beitrag von DM 10,- bezahlt. ...

Mit besten Grüßen

Ihr ergebener ...

Sicher ist, dass Ingrid Bosert 1956 als Lehrerin an die DS Teheran vermittelt wurde, die erst ein (Jahr vorher wieder neu eröffnet worden war nach den Wirren des Zweiten Weltkrieges. 2004 begann Fatima Chahin-Dörflinger ihre Tätigkeit an der Deutschen Botschaftsschule Teheran. Die Namensänderung ist ein Hinweis, dass es in der Zwischenzeit im Iran bedeutende politische Veränderungen gegeben hatte. Gut, dass das Bildungs- und Kulturangebot Deutschlands in diesem islamischen Staat als Kontinuum angeboten und genutzt werden konnte, dessen Bevölkerung sich nach Aussagen unserer beiden Kolleginnen durch eine sehr große Bildungsorientiertheit und -tradition auszeichnet. Fatima Chahin-Dörflinger nennt als einen positiven Grund für diese Gegebenheit, dass die kulturellen Kontakte zwischen Iran und Deutschland „nicht durch koloniale Bestrebungen getrübt“



Ingrid Bosert stimmt für die Entlastung des Vorstandes auf der HV 2015 in Leipzig (Foto: Constanze Geisler)

sind. Ingrid Bosert wünscht sich eine Intensivierung dieser Kultur- und Bildungsbeziehung und mahnt eine objektive Berichterstattung über den Iran an. Sie plädiert im Interview dafür, dass die Deutschfreundlichkeit der Iraner für eine Erweiterung der deutschen Bildungsarbeit genutzt werden sollte. Bleibt zu hoffen, dass diese durch eine lange Tradition fundierten guten Kultur- und Bildungsbeziehungen wichtige „Türöffner“ werden dürfen auf dem Wege zu einer aktuellen, fairen und friedlichen Annäherung zwischen Deutschland und dem Iran.

Suchte man nach einer Bundesbürgerin, die ehrenamtliche Arbeit in besonderer Weise praktiziert hat und praktiziert, dann sollte man bei Ingrid Bosert anfragen. Fast 30 Jahre war sie für den „Weißen Ring“ tätig. Seit 2013 ist sie Vorsitzende des Seniorenbeirats der Stadt Mölln. 20 Jahre war sie im Vorstand des VDLiA, danach noch einige Jahre als seine Rechnungsprüferin tätig. Jedem VDLiA-Mitglied, das an einer Hauptversammlung teilgenommen hat, wird diese weise, wissende und aufgeschlossene Kiekerin aufgefallen sein, die seit einigen Jahren in Mölln lebt. Mit Begeisterung weiß Ingrid Bosert über Verfahrensweisen im Auslandsschulwesen und im VDLiA, auch aus früheren Jahren, zu berichten. Mit großer Neugier und Sensibilität geht sie insbesondere auf junge Kolleginnen und Kollegen zu. Wohl niemand kommt umhin, die-

ser Frau nicht mit Bewunderung und mit Respekt zu begegnen wegen ihrer Lebensleistung, ihrer, trotz ihres hohen Alters, noch immer beachtlichen körperlichen und geistigen Vitalität und ihrer positiven, weltoffenen Einstellung. Der Vollständigkeit halber soll nicht unerwähnt bleiben, dass Ingrid Bosert von 1962 bis 1966 an der DS Mailand tätig war.

Fatima Chahin-Dörflinger ist ebenfalls eine auffallende Persönlichkeit, die sich seit 2005 stets mit sehr großer Intelligenz, umfassendem Wissen, exzellentem Formulierungsgeschick, hoher Produktivität und sehr großer Sozial- und Konfliktlösungskompetenz auf den Hauptversammlungen einbringt. Unmittelbar nach ihrer Rückkehr aus dem Iran wurde sie in den VDLiA-Vorstand aufgenommen und bereichert seitdem dessen Qualität und Kompetenz. Durch ihre berufliche Tätigkeit im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg bringt Fatima Chahin-Dörflinger viele Informationen und Kenntnisse zu aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Fragen in den VDLiA-Vorstand ein. Unsere in Südwestdeutschland lebende Kollegin ist aber nicht nur beim VDLiA ehrenamtlich in verantwortlicher Position engagiert. Wer sie kennt, ist darüber nicht verwundert. Es drängen sich Vergleiche mit Ingrid Bosert auf.

Sicherlich liegt ein wichtiger Erkenntnisgewinn für uns Auslandslehrkräfte darin, dass



Fatima Chahin-Dörflinger bei der Fachtagung CLIL in Heidelberg; s. Seite 392 (Foto: privat)

wir im Ausland neben den vielen faszinierenden Menschen, Landschaften, Gebräuchen und Lebensstrategien auch andere, nicht selten schlechtere Alternativen zu den Lebensbedingungen in Deutschland kennenlernen. Fatima Chahin-Dörflinger begründet ihre Motivation

für ihre ehrenamtlichen Tätigkeiten im Interview: „Gerade durch die Zeit im Iran habe ich erkannt, wie wertvoll es ist, frei und ohne Einschränkungen in Deutschland Verbandsarbeit in ehrenamtlichem Engagement machen zu können.“

● Interview mit Ingrid Bosert und Fatima Chahin-Dörflinger

Wie kam es, dass gerade die DS Teheran der Auslandsdienstort wurde? War es der Wunschort oder wurden eigentlich andere Standorte angestrebt?

Bosert: Eigentlich wollte ich im Auslandsschuldienst nach Stockholm oder Rom. Anlässlich eines Gesprächs im Schulreferat des AA in Bonn 1956 erklärte man mir: Stockholm = kein Bedarf; Rom = suchen einen Katholiken.

Vorschlag: Teheran; die Schule brauche dringend Lehrer, der Schulleiter sei z. Zt. in Deutschland, ein Gespräch in Bingen sein möglich. Das Treffen fand statt. Informationen über das Land und die erst ein Jahr existierende Schule sagten mir zu. Nach vierzehntägigem Vorbereitungslehrgang auf Gut Burg bei Beutelsbach (Stuttgart) und der Hauptversammlung des VDLiA in Stuttgart erfolgte der Vertrag mit der deutschen Schule/dem Schulverein in Teheran. Vertragsbeginn: 6.11.1956 (Suezkanal-Krise!)

Chahin-Dörflinger: Ich bewarb mich bei der ZfA für den Auslandsschuldienst weltweit ohne eine bestimmte Präferenz. Als im Herbst 2003 die Anfrage aus Teheran kam, waren es zunächst



Adenauer bespricht 1957 mit dem Schulvorstand den Neubauplan der Schule]



Die 1. DS Teheran: angemietete Villa eines Iraners mit Nebengebäuden

sehr gemischte Gefühle, denn eigentlich wollte ich ja eine neue Kultur und ein neues Land kennen lernen, was beim Iran als meinem Geburtsland ja nicht unbedingt gegeben ist. Doch nach einer Familienkonferenz gab es so viele positive Argumente, diese Stelle an der Deutschen Botschaftsschule Teheran (DBST) anzutreten. Schließlich habe ich acht Jahre dort unterrichtet, Strukturen für das Qualitätsmanagement eingeführt, den Aufbau der Sekundarstufe II mit dem Abschluss des Deutschen-Internationalen Abiturs (DIAP) initiiert und begleitet und die Schule für die Bund-Länder-Inspektion (BLI) vorbereitet.



Die Straße vor der Wohnung von Frau Bosert

Was war zum Zeitpunkt des Ortswechsels in Teheran als Wohn- und Lebensort ganz anders als in Deutschland? Wie wurde die neue Situation gehandhabt? Gab es Hilfestellungen?

Bosert: Alles war anders als in Deutschland: Orient mit anderer Kultur, Sitten, Gebräuche, Sprache. Kein Umzugsgut, nur 20 kg Freigeäck. Die Wohnung wurde möbliert vom Schulvorstand zur Verfügung gestellt. Damen und Herren des Schulvorstandes waren beim Einleben, Einkaufen etc. behilflich. Teheran, auch meine Wohnung, hatte kein fließendes Wasser, sondern Brunnenwasser aus dem Garten hinter dem Haus.

Es gab keinen Kühlschrank, sondern eine Kiste mit Stangeneis. Eine Dienerin für die Hausarbeit wurde vermittelt. Es gab kein Kopftuch oder Tschadorgebot. Für Farsi gab es nur ein Lehrbuch von Prof. Hingst. Man behalf sich mit Englisch, Französisch und lernte die Landessprache per Nachahmung. Man erhielt das Gehalt vom Schulverein ausgezahlt, bis auf eine Ausgleichszulage, die im AA in Bonn einbehalten wurde. Das Verhältnis zum Schulverein war dadurch schwierig, da man uns als Angestellte betrachtete, denen man Weisung in allem erteilen konnte (Lehrplangestaltung, Ferienfestsetzung etc.). Das Verhältnis innerhalb des Kollegiums war ausgesprochen gut, man half sich in allen Lebenslagen. Zum Kollegium gehörten der Schulleiter, zwei Studienräte, eine Kindergärt-

nerin, der evangelische und der katholische Pastor, eine Iranerin und ich.

Chahin-Dörflinger: Natürlich ist das Leben in Teheran etwas anders als das Leben in Freiburg. Jedoch waren mir sowohl Iran als Land als auch die Sprache und Kultur durch meine deutsch-iranische Sozialisation schon bekannt. Meine Familie lebte in den 60er Jahren im Iran und meine ältere Schwester besuchte die Deutsche Schule in Teheran, wo auch Frau Bosert unterrichtet hatte. Während der Schahzeit und später nach Revolution und Krieg war ich seit den 90er Jahren regelmäßig zu Besuch im Iran, oft auch um Verwandte zu sehen. Später ab 2001 kam ich auch wegen Austauschprojekten in der Städtepartnerschaft zwischen Freiburg und Isfahan. Als „Quasi-Einheimische“ brauchte ich beim Start an der DBST selber keine Hilfe bei Wohnungssuche, Verzollung, Ämtergängen oder anderen Formalitäten. Von Seiten der Botschaftsschule gibt es aber Unterstützung und Hilfen bei sprachlichen und bürokratischen Hürden für alle ausländischen Lehrkräfte.

Welche besonderen Unterschiede gab es an der DS Teheran gegenüber der früheren Schule in Deutschland?

Bosert: Die Anzahl der Schüler in der Klasse war klein und bestand oft nur aus fünf bis sechs Schülern. Als die Schule wuchs (ab 1958), gab



Ingrid Bosert beim Unterrichten in der 3. Klasse

es wachsende Schülerzahlen in den Klassen. Die höchste Zahl waren 23 Schülerinnen und Schüler im 3. Grundschuljahr.

Wir hatten eine internationale Schülerschaft: Iraner, Deutsche, Österreicher, Libanesen, US-Amerikaner, Schweden und Schweizer. Es gab auch viele Deutsch-Iraner. Dabei waren die Mütter Deutsche und die Väter Iraner. Vom 1. bis 4. Grundschuljahr waren auch die Nichte und der Neffe des Schahs an unserer Schule.

Im Allgemeinen hatten wir gut erzogene, schulwillige Mädchen und Jungen, es gab also keinen Unterschied zu Deutschland. Die Eltern waren sehr schulfreudig und dankbar für alle Zuwendungen, die es für ihre Kinder gab. Sie suchten freundlichen Kontakt zu den Lehrkräften (Einladungen für die Lehrerinnen und Lehrer).

Die Zusammenarbeit zwischen den Kolleginnen und Kollegen war ausgesprochen gut. Die beiden iranischen Kollegen waren betont hilfebereit und suchten das Gespräch mit der übrigen Lehrerschaft. Die Schule genoss ein sehr gutes Ansehen im Iran.

Chahin-Dörflinger: Die Schülerschaft ist international; derzeit sind sicher über 30 unterschiedliche Nationalitäten an der DBST vertreten. Zum einen sind es Kinder von Expats und Botschaftsangehörigen, wobei die DBST nicht nur bei deutschsprachigen Botschaften als Schule für die Kinder gewählt wird. Ein großer Anteil von Schülerinnen und Schülern kommt auch aus iranischen Familien, die eine besondere Verbindung zu Deutschland haben, sei es, dass sie aus binationalen Familien kommen oder dass die Eltern in Deutschland studiert haben. Die Elternhäuser sind insgesamt sehr bildungsorientiert. Das Kollegium besteht aus Lehrkräften, die aus Deutschland vermittelt oder angeworben werden und aus meist schon lange im Lande lebenden iranischen und deutschen Ortslehrkräften. Die meisten haben in Deutschland studiert, manche sind mit Iranern verheiratet oder sie sind aus binationalen Familien und selbst schon als Schülerin oder Schüler auf die deutsche Schule Teheran oder die DBST gegangen. Der Umgang in der Schulgemeinschaft ist freundlich. Das Ansehen der Deutschen Botschaftsschule Teheran in der Öffentlichkeit ist positiv.



Backen für den Weihnachtsbazar der DBST

Welche Prägung hatten/haben die Arbeit und der Aufenthalt im Iran auf die Zeit danach?

Bosert: Der Auslandsaufenthalt und die Tätigkeit an der deutschen Schule in Teheran bedeuteten für mich eindeutig eine Erweiterung meiner Persönlichkeitsentwicklung. Die Kenntnis einer fremden Kultur, die Bewältigung von auftretenden Schwierigkeiten, das Zusammentreffen mit den unterschiedlichsten Menschen gaben mir ein wachsendes Selbstvertrauen, aber ohne Überheblichkeit und einer Abstempelung des Besser oder Schlechter.

Chahin-Dörflinger: Der achtjährige Aufenthalt im heutigen Teheran und die Tätigkeit an der dortigen Deutschen Botschaftsschule waren auch für mich eine besondere Bereicherung, in der Hinsicht, dass ich seither sicher weiß, dass Geduld, Durchhaltevermögen, kleine Schritte, Miteinander und Optimismus doch recht viel bewirken können in der Schulentwicklung. Außerdem ist mir bewusst geworden, dass die kulturelle Vielfalt an einer deutschen Auslandsschule zusammen mit dem auf das Kind zugeschnittenen Sprachförderprogramm in allen Ebenen und den deutschen flexiblen Lehrplänen ein Fundament sein können für die Ausbildung von Toleranz, Weltoffenheit und Gemeinschaftsgefühl.

Welche besonderen Erinnerungen von Teheran bzw. an den Iran sind geblieben?

Bosert: Eine ausgesprochene Gastfreundschaft der Iraner; eine uralte Hochkultur, von der ich davor kaum etwas wusste; eine andere, liebenswerte Denkweise.

Chahin-Dörflinger: Auch wenn es in den Jahren von 2004 bis 2012 in Teheran an der DBST und im Alltag nicht immer einfach war, zumal für mich mit deutsch-iranischem Hintergrund, da ich unterschiedliche Spannungen und Probleme in geschlossenen hierarchischen Systemen erleben musste, so sind insgesamt viele gute Erinnerungen und große Verbundenheit zur deutschen Auslandsschule und der deutsch-iranischen Bildungstradition geblieben.

Gab es/gibt es noch Verbindungen, die während des Aufenthaltes entstanden sind?

Bosert: Zu den Kollegen der ersten Jahre, die mittlerweile leider alle verstorben sind, gab es freundschaftliche Verbindungen. Zu den Schülern gab es teilweise in den ersten nachfolgenden Jahren nach der Rückkehr gute Kontakte, die bis auf zwei Verbindungen leider durch die Revolution verloren gingen. Mit der jüngsten Tochter des ersten Schulleiters bin ich noch freundschaftlich verbunden.

Chahin-Dörflinger: Auf jeden Fall bin ich mit etlichen Lehrkräften und Mitarbeiterinnen der DBST immer noch regelmäßig in Kontakt. Bei meinen jährlichen Besuchen in Teheran treffe ich Freunde und statte der Schule einen Besuch ab, wenn es zeitlich passt. Meine Arbeit im Kulturaustausch in der Städtepartnerschaft Freiburg-Isfahan ist noch lebendiger und direkter geworden. Auch habe ich durch den Aufenthalt in Teheran ein wichtiges Netzwerk der Auslandsdienstlehrer kennen gelernt, den VDLiA, und engagiere mich nun ehrenamtlich im Vorstand.

Welches Interesse gibt es heute für die Geschehnisse im Iran und für Irans Zukunft?

Bosert: Mein Interesse an der Entwicklung im Iran ist heute noch stark.

Chahin-Dörflinger: Die Geschehnisse im Iran waren auch schon früher Thema in meiner Familie. Heute sind außerdem die Entwicklungen im Auslandsschulwesen und die auswärtige Politik Bereiche, über die ich mich laufend informiere und die mich interessieren.

Gibt es Vorschläge/Ideen, um die deutsch-iranische Beziehung zu vertiefen? Welche Rolle könnte/sollte die Kultur und Bildung spielen?



Bei der Dizin-Skiwoche nehmen alle Schülerinnen und Schüler der Klasse 4 bis 11 der DBST an Ski- und Snowboardkursen teil.



Gruppenfoto beim Austauschprojekt „Pole Doosti – Brücke der Freundschaft“ mit Isfahaner Jugendlichen auf dem Schulhof der DBST

Bosert: Kultur und Bildung könnten neben den Wirtschaftsbeziehungen das Verhältnis zum Iran verbessern. Sachliche Informationen in den Medien über Land und Menschen wären gut.

Chahin-Dörflinger: Der kulturelle Austausch und direkte aktive Begegnungen von Menschen auf beiden Seiten tragen viel bei zum Abbau von Vorurteilen und zur Förderung von Verständigung. Dies gilt für alle Länder. Für die meisten Iraner hat Bildung einen hohen Stellenwert. Deutschland hat nicht nur, was seine technologische und wirtschaftliche Leistung angeht, ein hohes Ansehen im Iran. Die kulturellen Beziehungen zwischen Iran und Deutschland wurden nicht durch koloniale Bestrebungen getrübt. Die Tradition der deutsch-iranischen Kooperation im Bildungsbereich reicht zurück bis ins Jahr 1906, als die erste deutsch-persische Schule in Teheran gegründet wurde. Neben dem Ausbau der Wirtschaftsbeziehungen könnte es sinnvoll und erfolgreich sein, im Bildungsbereich wie im Kulturaustausch Kooperationen in beiden Richtungen aufzubauen.

Gibt es eine besondere Wirkung, die nur oder besonders gut nur von einer Deutschen Auslandsschule ausgehen kann als Strategie, das Bildungsangebot Deutschlands im Ausland anzubieten? Sollten von deutscher Seite aus im Iran mehr Angebote für das Erlernen von Deutsch angeboten werden, es eventuell auch mehr Deutsche Auslandsschulen im Iran geben?

Bosert: Das Ansehen von Deutschen im Iran war, so lange ich es erleben konnte, immer sehr gut. Man schätzte den deutschen Charakter (mehrfacher Ausspruch: Wir lieben die Deutschen!). Die Deutschfreundlichkeit der Iraner für ein Bildungsangebot sollte genutzt werden. Die Überlegungen, mehr deutsche Schulen im Iran zu errichten, hängen natürlich auch vom Bedarf ab.

Chahin-Dörflinger: An der Deutschen Botschaftsschule Teheran wurde schon im Kindergarten mit der Sprachförderung begonnen. Die Lehrkräfte und Erzieherinnen haben ein erprobtes aufbauendes DaF-Konzept für den Kindergarten, die Grundschule und die Sekundarstufe I ausgearbeitet. Es war erstaunlich zu sehen, wie auch noch in der Mittelstufe quereinstiegende



Physik-Experiment im Unterricht

Schülerinnen und Schüler ohne irgendwelche Deutschkenntnisse innerhalb von eineinhalb Jahren auf einen Sprachstand gebracht wurden, so dass sie das Deutsche Internationale Abitur erfolgreich absolvieren konnten. Von der DaF- und DFU-Expertise an Deutschen Auslandsschulen könnten die innerdeutschen Schulsysteme profitieren. Im Iran selber ist ein großes Interesse an anerkannten Sprachzertifikaten. Die Sprachkurse am Österreichischen Kulturinstitut und am Sprachinstitut der deutschen Botschaft sind sehr stark nachgefragt.

Siba Shakib, die ehemalige Schülerin der DS Teheran und heute eine sehr bekannte Schriftstellerin, stellte 2011 bei ihrem Festvortrag auf der HV in Potsdam in sehr eindrucksvoller, persönlicher Weise ihr Leben als Schülerin der DS Teheran vor. Zu zwei Aspekten ihrer Darstellung möchte ich nachfragen und bitte um Ihre/deine Einschätzung dazu. Frau Shakib hob hervor, dass der Geist der Demokratie ein wichtiges Gut ist, das Auslandslehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln können. So war nach ihrer Einschätzung für sie das Zwischenmenschliche wichtiger als das Wissen. Und sie hat auch herausgestellt, in welchem Maße gerade ihre Lehrerinnen Beispiel und Vorbild für sie als iranisches Mädchen waren. Haben Sie/hast du Beispiele für diese beiden Aspekte?

Bosert: Die zwischenmenschlichen Beziehungen, die Offenheit des Deutschen dem Iraner ge-

genüber sind wichtiger als die Wissensvermittlung. Briefe meiner Schülerinnen und Schüler nach meinem Weggang sprechen dafür.

Während meiner Tätigkeit im Iran spielte der Gedanke einer Demokratie bzw. des demokratischen Denkens nur eine unwesentliche Rolle. Wichtig war der wirtschaftliche und kulturelle Austausch, zumal in dieser Zeit viele deutsch-iranische Ehen geschlossen wurden und die Kinder in beiden Kulturen aufwachsen sollten. Diese Idee verfolgte sogar der Schah Reza Pahlavi, der im Zentrum Teherans eine deutsch-iranische Schule mit einem iranischen Direktor und einem vom AA Deutschland entsandten Vize-direktor eröffnete.

Chahin-Dörflinger: Gerade in den eher geschlossenen Auslandsschulgemeinden sind die Schulen nicht nur Orte der Wissensvermittlung, sondern auch Orte der Begegnung und Gemeinschaft. Lehrerinnen und Lehrer sind immer auch Vorbilder und in einer positiven zwischenmenschlichen Beziehung lernt es sich bekanntlich besser. Die Kinder in iranischen Familien lernen deutsche Bildungswerte meist nur in der deutschen Schule kennen, denn das Fernsehen und Internet können keinen Dialog und keine aktive Beschäftigung mit diesen Themen anbieten. Und Deutschland selber ist zu weit weg. Bei der Teilnahme an Wettbewerben der Bundeszentrale für politische Bildung, bei Projekten oder beim Austausch mit iranischen Schulen oder Schulen in den Emiraten konnte ich erleben, wie Schülerinnen und

Schüler sich in vielfacher Weise in Kenntnissen, Verantwortlichkeit und Mündigkeit weiterentwickelt haben.

Wie haben Sie/wie hast du vom VDLiA erfahren? Gab es einen besonderen Anlass, eine besondere Motivation zum Eintritt in den VDLiA? Was hat Ihnen/dir die Mitgliedschaft im VDLiA bedeutet? Wo hat die Mitgliedschaft geholfen? Haben Sie/hast du während Ihres/deines Aufenthaltes den VDLiA konsultiert und wenn ja, warum?

Bosert: Im Frühjahr 1957 erhielt die Schulleitung ein Informationsblatt über den VDLiA. Wir deutschen Lehrer (3 Herren, 1 Dame) beschlossen den Beitritt. Wir fanden, dass eine Vertretung für uns gut sei, hatten aber keine weitere Beziehung zum Vorstand. Ich kannte den Verband schon vom Vorbereitungslehrgang und war 1956 auf der Hauptversammlung in Stuttgart.

Chahin-Dörflinger: Die Verbände stellten sich bei den Vorbereitungslehrgängen vor. Bei der Teilnahme an der Hauptversammlung 2005 in Dresden konnte ich mir ein Bild von der Arbeit des VDLiA machen, als ich am Arbeitskreis Aktive Auslandslehrer (AAA) teilnahm. Da es mir wichtig ist, die Arbeit der Lehrkräfte an den Deutschen Auslandsschulen, die eine Säule der auswärtigen Kultur- und Friedenspolitik sind, bekannt zu machen und zu verbessern, trat ich dem VDLiA bei. Ich war danach Ansprechpartnerin an der DBST, verteilte die Verbandszeitschrift und gab Informationen weiter.

Welche Motivation, Gründe und Anlässe gab es für Sie/für dich, nach Ihrer/deiner Rückkehr aus dem Ausland im VDLiA zu bleiben? Warum war dies für Sie/dich selbstverständlich?

Bosert: Es war für mich selbstverständlich, dem Verband nach meiner Rückkehr weiter anzugehören, da mir der Auslandsaufenthalt für mein Leben sehr wichtig war. Außerdem halte ich es für gut, dass es ihn im Interesse der Deutschen Auslandsschulen und ihrer Lehrer gibt. Man kann nicht nur die Vorteile eines Verbandes während des Auslandsaufenthaltes genießen und ihn, wenn man keinen Nutzen mehr von ihm hat, wie eine „heiße Kartoffel“ fallen lassen.



Die Nichte des Schahs (3. Mädchen von rechts) in der Flötengruppe von Frau Bosert

Chahin-Dörflinger: Nachdem ich aus dem Auslandsschuldienst nach Deutschland zurückgekehrt war, war es für mich klar, dass ich mich aktiv in der Verbandsarbeit einbringen wollte. Zum einen halte ich es für wichtig, dass die über die ganze Welt verstreuten Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen ein Netzwerk und eine Interessenvertretung in Deutschland haben. Zum anderen konnte ich so der Auslandsschularbeit weiterhin verbunden bleiben. Auch hatte ich schon Kontakte und Austausch mit einigen Vorstandsmitgliedern auf den Hauptversammlungen.

Mit welchen Argumenten würden Sie/würdest du Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer raten, in den VDLiA einzutreten? Mit welchen Argumenten würden Sie/würdest du Rückkehrern raten, im VDLiA zu verbleiben?

Bosert: Siehe oben! Viele Regionalgruppen in Deutschland wären sinnvoll.

Chahin-Dörflinger: Der Verband setzt sich bei offiziellen Stellen und im politischen Raum in Deutschland für die Belange der Auslandslehrkräfte ein, die zwar von Deutschland aus vermittelt oder angeworben wurden, aber vor Ort im Gastland Angestellte an einer in privater Trägerschaft der Schulvereine geführten Auslandsschule sind. Es lohnt sich auch nach der Rückkehr Mitglied zu bleiben, denn die Verbundenheit der Schülerschaft an einer deutschen Auslandsschule erlebt man in ähnlicher Weise als Auslandslehrerin oder Auslandslehrer im VDLiA, z. B. bei den Regionaltreffen oder der Hauptversammlung. Außerdem bekommt man besser Informationen über andere Auslandsschulen, was nützlich ist, wenn man später noch ein weiteres Mal im Auslandsschuldienst unterrichten möchte.

Haben Sie/hast du Vorschläge, wie eine Wiedereingliederung in den innerdeutschen Schuldienst optimiert werden könnte/sollte?

Bosert: Frühzeitige Rückmeldung des Heimkehrers; Anbieten der Kenntnisse und Erfahrungen durch Vorträge an verschiedenen Institutionen.

Die Wiedereingliederung der rückkehrenden Auslandslehrer richtet sich nach wie vor nach

dem Bundesland, in das der Lehrer zurückkehrt. Geschickt wäre es, wenn er an eine Schule käme, die Bezug zu einer Auslandstätigkeit hätte, z. B. Lateinamerika – Spanischunterricht als Wahlfach oder 3. Fremdsprache.

Chahin-Dörflinger: Es ist hilfreich, schon ein Jahr vor der Rückkehr nach Deutschland mit der personalführenden Stelle im Heimatbundesland Kontakt aufzunehmen und ggf. Leistungsbeschreibungen über das eigene Engagement an der Auslandsschule dort einzureichen oder schon rechtzeitig vor der Rückkehr die Ausschreibung von Funktionsstellen durchzuschauen und sich darauf zu bewerben. Leider ist es trotz der Bemühungen des Verbandes bei den BLASchA-Vertretungen bisher noch nicht so, dass die Bundesländer systemisch vorgehen, die Kompetenzen von Auslandsdienstlehrkräften besser zu nutzen und bei Stellenvergaben zu würdigen.

Sie haben/du hast an vielen Hauptversammlungen teilgenommen. Was hat Sie/hat dich besonders zur Teilnahme motiviert? Was hat besonders gefallen, was war manchmal nicht optimal gelöst? Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie/hast du?

Bosert: Wichtig sind nach wie vor ein guter Hauptreferent und ein attraktiver Tagungsort. Die Organisation muss stimmen. Argument für die Teilnahme war das Interesse an der Entwicklung der Schulen im Ausland, aber auch das Interesse daran, wer als heutiger Lehrer unter welchen Vorstellungen ins Ausland geht.

Chahin-Dörflinger: Die Hauptversammlungen greifen aktuelle Entwicklungen und Schwerpunkte aus dem Auslandsschulwesen und deren Wirkung auf die innerdeutschen Schulsysteme auf, z. B. steht die Hauptversammlung 2017 in Lüneburg unter dem Motto „Sprache als Begegnung“. Es gibt wissenschaftliche Beiträge, Berichte aus Auslandsschulen und von offiziellen Vertretern (ZfA, AA, BLASchA), Podiumsdiskussionen, Ausstellungen, ein kulturelles Programm, Besichtigungen und gutes Essen. Die Hauptversammlung ist auch ein Ort des Austausches und des Wiedersehens mit anderen im Auslandsschuldienst Tätigen oder mit Ehemaligen.

Mit welchen Argumenten würden Sie/würdest du VDLiA-Mitgliedern in Deutschland, aber auch im Ausland raten, eine Regionalgruppe zu gründen oder zu den Treffen bestehender Regionalgruppen zu kommen?

Bosert: Interesse am Auslandsschulwesen!

Chahin-Dörflinger: Es lohnt sich in jedem Fall: Einige im Südwesten lebende VDLiA-Mitglieder hatten bei der Hauptversammlung 2013 in Bamberg die Idee, eine Regionalgruppe zu gründen. Diese wurde im Mai 2014 in Freiburg ins Leben gerufen und trifft sich nun mit gutem Zuspruch halbjährlich an wechselnden Orten. Organisiert wird das Programm für den Samstagnachmittag jeweils von dem/der Ortsansässigen: Austausch zu den Themen des Auslandsschulwesens, ggf. ein Vortrag, ein kleines Besichtigungsprogramm und Gespräche mit den interkulturell und an den unterschiedlichsten Auslandsschulen erfahrenen Kolleginnen und Kollegen.

In welcher Weise würden Sie/würdest du gerne die Arbeit und die Treffen der Regionalgruppe noch erweitern, um diese attraktiver zu machen? Sind darunter auch Wünsche an den VDLiA-Vorstand?

Bosert: Erreichbarkeit der Tagungsorte auch für Senioren ohne Auto.

Chahin-Dörflinger: Bisher sind unsere Treffen mit über 20 Teilnehmerinnen und Teilnehmern attraktiv. Sie sind auch offen für jedes Nichtmitglied, das dazu kommen möchte.

Wie kam es dazu, dass Sie im Vorstand des VDLiA mitgearbeitet haben/dass du im VDLiA-Vorstand mitarbeitest? Welche persönliche Motivation gab es? Welche Funktion, welche Funktionen im Vorstand wurden übernommen?

Bosert: Vorbereitung der Hauptversammlung 1971 in Kiel, bekannt geworden durch offizielle Ansagen über den Tagungsverlauf. Anfrage des stellvertretenden Vorsitzenden, Herrn Stegmann, ob ich mich zur Wahl stellen würde. Ich wurde zusammen mit Herrn Sauer gewählt. Ich hatte die Fachvertretung der Grund- und Hauptschule inne. Zwei Jahre später übernahm ich die Schriftleitung. Meine Studienkollegin, Frau Dr. Ilse Ebeler ermöglichte den Druck und die Herausgabe der Verbandszeitschrift in at-

traktiver Form im Schroedel-Verlag. Nach Ausscheiden des Geschäftsführers Beyer übernahm ich die Geschäftsführung bis 1991. Danach stellte ich mich als Kassenprüferin bei Hauptversammlungen zur Verfügung.

Ich übernahm gerne Ehrenämter, weil es Freude macht und sinnvoll erscheint.

Chahin-Dörflinger: Nach meiner Rückkehr nach Deutschland wurde ich im Herbst 2012 zu einer Vorstandssitzung des VDLiA eingeladen und stellte mich dort vor. Seit 2013 führe ich das Referat für Rechts- und Sozialfragen, da ich durch zwei Masterstudien Kenntnisse im juristischen Bereich und im Konfliktmanagement habe. Meine Motivation für die Arbeit im VDLiA ist zum einen die Verbundenheit mit dem Auslandsschulwesen, zum anderen habe ich gerade durch die Zeit im Iran erkannt, wie wertvoll es ist, frei und ohne Einschränkungen in Deutschland Verbandsarbeit in ehrenamtlichem Engagement machen zu können.

Welche eigenen Erfahrungen können Sie/kannst du einbringen, die belegen helfen, dass es etwas Besonderes/dass es nichts Besonderes ist, wenn man als Frau beruflich im Auslandsschuldienst tätig ist? Gibt es Ratschläge für Kolleginnen, die im Ausland tätig sein möchten?

Bosert: Ob man als Frau im Auslandsschuldienst etwas Besonderes oder nicht ist, hängt von der Kultur, den Sitten und Gebräuchen, dem Bildungsniveau ab.

Chahin-Dörflinger: Es gab während meiner Jahre an der DBST mehrere alleinstehende Frauen aus Deutschland, die viele Jahre gern im Iran geblieben sind. Die Kooperation mit anderen Frauen ist in den geschlechtergetrennten Gesellschaften üblich. Auch sind Iraner sehr ausländerfreundlich, insbesondere gegenüber den Deutschen, das Geschlecht spielt da keine so große Rolle. Es ist in jedem Fall einfacher, wenn man die Sprache zumindest in Grundkenntnissen versteht und einige Sätze für den Alltagsgebrauch sprechen kann. Alleinstehende Lehrerinnen und Lehrer fanden auch schnell Anschluss über die Aktivitäten der deutschen Kirchengemeinde, die Filmabende, Konzerte, Gesprächs- und Literaturkreise, Ausflüge und sogar ein Laientheater ins Leben gerufen hat.

War/ist der Iran ein gutes/ein schwieriges Land für Auslandslehrerinnen? Bitte geben Sie Beispiele/gib Beispiele. Spürt man, dass man als Lehrerin/als Frau eine besondere Rolle wahrnimmt im Iran bei der Sozialisation der Mädchen, vielleicht auch der Jungen?

Bosert: Der Iran scheint mir heute ein schwieriges Land für Frauen zu sein aufgrund des vorherrschenden Islams. Zu meiner Zeit spielte das keine Rolle. Als Frau konnte man sich im Wesentlichen wie in Europa verhalten. Herrenbegleitung beim Restaurantbesuch war angenehm,

bleme, als Frau alleine in Teheran und im Land unterwegs zu sein, Konzerte zu besuchen und Sportaktivitäten zu machen. Im Restaurant gibt es oft einen Bereich für Frauen und Familien. Die Erziehung von Mädchen und Jungen hängt auch ab von den Kontexten in den Familien: Es gibt manche, die ihre Söhne als kleine Paschas erziehen, und andere, die wissen, dass gerade ihre Töchter stark und kreativ werden müssen, und diese darum bildungsmäßig genauso fördern wie die Söhne.



Frau Bosert mit Kollegin vor dem Schul-VW-Bus mit iranischem Chauffeur



Auch bei 30 Grad im Schatten – im öffentlichen Raum als Frau immer mit Kopftuch

aber nicht zwingend notwendig. Reisen habe ich mit einer Kollegin im gemieteten Schulbus mit iranischem Fahrer ohne Schwierigkeiten machen können nach Isfahan, Schiraz etc. Selbst Moscheebesuche gingen ohne Tschador. Nur ganz heilige Orte erforderten ihn. Schwimmen im Kaspischen Meer/Babolsar war ohne Weiteres und überall möglich.

Chahin-Dörflinger: Frauen sind im Iran auf vielen Ebenen sehr aktiv und selbstbewusst, was hierzulande meist nicht so bekannt ist, da sie von den Gesetzen her in Teilbereichen nicht gleichberechtigt mit den Männern sind und das Bild der verschleierte Frau einen Eindruck der Unterdrückung macht. Ich habe sehr engagierte, aktive und aufgeschlossene Frauen mit Tschador erlebt. Für mich selber gab es keine Pro-

Welche Erfahrungen haben Sie/hast du gemacht, ohne Partner bzw. ohne Familie an einer Auslandsschule zu arbeiten?

Bosert: Schwierigkeiten, als Alleinstehende im Iran zu leben, habe ich nicht gehabt. Unter Kollegen mit Familie, bei den Eltern von Schülern, im Schulvorstand, bei Mitgliedern der Botschaft fand ich stets freundliches, auch freundschaftliches Entgegenkommen. Ich lebte mit einer deutschen Kollegin meiner Schule zusammen. Wir wurden eingeladen und luden ein; wir reisten zusammen.

Chahin-Dörflinger: Ohne Partner oder Familie ist es noch wichtiger, kommunikativ und offen zu sein und auf Menschen zu zugehen, im Kollegium, in der deutschen Gemeinde, bei den kulturellen Angeboten oder im Alltag.

Was sollte eine Lehrkraft, die alleine ins Ausland geht, besonders beachten? Oder gibt es keine Unterschiede, ob man alleine, mit Partner oder mit der Familie ins Ausland geht?

Bosert: Allein ins Ausland an eine Deutsche Auslandsschule zu gehen, ist gut möglich, wenn man kontaktfreudig ist und bereit ist, sich auf andere Menschen und Verhältnisse einzulassen.

Chahin-Dörflinger: Gerade im Iran ist es für alle Lehrkräfte einfacher, wenn sie eine Liebe und interkulturelle Offenheit zur iranischen Kultur haben und Sprachkenntnisse erwerben,

denn Iraner sind sehr gastfreundlich und Ausländern gegenüber offen. Allerdings sollte man auch wissen, dass es eine ganz andere Kultur ist als in Deutschland und man sollte sich interkulturell ein bisschen schlau machen über die Gewohnheiten und Höflichkeitsregeln. Mit Familie ist es am besten, mit kleinen Kindern in den Iran zu gehen. Unterrichtsjahre an einer Deutschen Auslandsschule sind ein unermesslicher Gewinn für jede Lehrkraft, so dass ich den Auslandsschuldienst nur empfehlen kann. ◀◀

● Zeitschriftenversand in alle Welt

Valerie Wolf

Viermal im Jahr steht unser Wohnzimmer Kopf. Überall stehen Pakete und Kartons voller Verbandszeitschriften. Diese werden von uns verpackt und danach gestempelt. Jedes Familienmitglied hat dabei seine ganz eigene Aufgabe. Als Erstes wird dafür gesorgt, dass die Hefte vorsortiert und entsprechend gestapelt werden. Die nächste Station ist das Verpacken der Verbandszeitschrift und gegebenenfalls auch des Auslandskunze. Daraufhin werden die Pakete dann entsprechend gestempelt. Man muss hierbei besonders darauf achten, ob das Land, wo das Paket hin soll, in oder außerhalb Europas liegt. Wenn alle Zeitschriften verpackt und gestempelt sind, geht es an das Zählen und Wiegen. Dabei muss man wieder zwischen Pakten, die an Länder in oder außerhalb Europas ad-

ressiert sind, unterscheiden. Schlussendlich gilt es noch, die Pakete zur Post zu bringen und zu hoffen, dass alle ihren Weg in das richtige Land und an den richtigen Adressaten finden. ◀◀



Eintüten



Valerie mit Bruder und Vater bei der Arbeit



Ab zur Post

● Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Christian Combüchen ■ Sandbüchel 19,
51427 Bergisch Gladbach
Martin Drechsler ■ Orchideenstr. 5, 73660 Urbach
Thomas Fischer ■ Rebenweg 6, 65366 Geisenheim
Joachim Gerber ■ Schiffenbergerweg 28,
35394 Giessen
Markus Gieske ■ Hohenstaufenstr. 12,
38126 Braunschweig
Bernd Gockel ■ Wasserstr. 35, 51063 Köln
Carola Heine ■ Aternstr. 3, 30827 Garbsen
Roland Kenel ■ Dusslinger Str. 11, 72147 Nehren
Wolfgang Munzinger ■ Ringstr. 9,
29413 WallstaweHilmsen
Bernd Nöcker ■ Kupferbergterrasse 27,
55116 Mainz
Franz Prenissl ■ Malmedyer Str. 21,
30519 Hannover
Richard Purschwitz ■ Burkarderstr. 18,
97082 Würzburg
Karin Richter ■ Waldenburger Str. 29,
9212 Limbach-Oberfrohna
Dr. Alban Schraut ■ Bergstr. 68, 70117 Freiburg
Tobias Schupp ■ Bgm.-Smidt-Str. 176,
27568 Bremerhaven

Gabriele Schwendinger ■ Taborweg 15,
88239 Wangen
Matthias Thesing ■ Lessingweg 10, 46325 Borken

Neue Mitglieder (Ausland)

Katharina Bähr ■ UDT Poprad
Johannes Durst ■ Istanbul Lisesi
Jens Faselt ■ DS Tokyo
Stefanie Fülling ■ DS Moskau
Corinna Aileen von Häfen ■ DIS Dubai
Verena Horlacher ■ St. Thomas Morus/Santiago
de Chile
Gerhard Roth ■ DIS Johannesburg

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Senta Drüeke (Gymnasium N° 1797, Moskau) ■
Landshuter Str. 7, 10779 Berlin
Kirsten Ettrich-Örtel (Bornova Anadolu Lisesi) ■
Spaldingstr. 9, 81739 München
Nicole Friedrich (Jekatarinburg) ■ Waldpforte 64,
68305 Mannheim
Anja Heye (Tallim/Estland) ■ o. A.

Überweisungen funktionieren nach der einjährigen Übergangszeit jetzt nur noch mehr per:
SEPA (Single European Payment Area),

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert, (tiffert@vdlia.de) bei einem Wechsel Ihrer Bank oder Sparkasse unbedingt folgende Angaben mit:
IBAN (International Bank Account Number)
BIC (Bank Identifier Code) und

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

Vielen Dank!

● Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

- Antacido, Procolini* ■ German School New Delhi,
2, Nyaya Marg, Chanakyapuri, New Delhi
110 021, Indien
- Baier, Maria* ■ Wolf-v.-Schaumber-Str. 4,
96224 Burgkunstadt
- Breyer-Rheinberger, Hannelore* ■ Am Schul-
wald 31, 22844 Norderstedt
- Chahin-Dörflinger, Fatima* ■ Landsknechtstr. 17,
79102 Freiburg
- Dederding, Dr. Hans Martin* ■ Zeisigweg 3,
91056 Erlangen
- Doster, Alfred* ■ Heudorfer Str. 3,
72768 Reutlingen
- Egenhoff, Manfred* ■ Kleine Wehe 26, 26160 Bad
Zwischenahn
- Frank, Dr. Claus* ■ Schröderstr. 6,
69120 Heidelberg
- Götz, Krystyna* ■ Kirchweg 64, 34119 Kassel
- Hallmann, Harro* ■ Deutsches Generalsekretariat,
Vestergade 30, DK-6200 Aabenraa/Apenrade
- Hüttl, Uli B.* ■ Königstr. 20, 70173 Stuttgart
- Illarionova, Daria* ■ Deutsche Schule Sankt
Petersburg, ul. Odojewskogo 19 A,
199155 Sankt Petersburg
- Kiwus, Maya* ■ Colegio Alemán, Apartado de
Correos 688, E-35002 Las Palmas de Gran
Canaria
- Lieske, Hartmut* ■ Fürstenrod 56,
65232 Taunusstein
- Loho, Petra* ■ German Swiss International School,
22 Guildford Road, The Peak, Hong Kong
- Lother, Dr. Thomas* ■ 8104 Postoak Road,
Potomac, MD 20854, USA
- Martinen, Jan* ■ Bergstr. 12, 24860 Böklund
- Morfin Thürmer, Ursula* ■ Colegio Alemán
Nikolaus Kopernikus Panamá, Calle I, Edison
Park (cima de la colina), Panamá, Panamá
- Mönch, Kirsten* ■ German European School
Singapore, 72 Bukit Tinggi Road, Singapore
289760
- Nickels, Martin* ■ German School New Delhi,
2, Nyaya Marg, Chanakyapuri, New Delhi
110 021, Indien
- Peleikis, Dr. Hans-Jürgen* ■ Unter den Linden 41,
25474 Ellerbek
- Petry, Ludwig* ■ Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
- Rheinberger, Lothar* ■ Am Schulwald 31,
22844 Norderstedt
- Sanders, Jo* ■ 11661 Rockridge Drive, Anchorage,
Alaska USA 99516
- Scheffler, Dr. Felix* ■ Colegio Alemán, C/
Monasterio de Guadalupe, 7, E-28049 Madrid
- Scheuten, Dominik* ■ Colegio Alemán, Carrera
61 No. 34–62, Itagüi, Kolumbien
- Schneider, Stephan* ■ Valdenaire-Ring 102,
54329 Konz
- Stoldt, Dr. Peter H.* ■ Gaußstr. 2, 21335 Lüneburg
- Sánchez, Yanira* ■ Colegio Alemán, Apartado
de Correos 688, E-35002 Las Palmas de Gran
Canaria
- Thiergen, Dr. Andreas* ■ 75 Swaziland St., Better
Living Subdivision, 1711 Paranaque City,
Philippinen
- Wicke, Dr. Rainer E.* ■ Amselweg 5,
51519 Odenthal
- Wolf, Valerie* ■ Bismarckstr. 35, 35305 Grünberg
- Zöllner, Reyk* ■ Treskowstr. 66, 13156 Berlin

Wie üblich stammen alle Illustrationen der Bei-
träge von deren Autoren, wenn nicht anders
vermerkt.

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

**Um in deren geschützten Bereich zu gelangen, brauchen Sie Ihre PIN.
Diese erhalten Sie nach Eingang der Abbuchungsermächtigung Ihres
Mitgliedsbeitrages. Wenden Sie sich zu diesem Zweck
an Herrn Tiffert (tiffert@vdliia.de)!**

● Bedeutung und Umsetzungsmöglichkeiten von Personaleinführung an Deutschen Auslandsschulen

Lisa Schneider

Da an deutschen Auslandsschulen (DAS) durch die zeitliche Begrenzung der Verträge für Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK) eine erhöhte Fluktuationsrate besteht, sehen sich viele Schulen mit der Problematik konfrontiert, mehrere Lehrkräfte zu Beginn des Schuljahres auf ihren neuen Arbeitsplatz vorzubereiten. Dahingehend wird durch die Vorbereitungslehrgänge der Zentralstelle für Auslandsschulwesen (ZfA) eine erste Sensibilisierung vorgenommen. Die individuelle Einarbeitung muss allerdings von den Schulen im Ausland selbst durchgeführt werden. Bisher besteht kein allgemeingültiges Konzept, das deutschen Schulen im Ausland als Orientierung bei der Einarbeitung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dienen kann.

Während meines halbjährigen Praktikums an der Deutschen Schule Neu Delhi (DSND) sah sich die Schule vor die Herausforderung gestellt, sieben neue Lehrkräfte einzuarbeiten. Darunter mussten auch wichtige Funktionsstellen, wie die neue Schulleitung, in ihren Arbeitsbereich eingeführt werden. Um die Einarbeitungsphase zu Beginn des Schuljahres zu verkürzen, entschied sich die Deutsche Schule Neu Delhi (DSND), die zukünftigen Mitarbeiter zu einer „Übergabewoche“ vom 17. Mai bis zum 22. Mai 2015 einzuladen, um ihnen eine Möglichkeit zu geben, sowohl die Schule mit ihren Arbeitsbereichen als auch den neuen Lebensort in Indien kennenzulernen. Daraus entstand die Idee, diese Einarbeitungswoche für meine Bachelorarbeit wissenschaftlich zu begleiten.

Bedeutung von Personaleinführung

„Personaleinführung kommt heute an vielen Schulen zu kurz. Dabei ist sie für die einzelne Person, wie für die Kollegiumsentwicklung von großer Wichtigkeit“ (Buhren 2009, S. 32).

Der Einarbeitungsphase neuer Lehrkräfte wird oftmals an innerdeutschen Schulen sowie Deutschen Auslandsschulen (DAS) kein ho-

her Stellenwert beigemessen. Zudem müssen Lehrkräfte innerhalb kurzer Zeit das Schulleitbild kennenlernen sowie möglichst zeitnah die schulinternen Lehrpläne umsetzen zu können.

„Auch für die Art und Weise der Einführung neuer Mitarbeiter gilt das Prinzip des ersten Eindrucks mit seinen möglicherweise prägenden Nachwirkungen“ (Wagner 1992, S. 572).

Zentraler Bestandteil der Schulqualität ist die Leistungsbereitschaft und Motivation der Lehrkräfte. Die Einarbeitungsphase hat hierauf erheblichen Einfluss. Eine konzeptionelle Einarbeitung in alle Bereiche des schulischen Lebens mit individuellen Informationen zum jeweiligen Schulstandort kann entscheidend für das Gelingen eines reibungslosen Übergangs sein. Berücksichtigt werden muss, dass sich das private Leben am neuen Standort fundamental verändern kann. Lehrkräfte auf ihren neuen Arbeitsplatz im Ausland vorzubereiten, ist jedoch keineswegs ein neuer Gedanke. Die Vorbereitungslehrgänge der Zentralstelle für Auslandsschulwesen (ZfA) bestehen schon seit 30 Jahren (Janßen 2015).

Untersuchungsdesign

Die Fragestellung wurde aus der beschriebenen Problematik wie folgt formuliert: „Wie sieht eine gelungene Einarbeitung aus der Perspektive neuer Lehrerinnen und Lehrer aus?“

Die Zielsetzung war darauf ausgelegt, erste Hypothesen zu generieren sowie auf Grundlage der Aussagen der Lehrkräfte einen Leitfaden über die Einarbeitungsphase zu erstellen. Einschränkend ist zu vermerken, dass aufgrund der Größe der Stichprobe die Ergebnisse lediglich exemplarisch bewertet werden können und folglich keinen repräsentativen Charakter aufweisen.

Auf Grundlage von sechs Interviews wurde die Perspektive der zu diesem Zeitpunkt neuen Lehrkräfte erhoben. Die entstandenen Interviews wurden an den letzten beiden Tagen der „Übergabewoche“ gehalten, um eine Einschät-

zung über die Effektivität dieser Form der Einarbeitung zu erhalten. Eine Lehrkraft war nur bis zur Hälfte der Woche anwesend und konnte aufgrund dessen nicht befragt werden. Die Interviews wurden anschließend transkribiert und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2015) ausgewertet. Dazu wurden induktiv Kategorien definiert und die Ergebnisse anschließend interpretiert.

Ergebnisdarstellung und Diskussion

Die Ambivalenz der Erkenntnisse in vielen Kategorien zeigt, dass die Einarbeitungsphase individuell sehr unterschiedlich empfunden wird und deswegen weitestgehend subjektbezogen geplant werden sollte. Diese erhöhte Streuung liegt jedoch sicherlich auch an dem kleinen Umfang der Untersuchungsgruppe. Des Weiteren kann man sicherlich nicht alle Aussagen über die „Übergabewoche“ allgemein auf die Einarbeitungsphase beziehen. Trotzdem liefern die Interviews wichtige Erkenntnisse über die Bedürfnisse und Empfindungen neuer Lehrkräfte im Auslandsschulwesen.

Allgemein kann festgestellt werden, dass sich Lehrkräfte vor ihrem Arbeitsbeginn an einer Auslandsschule maßgeblich über das Internet, konkreter über die Schulhomepage und das Intranet informieren. Keine der befragten Personen gab eine andere Form der Vorbereitung an. Aus diesen Erkenntnissen kann folgende Hypothese abgeleitet werden:

Hypothese 1: Vor Arbeitsbeginn an einer neuen Schule im Ausland bereiten sich die Lehrkräfte mithilfe von Informationen aus dem Internet vor. Persönliche Kontakte, falls vorhanden, werden ebenfalls zum Erfahrungsaustausch genutzt.

Schlussfolgernd sollten Schulen vor Arbeitsbeginn den neu beginnenden Lehrerinnen und Lehrern die Zugangsdaten für das Intranet zukommen lassen und langfristig sicherstellen, dass die Homepage regelmäßig aktualisiert und gepflegt wird. Dies gilt für Auslandsschulen im Vergleich zu Inlandsschulen insofern besonders, als dass die Schulen aufgrund der großen

Entfernung meist nicht vorher besichtigt oder besucht werden können, um sich zu informieren. Auch sollten die Schulen demnach ein „Informationspaket“ für die Lehrkräfte zusammenstellen, das sie diesen schnellstmöglich übermitteln und das einen ersten Aufschluss über die Schule und das Schulleitbild darstellt, sowie konkrete Informationen zum Leben und Arbeiten im Gastgeberland liefert.

Nach der Untersuchungsauswertung konnte zudem bestätigt werden, dass Gespräche ein zentrales Element der Einarbeitungsphase sein sollten. Sie sind das Instrument, mit dem sich neue Lehrkräfte sozial integrieren. Nicht nur innerhalb des Kollegiums, sondern auch in der gesamten Schulgemeinschaft. Deswegen sollten Gesprächsmöglichkeiten mit möglichst vielen Vertretern der einzelnen Gruppierungen der Schulgemeinschaft ermöglicht werden (Vorstand, Elternvertretung, Schülervertretung, Verwaltung etc.). Dadurch lässt sich Folgendes ableiten:

Hypothese 2: Um die soziale Integration neuer Lehrkräfte an DAS zu ermöglichen, muss ein hoher Anteil an Gesprächsmöglichkeiten in der Einarbeitungsphase eingeplant werden.

Es sollte für jede Lehrkraft individuelle Gesprächszeiten zudem mit der Schulleitung geben, um die zuvor angesprochene Individualität der Einarbeitungsphase zu berücksichtigen und zugleich Zeit und Raum für Fragen, Sorgen und Feedback einzuräumen. Einen weiteren Beitrag zur sozialen Integration sollte das „Buddysystem“ als übergeordnetes Konzept leisten. Innerhalb dessen wird jedem neuen Lehrer ein Kollege als Pate zugeordnet, der als erster Ansprechpartner fungiert. Dieses System kann in einem hohen Maße Möglichkeiten zum Austausch mit erfahreneren Auslandslehrkräften bieten.

Die Orientierung im Gastgeberland stellt weiterhin einen komplexen Vorgang dar, der allerdings zu einem hohen Maße bedeutsam für die Lehrkräfte ist. Einschränkend anzumerken ist, dass dies offensichtlich nicht für alle Lehrkräfte und für alle Ländern gleichermaßen gilt. So

gaben Lehrkräfte mit Auslandserfahrung – zwei von ihnen mit Erfahrungen im Standortland der Schule – an keine großen Schwierigkeiten mit der Einschätzung der Lebensbedingungen zu haben, während zwei andere Lehrende große Schwierigkeiten angaben. Zudem muss zwischen den Standortländern differenziert werden. So wird sicherlich die Phase der Eingewöhnung in einem Land außerhalb des gewohnten Kulturkreises (wie z. B. Asien oder Südamerika) länger dauern als innerhalb Europas oder Nordamerikas.

Hypothese 3: Die Phase der Eingewöhnung kann nicht allgemein definiert werden und ist abhängig von dem Standortland der Schule und Vorerfahrungen der Lehrkräfte.

Aufgrund der emotionalen Äußerungen, die zwei der Lehrkräfte während der Interviews machten, scheint dies weitergehend ein bedeutender Faktor für das Wohlbefinden der Lehrkräfte zu sein, der sich auch auf die pädagogische Arbeit auswirken kann. Demnach sollte auch Zeit für die Orientierung eingeplant werden, je nachdem wie sich die Zusammensetzung der Lehrkräfte gestaltet und in welchem Land sich die Schule befindet. Es würde sich zudem anbieten, an das Informationsmaterial Erfahrungsbereiche von Lehrkräften anzuhängen, die auch erst kürzlich an der Schule angefangen haben und sich mit den ersten Schwierigkeiten auskennen. Damit hängt auch die Organisation des Privatlebens zusammen. Die Befragung ergab, dass private Angelegenheiten wie Wohnungssuche, Visum, Versorgung der eigenen Kinder für Lehrkräfte von maßgeblicher Bedeutung sind. Zwei der Lehrkräfte äußerten, dass sie sich aufgrund ihrer unsicheren privaten Situation nicht in vollem Maße auf die fachliche Einarbeitung an der Schule konzentrieren könnten. Schlussfolgernd kann folgendes festgestellt werden:

Hypothese 4: Vor der fachlichen Einführung sollte die Sicherung der privaten Existenz für neue Lehrkräfte gewährleistet sein.

Über die fachliche Einführung selbst wurden weiterhin ambivalente Aussagen getroffen. So gab eine Lehrkraft an, dass sie aufgrund der inneren Differenzierung, die Teil des Schulkonzepts der DSND ist, die Arbeitsbedingungen schwer einschätzen kann. Innerhalb der Evaluation jedoch gaben sechs von sieben Lehrkräften an, dass die fachliche Einführung so stattfand, dass sie im August mit ihrer Arbeit anfangen könnten. Dadurch fällt es schwer, eine Hypothese über die Durchführung der fachlichen Einführung zu treffen. Hier bedarf es weitergehender Untersuchungen, um herausstellen zu können, wie diese optimal gestaltet werden sollte.

Wichtig für die Einarbeitungsphase generell ist zudem die Atmosphäre. So gaben zwei Lehrkräfte an, sich aufgrund der Doppelbelastung der aktiven Lehrkräfte nicht willkommen zu fühlen. Dies ist für die soziale Integration sehr bedenklich und birgt die Gefahr, dass sich dies negativ auf die Arbeit in der Schule auswirkt.

Hypothese 5: Um eine erfolgreiche Einarbeitung zu gewährleisten, muss für neue Lehrkräfte eine angenehme Atmosphäre geschaffen werden, in der sie sich willkommen und integriert fühlen.

Schlussfolgernd muss die Einarbeitungsphase für Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen drei elementare Funktionen erfüllen:

- Einführung in die Fachbereiche und das Schulleitbild
- Sozialisierung im Kollegium und der Schulgemeinschaft
- Einführung in die Standortbedingungen des Gastgeberlandes

Auf diesen Erkenntnissen aufbauend, wird folgend ein Leitfaden vorgestellt, der auf diesen Ergebnissen und auf der Grundlage eines Leitfadens von 1999 beruht, den die Städte Hamburg und Bremen zur Unterstützung der Schulen für die Einarbeitung neuer Lehrerinnen und Lehrer erstellt haben (vgl. Landesinstitut für Schule Bremen; Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule 1999). ◀◀

Zeitpunkt	Gegenstand	Hintergrund	Verantwortliche
Zeitnah nach der Einstellung bzw. Vermittlung	<ol style="list-style-type: none"> Übermittlung des „Orientationsguides“ Kontaktaufnahme mit den zugewiesenen Buddys 	<p>Erste Informationsbasis, Grundlage für ersten Eindruck und mögliche Fragen. Enthält Zugangsdaten zum Intranet, Kontaktdaten der Buddys, Informationen über die Schule sowie Erfahrungsberichte.</p> <p>Auf Grundlage des Orientationsguides können die angehenden Lehrkräfte erste Fragen stellen und Erfahrungen mit erfahrenen Lehrkräften austauschen (vor allem in Bezug auf die Organisation des Privatlebens von Bedeutung).</p>	<p>Schulleitung, Willkommensbeauftragte/r</p> <p>Buddys</p>
Vor Dienstantritt (ca. zwei Wochen vor Schulbeginn)	<ol style="list-style-type: none"> Arbeitsplatz vorbereiten: z.B. Fach bestimmen und beschriften, Schlüssel bereitlegen, evtl. Sitzplatz anbieten, Stundenplan übermitteln etc. „Kennenlernnachmittag“ Orientierungstag Individuelles Gespräch mit der Schulleitung Fachkonferenz 	<p>Die angehenden Mitarbeiter sollen sich von Beginn an willkommen und integriert fühlen. Deswegen sollten sie ihren Arbeitsplatz individuell für sie vorbereitet vorfinden. Natürlich kann dieser bei Dienstantritt nach Bedarf angepasst werden.</p> <p>Vorstellung des gesamten Kollegiums sowie Funktionäre der Schulgemeinschaft (Schulvorstand, Verwaltung, Elternvertreter, Schülervertreter evtl. in Form einer Gesamtkonferenz), Rundgang durch die Räumlichkeiten der Schule, erste Einführung in spezielle Konzepte der Schule.</p> <p>Führung durch die Umgebung, erste Orientierung im neuen Standortland.</p> <p>Vermittlung des Schulleitbildes, Möglichkeit der neuen Lehrkraft sich mitzuteilen, bzw. Fragen oder Sorgen zu äußern.</p> <p>Einführung in den Fachbereich im Rahmen einer Konferenz mit allen Fachkolleginnen und Fachkollegen.</p>	<p>Willkommensbeauftragte/r, Verwaltung</p> <p>Schulleitung, Schulvorstand, Kollegium, Verwaltung, Elternvertreter, Schülervertreter</p> <p>Willkommensbeauftragte/r Schulleitung</p> <p>Fachkolleginnen und -kollegen</p>
Erster Schultag	Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler sowie des Schullalltags	Kennenlernen des konkreten Arbeits- und Verantwortungsbereichs, erster Kontakt mit den neuen Lerngruppen.	
Nach zwei Wochen	Erstes Feedbackgespräch mit Willkommensbeauftragten/m, evtl. mit Schulleitung	Vermittlung des ersten Eindrucks seitens des neuen Mitarbeitenden.	Willkommensbeauftragte/r
Innerhalb des ersten Halbjahres	<ol style="list-style-type: none"> Unterrichtsbesuch des Buddys oder der Willkommensbeauftragten Zielvereinbarungsgespräch inkl. Feedback 	<p>Feststellung der pädagogischen Persönlichkeit der neuen Lehrkraft im Sinne einer peer review.</p> <p>Auf Grundlage der Berichte der Unterrichtsbesuche Rückmeldung über Unterrichtsverfahren, Vereinbarung über Erwartungen und Ziele im Sinne des PQM.</p>	<p>Buddy</p> <p>Schulleitung</p>
Beginn des zweiten Schulhalbjahres	Evaluation der Einarbeitungsphase, Personalentwicklungsgespräch	Reflektion der Einführungsphase und Optimierungsvorschläge, Feedback der Schulleitung über soziale und fachliche Integration des neuen Mitarbeitenden.	Willkommensbeauftragte/r, Schulleitung
Ende des ersten Schuljahres	Bilanzierungsgespräch	Zielvereinbarungen überprüfen und erneuern, gegenseitiges Feedback ermöglichen.	Schulleitung

Literaturverzeichnis

- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2009). Personalmanagement für die Schule. Ein Handbuch für Schulleitung und Kollegium (Beltz Pädagogik, 2., erw. und vollst. überarb. Aufl). Weinheim: Beltz.
- Janßen, W., Krüsemann, W. & Luthe, S. (2015). 10 Grundsätze des neuen Vorbereitungs- und Fortbildungskonzepts der ZfA. Deutsche Lehrer im Ausland, 62 (2), 133–137.
- Landesinstitut für Schule Bremen (Hrsg.). (1999). Einarbeitung und Integration neuer Lehrerinnen und Lehrer. Handlungshilfe für Schulleitungen. Zugriff am 12.10.2016. Verfügbar unter <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Hahi%20Einarbeitung.pdf>
- Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (Beltz Pädagogik, 12., aktualisierte und überarb. Aufl). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Wagner, D., Zander, E. & Hauke, C. (1992). Handbuch der Personalleitung. Funktionen und Konzeptionen der Personalarbeit im Unternehmen. München: Beck.

**Besuchen Sie unsere Homepage im Internet:
www.vdliia.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.

● Vorwort des Schriftleiters zu einem komplexen Schwerpunkt

Anfang des Jahres erhielt ich das Angebot einer ausführlichen Berichterstattung zum Ausflug der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg anlässlich ihrer Frühjahrstagung: Das Deutsche Gymnasium für Nordschleswig in Apenrade, die Ludwig-Andresen-Schule in Tondern und das Schulmuseum wurden besucht. Da dieser Beitrag einerseits für die Gestaltung eines kompletten Schwerpunkts wahrscheinlich nicht ausreichen würde, andererseits aber auch nicht unter „Verschiedenes“ landen sollte, kam mir beim Besuch der didacta 2016, wo der VDLiA wieder einen eigenen Stand hatte (vgl. Heft 2/2016, S. 120 f.), die Idee, die dort vertretenen Auslandsschulen um kleine Beiträge (selbstverständlich auch für die eigene Werbung) für das vorliegende Heft zu bitten: Mit all diesen kurzen Präsentationen stellte ich



Stand des VDLiA auf der didacta 2016 in Köln

mir einen einzigen Schwerpunkt für Heft 4/2016 unter dem Titel „Unterschiedliche DAS – gemeinsames Ziel“ vor. Weitere Schulen, die ich für die Mitarbeit gewinnen konnte (u. a. meine erste Auslandsschule, die DS Medellín), sollten die kontinenteübergreifende Palette weltweiter Arbeit für die AKBP (Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik) der Bundesrepublik vervollständigen. Da die Regionalgruppe um Herrn Martinen aber eifrig weitere Hintergrundinformationen zur deutschen Minderheit in Nordschleswig einschickte, entschloss ich mich beim Entwurf dieses Heftes

lieber doch zu einer Zweiteilung:

- Schwerpunkt I: Nordschleswig
- Schwerpunkt II: DAS weltweit (in der Reihenfolge einer kleinen Reise von West nach Ost und wieder zurück). ◀◀

● Zu Besuch bei Freunden

Jan Martinen

„Uns würde es als deutsche Minderheit nicht mehr geben, wenn wir keine eigenen Schulen hätten.“ Das sind die Worte des Vorsitzenden des Bundes Deutscher Nordschleswiger, Heinrich Jürgensen, bei einer Festveranstaltung zum Deutschen Tag in Tingleff.

Die deutsche Sprache in Nordschleswig und die problematische Finanzierung der Schulen der deutschen Minderheit sind zentrale Anliegen der von Jürgensen geleiteten Organisation. Der „Bund Deutscher Nordschleswiger“ (BDN) ist die Dachorganisation der deutschen Nord-

schleswiger und vertritt ihre Interessen in allen Grundsatzfragen. Ich zitiere zwei Punkte aus dem Leitbild des BDN:

- „Die deutsche Sprache ist das wichtigste Erkennungsmerkmal der deutschen Volksgruppe.“
- „Die deutsche Minderheit pflegt ein gutes und vertrauensvolles Verhältnis zur dänischen Mehrheitsbevölkerung. Sie baut Brücken zwischen Deutschen und Dänen.“

Eine der tragenden Säulen der deutschen Minderheit in Nordschleswig ist der DSSV (Deutscher Schul- und Sprachverein für Nordschleswig). „Der Verein hat zum Ziel, deutsche Sprache und Kultur sowie das deutsche Erziehungs- und Bildungswesen in Nordschleswig zu erhalten und zu pflegen.“

Rund 690 Kinder werden in Kindergärten betreut. Die 14 Schulen der deutschen Minderheit werden von 1290 Schülern besucht; ca. 190 Schüler besuchen das Deutsche Gymnasium in Apenrade und 102 Schüler haben sich für die „Nachschule“ in Tingleff entschieden.

Die Internatsschule in Tingleff ist eine attraktive Alternative für Schüler der 9. und 10. Klasse.

In den Informationen zur Arbeit des DSSV heißt es: „Das Kind steht im Mittelpunkt aller Bemühungen der Institutionen des DSSV. Als Einrichtung der deutschen Minderheit in Nordschleswig/Dänemark bereiten Kindergärten, Schulen und Freizeiteinrichtungen neben ihren sonstigen Aufgaben als pädagogische Institutionen auf ein Leben in der deutschen Minderheit und auf die Begegnung mit zwei Kulturen vor. Sie pflegen und vermitteln in besonderem Maße

deutsche Sprache und Kultur. Damit wird Zweisprachigkeit zu einem zentralen Anliegen der deutschen Institutionen.“

Der dänische Staat hat anerkannt, dass die deutschen Schulen in Nordschleswig die öffentlichen Schulen der deutschen Minderheit sind, was mit einer Gleichstellung bei den Fördermitteln für den Schulunterricht verbunden ist und einen für die Eltern kostenlosen Schulunterricht ermöglicht.

Die deutschen Zuschüsse für den Zeitraum von 2013 bis 2016 werden vom Land Schleswig-Holstein überwiesen. Die Schulabschlüsse an den deutschen Schulen in Nordschleswig sind sowohl in Dänemark als auch in Deutschland anerkannt.

„Das Kind steht im Mittelpunkt aller Bemühungen ...“ Davon konnten sich die Mitglieder der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg des VDLiA bei ihrem zweitägigen Besuch anlässlich der Frühjahrstagung 2016 überzeugen. Wir haben Schulen und ein Museum besucht und in der Geschäftsstelle der deutschen Minderheit interessante Gespräche geführt. Ein außergewöhnliches „Auslandsschulsystem“ jenseits der Grenze hat uns fasziniert. ◀◀

● Der Besuch des Deutschen Gymnasiums für Nordschleswig in Apenrade

Hannelore Breyer-Rheinberger

Auf einem weitläufigen Gelände stehen großzügige gelbe Klinkerbauten: die Deutsche Privatschule Apenrade (folkeskole), das Deutsche Gymnasium für Nordschleswig und das Internat mit ca. 54 Plätzen für auswärtige Schüler.

Auf die Volksschule gehen alle Schüler in Dänemark bis einschließlich der 9. Klasse. Die deutsche Volksschule auf dem Gelände haben wir nicht besucht. Es gibt keine organisatorische oder verwaltungsmäßige Verbindung zwischen der Volksschule und dem Gymnasium; Zusammenarbeit findet nur auf der persönlichen Ebene statt.

Nach dem 9. Jahr kann ein freiwilliges 10. Jahr absolviert werden, bevor man auf das dreistufige Gymnasium wechselt, das zur dänischen Hochschulreife führt. Wir wurden einen ganzen

Vormittag durch das Deutsche Gymnasium für Nordschleswig geführt, in dem ca. 180 Schüler die letzten drei Jahre ihres Schülerdaseins unterrichtet und zur Hochschulberechtigung in Dänemark und Deutschland geführt werden. Dies geschieht mit gutem Erfolg: Beim landesweiten Vergleich der Abschlüsse aller Gymnasien in Dänemark rangiert die Schule regelmäßig in der Spitzengruppe.

Alle Schüler beginnen mit einem Basissemester, in dem Grundzüge vermittelt werden in

- *Naturwissenschaften* (hier fließen Chemie, Biologie und Naturgeographie mit ihren eigenen Methoden ein)
- *allgemeinem Sprachverständnis* (dies beinhaltet Grammatik, grundlegende Fähigkeiten in

der Textanalyse, dem Gebrauch der relevanten Fachsprache und ein wenig Latein)

- *allgemeiner Studienvorbereitung* (übt den Transfer von Wissen und Fähigkeiten auf neue Probleme ein, indem diese aus dem Blickwinkel mindestens zweier verschiedener Fächer betrachtet werden sollen und man so zu Lösungen kommt. Außerdem wird in die spezifische Methodik, die für ein Fach typisch ist, eingeführt). Dies ist nach dem Basissemester nicht zu Ende, es gibt in allen drei Jahrgangsstufen Projektphasen, in denen dieses Fach vertieft wird. Im Abschlussjahr muss jeder Schüler in Dänemark eine Prüfung in Allgemeiner Studienvorbereitung ablegen.

Im Basissemester können sich die Schüler orientieren, bevor sie ihre gymnasialen Schwerpunkte verbindlich festlegen. Diese sind die mathematisch-naturwissenschaftliche Studienrichtung, die biologisch-mathematische, die französischsprachliche, die englisch-kreative oder die englisch-sozialwissenschaftliche Studienrichtung. Unter Studienrichtung versteht man ein Paket von Fächern, wobei je nach Wahl die einzelnen Fächer auf unterschiedlichem Niveau unterrichtet werden, manche Fächer sind obligatorisch (Deutsch, Dänisch, Englisch, Geschichte, Mathematik, Physik, WiPo, Religion, Altertumskunde, Sport), andere Wahlfächer (Das kann eine Vertiefung der Pflichtfächer sein oder Chemie, Kunst, Musik, Biologie, Latein). In den ersten beiden Jahren muss jeweils ein Wahlfach belegt werden, im dritten Jahr ist es freiwillig, wird aber empfohlen. Zu jeder Studienrichtung und jedem Wahlfach gibt es eine vorherige Beratung.

Die Schulräume sind hell, freundlich und funktional, technisch hervorragend ausgestattet mit Beamer, Smart- oder Whiteboards etc. Der Besitz eines PCs ist unerlässlich. Jedem Schüler wird zu Beginn seiner drei Jahre günstig ein Laptop mit unterrichtsrelevanter Software angeboten, dieser wird von der Schule gewartet und vielfältig im Unterricht eingesetzt – bis zu den Abituraufgaben, die nur digital von der dänischen Prüfungsstelle verschickt und von den Schülern ausschließlich digital bearbeitet werden.

Klassenfahrten werden in finanziell erträglichem Rahmen und nach Möglichkeit abge-

stimmt mit dem gewählten Studiengang und Schülerwünschen durchgeführt. So gab es neben der Kennenlernfahrt zu Beginn z.B. für den sprachlichen Zweig eine vierwöchige Kanadafahrt, für den naturwissenschaftlichen eine Exkursion nach Island, politisch Interessierte können neben einer Fahrt nach Brüssel auch an einem einwöchigen Praktikum in Brüssel teilnehmen usw.

In begrenztem Maß werden auch AGs angeboten, konstant gibt es eine Volleyball- und Theater-AG. In Zusammenarbeit mit der privaten Stiftung „Jugendmusikfonds Nordschleswig“ wird Musik/Chor angeboten incl. Erlern-



Teilnehmer des Regionalverbandes im Deutschen Gymnasium Apenrade

nen eines Instruments. Mittwochs gibt es durch Schüler geleitete Cafés für Mathe und Englisch, wo sich Schüler gegenseitig Rat und Hilfe leisten können. Ansonsten werden die Schüler in den kleinen Gruppen sehr individuell beobachtet und betreut, bei Problemen jedweder Art wird schnell eingegriffen und ggf. gefördert. Ein Durchfallen gibt es im dänischen Schulsystem nicht, Prüfungen können wiederholt werden.

Die VDLiA-Regionalgruppe wurde vom stellvertretenden Schulleiter Jens Mittag und zwei Schülerinnen (Sarah und Siri) betreut, die uns durch alle Unterrichtsräume führten und dann geduldig unsere unzähligen Fragen beantworteten. Fragen und Antworten werden im Folgenden gebündelt zusammengefasst.

Wer geht auf diese Schule?

Im Prinzip steht das Deutsche Gymnasium Nordschleswig jedem offen, es muss aber die Bereitschaft vorhanden sein, Deutsch und Dänisch auf akademischem Niveau innerhalb einer bestimmten Frist zu lernen und dann eine Sprachprüfung zu bestehen.

Bei der Bewerbung müssen zuerst Schüler aus dem dänischen Schulsystem aufgenommen werden, dann können freie Plätze an Schüler aus Deutschland vergeben werden. Das ist aber nicht so nationalistisch, wie sich das auf den ersten Blick liest, denn Schüler aus Nordschleswig sind natürlich Dänen, auch wenn sie der deutschsprachigen Minderheit angehören. Zu dieser Gruppe gehören etwa 1/3 der Schüler, die größte Schülergruppe hat ihre Wurzeln südlich der Eider, mehr als 50% sind Deutsche, einige haben einen deutschen und dänischen Pass, es gibt mehr weibliche als männliche Schüler.

Wie ist die Nachfrage?

Wir können uns die Schüler nicht unbedingt aussuchen. Bewerber aus dem dänischen System müssen wir nehmen! Bei der Auswahl spielen vor allem die Noten eine Rolle. Liegt keine Gymnasialempfehlung der vorherigen Schule vor, wird entschieden, ob der/die Bewerber/in zu einer Aufnahmeprüfung eingeladen wird. Aufnahmevoraussetzung für Schüler aus der Bundesrepublik ist ein mittlerer Schulabschluss bzw. eine abgeschlossene 10. Klasse an einem Gymnasium oder einer Gemeinschaftsschule. Gerne genommen werden auch die wenigen älteren externen Bewerber, die durch ihre größere Reife die Schulgemeinschaft positiv beeinflussen.

Warum entscheiden sich Schüler/innen für diese Schule?

- Angehörigen der deutschsprachigen Minderheit in Süddänemark bietet die Schule eine sprachliche und kulturelle Heimat;
- Kinder aus deutsch – dänischen Ehen erhalten Anerkennung und Ausbildung in beiden Elternsprachen;
- andere Interessierte erhalten eine fundierte zweisprachige Ausbildung in Deutsch und Dänisch mit zusätzlichen guten Englischkenntnissen;

- das Internat bietet Schülern aus Gegenden ohne weiterführende bzw. zum Abitur führende Schule die Möglichkeit, die gymnasiale Oberstufe zu besuchen.

Wie immer, wird es am persönlichen Beispiel interessant:

Siris Eltern stammen sowohl aus der dänischen Minderheit in Deutschland als auch aus der deutschen Minderheit in Dänemark. Während eines beruflichen Aufenthaltes des Vaters in Ghana besuchte sie die dortige deutsch/schweizerische Schule. Auf das deutsche Gymnasium Nordschleswig geht sie aus Familientradition; sie ging auch schon auf die deutsche Volksschule nebenan.

Sarahs Mutter ist Deutsche, der Vater Däne, beide gehören keiner Minderheit an. Sarah ging auf eine dänische Volksschule und hat sich nach den obligatorischen 9 Jahren sowohl die große, anonyme dänische weiterführende Schule angeschaut als auch das deutsche Gymnasium. Sie hat sich dann für die kleine, sehr persönliche deutschsprachige Schule entschieden, zumal ihre Freunde ebenfalls auf diese Schule wollten, obwohl ihr Deutsch weniger gut als ihr Dänisch war. So nimmt sie in Kauf, dass sie sich in Deutsch mehr anstrengen muss.

Wie wird die Schule finanziert?

Die Schule hat zwar den Status einer Privatschule (Träger ist der Deutsche Schul- und Sprachverein), kostet aber kein Schulgeld. Sie wird durch den dänischen Staat finanziert (Geld gibt es pro Schüler), der Rest kommt aus der Minderheitenförderung des deutschen Bundesinnenministeriums.

Was sind die Unterrichtssprachen?

Außer dem Dänischen auf Muttersprachenniveau im Dänisch-Unterricht (und dem Fremdsprachenunterricht natürlich) ist die Unterrichtssprache in allen anderen Fächern Deutsch. Man handhabt dies aber nicht dogmatisch sondern flexibel, wenn es für ein Thema geeignete-



Jens Mittag (stellv. Dir.) stellt die Schule vor

res Unterrichtsmaterial auf Dänisch gibt, dann kommt dies zum Einsatz.

Es sind also gute Kenntnisse in Deutsch und Dänisch unabdingbar. Wer ohne ausreichende Sprachkenntnisse auf die Schule kommt, hat ein Jahr Zeit für zusätzlichen intensiven Sprachunterricht und muss dann eine Sprachprüfung bestehen. Deutsch und Dänisch sind gleichberechtigt an dieser Schule. Die bereits erwähnten dänischen Abituraufgaben werden für die deutsch-muttersprachlichen Schüler übersetzt und können auch auf Deutsch bearbeitet werden. Die Dänisch-Prüfung findet auf Muttersprachenniveau statt. Die Schüler legen eine Abiturprüfung im Fach Deutsch ab als Voraussetzung für die Zulassung zu Universitäten in Deutschland.

An Fremdsprachen werden Englisch, Französisch, Spanisch und Latein im sprachlichen Bereich bzw. als Wahlfach angeboten.

Wie sieht es mit der Lehrerversorgung aus?

Die Schule hat einen Kern an deutschen und dänischen Lehrern, die die Schule tragen, daneben gibt es Fluktuation. Auch wenn die Schule der dänischen Schulaufsicht unterliegt, ist der Schulleiter frei in der Anwerbung und Einstellung des Lehrpersonals an der Schule. Lehrer aus Deutschland bewerben sich an der Schule, aus Zeiten des Internets wesentlich leichter geworden ist. Die ZfA vermittelt keine Leh-

rer an die Minderheitenschulen, sie ist für diese nicht zuständig. Viele deutsche Lehrer sind Beamte aus Schleswig-Holstein, die sich für eine Tätigkeit an einer deutschen Minderheitenschule in Süddänemark unbegrenzt lange beurlauben können. Sie erhalten kein Gehalt aus ihrem Bundesland, behalten aber ihren Beamtenstatus und somit die Berechtigung für Beihilfe und Pension. Ihr Gehalt beziehen sie vom Deutschen Schul- und Sprachverein – dem Träger der Schule –, verbunden mit allen dazugehörigen Sozialleistungen (incl. der großzügigen staatlichen Leistungen für Kinder, unabhängig davon, ob diese in Deutschland oder Dänemark leben). Trotzdem ist es schwierig, Lehrer aus Deutschland zu bekommen, da ihnen nicht immer eine volle Stelle angeboten werden kann. Dies liegt am Kurssystem und hängt von der Fächerkombination des Bewerbers und dem Wahlverhalten der Schüler ab. So ist es vor allem für Lehrer aus dem Grenzgebiet interessant, sich zu bewerben, da sie pendeln können. Die Anerkennung der Qualifikation der deutschen Lehrer durch den dänischen Staat ist unproblematisch.

Gibt es Exalumni-Kontakte?

Außer privaten Kontakten, dem Förderverein für die Schule und Kontakte mit/durch die Minderheitenpartei gibt es institutionalisiert ein Treffen für alle Exalumni am 1. Weihnachtsfei-



Hanne Rheinberger interviewt die beiden Schülerinnen Sarah und Siri

ertrag und zum Abitur ein Treffen der Schüler mit 25-jährigem Abitur.

Welche Gremien arbeiten innerhalb der Schule mit?

Es gibt eine SV, manchmal auch einen Verbindungslehrer, der aber eigentlich nicht nötig ist, da aufgrund der kleinen Lerngruppen, der persönlichen Betreuung und dem engen Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern wenig Konflikte auftreten, bzw. sie sehr schnell erkannt und bearbeitet werden. Konflikte innerhalb der Schülerschaft werden von diesen intern gelöst. Da es sich um eine reine Oberstufenschule handelt, sind auch die Elternvertreter eher wenig aktiv.

Wie sind die Aussichten für Absolventen der Schule?

Laut Schulbroschüre sind die Abiturienten „gefragt, denn sie haben gelernt zu arbeiten, sich in zwei Kulturkreisen zurechtzufinden und Situationen zweisprachig zu meistern.“ Außerdem lernen sie in den drei Jahren Software-Programme zu beherrschen, die unverzichtbar sind für den weiteren Bildungsweg. (S. 3 Das Deutsche Gymnasium für Nordschleswig – eine besondere Schule – www.deutschesgym.dk)

Beurteilung der Schule durch unseren Gesprächspartner Jens Mittag

Er kann sich keinen besseren Arbeitsplatz vorstellen. Als Vergleichsgrundlage dienen ihm seine Erfahrungen im deutschen Lehreralltag und er blickt auf eine dreijährige Auslandslehrertätigkeit an einer DS in Ecuador zurück.

Die beiden Schülerinnen haben wir nach ihrer Zugehörigkeit befragt.

Beide meinten unisono und ohne zu zögern, dass es für sie keine Identitätsprobleme gebe. Sie fühlten sich eher europäisch als deutsch oder dänisch, zumal eine Entscheidung für ein Land nicht nötig sei. Sie fühlten sich eher als etwas Eigenes, aber ohne sich zu separieren. Durch Hobbies und Ferien-Jobs ergäben sich viele Kontakte zum dänischen Umfeld.

Ein Vergleich der Minderheitenschulen in Dänemark mit der gängigen Deutschen Auslandsschule ergibt einige Gemeinsamkeiten und etliche Unterschiede.

Gemeinsam ist ihnen, dass sie Privatschulen nach den Gesetzen des jeweiligen Landes sind und sich Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens gerne mit diesen Schulen schmücken. So ist häufig Politikerbesuch sowohl aus Deutschland als auch aus Dänemark angesagt.

Der wesentlichste Unterschied ist, dass die ZfA nichts mit diesen Schulen zu tun hat. Sie übernimmt keine Vermittlung, es gibt weder ADLK noch PLK, es fließt auch kein Geld für Lehrerbezahlung etc. aus den Mitteln des Auswärtigen Amtes. Die aus Deutschland (und natürlich auch aus Dänemark) kommenden Lehrer können zeitlich unbegrenzt an der Schule arbeiten.

Es gilt ausschließlich die dänische Schulaufsicht und die dänische Ferienordnung und es werden nur dänische Feiertage begangen, es flattert auch keine deutsche Fahne vor den Schulen, weil es sich eben um dänische Privatschulen in Dänemark handelt.

Es handelt sich also nicht um Deutsche Auslandsschulen, sondern um dänische Schulen auf der Grundlage eines Minderheitengesetzes mit Privatschulstatus, aber ausschließlich aus öffentlichen Mitteln finanziert. Es gibt auch keinen Elternverein als Schulträger, sondern eine der Vertretungen der deutschen Minderheit, *der Deutsche Schul- und Sprachverein*, trägt alle deutschen Minderheitenschulen in Nord-

schleswig. Anders als bei den Deutschen Auslandsschulen gibt es verschiedene deutsche Kindergärten, Volksschulen, eine Nachschule und Oberstufenzentren, die sich alle der deutschen Minderheit verbunden fühlen, aber unabhängig voneinander operieren, auch wenn ein enger Kontakt zu deutschsprachigen Vereinen der Minderheit gegeben ist. ◀◀

● Besuch der Ludwig-Andresen-Schule in Tondern

Hannelore Breyer-Rheinberger/Lothar Rheinberger

Der traditionelle Teil eines jeglichen Regionaltreffens beginnt mit ... Kaffee und Kuchen.

Dieses Mal war die VDLiA-Gruppe in der Ludwig-Andresen-Schule in Tondern eingeladen (LAS).

Der Tisch im Konferenzraum, der für Konferenzen und üblicher Weise auch für Treffen von und mit Vereinen genutzt wird, war diesmal vom Schulleiter höchst persönlich festlich eingedeckt. Heiner Clausen erwartete uns am Eingang als Hausherr, Gastgeber und Schulleiter, aber auch als Vertreter des Schulrats Claus Diedrichsen. Herr Diedrichsen ist der örtliche Dienststellenleiter des DSSV (Deutscher Schul- und Sprachverein) und befand sich gerade auf Klassenreise.



Logo der Schule

Herr Clausen verwies zunächst auf den persönlich ausgewählten Kuchen, begrüßte uns nach unserem großen Beifall sehr freundlich und stellte stolz und begeistert seine Schule und das Schulleben an der LAS vor.

Hier werden Schülerinnen und Schüler von der Vorschule bis einschließlich zur Klassenstufe 10 unterrichtet. Die Schule verfügt über Klassengrößen (ca. 10–12 Schüler), bei denen sowohl soziales Lernen

als auch individuelles Helfen möglich ist. Sie versucht, Lernschwierigkeiten schon in der Vor-klasse vorzubeugen. Förderunterricht findet als Individual- oder Kleingruppenunterricht statt. Auf eine enge Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule wird besonderen Wert gelegt. Schule, Eltern und der deutsche Kindergarten nebeneinander halten engen Kontakt. In Zusammenarbeit mit Kindergarten und Freizeitclub Tondern können zwei Freizeitordnungen angeboten werden. Die LAS vermittelt Zweisprachigkeit und lässt die Schüler durch Theaterbesuche, Autorenlesungen und Musikveranstaltungen an zwei Kulturen teilhaben. Sie bietet durch sehr gut ausgestattete Klassen- und Fachräume sowie Computerräume mit Internetanschluss und einer gut dimensionierten Aula mit theaterreifer Bühne beste Voraussetzungen für ein Lernen in geordnetem Rahmen. Jedes Jahr wird ei-



Herr Clausen empfängt die Gäste



Herr Clausen im Gespräch mit Jan Martinen

ne Klassenfahrt/ein Ausflug nach Deutschland oder Dänemark durchgeführt.

Wen wundert es da noch, dass in so einer Schule ein engagiertes Kollegium und ein ebenso kompetenter Schulvorstand gut zusammenarbeiten.

Obwohl die Ludwig-Andresen-Schule wie alle Schulen der Minderheit eine Privatschule ist, wird von den Eltern kein Schulgeld erhoben, weil sie aus öffentlichen dänischen und deut-

schen Mitteln finanziert wird. Die Schule als Privatschule kann sich ihre Schüler aussuchen. Es kommt aber sehr selten vor, dass Eltern geraten wird, ihr Kind zunächst einmal an einer einsprachigen Bildungseinrichtung anzumelden, um es nicht zu überfordern.

Der Rundgang durch die Schule führte uns durch das Lehrerarbeitszimmer, durch ein helles Lehrerzimmer, in dem, wenn alle Lehrkräfte einmal gleichzeitig versammelt sein sollten, sicherlich eine geschäftige Enge herrscht, durch die Schülerbücherei und durch viele große, wohlausgestattete, freundliche Klassenräume. Auch die weiten Flure sind hell und mit Schülerkunstwerken bunt und ansprechend gestaltet. Vor allem die jungen Lehrer unterrichten kaum frontal, sondern nutzen zur stolzen Bewunderung von Herrn Clausen souverän die neuen Medien. Jeder Schulraum hat ein Whiteboard, einen Beamer, Internetanschluss und auch Lautsprecher zur Übertragung von Musik und gesprochenen Texten sowie Regale und Arbeitskörbe mit Materialien für jedes Kind.

So verwundert es nicht, dass Heiner Clausen, der seit 30 Jahren als Lehrer an deutschen Schulen in Nordschleswig arbeitet, uns seine Schule gern präsentierte. ◀◀



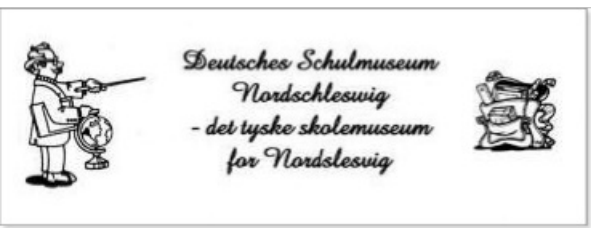
Alles wird geduldig erklärt

● Vertreter der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg besuchten das deutsche Schulmuseum in Apenrade

Lothar Rheinberger

Das deutsche Schulmuseum ist malerisch gelegen im Obergeschoss einer alten Villa in der Jørgensgaard 5 in Apenrade. Diese Villa teilt sich das Schulmuseum mit dem Kindergarten Jürgensgaard, der im Erdgeschoss untergebracht ist und Hof und Garten nutzt.

dänische Sprache zunehmend zur Schulsprache. 1810 wurde eine Sprachenverordnung erlassen. Durch sie wurde Dänisch zur Kirchen-, Schul- und Gerichtssprache dort, wo die „Volksprache“ Dänisch war – hauptsächlich in Nordschleswig. 1851 kam eine weitere Verordnung. Mit ihr wurde Dänisch Schulsprache in Mittel- und Nordschleswig. Nach dem zweiten schleswigschen Krieg 1864 kam die preußische Gegenreaktion in Form einer rigorosen deutschen Sprachpolitik ohne Rücksicht auf die dänische Bevölkerung. Das war die Geburtsstunde der großen dänischen Volksgruppe zunächst in Preußen und dann im 2. deutschen Kaiserreich, deren Unterdrückung zwangsläufig in Widerstand und in Nationalismus mündete.



Der Leiter des Schulmuseums, Hauke Grella aus Ruttebüll, hat, obwohl das Museum freitags geschlossen ist, es sich nicht nehmen lassen trotz fast einstündiger Anfahrtszeit, die VDLiA-Gruppe in Apenrade zu einer außerordentlichen Führung zu empfangen. Hauke Grella ist ehemaliger Schüler des Deutschen Gymnasiums Nordschleswig in Apenrade.

Das Schulmuseum wurde 2001 gegründet und beherbergt eine sehr interessante Sammlung von Gegenständen aus dem Schulalltag des deutschen Schulwesens in Nordschleswig.

Träger des Schulmuseums ist der Verein „Deutsche Museen in Nordschleswig“. Hauke Grella ließ uns in alten Schulbänken der 20er Jahre Platz nehmen in einem Raum, der wie ein Klassenzimmer aus der Kaiserzeit anmutet, hätte da nicht ein Beamer im Raum gestanden, der uns lichtstark mit Power-Point-Präsentation an die Gegenwart erinnerte.

Die Minderheitenproblematik entstand in dieser Region laut Hauke Grella in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts im Zuge des zunehmenden Nationalismus auf deutscher und dänischer Seite. Bis dahin sprach man in ganz Schleswig überwiegend regionale Dialekte oder die Sprache der Eltern und Verwandten. Mit der Einführung der Volksschule wurde etwa seit 1850 die



Historisches Klassenzimmer

Die im Versailler Vertrag festgelegte Volksabstimmung von 1920 hatte in Anwendung des nationalen Selbstbestimmungsrechts zum Ergebnis, dass sich die Bevölkerung Nordschleswigs zu 75 % für eine Zugehörigkeit zu Dänemark entschied. Ein weiteres Ergebnis der Volksabstimmung war aber auch die Geburtsstunde der deutschen Minderheit in Dänemark.

Hauke Grella ging bei seinen weiteren Ausführungen immer wieder vergleichend auf die Situation der deutschen Minderheit nach dem

1. und dem 2. Weltkrieg ein. Dass die Spannungen und nationalistischen Feindseligkeiten nach dem 2. Weltkrieg im deutsch-dänischen Grenzland abgebaut werden konnten, geht seiner Meinung nach ganz wesentlich auf die historisch und völkerrechtlich so einzigartige wie wegweisenden Bonn-Kopenhagener-Erklärungen von 1955 zurück. Herzstück der beiden gleichlautenden Textteile ist die Garantie der allgemeinen Rechte und die Gleichberechtigung der jeweiligen Minderheiten in Dänemark und Deutschland. Wegweisend ist die Feststellung, dass das Bekenntnis zum jeweiligen Volkstum und zur jeweiligen Kultur völlig frei ist und „von Amts wegen weder bestritten noch nachgeprüft“ werden darf. Damit haben Dänemark und Deutschland ein Minderheitenmodell etabliert, das den Bürgerinnen und Bürgern ein größtmögliches Maß an Wahlfreiheit garantiert: Zur Minderheit gehört, wer dazugehören will!

Andererseits schreibt Hauke Grella aber auch der Einrichtung fester Gremien wie dem Ausschuss für Fragen der Volksgruppen im dänischen Folketing und dem Parlamentsausschuss zur Beratung von Minderheiten- und Grenz-



Ausstellung von Unterrichtsmaterialien

landfragen im Schleswig-Holsteinischen Landtag eine wichtige Bedeutung auf dem Weg zu einem entspannten Miteinander der Volksgruppen im deutsch-dänischen Grenzgebiet zu.

Hauke Grellas Ausführungen waren für die VDLiA-Gruppe deshalb auch so spannend und interessant, weil er auf all unsere Fragen zur deutschen Minderheit stets kompetent und geduldig einging und anknüpfen konnte an unsere Erfahrungen mit den deutsch-kulturellen Gruppierungen an den Schulen im Auslandsschuldienst. So wie die deutsch-chilenische Volks-

gruppe in Südamerika chilenische Staatsbürger sind, so sind auch die deutschsprachigen Nordschleswiger dänische Bürger, die in kultureller Selbstbestimmung in Dänemark leben und arbeiten, wobei es zum Selbstverständnis gehört, auch die Sprache der Mehrheit zu lernen. Demgegenüber seien die Auslandslehrer an Deutschen Schulen, z. B. in Chile, lediglich Gäste. Aber ihre Schüler und die Eltern der Schüler seien doch überwiegend Chilenen. So sei es auch in Nordschleswig. „Wir deutschsprachigen Nordschleswiger sind hier in Dänemark keine Gäste, das ist unsere Heimat! Wir erhalten hier durch unsere



Klassenfoto aus dem Jahr 1905



VDLiA-Mitglieder drücken historische Schulbänke

Schulen und unsere Ausbildung die Chance in eine Brückenfunktion zwischen den beiden Kulturen hineinzuwachsen, die wir zum Wohl der Region, Dänemarks und Europas auch gerne wahrnehmen.“ Und damit nicht vergessen werde, dass es keine vernünftige Alternative zum gegenseitigen Verstehen und zur Zusammenarbeit gebe, sei auch das Schulmuseum da.

Die Besuchergruppe dankte Hauke Grella für seine Ausführungen, insbesondere für sein Engagement und seine Geduld.

Nachzutragen bleibt, dass die deutschsprachigen Minderheit in Nordschleswig eine eigene Historische Forschungsstelle eingerichtet hat, die die Archive der Verbände und Vereine in Nordschleswig führt, dass es eine Heimatkundliche Arbeitsgemeinschaft für Nordschleswig gibt und in Sonderburg das Deutsche Museum Nordschleswig. Das deutsche Schulmuseum in Apenrade ist insofern ein weiterer, wichtiger Baustein in der Darstellung und Vermittlung

der Geschichte und Kultur in Nordschleswig. All diese Vereine und Institutionen stehen darüber hinaus in stetigem Austausch mit Schwesterinstitutionen in Kopenhagen und Flensburg und mit den übrigen Minderheiten der Grenzregion zwischen Deutschland und Dänemark.

Ferner haben die Region Sønderjylland-Schleswig und das Dialogforum Norden die grenzüberschreitende Zusammenarbeit der Minderheitengruppen stark gefördert. Die Dachorganisation der deutsch-kulturellen Minderheit in Dänemark, der Bund Deutscher Nordschleswiger (BDN), sieht es als eine wichtige Aufgabe an, die minderheitenpolitischen Erfahrungen des deutsch-dänischen Grenzlandes europaweit „dort einzubringen, wo sie dazu beitragen können, Konflikten vorzubeugen oder diese zu lösen.“ (vgl. die Broschüre Nordschleswig und die deutsche Volksgruppe in Dänemark, Hrsg. vom Bund Deutscher Nordschleswiger, S. 23) ◀◀

● Deutsch als Minderheitensprache in Dänemark

Harro Hallmann

Geschichtlicher Hintergrund

Die deutsche Minderheit in Dänemark entstand 1920. Im Versailler Friedensvertrag war eine Reihe von Volkabstimmungen vorgesehen. Die erste fand in Schleswig statt und führte (nicht überraschend) zur Verschiebung der Grenze von der Königsau 75 Kilometer nach Süden. Durch diese Grenzverschiebung entstand die deutsche Minderheit in Nordschleswig. Mit der geographischen Zugehörigkeit zu Dänemark wurden auch die, die sich deutsch fühlten, dänische Staatsbürger.

Die deutsche Volksgruppe arbeitete bis zur Besetzung Dänemarks 1940 für eine Grenzrevision. Nach dem 2. Weltkrieg wurde die deutsche Minderheit auf demokratischer Grundlage neu gegründet. Im Zuge dessen gab sie eine Erklärung ab, in der sie ihre Loyalität zum dänischen Staat und zur dänischen Verfassung bekundete. Außerdem enthält die Erklärung ei-

ne Anerkennung der Grenze von 1920. Diese Anerkennung wurde in einer für die deutsche Minderheit schwierigen Situation nach Abschluss der deutschen Besetzung abgegeben in der Hoffnung, dass die Minderheit dafür ihre kulturelle Autonomie – sprich eigene Kindergärten, Schulen und Vereine, behalten durfte.

Mit den Bonn-Kopenhagener Erklärungen von 1955 bekam das deutsch-dänische Grenzland eine Art Grundgesetz. Hier steht: „Das Bekenntnis zum deutschen Volkstum und zur deutschen Kultur ist frei und darf von Amts wegen nicht bestritten oder nachgeprüft werden.“ Umschrieben wird diese Bekenntnisfreiheit auch mit „Minderheit ist, wer will“ – und wer es nicht sein möchte, gehört eben nicht dazu.

Die deutsche Minderheit heute

Sprache ist nicht nur das wichtigste Werkzeug der Kommunikation, sondern gleichzeitig

Schlüssel zum Verständnis der Kultur – sowohl der eigenen, wie auch der Kultur anderer Völker. Sprache ist zudem ein Merkmal der Zugehörigkeit. Das gilt auch für die deutsche Minderheit in Dänemark. Wir leben als kleine Minderheit mit 12–15.000 Angehörigen in einer dänischen Umwelt. Wir sind – anders als viele Minderheiten – überall in der Minderheit. In den Orten, wo wir am stärksten vertreten sind, gehört höchstens jeder fünfte zur deutschen Minderheit.

Vielleicht auch deshalb sind wir sehr gut in die dänische Gesellschaft integriert. Keiner von uns lebt nur in der Minderheit, obwohl es sehr unterschiedlich ist, wie viele unserer Angebote von unseren Mitgliedern genutzt werden.

Manche schicken nur ihre Kinder in einen unserer 20 Kindergärten, in eine unserer 15 Schulen oder in unser Gymnasium. Andere sind aktive Mitglieder unserer Sportvereine, in denen insbesondere Handball und Rudern eine herausragende Rolle spielen. Wieder andere entleihen Bücher oder DVDs in einer unserer 5 Büchereien, singen in unserem Oratorienchor oder lesen unsere Tageszeitung „Der Nordschleswiger“ – die größte (und einzige) deutsche Tageszeitung in Skandinavien. Wieder andere besuchen sonntags den deutschen Gottesdienst in einer dänischen Kirche, wo noch die alten Inschriften auf Deutsch zu lesen sind.

Alle unsere Mitglieder nutzen aber auch die dänischen Angebote; die allermeisten haben einen dänischen Arbeitgeber, dänische Freunde, sehen dänisches Fernsehen, spielen in einem dänischen Fußballverein und lesen neben dem Nordschleswiger auch eine dänische Zeitung. Die deutsche Minderheit ist eben keine Parallelgesellschaft, denn wir sind Deutsch und Dänisch, und wenn etwas typisch ist für uns, dann genau diese Mischung.

Identität und Sprache

Ein Versuch, die Identität der deutschen Nordschleswiger zu beschreiben ist das Leitbild von 2003. Hier heißt es unter anderem:

- Die deutsche Sprache ist das wichtigste Erkennungsmerkmal der deutschen Volksgruppe.
- Selbstbewusstsein, Toleranz und Offenheit zeichnen die deutsche Volksgruppe aus.

- Die deutsche Minderheit pflegt ein gutes und vertrauensvolles Verhältnis zur dänischen Mehrheitsbevölkerung. Sie baut Brücken zwischen Deutschen und Dänen.
- Die deutsche Minderheit ist loyal gegenüber Staat und Verfassung von Dänemark.

Das Leitbild hält einige zentrale Aspekte fest, ist aber kein Instrument der Ab- und Ausgrenzung. Die deutsche Minderheit ist offen. Zum Beispiel haben viele der Zuzügler aus Deutschland, die in den letzten Jahren nach Nordschleswig gekommen sind, sich dafür entschieden, ihre Kinder in die deutschen Schulen zu schicken und gehören so zur Minderheit. Denn gerade das ist entscheidend für die Zugehörigkeit zur deutschen Minderheit: Es ist nicht die Mitgliedschaft in einem der vielen Verbände und Vereine, sondern der Entschluss, seine Kinder in eine der deutschen Schulen in Nordschleswig zu schicken.

Die Unterrichtssprache in den 15 Schulen und dem Gymnasium der deutschen Minderheit ist Deutsch. Dank vieler Lehrer aus Schleswig-Holstein, die sich für eine unserer Schulen entschieden haben, wird Deutsch auf muttersprachlichem Niveau unterrichtet. Aber natürlich lernen die Kinder auch Dänisch, denn es ist wichtig, dass sie bei Schulabschluss beide Sprachen beherrschen, wobei das Dänische normal kein Problem ist, da in den Familien der deutschen Nordschleswiger nur selten ausschließlich Deutsch gesprochen wird.

Viel häufiger wird Deutsch und Dänisch gesprochen, so spreche ich beispielsweise Deutsch mit meinen Kindern und Dänisch mit meiner Frau. Besonders verbreitet in der Minderheit ist auch der regionale (dänische) Dialekt, „Sønderjysk“, ja es wird sogar (scherzhaft) behauptet, dass wir Deutsch sprechen wenn wir (in Versammlungen) stehen, jedoch Sønderjysk, wenn wir sitzen und miteinander plaudern.

Gerade weil in den Familien viel Dänisch und Sønderjysk gesprochen wird, sind die Schulen von besonderer Bedeutung. Es ist nicht übertrieben zu behaupten, dass es ohne eigene Kindergärten und Schulen heute keine Minderheit mehr geben würde, denn nur dort werden intensiv die deutsche Sprache, Kultur und Identität vermittelt.

Die deutsche Sprache ist in Nordschleswig unter anderem durch die Sprachencharta von 1995 (in Dänemark seit 1998 in Kraft) als Minderheitensprache geschützt und anerkannt. Allerdings ist dieser Schutz nicht besonders viel Wert, wenn nicht die entsprechenden Mittel für die Förderung der deutschen Sprache zur Verfügung gestellt werden. Deshalb hat die deutsche Minderheit 2010 in einer Sprachpolitik Forderungen und Wünsche formuliert. Dazu gehören:

- Langfristige, finanzielle Sicherung der Einrichtungen und Aktivitäten der deutschen Volksgruppe von deutscher und dänischer Seite, unter anderem auch für die Produktion von Radionachrichten und Fernsehsendungen.
- Bereitstellung von Mitteln für die Finanzierung von Sprachprojekten in der Grenzregion.
- Generelle Möglichkeit zur Vorlage von relevanten Dokumenten auf Deutsch gegenüber der öffentlichen Verwaltung und den Gerichten.
- Regelmäßige deutschsprachige Sendungen und Musikbeiträge im öffentlich-rechtlichen Radio und Fernsehen.
- Verbesserung und Ausbau der zweisprachigen Beschilderung, unter anderem auch Aufstellung von zweisprachigen Ortstafeln in den vier großen Städten.
- Früherer und besserer Deutschunterricht an den öffentlichen, dänischen Schulen, sowie weitere Verbesserung der Lehrerbildung im Fach Deutsch und Erweiterung des Angebotes von Deutschunterricht an Gymnasien, technischen Schulen etc.

Herausforderungen

Auch wenn unser höchster Berg (der Knivsberg) mit seinen 100 Metern sicher nicht zu den Gipfeln der Welt gehört, ist es dennoch richtig, dass das Leben in der deutschen Minderheit einer Gratwanderung gleicht – zwischen der gewünschten Integration und der zu vermeidenden Assimilation. Es besteht kein Zweifel daran, dass die geglückte Integration heute zu den Stärken der deutschen Minderheit gehört. Die Herausforderung besteht darin, nicht vollkommen

in der dänischen Mehrheitsbevölkerung aufzugehen. Das ist nicht so einfach, da wie beschrieben ein sehr großer Teil des täglichen Lebens im dänischen Umfeld stattfindet.

Ein konkretes Beispiel ist das Vereinsleben in meinem Verein, dem Deutschen Ruderverein Hadersleben. Dort haben wir auch dänische Mitglieder. Das ist wunderbar, jedoch spricht man dann oft aus Höflichkeit und Rücksichtnahme die gemeinsame Sprache – Dänisch. Dabei laufen wir aber Gefahr, unsere Identität zu verlieren, die – wie bereits betont – besonders an der deutschen Sprache festzumachen ist. Die Lösung ist auch in diesem Fall: Jeder spricht seine Sprache. Genau das ist auch unser Ziel für die Grenzregion: Jeder soll die Sprache des Nachbarn verstehen, aber davon sind wir leider weit entfernt.

Ein anderes Beispiel: die Schleswigsche Partei, es ist die Partei der deutschen Minderheit, führt auch Wahlkampf auf Dänisch als „dit sønderjyske parti“, weil die Schleswigsche Partei auch eine Regionalpartei (und zwar die einzige in Dänemark!) ist. Wir führen deshalb Wahlkampf auf Deutsch und Dänisch, aber nicht so, dass alles Deutsch und Dänisch ist, sondern sehr pragmatisch, dem Profil der Partei entsprechend:

- Deutsch: für die Minderheit, mit minderheitenpolitischen Themen, z.B. Zuschüsse für unsere Vereine
- Dänisch: für die Mehrheitsbevölkerung mit Botschaften wie „S for Sønderjylland“ (S für Nordschleswig, wobei S der Buchstabe der Parteiliste auf dem Stimmzettel ist)

Ein drittes Beispiel: Es wäre heute unproblematisch – und wird auch konkret überlegt – dass sich die deutsche und dänische Bücherei ein Gebäude teilen. Jedoch so, dass deutsche beziehungsweise dänische Bücher auf Regalen für sich zu finden sind.

Auch dies ist ein Zeichen für den Wandel der Identität der deutschen Volksgruppe (wobei auch diese Bezeichnung eher der Vergangenheit angehört), denn so wie es vor 50 Jahren undenkbar gewesen wäre, dass die Büchereien ein Gebäude teilen, so mag es in 50 Jahren normal sein, dass deutsche und dänische Bücher nebeneinander im Regal stehen. ◀◀

● Allgemeine Charakteristika der heutigen deutschsprachigen Minderheiten

Hans-Jürgen Peleikis

(ein eingekürzter Auszug aus Ulrich Ammon: Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt, De Gruyter, Berlin/München/Boston, 2015, S. 255–273)

Anmerkung: Die Formulierungen von Ulrich Ammon werden in der Regel wortwörtlich übernommen, um dessen Gedanken zu sichern. Auf Querverweise und Quellenbelege der Ausführungen im Originaltext wird verzichtet. Die Ausführungen von Ulrich Ammon wurden von mir so ausgewählt, dass sie unserer Leserschaft Informationen liefern, nicht aber als Grundlage für eine weiterführende wissenschaftliche Diskussion dienen sollen. Wer Letzteres anstrebt, möge bitte auf den Originaltext zurückgreifen.

Auch außerhalb des Gebietes, in dem Deutsch staatliche Amtssprache ist, leben zahlreiche Personen mit Deutsch als Muttersprache. Die deutschsprachigen Minderheiten sind für die Stellung der deutschen Sprache in der Welt relevant – allein schon dann, wenn sie mit Deutschsprachigen in anderen Staaten auf Deutsch kommunizieren. Die deutschsprachigen Minderheiten stärken die Stellung der deutschen Sprache aber noch aus anderen Gründen: Wenn sie über Schulen verfügen mit Deutsch als Unterrichtssprache oder zumindest als Schulfach, über Medien, Vereine und dergleichen und durch sie oder durch sonstige persönliche Kontakte Nicht-Deutschsprachige mit deutscher Sprache und Kultur in Berührung bringen. Vielleicht motivieren sie dadurch auch zum Erlernen der deutschen Sprache. Deutschsprachige Minderheiten können sogar beitragen zur Festigung von DaF in den Schulcurricula ihres Staates.

Deutsch als Minderheitssprache ist immer Muttersprache, wozu auch das bloße Bekenntnis zu Deutsch als Muttersprache gehört oder – in Grenzfällen – das Bekenntnis zu einem Dialekt als „Muttersprache“, den die Sprecher selbst nicht der deutschen Sprache zuordnen.

Häufig setzen sich die deutschsprachigen Minderheiten zusammen aus Nachfahren von Emigranten aus allen möglichen Teilen des deutschsprachigen Gebiets vor der Entstehung

des deutschen Reiches und haben dann die entsprechend weitläufige Ethnizität. ‚Deutsche Ethnizität‘ darf weder auf den Staat Deutschland eingeschränkt noch mit dessen Staatsangehörigkeit verwechselt werden.

Die deutschsprachigen Minderheiten haben eine Reihe gemeinsamer Eigenschaften, die sie von anderen Sprachminderheiten unterscheiden und die für ihren Fortbestand bedeutsam sind. Alle deutschen Minderheiten verbindet, dass ihre Identität sowohl von Deutschland als auch von der politischen Klasse ihrer Heimatstaaten durch ihre Beziehung zu Deutschland (mit-)definiert wird.

Die folgenden acht Merkmale sind nach meiner (Prof. Ammon) Einschätzung allgemeingültig für die deutschsprachigen Minderheiten, spezifisch (gelten in der Summe weitgehend nur für sie) und relevant für den Erhalt der deutschen Sprache, wobei die Merkmale 1 und 2 dem Spracherwerb eher förderlich, die Merkmale 3 bis 8 dagegen eher abträglich sind.

Merkmals 1: Mit Deutsch verfügen die deutschsprachigen Minderheiten über eine internationale Sprache

Wie bei allen internationalen Sprachen (außer Esperanto) handelt es sich auch bei Deutsch zugleich um eine numerisch starke Sprache, mit über 100 Mio. Mutter- und Zweitsprachlern sowie zudem einer ebenfalls in die Millionen gehenden, wenn auch kaum präzise benennbaren Zahl von Fremdsprachlern. Hinzu kommt, dass die Sprecher von Deutsch eine der wirtschaftlich stärksten Sprachgemeinschaften der Welt bilden. Allerdings sollte man nicht übersehen, dass Deutsch eine internationale Sprache nur zweiten Ranges ist, die vor allem weit hinter Englisch rangiert. Dennoch ist die Stellung der deutschen Sprache in der Welt gewichtiger als die der Sprachen vieler anderer Minderheiten.

Sprachen kommen meist außer Gebrauch, weil ihr Kommunikationspotential und ihre Nutzenanwendung zu gering werden. Die deutsche Sprache verfügt – andernorts in der Welt – über Amtssprachenstaaten und Mehrheiten der

Muttersprachler. Die Aussichten, mit ihnen zu kommunizieren und zu kooperieren, können die Spracherhalt-Bemühungen deutschsprachiger Minderheiten stärken. Schon die Existenz anderer deutschsprachigen Minderheiten kann dementsprechend wirken. Vor allem die religiösen deutschsprachigen Minderheiten sind oft über große Entfernungen vernetzt.

Die nächstliegende Motivation, eine Sprache von internationaler Stellung und wirtschaftlichen starken Mehrheitsgebieten zu erhalten, sind Kosten-Nutzen-Überlegungen: Aussichten auf Märkte, Berufe und Bildungsmöglichkeiten. Für Absolventen deutscher Auslandsschulen und Mitglieder deutschsprachiger Minderheiten bestehen konkret Perspektiven in einem deutschen Unternehmen oder für das Studium an einer deutschen Hochschule. Vielleicht eröffnen sich sogar Berufsaussichten im eigenen Land in Firmenniederlassungen aus deutschsprachigen Staaten. Neben dieser „instrumentellen Motivation“ ist auch die „integrative Motivation“, also das Bestreben nach Einfügung in eine Gruppe für die Spracherhaltung relevant.

Merkmal 2: Die deutschsprachigen Minderheiten können von den deutschsprachigen Staaten bei der Spracherhaltung gefördert werden

Die deutschsprachigen Staaten haben die notwendigen ökonomischen Ressourcen, um die deutschsprachigen Minderheiten bei der Erhaltung ihrer Sprache zu fördern – anders als bei Minderheiten ohne Mehrheits- oder mit nur kleinem Amtssprachstaat. Die deutschsprachigen Staaten verteilen allerdings ihre Förderung der deutschsprachigen Minderheiten recht unterschiedlich, teils als eine Art Lastenausgleich für die Folgen von Nationalsozialismus und Krieg (Förderung der osteuropäischen Minderheiten durch Deutschland), teils aufgrund erhoffter eigenen Vorteile. Der Spracherhalt bei den deutschsprachigen Minderheiten ist nämlich für die deutschsprachigen Staaten selber vorteilhaft, schon weil er die internationale Stellung der deutschen Sprache stärkt.

Merkmal 3: Deutsch ist für die deutschsprachigen Minderheiten nur eine von 2, meist sogar von 3 Sprachen

Die deutschsprachigen Minderheiten müssen heutzutage immer auch die Mehrheitsprache lernen und gebrauchen. „Sprachinseln“, die von der umgebenden sprachlichen Mehrheit (weitgehend) abgeschnitten sind, gibt es heute nicht mehr. Sogar die herkömmlichen „religiösen Isolate“, wie die aus Glaubensgründen von der Mehrheitsgesellschaft sich abschottenden Religionsgemeinschaften gelegentlich genannt werden, sehen sich heute genötigt, sich zur Mehrheitsgesellschaft und ihrer Sprache hin zu öffnen.

Zweisprachigkeit ist für fast jedes einzelne Mitglied deutschsprachiger Minderheiten unverzichtbar. In den deutschsprachigen Minderheiten sind heute nur noch Angehörige der alten Generation einsprachig. Zweisprachigkeit ist häufig die Vorstufe völliger Umstellung auf die Mehrheitsprache. Gelegentlich finden sich sogar Situationen, in denen die Kommunikation mit Deutschsprachigen aus anderen Staaten auf Englisch üblich ist (bei gewissen internationalen Wirtschafts- oder Wissenschaftskontakten), was die beschränkte internationale Stellung von Deutsch drastisch illustriert. Zudem ist in den meisten Staaten deutschsprachiger Minderheiten Englisch obligatorische Schulfremdsprache.

Merkmal 4: Deutsch ist für die deutschsprachigen Minderheiten oft nur noch eine „Nähesprache“

Nicht selten bleibt die berufliche Anwendbarkeit von Deutsch mehr eine Hoffnung als tatsächliche Praxis. Sogar bei deutschen Firmen vor Ort wird oft wenig auf Deutsch kommuniziert. Man könnte von einer auf die Alltagskommunikation beschränkten Sprache in einer Diglossie sprechen: in der Familie, mit Freunden, in informellen Domänen wie Gasthaus und Kneipe sowie spezifischen Minderheitsveranstaltungen (Feste und Versammlungen). Mit der Beschränkung auf die familiären Domänen und auf spezielle Minderheitsereignisse wird Deutsch zwar gestärkt als Sprache der Emotionen und Gruppenidentität, andererseits wird es aber in seinem Prestige beeinträchtigt.

Deutsch in der Schule als Unterrichtssprache und nicht nur Schulfach ist eine besonders wichtige Bedingung für den Spracherhalt. Gerade daran hapert es jedoch häufig. Dabei wä-

re auch Deutsch in Kindergärten oder Vorschulen wichtig zur Festigung der Sprachkompetenz und der Symbolik für die soziale Identität. An solchen Angeboten mangelt es aber häufig. Erst recht fehlen meist eigene Hochschulen und Studiengänge mit Deutsch als Sprache der Lehre.

Merkmal 5: Die deutschsprachigen Minderheiten sind zahlenmäßig schwach

Die bloße Sprecherzahl ist nur eine Variable aus einem ganzen Bündel der Demographie. Jedoch ist schon die bloße Sprecherzahl wichtig, weil andere spracherhaltende Merkmale von ihr abhängen. Eine große Sprecherzahl gilt allgemein als gute Grundlage für erfolgreiche Sprachenpolitik. Keine einzige der deutschsprachigen Minderheiten erreicht heute noch mehr als 1,5 Mio. Sprecher; die meisten liegen weit darunter, oft nur bei wenigen Tausend. Damit sind der Aufbau und die Aufrechterhaltung eigener Institutionen schwierig, was die Spracherhaltung erschwert.

Merkmal 6: Die deutschsprachigen Minderheiten wohnen verstreut, ohne sprachlich homogene Siedlungsgebiete

Die Angehörigen deutschsprachiger Minderheiten leben selten in größerer Zahl zusammen. Oft haben sie hauptsächlich anderssprachige Nachbarn. Ganze Ortschaften mit ausschließlich Deutschsprachigen gibt es fast nur bei religiös motivierten Gruppen. Diese Siedlungsstruktur ist ein ebenfalls wichtiger Aspekt der Demographie. Sprachliche Homogenität (oder Kohärenz) des Wohngebietes gilt als wichtige Bedingung des Spracherhalts bei Minderheiten. Ein ähnlicher Aspekt ist die Kompaktheit oder Dichte der Ansiedlung.

Gemischtsiedlung begünstigt auch die sprachliche Exogamie, die Heirat von Muttersprachlern anderer Sprachen, meist der Mehrheitssprache. Sie ist unter deutschsprachigen Minderheiten weit verbreitet. Bei sprachlicher Exogamie wird die Familie meist zweisprachig. Unter dem Druck der Schule entsteht leicht „subtraktive Zweisprachigkeit“, zu Lasten der Minderheitssprache, d. h. Deutsch tritt in den Hintergrund. In dieser Phase befinden sich heute viele deutschsprachigen Minderheiten. Bis-

weilen erlernen die Kinder dann das in der Familie aufgegebene Deutsch wieder in der Schule, oft mehr schlecht als recht – und als Fremdsprache, mit entsprechend eingeschränkter identifikatorischer Funktion.

Merkmal 7: Alle deutschsprachigen Minderheiten haben traumatische ethnische und sprachliche Diskriminierungen erfahren, mit Nachwirkungen und mancherorts – wenn auch abgeschwächt – Fortsetzung

Die Leiden der deutschsprachigen Minderheiten sind größtenteils die Folge der verheerenden Politik Deutschlands. Allerdings wurden sie auch verschärft durch örtliche Politik in der Sowjetunion, in osteuropäischen Staaten oder in Brasilien.

Merkmal 8: Die deutschsprachigen Minderheiten neigen zur Sprachumstellung der Muttersprache und teilweise zur Rückumstellung auf Deutsch als Fremdsprache (DaF)

Dieses Merkmal hat deutlicher als die bisherigen Merkmale auch eine sprachstrukturelle Seite. Die Merkmale 3 bis 7 wirken zusammen in Richtung subtraktiver Zweisprachigkeit zu Lasten von Deutsch und zur Sprachumstellung auf die Mehrheitssprache. Diese Entwicklung zeigt sich in zahlreichen Entlehnungen und Transferenzen aus der Mehrheitssprache und in geschrumpfter Kompetenz im Deutschen, vor allem in reduziertem Wortschatz und vereinfachter Morphologie. Sie sind die Folge fortlaufender Gebrauchsbeschränkung von Deutsch, sogar der Familie und in den privaten Domänen, also als Nähesprache. Die Eltern liefern den Kindern nur noch verarmten Sprach-Input, so dass sie sich mangels Ausdrucksnot auf die Mehrheitssprache umstellen. Diese Entwicklung variiert in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren, wie ethnisch deutscher Identität, Bildungsniveau, Kontakthäufigkeit mit der deutschen Sprache oder beruflichen Vorteilen der Spracherhaltung. Von solchen Faktoren, vor allem der Wahrung ethnisch deutscher Identität und den mit Deutschkenntnissen verbundenen Berufsperspektiven, hängt es auch ab, ob die nächste Generation sich dann Deutsch wieder als einer Art Fremdsprache zuwendet. ◀◀

● Die deutsche Minderheit in Dänemark

Harro Hallmann

Die deutsche Volksgruppe in Nordschleswig besteht seit der Volksabstimmung im Jahre 1920 und umfasst heute etwa 15.000 Mitglieder aus einer Gesamtbevölkerung von 250.000 in Nordschleswig.

Die Volksgruppe sieht ihre Aufgabe darin, die geschichtlich gewachsene deutsche Identität und die deutsche Sprache und Kultur in Nordschleswig zu fördern und ihrerseits zur kulturellen Vielfalt beizutragen. Sie versteht ihre Rolle und die Aufgabe ihrer Einrichtungen außerdem als Brücke zwischen Deutsch und Dänisch.

Die Identität der deutschen Nordschleswiger entspringt der regionalen Verwurzelung in einer Landschaft, die über Jahrhunderte sowohl dem dänischen Einfluss von Norden als auch deutschem Einfluss ausgesetzt war.

Im Herzogtum Schleswig traf sich über Jahrhunderte in besonderer Weise der deutsche Einfluss mit der dänischen Kultur, wobei die kulturelle und sprachliche Hinwendung zur einen oder anderen Seite eine persönliche Entscheidung jedes Einzelnen war. In diesem Sinn hat man Jahrhunderte lang gesamtstaatlich den Nachbarn mit der anderen Sprache und Kultur respektiert.

Zweimal scheiterten im 19. Jahrhundert Versuche, mit Hilfe staatlicher Zwangspolitik die sprachlichkulturelle und die damit verbundene nationale Ausrichtung der Bevölkerung in den national anders ausgerichteten Gebieten zu beeinflussen.

Nach der kriegerischen Auseinandersetzung um die Stellung Schlesiws und Holsteins im dänischen Staatsverband 1848–1850 versuchte die dänische Regierung durch Sprachverordnungen in Mittelschleswig das Dänische im Schulunterricht auch bei der deutschgesinnten Bevölkerung zwangsweise zu fördern.

Als Dänemark nach dem verlorenen zweiten schleswigschen Krieg von 1864 die umstrittenen Herzogtümer abtreten musste und Schleswig-Holstein preußisch wurde, unternahm diesmal die preußische Seite den Versuch, durch Sprachverordnungen eine Germanisierung der dänisch gesinnten Einwohner der nördlichen Hälfte Schlesiws zu erreichen. Dies scheiter-



Das Wappen zeigt die beiden schleswigschen Löwen und die stilisierte Immerwattbrücke als Symbol für die Funktion der deutschen Volksgruppe als Brücke zwischen Deutsch und Dänisch.

te und der dänische Bevölkerungsteil Nordschlesiws blieb bis zum Ersten Weltkrieg zahlenmäßig weitgehend stabil.

Geburtsstunde der deutschen Volksgruppe

Am Ende des Ersten Weltkriegs bot sich dem dänischen Bevölkerungsteil Nordschlesiws mit Unterstützung des dänischen Staates die Gelegenheit, eine Volksabstimmung über die zukünftige Zugehörigkeit Schlesiws zu fordern.

Nordschleswig entschied sich am 10. Februar 1920 mit 75 % der Stimmen für eine Zugehörigkeit zu Dänemark. In den Gemeinden der 2. Zone war eine überwiegende Mehrheit für den Verbleib bei Deutschland. Zur neuen Grenze wurde damit die Clausen-Linie, die die erste und zweite Abstimmungszone trennte.

Damit wurde Schleswig durch die Anwendung des nationalen Selbstbestimmungsrechts geteilt, und Nordschleswig musste an Dänemark abgetreten werden, während Südschleswig mit Holstein im deutschen Staatenverband blieb.

Es war zugleich die Geburtsstunde der deutschen Volksgruppe in Dänemark, die bei einer insgesamt starken dänischen Mehrheit in Nordschleswig ihre Schwerpunkte in den Städten, vor allem in Tondern, aber auch in Apenrade, Sonderburg und Hadersleben sowie im ländlichen Bereich des südlichen Nordschlesiws herausstellen konnte.

Die Jahrzehnte nach der Volksabstimmung von 1920 waren auf Seite der deutschen Minderheit von der Forderung einer Grenzrevision geprägt. Die Forderungen der deutschen Volksgruppe nach einer Grenzrevision führten zur Konfrontation zwischen Deutschen und Dänen,



Erster Schultag

die in den 30er Jahren durch das Aufkommen des Nationalsozialismus („Heim ins Reich“) verschärft wurde.

1938 kam es zur Gleichschaltung aller deutschnordschleswigschen Verbände. Eine weitere schwere Belastung erfuhr das Grenzlandklima, als Dänemark am 9. April 1940 von deutschen Truppen besetzt wurde.

Der Zweite Weltkrieg forderte auch von der deutschen Volksgruppe schwere Opfer. Die enge Verbindung der deutschen Volksgruppe zur Besatzungsmacht und die Kriegsteilnahme von mehr als 2100 Freiwilligen aus den Reihen der Minderheit, von denen 752 nicht zurückkehrten, wurde zu einer starken Belastung in der Nachkriegszeit. Nach Kriegsende 1945 wurden ca. 3.000 Angehörige der deutschen Minderheit in einer Rechtsabrechnung verurteilt.

Das Jahr 1945 brachte aber auch eine grundlegende Neuorientierung der Politik der deutschen Volksgruppe. Man erkannte die Staatsgrenze von 1920 endgültig an und gab eine Loyalitätserklärung gegenüber dem dänischen Staat ab. Die Absage an eine Grenzverschiebung war ein deutliches Signal an die dänische Seite, dass seitens der deutschen Volksgruppe um Verständnis für ihre geschichtlich-kulturelle Identität und ihre weitere Existenz innerhalb des dänischen Nationalstaates geworben wur-

de. Es war ein Appell an den Staat, den Mitgliedern der deutschen Volksgruppe eine gleichberechtigte Behandlung zu sichern. Darauf musste die deutsche Volksgruppe aber noch zehn Jahre warten bis zu den Bonn-Kopenhagener Erklärungen von 1955 warten.

In diesen parallelen Erklärungen Dänemarks und Deutschlands jeweils gegenüber der im eigenen Land lebenden Minderheit werden die staatsbürgerlichen Rechte der Angehörigen der deutschen Minderheit in Dänemark durch die dänische Regierung bzw. die entsprechenden Rechte der dänischen Minderheit in Deutschland durch die Bundesregierung bestätigt. Die Erklärungen gelten als vorbildhaft für den Umgang mit nationalen und sprachlichen Minderheiten in Europa.

Die Volksgruppe heute

Die deutsche Volksgruppe in Nordschleswig ist in Dänemark als einzige Minderheit mit ihrer sprachlichen Besonderheit entsprechend der Rahmenkonvention des Europarats zum Schutz nationaler Minderheiten und der Charta zum Schutz von Regional- und Minderheitensprachen anerkannt.

Bedeutsamer als der rechtliche Schutz sind ein Klima der Toleranz und der Akzeptanz auf allen Ebenen des politischen und gesellschaftlichen Lebens sowie ein gutnachbarschaftliches Miteinander von Mehrheits- und Minderheitsbevölkerung.

Dies findet seinen Ausdruck in der selbstverständlichen aktiven und mitgestaltenden Teilnahme der deutschen Nordschleswiger am politischen, gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben Dänemarks unter Wahrung der eigenen deutschnordschleswigschen Identität.

Der *Bund Deutscher Nordschleswiger (BDN)* ist die Dachorganisation der deutschen Volksgruppe und vertritt ihre Interessen in allen Grundsatzfragen. Wichtigste Aufgabe ist daneben die Sicherung der Finanzierung der Arbeit in Einrichtungen und Vereinen.

Gefördert wird diese Arbeit durch Dänemark, die Bundesrepublik Deutschland und das Land Schleswig-Holstein. Insgesamt steht ein Haushalt von gut 300 Mio. DKK (40 Mio. €) zur Verfügung. Zentrale Geschäftsstelle ist das Deut-

sche Generalsekretariat in Apenrade. Ständige Vertretung bei Regierung und Parlament ist das Sekretariat der deutschen Minderheit in Kopenhagen.

Kindergärten und Schulen sind zentrale Einrichtungen der deutschen Volksgruppe. In den 20 Kindergärten werden 600 Kinder betreut. In den 14 allgemein bildenden Schulen sowie dem Deutschen Gymnasium und der Nachschule in Tingleff werden 1.500 Schüler unterrichtet.

Über die Zielsetzung heißt es beim *Deutschen Schul- und Sprachverein* unter anderem: *Wir wollen unsere Jugend auf ein Leben im dänischen Umfeld vorbereiten. Deshalb wird Dänisch auch auf Muttersprachenniveau unterrichtet.*

Der Nordschleswiger

www.nordschleswiger.dk DEUTSCHE TAGESZEITUNG IN DÄNEMARK AUGUST 2003



Unsere **ABC** Schützen auf einen Blick

tet. Dänische Geschichte und Kultur wird dabei ein natürlicher Bestandteil des Unterrichtsangebotes sein. Die Schulabschlüsse sind sowohl in Dänemark als auch in Deutschland anerkannt.

Die Aktivitäten der deutschen Volksgruppe entfalten sich vielfältig in einer Reihe von Vereinen auf lokaler Ebene. Wichtige Elemente der Volksgruppe sind außerdem die Tageszeitung *Der Nordschleswiger* und die Büchereien. Dazu gehören auch die kirchliche und soziale Arbeit, der Landwirtschaftliche Hauptverein und die deutschen Museen.

Darüber hinaus setzt die Schleswigsche Partei sich für die Gleichberechtigung der deutschen Minderheit und ihrer Einrichtungen ein. Die Schleswigsche Partei ist – teils durch Sonderregelungen – im Stadtrat von allen vier Kommunen in Nordschleswig vertreten. Sie erreichte bei der letzten Kommunalwahl im November 2013 ein Plus von 64 % und erreichte insgesamt 9 Mandate in den vier Kommunen Nordschleswigs.

Internationale Arbeit

Die deutsche Volksgruppe begrüßt die europäische Integration und ist immer eingetreten für ein Europa der Vielfalt, in dem nationale und kulturelle Identitäten respektiert werden. Die deutsche Volksgruppe sieht es als Verpflichtung an, die minderheitenpolitischen Erfahrungen des deutsch-dänischen Grenzlandes dort einzubringen, wo sie dazu beitragen können, Konflikten vorzubeugen oder diese zu lösen.

Dies geschieht unter anderem im Rahmen der *Föderalistischen Union Europäischer Volksgruppen (FUEV)* und der *Jugend Europäischer Volksgruppen (JEV)*. ◀◀

—● Kontakt

Mehr über die deutschen Nordschleswiger unter www.nordschleswig.dk

● Deutsche Schule St. Petersburg lernt europäisch zu sein

Daria Illarionova

Begegnungsschule: Kulturaustausch steht im Mittelpunkt

Die Deutsche Schule Sankt Petersburg (DSP) beim Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland ist eine im September 2009 gegründete deutsch-russische Begegnungsschule. Träger der Initiative waren Vertreter aus Politik und Wirtschaft.

Die DSP wird von der Bundesrepublik Deutschland gefördert und über die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) aktiv unterstützt. Die Schule ist zudem Mitglied der Partnerschulen (PASCH), die durch das Auswärtige Amt der Bundesrepublik Deutschland zusätzlich gefördert werden.

Heute ist die Deutsche Schule Sankt Petersburg eine Ganztageseinrichtung mit Kindergarten, Vorschule, Grundschule und Gymnasium. Im Schuljahr 2016/2017 umfasst die Schule die Jahrgangsstufen 1 bis 10.

Zu Zeiten der Gründung befand sich die Deutsche Schule unter einem Dach mit ihrem Kinder-

garten. Im April 2014 zog der Kindergarten in ein zweistöckiges, freistehendes Gebäude in unmittelbarer Nähe der Schule um. Jetzt können unsere „Kleinen“ in geräumigen Zimmern getrennt unterrichtet werden, essen und schlafen. Täglich sind die Kinder an der frischen Luft auf dem eingezäunten Gelände mit Spielplatz. Unsere Schule wird als Begegnungsschule aufgebaut und bietet ein innovatives Schulkonzept, das den Anforderungen an die Schule der Zukunft bereits in vielen Bereichen Rechnung trägt.

Die Schule ist gleichermaßen für deutsche sowie für russische oder „gemischte“ Eltern interessant. Für die russischen Familien ist die DSP, in der der Unterricht sich am Thüringer Lehrplan orientiert, fast die einzige Möglichkeit, ihren Kindern eine deutsche Ausbildung in Sankt Petersburg zu ermöglichen.

Als Begegnungsschule achten wir darauf, dass die Schülerinnen und Schüler die Kultur und Sprache der beiden Länder kennenlernen. Neben der deutschen ist auch die russische Spra-



Deutsche Eishockeynationalmannschaft vor der Schule

che fester Bestandteil des Curriculums, was eine große Herausforderung für die Kinder und für die Lehrkräfte ist. Drei Sprachen – Deutsch, Russisch und Englisch – an einem Tag zu lernen und zu lehren, ist für uns Alltagsleben. Solche Arbeitsweise hilft den Lehrkräften, fit im Beruf zu bleiben und unschätzbare Erfahrungen zu sammeln.

Um die Sprachen der Bücher und Hefte ins Leben zu übertragen, helfen die regelmäßigen Veranstaltungen. An der DSP trifft sich Fasching mit Maslenitsa sowie Sankt Nikolaus mit Väterchen Frost. Bei den großen Veranstaltungen, wie Adventsbasar oder Frühlingflohmarkt, sind auch außerschulische Gäste willkommen. Auf diese Weise bemüht sich die Schule darum, zu zeigen, dass sie nicht nur zu den Trägern der deutschen Kultur gehört, sondern auch bereit ist, Funken dieser Kultur mit den Einwohnern Sankt Petersburgs sowie mit denen, die die Stadt besuchen, zu teilen. Die DSP leistet einen wichtigen Beitrag zum Ausbau der kulturellen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Russland und Deutschland und stellt eine Investition in die Zukunft dar. Sie erhöht die Attraktivität des Standortes Sankt Petersburg für deutschsprachige Repräsentanten aus verschiedenen Bereichen.

Individuelle Förderung trägt wertvolle Früchte

Da bei uns Kinder mit verschiedenem Hintergrund, unterschiedlichen Bedürfnissen und Möglichkeiten lernen, gilt für uns der Begriff „Individuelle Förderung“ als ein Arbeitsmotto. Obwohl man im schulischen Alltag nicht um dieses Prinzip herum kommt, erwies es sich als sinnvoll, auch bei der Arbeit mit kleinen Kindern die individuelle Förderung in den Mittelpunkt zu stellen. Gerade aus diesem Grund empfehlen wir allen Eltern, schon im Vorschulalter ihre Kinder mit der deutschen Sprache und Kultur vertraut zu machen.

Unser Kindergarten steht allen Kindern ab anderthalb Jahren offen – auch ohne Deutschkenntnisse. Die Sprache im Kindergarten und der Vorschule ist deutsch. Das Kindergartenalter ist hervorragend geeignet, um eine neue Sprache spielerisch zu lernen. Im spielerischen



Kontakt lernen die Kinder voneinander die jeweilige Muttersprache. Bei jeder Erziehungs-tätigkeit wird den Kindern die deutsche Sprache vermittelt. Sie ist in Handlungen eingebaut und das Gesagte wird durch Gesten, Handlungen und Zeigen unterstützt. Dies entspricht dem natürlichen Spracherwerb und erfolgt kind- und altersgemäß ohne Leistungsdruck. Wir respektieren die individuellen Bedürfnisse und das Tempo des einzelnen Kindes und setzen das Prinzip der Kinderaktivität durch. Unser Ziel ist es, dass alle Kinder, die unseren Kindergarten und die Vorschule regelmäßig besuchen, problemlos in die deutsche Grundschule aufgenommen werden können. Dafür werden die Vorschulkinder am Vormittag im Vorschulunterricht gezielt auf den Übergang in die erste Klasse der Grundschule vorbereitet. Zwei Mitarbeiterinnen – eine vom Kindergarten und eine von der Schule – sorgen dafür, dass dieser Übergang reibungslos klappt.

Mehr als eine Schule – mehr als eine Schulung

In den letzten Jahren, wenn vor dem Hintergrund diverser politischer Meinungsverschiedenheiten die Beliebtheit der deutschen und der europäischen Kultur insgesamt in Russland deutlich gesunken ist, hilft die Positionierung der Schule als eine offene Lehranstalt und als Träger europäischer Traditionen und Werte dabei, das Interesse an der Schule aufrecht zu erhalten. Diese Aufgabe bedeutet eine zusätzliche Verantwortung für unsere Mitarbeiter. In erster Linie betrifft es die Lehrer, die aus Deutschland

kommen. In der modernen Welt kann man die Eltern, die das Bestreben haben, ihren Kindern eine private Ausbildung zu ermöglichen, allein durch gut eingerichtete Klassenräume oder hochqualifizierte Lehrkräfte nicht überzeugen. Die moderne Schule muss nicht nur Wissen vermitteln und die Schüler erziehen, sondern auch bei der Gestaltung der Weltanschauung eines Kindes, die es in seinem ganzen Leben prägen wird, mithelfen. Anders formuliert, wählen die Eltern mit der Wahl der Schule auch den Lebensstil, nach dem ihr Kind leben wird.

Heutzutage hat die Deutsche Schule Sankt Petersburg die Aufgabe, das Image einer Lehranstalt zu gestalten, in der nicht nur nach deutschen Schulprogrammen unterrichtet, sondern auch nach deutschen Gesetzen im weitesten Sinne des Wortes gelebt wird.

Was bedeutet das für die Mitarbeiter? Im alltäglichen Leben kann dies in ganz einfachen Sachen zum Ausdruck kommen. Zum Beispiel im Anerziehen einer toleranten Einstellung den Menschen mit begrenzten Fähigkeiten gegenüber, im Anerziehen einer aufmerksamen Haltung der Umwelt gegenüber, in der Gestaltung der Fähigkeit der selbstständigen Arbeit im Unterricht und in vielem mehr. Natürlich werden auch die russischen Lehrer in den russischen Schulen mit den gleichen Fragen konfrontiert. Aber die deutschen Lehrkräfte müssen bei ihrer Tätigkeit in Russland in dieser Beziehung ihren russischen Kollegen einen Schritt voraus sein.

Die Deutsche Schule schenkt dem außerschulischen Unterricht für die Kinder eine große Auf-

merksamkeit. Die Tendenz der Bereicherung des Schullebens durch zusätzliche Arbeitsgemeinschaften, die sich in Deutschland in den letzten Jahren anzeigte, wurde auch von uns im Schuljahr 2016/2017 übernommen. Als eine Ganztagschule geben wir unseren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, zusätzlich und kostenfrei an 20 Arbeitsgemeinschaften teilzunehmen. Dazu zählen einige Sportarten, Zusatzstunden in Deutsch, Russisch und Französisch, Informatik, Mathematik und anderen Fächern. Außerdem können die Schülerinnen und Schüler in der Arbeitsgemeinschaft „Gesunde Ernährung“ kochen lernen und im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft „Theater“ ein Stück einüben.

Alle diese Arbeitsgemeinschaften werden von unseren Lehrkräften jeweils in der letzten Stunde durchgeführt. Arbeitsgemeinschaften, die nicht von unseren Lehrern angeboten werden können, übernehmen eingeladene Fachleute. Zu diesen Aktivitäten zählen z. B. Karate, Schach, Kochen und Tanz.

Es ist anzumerken, dass das System der zusätzlichen Arbeitsgemeinschaften, das es schon längst in Deutschland gibt, zur Zeit auch in russischen Schulen aktiv eingeführt wird. Deswegen haben wir vor, auch in der Zukunft unser Arbeitsgemeinschaftsangebot zu verbessern, um im Einklang mit dem deutschen Schulsystem zu bleiben und dem russischen Bildungssystem in dieser Beziehung nicht nachzustehen.

Mit Kunst und Musik profilieren, Deutsch fördern

Eine kleine Schule mit familiärer Atmosphäre im Zentrum der Stadt, deren Museen, Theater und Konzertsäle auf der ganzen Welt bekannt sind und unter UNESCO-Schutz stehen, zieht Lehrer verschiedenen Alters an. Ecken der Stadt, die die ganze Welt dank der Werke von Puschkin und Dostojewski kennt, zahlreiche Brücken ähnlich einem Gesamtkunstwerk, prunkvolle Vororte und natürlich „weiße Nächte“... Sankt Petersburg bedarf keiner Werbung.

Unsere Schule ist bestrebt, sich zu entwickeln und nachhaltig zu erweitern. Deswegen wollen wir uns im musikalisch-künstlerischen Bereich profilieren, aber auch die Sprachen sind für uns äußerst wichtig. Wir unterstützen die Initiative





unserer Lehrer in dem, was die Organisation der Projekte und Einführung neuer Technologien in den Lehrprozess betrifft. Die Deutsche Schule ermöglicht es den Lehrkräften, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten bei verschiedenen Seminaren und Weiterbildungsmaßnahmen zu erweitern. Außerdem bieten wir Studenten die Möglichkeit an, ihr Praktikum bei uns zu absolvieren. Den

Praktikanten schlagen wir vor, neben der Hospitation und dem Einsatz im Unterricht, verschiedene Projekte zu unterstützen und zu begleiten, in der Betreuungs- und Lernzeit in der Grundschule und in der Sekundarstufe I eingesetzt zu werden und eigene Projekte durchzuführen.

Wir freuen uns auf zahlreiche Bewerbungen.

In diesem Jahr fangen wir an, eine Partnerschule zu suchen. Wir wünschen uns Kontakt zu einer deutschen Schule, mit der wir einen regen Austausch pflegen können. Die großen Gymnasien kommen nicht in Frage, weil die Mehrheit unserer Schülerinnen und Schüler in der Grundschule lernen. Schön wäre es, wenn wir eine Schule fänden, die auch Russisch als Fremdsprache anbietet oder die ein sehr großes Interesse am kulturellen Austausch mit einer russischen Schule hat. ◀◀

—● Kontakt

pr@deutscheschule.ru
www.deutscheschule.ru

● Die Rilke-Schule/Anchorage – eine besondere Schule

Jo Sanders

Rilke Schule, Charter School of Arts and Sciences, ist eine öffentliche bilinguale (Deutsch/Englisch) Schule in Anchorage, Alaska mit ca. 500 Schülern/innen vom Kindergarten (5-Jährige) bis zur Klasse 8. Eine Charter Schule ist eine öffentliche Schule mit einer bestimmten Richtung, in diesem Fall eine deutsche Immersionsschule, die von Eltern, LehrerInnen und Interessierten gegründet wurde. Die Schule ist aber ein Glied des Anchorage School Districts und als solche muss sie sich an allen Regeln der anderen öffentlichen Schulen halten, z. B. alle LehrerInnen müssen eine alaskanische Qualifikation besitzen, um unterrichten zu können.

Wie alle Immersionsschulen in Anchorage, ist Rilke eine 50/50 Schule, d. h., dass 50 % des Un-

terrichts auf Deutsch und 50 % auf Englisch ist. Fächer, die z. B. in der 1. Klasse in Deutsch unterrichtet werden, sind Lesen, Schreiben, Mathe, Geographie, Geschichte, Naturwissenschaft und Gesundheit/Sicherheit. Englische Fächer sind Lesen, Schreiben, amerikanische Mathe (Inches, Feet, Dollars, Cent, usw), amerikanische Kultur und Gun Safety (fast jede Familie in Alaska besitzt mehrere Jagdwaffen). Ungefähr die Hälfte der LehrerInnen sind Muttersprachler. Dazu kommen noch 12 Praktikanten aus Deutschland, die in den unteren Klassen und in den Klassen, deren LehrerInnen keine Muttersprachler sind, aushelfen. Einige ehemalige Praktikanten haben nach ihrem Studium nach Alaska geheiratet und sind jetzt Kollegen an der Schule.

Der Geschichtsunterricht an der Schule ist besonders interessant, da er hauptsächlich durch Simulation gemacht wird. Wenn z. B. die 4. Klasse als Thema „Die alten Germanen“ durchnehmen will, wird die Klasse in 4 germanische Stämme aufgeteilt. Jeder Stamm lernt Runen lesen und schreiben, muss eine Handelsspezialität entwickeln (z. B. die „Ubier“ töpfern wunderschön geschmückte Kelche aus Ton vom Rheinufer, an dem sie wohnen) und für die ganze Klasse basteln. Damit sie auf dem Jahrmarkt einen Tauschhandel eingehen können, müssen sie ein Modell ihres Dorfes bauen, drei Gesetze für das altddeutsche Thing vorschlagen usw. Kurz gesagt, sie lesen die Geschichte nicht, sie *erle-*

Austausch mit ihren Partnerschulen in Frankfurt und Fulda durch das German-American Partnerschool Program (GAPP).

Rilke Schule ist eine PASCH Schule, nimmt jedes Jahr erfolgreich an den A1, A2 und DSD 1 Prüfungen teil, ist eine Fünf-Sterne-Schule (5/5) in Alaska und wurde 2014 als German Center of Excellence für die USA von der American Association of Teachers of German ausgezeichnet.

Ergänzung aus der Mail vom 20.09.2016:
[...] Eigentlich ist unser ganzer Schulbezirk ungewöhnlich für die USA – wir haben eben eine Auszeichnung als „Friend of German“ von



Kindergartenkinder spielen „Der Drachentöter“ im Unterricht



Rilke Schule, Anchorage, Alaska

ben sie. Am Ende jeder Einheit wird ein passendes Theaterstück aufgeführt (in diesem Fall „Die Schlacht vom Teutoburger Wald“).

Rilke Schule bietet auch eine große Zahl Arbeitsgemeinschaften an, die sich nach der Schule treffen, z. B. Deutsches Theater, English Drama Club, Fußball, Football, Laufen, Schach, Deutsche Volkslieder, Deutsche Nachhilfe, Englische Nachhilfe, Basketball, Arabisch, Russisch, Spanisch, Zeichensprache, Geige, Robotik, Lego-klub, Leseklub, Stricken, Volleyball, Matheklub, Orff-Ensemble, Chor, Snowshoe Club, und Skilanglauf. Rilke hat auch einen regelmäßigen

der American Association of Teachers of German bekommen, weil wir die einzige Großstadt in den USA sind, in der Deutsch in allen Oberschulen angeboten wird, eine deutsche Immersionsschule hat und wo Deutsch auch außerhalb des normalen Schultags gepflegt wird – mit Sommerlagern, wo Deutsch gesprochen wird, mit deutschen Wochenenden, mit einer deutschen Samstagsschule für Vorschulkinder und Klassen für Erwachsenen, mit Theaterstücken auf Deutsch, usw. Obwohl wir eigentlich wenig deutsche Familien in Alaska haben, wird Deutsch hier großgeschrieben! ◀◀

● Oh, wie schön ist (die deutsche Schule in) Panama!

Ursula Morfin Thürmer



**DEUTSCHE SCHULE
NIKOLAUS KOPERNIKUS
PANAMA**

Begrenzt am 22. August dieses Jahres und nur Zeit
besuchen 84 Kinder die Schule. Die deutsche Schule
Nikolaus Kopernikus entsteht aus dem Bedürfnis einer
qualitativ hochwertigen Ausbildung der heranwach-
senden Bevölkerung und des hier einwandernden sowie
deren zukünftige Generationen.

Das pädagogische Konzept der Schule ruht auf vier
Säulen:

- Dreisprachigkeit (Spanisch, Englisch und Deutsch)
- Inklusion (Schüler mit abweichendem Verhalten
werden aufgenommen und betreut)
- Fachübergreifender, helmscher Ansatz
- Multiple Intelligenzen

GERMAN EXCELLENCE, NOW IN PANAMA!



Die deutsche Schule Nikolaus Kopernikus ent-
steht aus dem Bedürfnis einer qualitativ hoch-
wertigen Ausbildung der panamaischen Bevöl-
kerung und den hier lebenden Ausländern sowie
deren zukünftiger Generationen. Panama hat sich
in den letzten Jahren, mit der Eröffnung neuer
Firmen, die stetig mehr Arbeitsplätze für natio-
nale und internationale Familien schaffen, in ein
Wirtschaftsverhandlungs- und Aktionszentrum
verwandelt. Initiativen wie die Erweiterung des
Panama-Kanals, seiner Häfen und bereits existi-
ernde Projekte wie die größte Freihandelszone
Lateinamerikas in der Stadt Colón sichern dem
Land seine zukünftige Wirtschaftsstabilität.

Aufgrund dieses Wachstums wird es immer
wichtiger, das lokale Bildungsangebot um mo-
derne und fortschrittliche Bildungsmodelle zu
erweitern, die den zukünftigen Maßstab setzen

werden, der sich an die Bedürfnisse des Lan-
des und seiner Einwohner anpasst. Das Aus-
bildungsmodell der deutschen Schule Nikolaus
Kopernikus wird deswegen auf 3 Grundsätzen
basieren: Herausragende Schulbildung, Ethik
und Werte sowie eine bi-kulturelle Erziehung.

Wir setzen auf eine dreisprachige Ausbildung:
Deutsch, Englisch und Spanisch, die nationale
Hochschulreife, Internationales IB, Zertifikate
Deutsch 1–2 und Englisch (Cambridge), wel-
che seinen Absolventen direkten Zugang zu den
besten deutschen und internationalen Universi-
täten verschaffen sollen.

Wir unterrichten nach einem wissenschaftlich
ausgewogenen und auf Logik basierenden inter-
nationalen Ausbildungsmodell. Die individuel-
len Kompetenzen und Möglichkeiten der einzel-
nen Schüler werden in anregender Umgebung
und in Klassenzimmern, ausgestattet mit bester
Technologie, von bestens ausgebildeten nationa-
len und internationalen Lehrkräften gefördert.

Unsere Methodik basiert auf der neusten pä-
dagogischen Ideologie des 21. Jahrhunderts. Wir
suchen dynamische und flexible Lehrer mit einer
innovativen Vision zur Erziehung und deutsche
Erzieher/innen für die Grundschule! ◀◀

● Kontakt

info@colegioalemannk.org
www.colegioalemannk.org



● Colegio Alemán / Deutsche Schule Medellín Dominik Scheuten

Unsere Geschichte

Der Deutsche Schulverein wurde als Trägerverein auf Initiative von deutschen und kolumbianischen Familien unter der Leitung von Herrn Horst Müller im Jahr 1968 gegründet. 1969 eröffnete der Schulbetrieb in einem kleinen Haus in El Poblado, ein Jahr später wechselten die

Innerhalb des folgenden Jahrzehnts wurde die Deutsche Schule vom kolumbianischen Bildungsministerium endgültig anerkannt, so dass nun auch das kolumbianische Abitur abgenommen werden durfte. Seit 2008 ist außerdem die Erlangung des IB (International Baccalaureate) möglich, das den teilnehmenden



Einer der ersten Pavillons



DS Medellín heute

Schülerinnen und Schüler in eine Finca in Los Balsos, die mehr Platz bot.

1972 erhielt die Schule ein wunderschön gelegenes 78.000 Quadratmeter großes Gelände als Stiftung von Benedikta zur Nieden de Echavarría. Diese in der Nähe des Parque Ditaíres in Itagüí gelegene Liegenschaft ist seit dieser Zeit der Standort der Deutschen Schule Medellín.

Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eröffnet, weltweit an allen Universitäten studieren zu können.

Im Jahr 2012 fand die erste Bund-Länder-Inspektion (BLI) der Bundesrepublik Deutschland statt, in deren Resultat die Deutsche Schule Medellín das Prädikat einer „Exzellenten Auslandsschule“ erhielt.



Schule in bester Lage



Die Turnhalle



Das schulische Audimax



Basteln im Kindergarten



Im Unterricht



Musik an der DS Medellín

In den mehr als 45 Jahren ihres Bestehens wurde die Deutsche Schule Medellín stets für ihre hohe Qualität und Professionalität geschätzt, deren wichtigster Schwerpunkt auf der Integration und dem Austausch der Kulturen liegt und die dabei von den Elternhäusern große Unterstützung erhält.

Unsere Gebäude

Das weitläufige Gelände der Deutschen Schule Medellín ist landschaftlich sehr schön modelliert und wie geschaffen für verschiedenste Aktivitäten und zur Erholung in der freien Natur.

Die Gebäude, die sich im Parkgelände verteilen, sind *Pavillons* für die einzelnen Klassenstufen, darüber hinaus gibt es Informatikräume, Biologie-, Physik- und Chemieräume sowie Säle für Bildende Kunst.

Die *Bibliothek* besitzt eine moderne Kollektion und besteht aus einem Lesesaal, einem Kinderbereich, einem Computerraum, einem Selbstlernzentrum und einer Lesecke.

Neben der großen *Turnhalle mit zwei Spielfeldern* gibt es weitere Sportanlagen: einen Trainingsraum, ein beheiztes Schwimmbad, ein Bereich mit Sonnensegel und zwei Spielfeldern, einen Fußballplatz mit Naturrasen und eine 330-m-Laufbahn.

Weiterhin gibt es einen zentralen Pavillon für die Verwaltung, ein Restaurant, zwei Parkplätze und eine Werkstatt.

Unser *Auditorium Maximum* wurde im Jahr 2011 eingeweiht. Neben einem Konzertsaal mit ausgezeichneter Akustik und insgesamt 602 Sitzplätzen bietet es Platz für acht Musikräume sowie ein 227 Quadratmeter großes Forum,

das für verschiedenste in- und externe Veranstaltungen genutzt wird.

Schulische Bereiche

Die 14 Jahre an der Deutschen Schulen Medellín verteilen sich auf vier Bereiche:

- Kindergarten (für die 4- bis 6-Jährigen)
- Grundschule (Klassen 1 bis 4, zwischen 7 und 10 Jahren)
- Mittelstufe (Klassen 5 bis 8, zwischen 11 und 14 Jahren)
- Oberstufe (Klassen 9 bis 12, zwischen 15 und 18 Jahren)

Kindergarten: Ab dem 4. Lebensjahr besuchen die Jüngsten zwei Jahre lang „Prekinder“ und „Kinder“ und sind in vier Gruppen mit max. 21 Kindern aufgeteilt. Sie lernen in dieser Zeit die deutsche Sprache mit Erziehern im Tandem-System, also jeweils zwei Lehrern, die mit ihnen gleichzeitig Spanisch und Deutsch sprechen.

Grundschule: Der Bereich Grundschule umfasst die 1. bis 4. Klassen. Die SchülerInnen arbeiten in Klassengemeinschaften und haben einen Klassenlehrer. In den Fächern Deutsch, Sport, Musik, Kunst und Informatik werden sie von speziell ausgebildeten Lehrern unterrichtet, in einigen Fächern, z. B. Sport und Kunst, wird der Unterricht in deutscher Sprache erteilt.

In der Grundschule können die Jungen und Mädchen am Nachmittag zusätzliche Angebote in Musik, Sport und Kunst wahrnehmen, die ihren persönlichen sportlichen oder musisch-künstlerischen Vorlieben entgegenkommen.

Mittelstufe: In den Klassenstufen 5 bis 8 haben unsere Schüler verstärkt Fachunterricht, ab Klasse 5 erlernen sie außerdem Englisch als

zweite Fremdsprache. Am Ende der Mittelstufe haben die Schülerinnen und Schüler in beiden Fremdsprachen die Grundlagen, um zu kommunizieren. In der Mittelstufe nehmen sie in der Klassengemeinschaft an zwei Fahrten teil: eine Reise nach Deutschland in der 6. Klasse und im 8. Schuljahr eine Klassenfahrt mit ökologischem Schwerpunkt auf die Isla Fuerte.

Oberstufe: Die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 9 bis 12 legen in dieser Zeit deutsche und englische Sprachdiplome nach europäischem Referenzrahmen ab: B2 und C1.

Die Deutsche Schule Medellín bietet ab Klassenstufe 11 das Diplom-Programm IB an. Am Ende dieses zweijährigen Kurses erhalten die

Teilnehmer ein international anerkanntes Zertifikat, das ihnen einen Studienzugang an vielen Universitäten weltweit ermöglicht.

In der Klassenstufe 10 nehmen die Schülerinnen und Schüler am akademischen Schüleraustausch teil. Sie verbringen 6 bzw. 12 Monate in Deutschland, festigen ihre Sprachkenntnisse und bereiten sich auf die Sprachprüfungen in der 11. Klasse vor. ◀◀

● Kontakt

info@colegioalemanmedellin.edu.co
www.colegioalemanmedellin.edu.co

● Deutsch-schweizerische Kooperation in Hongkong Petra Loho

Wolkenkratzer, Glanzfassaden, Menschenmassen und Hightech – für viele Menschen ist Hongkong der Inbegriff einer asiatischen Stadt voller Kontraste, Farben und Spannung. Doch Hongkong ist auch ein kultureller und wirtschaftlicher Schmelztiegel.

Aus der Weitsicht deutscher und schweizerischer Familien und Repräsentanten der Wirtschaft, die den Bedarf nach einer zweisprachigen deutsch-englischen Bildung in einem internationalen Umfeld erkannten, entstand bereits 1969 die Deutsch-Schweizerische Internationale Schule (GSIS) in Hongkong. Getragen von der wirtschaftlichen Dynamik der Stadt entwickelte sich die GSIS aus kleinen Anfängen zu einer der führenden internationalen Schulen Hongkongs und zu einer hochmodernen Bildungsstätte.

Ort der Begegnung

Die GSIS bietet Bildungsarbeit an zwei Standorten in zwei parallelen Zweigen, die dem deutschen und englischen Schulsystem folgen. Vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe und dem Wirtschaftskolleg bereiten ca. 240 Pädagogen und Mitarbeiter ca. 1.300 Schülerinnen und Schüler aus über 30 verschiedenen Ländern auf international anerkannte Schulabschlüsse wie



Rezeption Peak Campus

das Deutsche Internationale Abitur und das International Baccalaureate Diploma vor.

„Unsere exzellente Reputation verdanken wir nicht nur unserem hohen pädagogischen Anspruch, sondern auch unserem Selbstverständnis ein Ort der Begegnung zu sein“, sagt Annette Brandt-Dammann, Schulleiterin der GSIS. „Die kulturelle Vielfalt und das Umfeld unserer Schule sehen wir als Chance und als Herausforderung.“



Oberstufe Musikloungue



Oberstufe Kunstraum

Unser Leitbild

Als Teil der faszinierenden Metropole Hongkong besteht unsere Aufgabe darin, unseren Schülerinnen und Schülern ganzheitliche und hochqualitative Ausbildung zu bieten. Die Förderung der Kompetenzen und Talente jedes einzelnen Schülers steht im Mittelpunkt. In einer Zeit der Umbrüche, in der Internationalität und Komplexität unser politisches, wirtschaftliches und soziales Leben bestimmen, kommt der eigenen Erfahrung und persönlichen Begegnung junger Menschen im Hinblick auf ihre Fähigkeiten zu großer Flexibilität und Toleranz im Umgang mit anderen besondere Bedeutung zu.

„Wir brauchen heute – mehr denn je – junge Menschen mit der Bereitschaft zum Wandel und der Offenheit für das Neue. Mit unserer internationalen Gemeinschaft und als Ort, an dem sich in einmaliger Weise Kreativität und Innovationskraft entfalten, wirken wir mit unserer Ausbildung und Förderung junger Menschen als Katalysator für ein neues Denken und Handeln“, sagt Michael Scholz, Leiter der Deutschen Sekundarstufe.

Fortschritt bringt Resultate

Die erstklassigen Ergebnisse unserer Absolventen beweisen, dass die Schülerinnen und Schüler der GSIS nicht nur im Vergleich zu den anderen Schulen in Hongkong, sondern weltweit hervorragend abschneiden. Der zweite Jahrgang, der das Internationale Baccalaureate Diplom abgelegt hat, schloss diesen Sommer mit einem Gesamtdurchschnitt von 40,35 Punkten ab – dies sind 10,1 Punkte über dem weltweiten

Durchschnitt. Alle Schülerinnen und Schüler haben das Diplom erhalten und vier Schüler haben die maximale Punktzahl von 45 erreicht. Weltweit erzielten diese Glanzleistung nur ca. 0,1 % Schüler. Die Schülerinnen und Schüler im Deutschen Zweig erreichten ebenfalls hervorragende Ergebnisse und alle 18 Schülerinnen und Schüler erhielten das Deutsche Internationale Abitur mit beeindruckenden Leistungen.

Um auch weiterhin eine Lernumgebung zu bieten, in der hervorragende Erfolge erzielt werden können und die den Bedürfnissen, Fähigkeiten und der Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler gerecht wird, war die Modernisierung unseres Peak Campus erforderlich. Nach acht Jahren und umfassenden Umbauarbeiten wurde der GSIS-Schulausbauplan verwirklicht. Nach der Einweihung des Middle Buildings öffnete das Lower Building zu Beginn des Schuljahres 2015/2016 mit hochmodernen naturwissenschaftlichen Räumen, einem offenen Lernbereich für Schülerinnen und Schüler sowie neuer Büroräume für Lehrkräfte und Verwaltungspersonal.

Die letzte Phase des Schulentwicklungsplans wurde im Sommer 2016 abgeschlossen und unsere oberen Grundschulklassen zogen zu Beginn des Schuljahres 2016/2017 in das renovierte Upper Building am Peak Campus ein. Das neue Atrium, die Grundschulbibliothek und die zeitgemäßen Klassenräume wurden speziell für unsere jüngeren Schülerinnen und Schüler konzipiert.

Sophie Weinmann, K12 Schülerin, sagt: *„Alles ist jetzt so viel moderner und es gibt viel mehr Licht, was toll ist. Wir haben jetzt eine große-*

re Vielfalt an Ausstattung in den Naturwissenschafts-Laboratorien und Klassenräumen. Alles ist neu, Schule macht jetzt viel mehr Spaß.“

Die Realisierung des GSIS Peak Campus-Entwicklungsplans ist ein bedeutender Meilenstein in der Geschichte der Schule, der am 11. November 2016 mit der gesamten Schulgemeinschaft mit einer feierlichen Eröffnung begangen wird.

Herausforderung Auslandsschule

An der GSIS fördern und fordern wir nicht nur unsere Schülerinnen und Schüler, sondern auch unsere Lehrkräfte. Wir bieten eine reiche Palette von Fortbildungsangeboten und Entfaltungsmöglichkeiten. Unser System von Fachkoordinationsstellen und Funktionsstellen bietet die Gelegenheit, zusätzlich Verantwortung zu übernehmen und das eigene Wirkungsfeld über den Klassenraum hinaus auszuweiten.

Nach 14 Jahren Erfahrung im Schweizer Schulsystem zog Priska Erni nach Hongkong und begann im August 2013 ihre Lehrtätigkeit an der GSIS. Sie unterrichtete zu Beginn als Klassenlehrerin und bereits nach einem Jahr wurde sie zur Stellvertretenden Leiterin der Deutschen Grundschule befördert. Seit August 2014 nimmt sie nun Führungs- und Koordinationsaufgaben wahr.

„Dass mich die Schule aus den Bewerbern auswählen und mir die Stelle der Stellvertretenden Abteilungsleiterin anbieten würde, damit hatte ich nun wirklich nicht gerechnet, da ich noch neu in Hongkong war“, sagt Priska Erni. *„Die neue Position macht Spaß und ich lerne viel Neues. Von den gesammelten Erfahrungen in der Personalführung sowie der Gesamtorganisation einer Schule mit internationaler Ausrichtung werde ich*

ohne Zweifel in all meinen künftigen beruflichen Herausforderungen profitieren können“, fügt Frau Erni hinzu.

GSIS-Schulleiterin Annette Brandt-Dammann erklärt: *„Auslandslehrkräfte profitieren durch den Erwerb von neuen Kompetenzen und von einzigartigen Erfahrungen, die nicht nur in Deutschland, sondern auch global positiv wirken können.“* Nach Jahren an einer Hamburger Schule zog es sie an eine deutsche Auslandsschule in Brasilien und vor fünf Jahren übernahm Frau Brandt-Dammann die Leitung der GSIS in Hongkong.

„Generell suchen wir Menschen mit Energie und hoher Motivation und Kollegen, die auf andere Menschen um sich herum eingehen können. Wir schätzen Professionalität, Integrität und Einsatzbereitschaft“, sagt Frau Dörthe Kleine-Pollmann, Personalleiterin der GSIS. *„In Bewerbungsgesprächen möchten wir potentielle neue Kolleginnen und Kollegen nicht nur als Pädagogen kennenlernen, sondern auch als Persönlichkeit – mit all ihren individuellen Stärken und Leidenschaften.“*

Das Jobportal der Schule ist immer aktuell gepflegt, und wir freuen uns über Bewerbungen für jede Schulstufe. Einstellungsverfahren beginnen zwischen September und Januar für einen Start im folgenden Schuljahr. Interessenten können die Bewerbungsunterlagen über das Jobportal hochladen bzw. sich direkt an die Personalabteilung per E-Mail an HR@gsis.edu.hk wenden. ◀

—● Kontakt

ploho@gsis.edu.hk



Grundschule Atrium



Grundschule Bücherei



GSIS Hallenschwimmbad

● Die Deutsche Europäische Schule Manila/Philippinen

Andreas Thiergen

Der Eurocampus Manila

Bereits seit 1980 gibt es eine Deutsche Schule in Manila. Im Jahre 1992 erhielt sie ihre internationale Grundstruktur, die bis heute fortbesteht. Weil zu diesem Zeitpunkt die Schülerzahlen anstiegen und die politischen Verhältnisse günstig waren, setzten sich Franzosen, Briten, Holländer, Schweizer und Deutsche zusammen, fanden ein schönes Grundstück in Parañaque City, etwa 15 Kilometer südlich des alten Stadtkerns von Manila, und bauten gemeinsam den EURO-CAMPUS. Hier befindet sich die Schule noch heute. Die Briten fanden kurz danach ein eigenes Grundstück und waren nicht mehr mit von der Partie, während die Holländer und Schweizer ihre separate Präsenz in Manila im Laufe der Jahre ganz aufgaben. Geblieben sind so die Französische Schule (heute das Lycée Français de Manille, LFM) und die Deutsche Schule, die beide bis heute auf dem EURO-CAMPUS mit etwa gleichen Schülerzahlen (jeweils ca. 330) zusammenarbeiten. Deutsch-französische Euro-campus-Schulen gibt es derzeit weltweit nur sechs: in Dublin, Shanghai, Taipeh, Toulouse, Zagreb; Manila gehört zu dieser exklusiven Gruppe deutscher Auslandsschulen.

Die European International School (EIS)

Die deutsch-französische Zusammenarbeit erreichte einen ersten Höhepunkt im Jahre 2004, als die gemeinsame Dachorganisation European International School (EIS) gegründet wurde, die bis heute beide Schulen betreibt. Damals wurde von beiden Schulen das International Baccalaureate Programm (IB) als Oberstufe eingeführt. Drei Jahre später stieg die französische Seite wieder aus dem IB aus und konzentriert sich seitdem auf ihr französisches Baccalaureat, während das IB in der deutschen Schule weiterhin die Oberstufe bildet.

Die Deutsche Europäische Schule Manila (DESM)

Nachdem die Französische Schule aus dem gemeinsamen IB ausgestiegen war und die Schü-



Eine Aufnahme aus dem Kindergarten 1980

lerzahlen durch die Asienkrise zu sinken drohten, wurde 2006 der Beschluss gefasst, einen englischsprachigen Zug neben dem deutschsprachigen nach dem Vorbild der Deutschen Schule Singapur zu gründen. Um diesem neuen Charakter der Schule gerecht zu werden, wurde die Schule folgerichtig umbenannt in Deutsche Europäische Schule Manila (DESM) bzw. German European School Manila (GESM). Die DESM besteht seitdem aus einer Internationalen Abteilung und einer Deutschen Abteilung. Diese Zweiteilung, gepaart mit der Präsenz der Französischen Schule und dem International Baccalaureate als Oberstufe, macht aus der DESM eine wahrhaft deutsch-internationale Schule. Ihre Schülerinnen und Schüler kommen aus fast fünfzig verschiedenen Staaten und auch die Lehrerschaft ist bunt gemischt. Die Sprachen Englisch, Deutsch, Französisch, aber auch Tagalog und Spanisch sind auf dem EURO-CAMPUS omnipräsent. Auf der DESM wird den Schülerinnen und Schülern, aber auch den Lehrern, ein einzigartiges internationales und weltoffenes Umfeld geboten.

Die Internationale Abteilung

Die Internationale Abteilung ist inzwischen voll ausgebaut vom Kindergarten bis zur 10. Klasse. Angeboten wird das Primary Years Programme

(PYP) der IB-Organisation in der Grundschule (Klassen 1–5) sowie das britisch-internationale IGCSE – Programm in den Klassen 9 und 10. Die Klassen 6–8 bilden die Vorbereitung für das IGCSE (IGCSE: International General Certificate of Secondary Education). Fast alle Schüler der Internationalen Abteilung bleiben nach dem Bestehen des IGCSE auf der Schule und setzen ihre Laufbahn mit dem IB in den Klassen 11 und 12 fort.

Im Schuljahr 2015/16 wurde in der internationalen Abteilung das Deutsche Sprachdiplom der Länder der Stufe 1 (DSD I) eingeführt, um die Leistungen der Schüler in der Fremdsprache Deutsch offiziell anerkennen zu lassen. Mittelfristig ist die Einführung des DSD II geplant, um ein Studium in Deutschland ohne zusätzliche Sprachprüfung in Deutsch zu ermöglichen.



Kindergartenspielplatz und Schulneubau 2016

Die Deutsche Abteilung

Die von der Zentralstelle für das Auslandswesen (ZfA) geförderte deutsche Abteilung folgt vom Kindergarten bis zu den Mittleren Abschlüssen nach der 9. bzw. 10. Klasse traditionell dem deutschen Curriculum, angelehnt an das Land Thüringen. Alle auch in Deutschland üblichen Fächer werden mit deutschen Lehrwerken unterrichtet; besonderes Augenmerk liegt auf Mathematik und Deutsch. Insbesondere im Fach Deutsch wird den Schülerinnen und Schülern differenzierend Unterstützung auf verschiedenen Ebenen angeboten. Zum Beispiel werden zusätzlich zur Differenzierung nach Schulty-

pen die Muttersprachler teilweise getrennt von den Deutschlernern unterrichtet, um so für jede Zielgruppe eine optimale Förderung zu erreichen. Wie in der Internationalen Abteilung bleiben fast alle Schüler nach der 10. Klasse auf der DESM, um ihre Schullaufbahn mit dem IB fortzusetzen.

Das International Baccalaureate (IB)

Das teilweise von der Zentralstelle geförderte International Baccalaureate (IB) bildet die Oberstufe der GESM. Es wird durch KMK-Beschluss unter bestimmten Bedingungen (z. B. richtige Fächerwahl) als Hochschulzugangsberechtigung anerkannt. Zwei Fächer werden neben dem Unterrichtsfach Deutsch auf Deutsch angeboten, nämlich Biologie und Geschichte. Als Besonderheit im Vergleich mit anderen deutschen IB-Schulen bietet die DESM ihren Schülern fast die gesamte Palette von IB-Fächern, so Deutsch, Französisch, Englisch, Spanisch, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Wirtschaft, Psychologie, Geschichte, Kunst, Musik sowie „Environmental Science and Society“ an. Da fällt es naturwissenschaftlich interessierten deutschen Schülern oft schwer, sich gegen Physik oder Chemie (auf Englisch) und dafür für Biologie (auf Deutsch) zu entscheiden. Da die Schülerzahl in der Oberstufe noch unter vierzig beträgt, ergeben sich bei dieser großen Auswahl an Fächern zum Teil sehr kleine Kursgrößen. Kurse mit drei oder vier Schülern sind so an der DESM möglich. Nach dem Abschluss des IB studieren unsere Schüler weltweit an den verschiedensten Universitäten, insbesondere in Deutschland.

Individuelle Förderung und soziales Engagement

Individuelle Förderung (z. B. im Deutschunterricht, Mathe-Workshops, inklusives Unterrichten) und soziale Kompetenz sind Leit motive der Schule und zwar nicht nur auf Grund der kleinen Klassengrößen sondern auch durch die bewusst gepflegte familiäre Atmosphäre. Dass Schülerinnen und Schülern ihre DESM als große Familie empfinden, wird aus entsprechenden Umfragen deutlich, und auch Eltern betonen dies immer wieder. Nicht umsonst heißt es

in unserem Leitauftrag, dass sich unsere Schüler bei uns zu Hause fühlen sollen. Als Schülerinnen und Schüler der DESM sind sie per se bereits außerordentlich kompetent in ihrem sozialen Handeln, hilfsbereit und tolerant, was sicherlich auch auf die Warmherzigkeit des Gastlandes zurückzuführen ist. In diesem Zusammenhang stehen auch die vielen sozialen Projekte, z. B. die Hilfe für Taifunopfer, in denen die Schülerinnen und Schüler der DESM aktiv sind. Es wird sehr viel getan, damit die Schülerinnen und Schüler der DESM den Kontakt zur philippinischen Lebenswirklichkeit herstellen können.



Naturwissenschaftlicher Fachraum 2016.

Inklusion lange vor ihrer offiziellen Einführung

Jedem neuen Schüler oder Lehrer fällt sofort die angenehme, tolerante und respektvolle Atmosphäre an der DESM auf. Bei der Bund-Länder-Inspektion und dem entsprechenden Bilanzbesuch sowie anlässlich der Peer-Review vor kurzem wurde dies noch einmal bestätigt. Inklusion muss deshalb an der DESM nicht neu erfunden werden. Sie wurde seit jeher auf verschiedene Art und Weise praktiziert, ohne dass der Begriff Inklusion dafür benutzt wurde. Der konzeptionelle Überbau für Inklusion an der

DESM wird zurzeit erstellt. Dabei wird es als eine besondere Chance angesehen, die bereits bestehenden inklusiven Traditionen der Schule mit der internationalen und deutschen Expertise zu einem Inklusions-Gesamtkonzept zusammenzuführen.

Das Leitbild der DESM

Das Leitbild trägt dieses Konzept bereits in sich und fasst genau das zusammen, was die DESM ausmacht:

Leitziel: Die Deutsche Europäische Schule Manila (DESM) ist die erste Wahl für deutschsprachige Familien und für Familien mit besonderem Interesse an deutscher und europäischer Bildung und Kultur.

Leitauftrag: Wir bieten eine hervorragende deutsch- und englischsprachige Ausbildung nach international anerkannten Standards. Darüber hinaus bieten wir unseren Schülerinnen und Schülern Raum und Anregung, ihre Persönlichkeit und soziale Kompetenz auf der Basis ihrer individuellen Fähigkeiten zu entwickeln. Wir wollen, dass sich die Schülerinnen und Schüler bei uns zu Hause fühlen.

Renovierung des Eurocampus und die Zukunft

Im Jahre 2013 wurde endgültig entschieden, den Standort des EURO CAMPUS bis weit in die Zukunft hinein zu nutzen. Deshalb wird er augenblicklich von Grund auf gemeinsam mit der Französischen Schule renoviert. Ein zusätzliches Gebäude für die höheren Klassen der DESM wurde 2014 eingeweiht und mit modernster Technik ausgestattet. Seit September dieses Jahres werden unsere Schülerinnen und Schüler in neuen naturwissenschaftlichen Fachräumen, ausgestattet von einer deutschen Firma, unterrichtet. Zukunftsvision für die DESM ist bei stetiger Verbesserung der Schulqualität der Erhalt ihrer familiären und internationalen Atmosphäre bei gleichzeitiger Bewahrung ihres deutschen Charakters, so dass Schülerinnen und Schülern verschiedenster Herkunft und Sprache hervorragenden Unterricht mit vielschichtigen Unterstützungssystemen angeboten bekommen können. ◀◀

● GESS in Singapore

Kirsten Mönch

Die „German European School Singapore“ ist eine gemeinnützige deutsche internationale Schule mit einer ausgeprägten europäischen Note. GESS bietet 1.500 Schülern aus über 50 Nationen eine Bildung vom Kindergarten bis zur Klasse 12.

Seit der Gründung im Jahr 1971 hat sich GESS zu einer Schule mit zwei Sektionen weiterentwickelt. Als „Exzellente Auslandsschule“ führt die GESS in der Deutschen Sektion zu den gängigen allgemeinbildenden deutschen Schulabschlüssen: Haupt-, Realschulabschluss und Abitur. Die Europäische Sektion führt als „IBO World School“ alle drei IB-Programme, PYP, MYP, IB Diploma, in englischer Sprache durch.

Wir unterstützen unsere Schüler darin, ihre deutschen Wurzeln zu festigen. Wir verleihen ihnen Flügel, indem wir sie auf die sprachlichen Anforderungen einer globalisierten Welt vor-

bereiten: mit unserem differenzierten Englischprogramm ab Klasse 1, einigen auf Englisch unterrichteten Fächern in der Sekundarstufe und weiteren Fremdsprachenangeboten. Auf dem Schulhof und bei zahlreichen Bonding-Aktivitäten haben die Schüler zusätzlich Raum, die Internationalität der Schule zu leben.

GESS ist überzeugt, dass „Lernen, um zu leben und Verantwortung zu übernehmen“, eine große Bedeutung in der Bildung und Förderung der Schüler einnimmt, um sie zu verantwortlichen und informierten Weltbürgern heranwachsen zu lassen. ◀◀

● Kontakt

Kirsten.Moench@gess.sg
www.gess.sg



● Eine farbenfrohe Gemeinschaft: Deutsche Schule New Delhi

Martin Nickels

Die Deutsche Schule New Delhi blickt auf eine 56-jährige Geschichte zurück. Angefangen in einem kleinen, angemieteten Privatgebäude, befindet sie sich seit 1993 im ehemaligen Gebäude der Botschaft der DDR. Mit dem Ausbau der deutsch-indischen Beziehungen ist auch die

Schülerzahl gestiegen. Allerdings sind die Schülerzahlen in den letzten zwei Jahren zurückgegangen. Vor allem die Luftverschmutzung besorgt zunehmend Eltern in Deutschland, mit ihren Kindern einen Posten in New Delhi anzutreten.



Schulgelände der Deutschen Schule New Delhi

Die Schule hat entsprechend reagiert. 2015 wurden zentrale Luftfilteranlagen in beiden Gebäudeteilen, dem Schulhaus und dem Kindergartengebäude eingebaut. Seither ist die Luftqualität in der Schule hervorragend. Nur der Sportunterricht im Freien bleibt eingeschränkt.

Das Besondere an der DSND ist ihre familiäre Atmosphäre. Alle kennen sich, die Großen, die Kleinen, aber auch Lehrerinnen, Lehrer, Väter, Mütter, Verwaltungsangestellte.

Auch nach Schulschluss unternimmt die Schulgemeinde viel zusammen. Diese engen, freundschaftlichen Beziehungen prägen das



Einschulung der Erstklässler

Klima und den Umgang miteinander. Es wird viel miteinander gelacht, der Ton ist freundlich. Das Miteinander zeigt sich auch an der Vielzahl der Veranstaltungen, die von der Schule organisiert oder unterstützt werden. Hierzu zählen Sportfest, Schwimmfest, Weihnachtliches Treiben, Schulfest, St. Martin, Vater-Kind-Basteltag, Karneval und vieles mehr.

Das *Nikolausfest* auf dem Gelände der Deutschen Botschaft gehört sicherlich zu den ganz besonderen Highlights. Alljährlich erscheint hier der Nikolaus auf einem indischen Elefanten und das gemeinsame Fest bezaubert nicht nur die ganz jungen Besucher.



Nikolausfeier auf dem Gelände der Deutschen Botschaft (Hier reist der Nikolaus traditionell indisch auf einem Elefanten)



Botschafter Dr. Ney und seine Frau Dr. Ney während der Nikolausfeier auf dem Gelände der Deutschen Botschaft

Der *Weihnachtsmarkt* der AHK findet auf dem Gelände der DSND statt. Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie pädagogisches und nicht-pädagogisches Personal verkaufen hier selbst gemachten Glühwein und Waffeln sowie Weihnachtsleckereien, die speziell für diesen Anlass aus Deutschland eingeflogen werden. Der Elternbeirat organisiert diesen Event und unterstützt mit den Einnahmen zu 50 % Sozialprojekte in Indien und zu 50 % ausgewählte schulische Projekte.

Die „*Bunte Bühne*“ öffnet mindestens einmal pro Halbjahr ihre Tore und bietet den Schülerinnen und Schülern der DSND die Möglichkeit, in größerem Rahmen zu präsentieren, was sie im Unterricht oder in der AG vorbereitet haben. Die Band-AG spielt hier traditionell eine tragende musikalische Rolle. Aber auch andere Schulen und Organisationen aus dem internationalen und indischen Umfeld präsentieren auf diesem Event ihre Beiträge.

Begegnungen mit dem indischen und internationalen Umfeld stellen eine wichtige Säule des schulischen Alltages dar. Einige Beispiele hierfür sind die Indienwoche im Kindergarten und der Grundschule, Austauschprogramme mit anderen Schulen und Einrichtungen und das reichhaltige Fahrten- und Exkursionsprogramm; um nur einiges zu nennen. In den Indienwochen in Kindergarten und Grundschule dreht sich das Schulleben für eine Woche nur um die vielfältigen Aspekte der indischen Kultur. Austausch mit indischen Schulen, Besuch von kulturellen Einrichtungen und gemeinsame Kunst- oder Musikprojekte in Zusammenarbeit mit indischen Künstlern sind nur einige Beispiele für das reichhaltige Programm.

In der Sekundarschule ist der Austausch mit der Französischen Schule, der Amerikanischen Schule, der Britischen Schule sowie ausgewählten indischen Schulen beispielhaft zu nennen. Neben dem gemeinsamen Lernen und den gemeinsamen Aktivitäten entstehen bei solchen Anlässen auch neue internationale Freundschaften.

Die jährlich stattfindenden Klassenfahrten in den Klassen 5 bis 12 stärken nicht nur das soziale Miteinander, sondern vermitteln auch Einblicke in die kulturelle und landschaftliche Vielfalt der Region. Durch das Sozialprakti-

kum erhalten die Jugendlichen der 9. Klasse die Möglichkeit, sozial aktiv zu werden. Im letzten Schuljahr haben die Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse beispielsweise Spendensammlaktionen für ein AIDS-Waisenheim und eine Leprastation durchgeführt, an der DSND am Welt-AIDS-Tag über die Krankheit informiert und über mehrere Tage an einer Schule in Thiruvananthapuram unterrichtet. Dieses Engagement der Klasse war ein wichtiger Grund dafür, dass an der DSND ein Interact Club unter der Schirmherrschaft des Rotary-Vereins gegründet wurde.

Um den Bezug zur indischen Kultur schon früh auch unterrichtlich zu entwickeln, wird in den Klassen 1 bis 5 das Fach Indische Landeskunde unterrichtet. Hier lernen die Kinder im Klassenraum und auf Exkursionen viel über die Vielfalt des Landes.

Exkursionen sind natürlich fester Bestandteil aller Abteilungen der Schule – denn wo kann man mehr lernen als vor Ort in „Incredible India“? Neben dem Besuch kultureller Einrichtungen sind auch die Bereiche Wirtschaft, Politik und Soziales von Bedeutung. Hierzu bieten in Delhi ansässige Institutionen und Betriebe meist gerne ihre Hilfe an (auch in Bezug auf das Berufspraktikum in Klasse 10 und die Berufsworkshops für Klasse 10 bis 12).

Im Curriculum der Erdkundefachschaft ist beispielsweise das Exkursionsprogramm „Bridge the Gap“ in Zusammenarbeit mit einer örtlichen NGO fest verankert. Hier lernen die Jugendlichen beispielsweise vor Ort typische Probleme der Megastadt Delhi kennen und erfahren, welche Lösungsansätze erfolgversprechend scheinen und was jeder einzelne im Kleinen machen kann, um die Schwierigkeiten nicht noch zu vergrößern.

Das reiche AG-Programm mit vielen abwechslungsreichen Angeboten bietet den Kindern und Jugendlichen vom Kindergarten bis hin zur Oberstufe die Gelegenheit, ihren Interessen nachzugehen: Von den Kleinen-Forschern über zum Taekwondo, Fotografie und Band bis hin zum Fußball und Internet ist für jeden ein passendes Angebot zu finden. Auch Schüler bieten in diesem Jahr erstmalig auf Initiative der SV eigene AG-Angebote an. Ergeb-



Theaterstück des gesamten Kindergartens (Regenbogenkoblde)

nisse können auf der Bunten Bühne oder dem Schulfest präsentiert werden. Die Theater-AG der Sekundarschule hatte im letzten Schuljahr sogar die Möglichkeit, ihr Stück „GIZMO“ im Gebäude der Deutsche Botschaft zu präsentieren, und die Kindergartenkinder präsentierten ihr Stück „Alibaba und die 40 Räuber“ auf der Bühne der benachbarten indischen Junior Modern School.

Selbstverständlich sind all diese Aktivitäten und Programme vor dem Hintergrund der akademischen Ausbildung der Schülerschaft zu sehen.

Der Unterricht wird an der DSND für Schülerinnen und Schüler integrativ und binnendifferenziert erteilt. An der DSND kann auf dieser Grundlage der Hauptschul- und der Realschulabschluss sowie das Deutsche Internationale Abitur erworben werden. Um den Umgang mit Heterogenität weiter zu stärken, hat sich die DSND im letzten Schuljahr verpflichtet, einen Schwerpunkt der Schulentwicklungsarbeit auf den Bereich „Inklusion“ zu legen. Mit der Erstellung eines Inklusionskonzeptes sind erste Schritte getan, jedoch muss man auch anmerken, dass die bauliche Struktur des ehemaligen Botschaftsgebäudes eine Barrierefreiheit im schulischen Alltag fast unmöglich macht.

Bei kleinen Klassengrößen können individuelle Stärken und Schwächen jedes einzelnen Kindes genau in den Blick genommen werden. Hierzu zählen der schulische und der emotional-soziale Bereich. So gibt es an der DSND etwa ein umfangreiches Förderprogramm im sprachlichen und im mathematischen Bereich. Die Themen „Deutsch-als-Fremdsprache“ sowie „Deutsch-im-Fachunterricht“ haben bereits einen hohen Stellenwert, werden im Zuge einer möglichen Internationalisierung der Schule noch an Bedeutung gewinnen.

Überdies werden die Fächer Englisch und Französisch in der Sekundarstufe teilweise jahrgangsstufenübergreifend nach Sprachniveaustufen unterrichtet. Hierdurch wird gewährleistet, dass gerade im Bereich der Fremdsprachen die teils große Heterogenität in der Sprachkompetenz berücksichtigt wird.

Außerdem ergibt sich aus der geringen Schülerzahl die Möglichkeit, die Schüler in dem nicht immer ganz einfachen Umfeld der Megastadt Delhi auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu betreuen. Um diesen Bereich zu stärken, ist seit dem Schuljahr 2015/16 ein ausgebildeter Psychologe und Sozialarbeiter als Schulcounselor an der Schule beschäftigt. Eine Aufgabe des Schulcounselor ist die Beratung der

Schülerinnen und Schüler, aber auch der Eltern und Lehrerinnen und Lehrer in teils sehr unterschiedlichen individuellen und klassenspezifischen Problemlagen.

Partizipation und gemeinsame Unterstützung ist gerade an einer so kleinen Schule wie der DS-ND geradezu zentral. Denn: Um Schule und deren Entwicklung zu gestalten, sind wir auf die Unterstützung aller Vertreterinnen und Vertreter des Schulumfeldes angewiesen: Beginnend bei den Kindern und Jugendlichen, den Eltern, den Pädagogen und allen weiteren Angestellten bis hin zum Vorstand, zur Botschaft sowie anderen auch externen Freunden und Unterstützern der Schule. Es ist selbstverständlich, dass Schülerinnen und Schüler und Eltern über verschiedenen Gremien (wie Schülervertretung, Elternbeirat, Schulentwicklungsgruppe, Schulkonferenzen etc.) die Schule mitgestalten. Ein Beispiel von vielen ist die Teestube, die auf Initiative der SV und des EBR in diesem Schuljahr feierlich eröffnet wurde. Diese Einrichtung wird – betreut durch den Schulcounselor sowie Lehrern und Eltern – von den Schülerinnen und Schülern selbst verwaltet und bietet Raum zum „Chillen“, Reden, Spielen, Diskutieren, Teetrinken etc. Die Teestube darf aber auf Beschluss des Teestubenteams auch von Eltern zu bestimmten Zeiten genutzt werden. Beispielsweise ist angedacht, dass die Eltern in der Teestube Hindi-Kurse besuchen oder den Raum zum Austausch nutzen können. Die Jugendlichen lernen auf diese Art und Weise neben den Herausforderungen der demokratischen Gestaltung einer solchen Einrichtung auch, dass man zum Be-

trieb der Teestube auch wirtschaftlich aktiv werden muss.

Durch diese Vielfalt und viele weitere Angebote für die Lernenden, die Lehrenden, die Eltern und die Unterstützer und Freunde der DS-ND ist eine kleine, aber besondere Schule im internationalen Umfeld erwachsen, die im Jahre 2014 die Auszeichnung Exzellente Deutsche Auslandsschule erhalten hat.

Wir sind eine farbenfrohe Schulgemeinschaft voller Geschichten, die von allen am Schulleben beteiligten erzählt und geschrieben werden – gestern, heute und zukünftig. ◀◀

—● Kontakt

www.dsdn.de



Grundschulzelten

● Die Deutsche Internationale Schule Dubai

Corinna Rösner

Seit dem Umzug in das neue Schulgebäude in Dubai Academic City 2015 zählt die Deutsche Internationale Schule Dubai (DISD) zu den modernsten deutschen Auslandsschulen der Welt und bietet erstklassige Lernmöglichkeiten. Dazu zählen neben hellen Räumen mit einer gesunden Lernumgebung, auch naturwissenschaftliche Labore, Bibliotheken für die Grundschule

und die Sekundarstufe, Kunst- und Musikräume wie auch vielseitige attraktive Sportstätten wie der Sportplatz mit Fußballfeld gemäß FIFA-Standard und Tartanbahn, eine Dreifachsporthalle, ein 25 m-Schwimmbecken sowie Volleyball- und Basketballfelder.

Die DISD besteht seit 2008 und gehört zu einem Netz von weltweit 140, durch die Kul-



Einweihungsfeier

tusministerkonferenz anerkannten Auslandsschulen. Sie ist eine von der Bund-Länder-Inspektion ausgezeichnete „Exzellente Deutsche Auslandsschule“. Der Schulcampus beherbergt einen großen Kindergarten und eine Grundschule mit weiträumigen, vielseitigen Spielplätzen sowie eine Sekundarstufe, in der die Berufsreife, die Mittlere Reife sowie das Abitur absolviert werden können.

Die Unterrichtssprache ist Deutsch und der Unterricht an der DISD wird von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern mit einer entsprechenden Ausbildung durchgeführt. Rund 700 Schülerinnen und Schüler aus mehr als 30 Nationen lernen an der DISD in respektvollem Miteinander. Sie werden individuell und differenziert gefördert und gefordert. In einem positiven Arbeitsklima, in dem Lernen und Lehren Freude bereitet, erhalten sie eine umfassende Allgemeinbildung, die für Qualität und Professionalität steht. Dabei orientiert sich die Schule an den aktuellen deutschen Bildungsstandards.

Das deutsche Curriculum ist eine qualifizierte Ausbildung nach dem Lehrplan Thüringen und ermöglicht deutschsprachigen Schülern einen Einstieg während des laufenden Schuljahres sowie einen reibungslosen Wiedereinstieg im Falle einer Rückkehr nach Deutschland.

Im Kindergarten, der Grundschule und der Sekundarstufe steht die Philosophie einer ganzheitlichen Erziehung im Vordergrund. Die

Schülerinnen und Schüler der DISD lernen mit „Herz“, „Hand“ und „Hirn“. Sie wachsen zu kritischen, engagierten und kreativen Persönlichkeiten heran, die Verantwortung für sich und andere übernehmen.

Traditionelle Werte und demokratisches Gedankengut sind wesentliche Bausteine, die einen besonderen Stellenwert bei der Beschreibung der Identität der deutschen Schule in Dubai einnehmen. Toleranz, Respekt und demokratisches Denken sind Teil ihres Fundaments. Die Schulgemeinschaft pflegt deutsches Kulturgut und feiert traditionelle Feste, steht aber auch anderen Kulturen gegenüber offen, insbesondere der arabischen Kultur des Gastlandes.

Kindergarten und Vorschule

In zwölf altersgemischten Gruppen mit liebevollen, festen Bezugspersonen fühlen sich die Kindergartenkinder geborgen und entwickeln sich zu selbstbewussten Persönlichkeiten, die offen für andere Kulturen und Weltanschauungen sind.

Die lernintensiven Lebensjahre der Kinder werden genutzt, um ihre persönlichen Begabungen sowie den Spaß am spielerischen Lernen zu fördern. Nicht-Muttersprachler lernen an mehreren Tagen der Woche in kurzen Spielsequenzen Deutsch verstehen und sprechen. Zusätzlich lernen alle Kinder spielend Englisch.

In der Vorschule werden die Lernziele auf die persönlichen Bedürfnisse der Kinder abgestimmt. Das schafft eine Motivation für kind-



New School Building 2016

liches Lernen und bereitet die Fünfjährigen Schritt für Schritt auf den Übergang in die Grundschule vor.

Grundschule / Klasse 1 bis 4

In freundlich vertrauter Schumatmosphäre findet das kognitive, soziale und individuelle Lernen beste Voraussetzungen. Die Grundschülerinnen und -schüler entwickeln sich zu selbstständig denkenden Persönlichkeiten. Neben der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten nehmen sportliche und musische Aktivitäten sowie erzieherische Aspekte einen wichtigen Platz ein – Höflichkeit, Toleranz und Rücksicht an-



Zeugnisse Februar 2016

deren gegenüber sind dabei die Grundpfeiler. Schrittweise werden Lern- und Arbeitstechniken so gefördert, dass die Kinder am Ende der 4. Klasse auf den Übergang in die Sekundarstufe vorbereitet sind. Die mündliche und schriftliche Beherrschung der deutschen Sprache ist von herausragender Bedeutung für die weitere Ausbildung und wird nachdrücklich gefordert und gefördert. Aber auch Englisch wird von der ersten Klasse an intensiv unterrichtet und die Kinder lernen die arabische Sprache.

Sekundarstufe I / Klasse 5 bis 10

In der schulformunabhängigen Orientierungsstufe wird eine solide Allgemeinbildung vermittelt und es werden wichtige Fundamente für die weitere Schullaufbahn sowie die Berufsausbildung gelegt. In dieser Phase treffen die Lehre-

rinnen und Lehrer gemeinsam mit den Eltern die Entscheidung, in welcher Schulform die Kinder ihre Schullaufbahn am erfolgreichsten bestehen werden.

Realschüler werden nach einem auf die Bedürfnisse der DISD abgestimmten Realschulkonzept unterrichtet und schließen die Klasse 10 mit dem mittleren Bildungsabschluss ab. Für die gymnasialen Schüler ist die 10. Klasse die Eingangsstufe in die Sekundarstufe II.

Ab Klasse 8 wird das Fach Geografie in Englisch unterrichtet und ab Klasse 9 das Fach Geschichte bilingual in englischer und deutscher Sprache. Auf Wunsch kann zusätzlich ein Cam-



Abiturprüfung Februar 2016

bridge-Sprachenzertifikat abgelegt werden. Französisch wird ab der 6. Klasse unterrichtet, wer möchte, kann das DELF-Zertifikat ablegen. Entsprechend den lokalen Schulgesetzen ist zusätzlich Arabisch als Fremdsprache Pflicht.

Sekundarstufe II / Klasse 11 bis 12

In der gymnasialen Oberstufe wird an der DISD ein hohes Maß an Selbstständigkeit erwartet, das auch bei anschließender Aufnahme eines Studiums unerlässlich ist. Seit dem Schuljahr 2011/12 führt die Schule die Deutsche Internationale Abiturprüfung (DIAP) in Dubai durch. Der hohe Prüfungsstandard der DIAP wird durch die Aufsicht der deutschen Schulbehörden garantiert.

Die bilinguale Abiturprüfung auf Muttersprachen-Niveau in Deutsch und Englisch öff-



German Unity Project

net die Türen zu Universitäten auf der ganzen Welt. Die deutsche Schulbildung ist außerdem ein entscheidender Vorteil für eine Karriere im modernen Deutschland sowie bei etablierten deutschen Firmen im Ausland.

DISD-Abiturientinnen und -Abiturienten sind weltweit und gleichermaßen an Universitäten, wie der Ludwig-Maximilians-Universität Mün-

chen, der Sorbonne Abu Dhabi und der Cambridge University London erfolgreich.

Nachmittags an der DISD

Mit dem Angebot verschiedener AGs und Nachmittagskurse trägt die Schule dazu bei, die Interessen und Fähigkeiten unserer Schüler zu fördern und die Schulgemeinschaft zu stärken. Neben Sport- und Musik-AGs, gibt es unter anderem auch eine Schach-, Robotics-, Mad Science- sowie Garten-AG.

Spezielle Förderclubs helfen Grundschulern, die Defizite im Rechnen oder in der Rechtschreibung, beim Aufsatzschreiben oder in der Grammatik der deutschen Sprache haben. ◀◀

—● Kontakt

Wer Interesse an der Deutschen Internationalen Schule Dubai hat, kann gerne eine persönliche Schulführung buchen.

Zur Terminvereinbarung oder für individuelle Fragen einfach an:

info@germanschool.ae oder
+971(0)4-4562718 wenden oder
www.germanschool.ae

● Deutsche Schule Beverly Hills Kairo

Martin Zeisler

Ich bedanke mich auch im Namen unserer Schule für die Möglichkeit, uns vorstellen zu können und den Lesern einen kleinen Einblick von uns geben zu können. Gerade nach den letzten Jahren und den vielen unterschiedlichen Eindrücken, die man durch Medien und Politik von Ägypten erhalten hat, ist es schön, einmal ein Bild aus unserer Perspektive aufzeigen zu können.

Als ich mich vor gut zweieinhalb Jahren über die ZfA für das Ausland beworben hatte, stand für mich zunächst nur fest: Nichts Europäisches oder Westliches! Ich suchte nach etwas ganz anderem, nur wusste ich nicht direkt wonach. Schließlich kam eine Einladung für die Deutsche Schule Beverly Hills, und wie viele andere, die den Namen lesen, dachte ich zunächst

an eine Deutsche Schule in Kalifornien, USA. Erst beim zweiten Lesen viel der Zusatz „Kairo“ auf. Als Deutsch- und Geschichtslehrer war schnell klar: Ägypten, das passt! Besonders für einen Historiker ein Traum. Zweifel kamen nie wirklich auf, trotz der schlechten Presse über Ägypten zur damaligen Zeit. 2014 waren die Lage und die Meldungen doch sehr negativ und, wie sich schnell herausstellte, in vielem sehr subjektiv oder schlicht falsch. So bedurfte es einiger Überzeugungsarbeit im privaten und beruflichen Leben, diesen Schritt zu begründen. Es sei hier bereits gleich erwähnt, dass ich diesen Schritt bis heute nie bereut ha-



be. Das Land und die Menschen bieten, trotz unbestreitbarer Probleme – doch welches Land hat die nicht in irgendeiner Form – viele Möglichkeiten und berufliche wie private Erfüllung.

Daher ist es mir neben der Vorstellung unserer Schule auch ein besonderes Anliegen, in diesem Artikel ebenfalls das Land zu präsentieren und seine Besonderheiten aufzuzeigen.

Leider muss man feststellen, dass vieles bis heute in der westlichen Presse und Politik falsch dargestellt wird, wodurch das Land häufig im schlechten Licht erscheint. Daher stehen auch wir als Deutsche Auslandsschule seit Jahren vor der großen Herausforderung, Lehrer aus Deutschland zu gewinnen und wenn möglich länger an uns zu binden. Dieses Problem haben alle sieben anerkannten Deutschen Auslandsschulen in Ägypten, da viele Menschen immer noch denken, es gäbe täglich Anschläge, Revolutionen und Fanatiker an jeder Ecke.

Die Wahrheit ist hier jedoch eine andere. Politisch steht das Land immer noch vor vielen Herausforderungen und besonders seit der Revolution 2011 leidet die Wirtschaft durch den ausbleibenden Tourismus. Aber die Menschen begegnen einem täglich mit großer Offenheit. Es ist immer wieder erstaunlich, welche Herzlichkeit, Hilfsbereitschaft und auch Lebensfreude man hier findet.

Ein besonderes Bild eröffnet sich dem Besucher in der Hauptstadt Kairo. Hier sei auch die Meinung der Bevölkerung vorausgestellt: Kairo ist nicht Ägypten und Ägypten ist nicht Kairo. Diese historisch und kulturell hoch wertvolle Stadt ist eine Metropole mit vielen Gesichtern. Von modernen Stadtvierteln, Altstadt, Industrie und Slums findet man alles auf teilweise engstem Raum. Kairo ist ein Moloch, der einen zu Beginn gleichzeitig anzieht und abschreckt. Man braucht seine Zeit, um sich einzuleben und die Reize und schönen Seiten zu finden und zu erkennen.

Das bis heute Faszinierendste für mich ist aber die Gesellschaft an sich. Religion ist ein wichtiges Thema und man findet die koptische Kirche mit den verschiedensten Auslegungsrichtungen des Islam, von sehr konservativ bis westlich liberal, auf engstem Raum. Dies geht einher mit der Lebensweise, welche alle Verhaltensweisen des Westens – gute und schlechte –

und der arabischen Welt vereint. Dennoch gibt es kaum Spannungen, jeder lässt dem anderen sein Leben und seine Interpretation der richtigen Lebensweise. Der scheinbare Widerspruch zwischen extrem konservativ und extrem westlich zur selben Zeit am selben Ort – hier funktioniert es. Ein starker Kontrast findet sich außerhalb der Großstädte Kairo und Alexandria, wo die Gesellschaft immer noch stark von einem relativ einfachen Leben geprägt ist.

Besonders wichtig für die ägyptische Gesellschaft ist das soziale Leben; Familie und Freunde stehen über allem. Der Zusammenhalt und die gegenseitige Unterstützung sind allen sehr wichtig, weshalb man auch praktisch nie allein ist und jede freie Minute mit Familie oder Freunden verbracht wird. Zu Beginn war dies ungewohnt, ist man doch aus Deutschland einen derartigen Zusammenhalt fast nicht mehr gewohnt. Dies hat natürlich auch einen starken Einfluss auf die Kinder, die ein sehr ausgeprägtes Gemeinschaftsgefühl entwickeln. Dies kann man als Lehrer besonders in den Pausen beobachten, wo die Schüler ungeachtet von Klasse oder Altersstufe gemeinsam ihre Zeit verbringen und spielen. Selbstverständlich gibt es Streitereien wie immer zwischen Kindern, dennoch ist mir an deutschen Schulen eine derartige gegenseitige Hilfsbereitschaft und Interaktion nicht begegnet. So findet man kaum eine Kleingruppe in der Pause; beim Spielen achten alle von selbst auf eine gleichmäßige Beteiligung aller und gerechte Behandlung. Das Wir-





Gefühl ist stark ausgeprägt und beeinflusst das Schulklima enorm.

Damit möchte ich nun auch zu unserer Schule überleiten, die sich in vielem von anderen Schulen in Ägypten unterscheidet.

Ein besonderer Aspekt ist ihre Lage. Wir sind am westlichen Rand Kairos gelegen, in der Vorstadt Sheikh Zayed, ungefähr 35 km vom Stadtzentrum entfernt. Aufgrund der großen Dimensionen Kairos könnte man also meinen, man wäre weg, jedoch ist auch diese Vorstadt schon fast mit Kairo zusammengewachsen. Diese Randlage ist aber ein wesentlicher Vorteil im Vergleich zu anderen, bekannteren Deutschen Schulen im Stadtzentrum. Die Luftqualität und Sauberkeit sind unvergleichlich besser und die Umgebung ist grün, freier und offener. Die Hektik der Großstadt erreicht uns nur bedingt und das wirkt sich auch außerschulisch auf die Lebensqualität aus. Dennoch hat man jederzeit die Möglichkeit, die Kairoer Innenstadt zu besuchen, wenn man den teilweise berüchtigten Kairoer Straßenverkehr nicht scheut. Bei knapp 12 Millionen – offiziell, inoffiziell wohl weit mehr –, und bei Verkehrsregeln, die mehr als Hinweis denn als Pflicht angesehen werden, herrscht hier für Unerfahrene zunächst das blanke Chaos, das zu berücksichtigen man aber schnell lernt. Deutsche Verkehrspolizisten würden hier wahrscheinlich bei einem Austauschprogramm in Tränen ausbrechen. Hat man sich aber integriert, ist es ein Leichtes, damit zurecht zu kommen.

Die Deutsche Schule Beverly Hills Kairo ist eine internationale Schule in privater Trägerschaft. Sie ist Teil des 2003 gegründeten Beverly-Hills-Schulzentrums. Insgesamt besteht unsere Schule aus drei Teilen, der Deutschen Schule (seit 2006), der Englischen und der Amerikanischen. Alle teilen sich den gemeinsamen Schulhof und sind in einem gemeinsamen Schulgebäude in verschiedenen Schulflügeln untergebracht. Die Schulen haben insgesamt ca. 1200 Schüler (95 % davon Ägypter), wobei die Deutsche Schule mit ca. 512 Schülern die größte Abteilung stellt, welche zweizügig die Schule durchläuft. Derzeit arbeiten 41 Lehrer für die Deutsche Schule, wovon 4 ADLKS sind. Jedoch entfallen wiederum knapp 12 Lehrer alleine auf das arabische Programm. Unsere Schüler haben ein Unterrichtspensum von 40 Wochenstunden im 40-Minuten-Takt. Das qualifizierte deutsche Programm reicht vom Kindergarten bis zum internationalen Abschluss, dem IB.

Unser Kindergarten besteht aus Kinderkrippe, Kindergarten und einjähriger Vorschule. An den Kindergarten schließt sich die Grundschule an, die in die Sekundarstufe I mündet. Abgeschlossen wird das schulische Programm mit der zweijährigen Oberstufe, in der die Schülerinnen und Schüler das Internationale Baccalaureat erwerben.

Im Schuljahr 2009/2010 wurde die Deutsche Schule Beverly Hills Kairo nach einer eingehenden Inspektion durch die ZfA und durch

die Kultusministerkonferenz der Länder mit dem Prädikat „Anerkannte Deutsche Auslandsschule“ ausgezeichnet. Derzeit befinden wir uns in der Vorbereitung für die anstehende Bund-Länder-Inspektion im kommenden Jahr, um das Prädikat „Exzellente Deutsche Auslandsschule“ zu erlangen. Wie man in diesem Zusammenhang erkennen kann, befindet sich unserer Schule somit immer noch in einem Aufbau- und Entstehungsprozess. Dies bietet ein hohes Maß an gestalterischen Möglichkeiten durch die Lehrer und setzt aber ebenso einen hohen Anteil an persönlichem Einsatz voraus. Besonders durch die Schulträgerschaft erleben wir hier immer eine hohe Rückendeckung, die uns Umbauten, Erwerbungen oder systemische Veränderungen ermöglicht. Die gemeinsamen Ziele vereinen alle Beteiligten immer wieder.

Zu Beginn des Schuljahres 2010/2011 erhielt unsere Schule vom BLASchA die Genehmigung zur Abnahme der Sek I Prüfung, die zum ersten Mal im Schuljahr 2012/2013 stattfand.

Seit dem Schuljahr 2012/13 sind wir als IB World School anerkannt. Die Schule hat damit die Berechtigung, das Diploma Programme der IBO mit dem Internationale Baccalaureate als Abschluss durchzuführen.

Die DSBHK vermittelt neben den deutschen Bildungsinhalten auch ein wirklichkeitsgerechtes Deutschlandbild mit seinen vielfältigen Aspekten seiner Kultur. Gleichbedeutend dazu sind ägyptische Bildungsinhalte, die arabische Sprache und Religion, welche die Schüler befähigen, ihre ägyptische Identität zu bewahren. Dies stellt

besonders die Lehrer vor einige Herausforderungen, da viele Bildungsinhalte aus sehr verschiedenen Welten vereint, sowie unterschiedliche Lern- und Lehrkonzepte vereinbart werden müssen. Immer wieder ist hierbei ein hohes Maß an Flexibilität aller Abteilungen und Lehrer gefordert, da Zeitpläne zu besonderen Phasen des Schuljahres schwer realisierbar sind.

Unser Ziel ist es, unsere Schülerinnen und Schüler zur Begegnung mit der eigenen Kultur und mit anderen Völkern, sowie zu Weltoffenheit und internationaler Verständigung zu führen. Dabei legen wir viel Wert auf individuelle Begleitung und Förderung. Auch durch das Praktikumsprogramm in der 8. Klasse wird ihnen die Möglichkeit der beruflichen Orientierung gegeben. Durch unseren international anerkannten Abschluss bieten wir den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre Ausbildung nach dem Schulabschluss sowohl in Ägypten als auch weltweit weiterführen zu können.

Unsere Schüler haben durch AGs und gemeinsame Veranstaltungen mit den anderen Schülern des Schulzentrums die Möglichkeit, sich vielfältig in die Schule und die Gemeinschaft zu integrieren. Besonders das CAS-System des IB führt zu einer starken sozialen Gemeinschaft, da hier, durch die geforderten sozialen Dienste, ältere Schüler mit jüngeren zusammenarbeiten und Projekte oder Veranstaltungen gemeinsam planen und organisieren.

So veranstalten die Schüler der 11. und 12. Klasse AGs oder Kinoabende für Grundschüler oder veranstalten Kunstprojekte.



Einen Höhepunkt bildet der jährliche FUN-Day, an welchem alle drei Schulen ein gemeinsames Fest veranstalten. Hierbei treffen alle Beteiligten der Schulgemeinschaft (Schüler, Eltern, Lehrer) aufeinander und genießen den Tag, bei dessen Planung auch alle tatkräftig mithelfen. Dieser wird traditionell mit einem gemeinsamen Wettlauf eröffnet und beinhaltet viele Präsentationen der Schülerschaft und Spielgelegenheiten.

Der FUN-Day ist natürlich nur ein Teil von vielen schulüblichen Veranstaltungen über das Jahr, wie den ägyptischen EID-Feierlichkeiten, Weihnachtsfeiern, Fasching, Schulball und vielem mehr. Die intensive Zusammenarbeit mit den Schülern, der SMV, den Eltern und Lehrern ermöglicht hierbei eine hohe Kreativität und Abwechslung.

Doch auch soziale Projekte, wie die Unterstützung eines Waisenhauses in Fajum oder dem Bau einer Schule in der Müllstadt Motamayez sind wichtiger Teil des Wirkens unserer Schüler und unserer Schule. Die Schüler haben in diesem Zusammenhang unglaublich viel Kreativität und Engagement gezeigt und ein Spendenfest sowie viele kleinere Aktionen und Verkäufe organisiert. Mit Sach- und Geldspenden konnte hier viel erreicht werden und es wird auch weiter viel getan. Gerade den Kindern unserer Schule, welche meist aus dem Mittelstand der Gesellschaft stammen, wird hier auch die andere Seite der Gesellschaft gezeigt und ein Gefühl der sozialen Verantwortung vermittelt.

Als Lehrer stellt man sich bei uns einer großen Herausforderung. Im Gegensatz zu anderen, älteren Deutschen Schulen in Kairo ist der Anteil der

Schüler ohne jeglichen Bezug zu Deutschland oder der deutschen Sprache viel höher, weshalb der Fremdsprachenunterricht, eine ausgeprägte Differenzierung und Förderung eine große Rolle spielen. Allerdings besteht durch die Jugend unserer Schule die Möglichkeit, Neues zu wagen und sich als Lehrer einzubringen und aktiv viel zu gestalten. Hier muss nicht gegen eingerostete und eventuell überholte Systeme angekämpft werden. Neue Unterrichtsmethoden und kreative Lösungen, sowie persönliches Engagement und Einsatz werden sehr geschätzt und Ideen gern angenommen und umgesetzt. Man kann aktiv Schule mitgestalten und unmittelbar Ergebnisse und Veränderungen erleben. Besonders diese Punkte begeistern mich täglich bei der Arbeit und erfüllen das Berufsleben. Auch die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrern und Schülern ist hierbei von Gemeinschaft und gemeinsamen Zielen geprägt.

Sehr geehrte Leser, die Absicht hinter diesem Artikel war es, Ihnen einen allgemeinen Eindruck aus unserem Leben in diesem Teil der Welt zu geben und ein klareres Bild von den Umständen und der Realität des Landes aufzuzeigen. Ich hoffe, dies ist mir gelungen und ich konnte Sie ein wenig für uns interessieren. Es würde mich freuen, wenn ich Sie für ein intensiveres Auseinandersetzen mit unserem Beverly Hills begeistern konnte. ◀◀

—● Kontakt

verwaltungsleitung@bhs-egypt.com
www.bhs-egypt.com

In eigener Sache

Vorschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- Heft 1/17 Die DS Sydney stellt sich vor
- Heft 2/17 Der Lehrer als „facilitator“ (Mediator, Coach ...)
- Heft 3/17 33. HV des VDLiA in Lüneburg

● Bürgernahes deutsch-polnisches Forum im Kasseler Rathaus

Krystyna Götz

Die deutsch-polnische Nachbarschaft begeht in diesem Jahr den 25. Geburtstag. Alle Institutionen, Verbände, Gesellschaften, Vereine, Schulen, Universitäten, die an diesem bedeutenden Dialog mitgewirkt haben, feiern die inzwischen freundschaftlichen Beziehungen. Angesichts der durch den Zweiten Weltkrieg hervorgerufene Jahrzehnte lange Sprach- und Beziehungslosigkeit zwischen Deutschland und Polen erscheint die offene Dialogbereitschaft in beiden Ländern wie ein Wunder.

Aus aktuellem Anlass hat der Vorstand des Kreisverbandes der Europa-Union Kassel e. V. wo ich nach meiner Rückkehr aus Krakau wieder aktiv geworden bin, für die Europa-Woche das Thema: „Deutsch-polnische Freundschaft. Bewährtes und neue Herausforderungen“ gewählt. Vor 25 Jahren wurde der *„Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit“* von Helmut Kohl und Hans-Dietrich Genscher sowie Jan Krzysztof Bielecki (Premierminister Polens) und Krzysztof Skubiszewski (Außenminister Polens) am 17. Juni 1991 in Bonn unterzeichnet. Im Übrigen war dieser Vertrag die

staatsrechtliche Grundlage, auf der die Zentrale für das Auslandsschulwesen im September 1991 die erste Koordinatorin und Fachberaterin für Deutsch nach Warschau entsenden konnte. Dass diese Aufgabe ausgerechnet mir übertragen wurde, erachte ich heute als einen besonderen Glücksfall.

Die Kasseler Bürgerinnen und Bürger in ein intensives Gespräch zu bringen, war das oberste Ziel des ersten Vorsitzenden der Europa-Union in Kassel, Professor Dr. Hermann Heußner. Eine traditionelle Podiumsdiskussion kam demzufolge nicht in Frage. Das World Cafe-Format schien daher die geeignetere bürgernahe Vorgehensweise zu sein. Die gewählte Methode fördere den kooperativen Dialog und initiiere konstruktive Handlungsoptionen – so die Erfahrungen einiger Mitstreiter in unserem Organisationsteam. Mögliche inhaltlichen Ziele waren: Initiieren von Schulpartnerschaften, Studienfahrten nach Polen. Der Aufbau einer Städtepartnerschaft sowie die Gründung einer deutsch-polnischen Gesellschaft in Kassel wären als Maximalziele wünschenswert.

Den Einstieg in das Bürgerforum am 4. Mai 2016 stellten eine Einführung ins Thema durch den Vorsitzenden Prof. Dr. Heußner sowie ein Film des Generalkonsulats in Kraków zum 25. Jubiläum des Vertrags dar. Danach gab es in drei Runden an sieben Thementischen einen lebendigen Dialog zwischen eingeladenen Experten und den Gästen der Veranstaltung.

Diskutiert wurde über den aktuellen Konflikt um die Verfassung der Republik Polen, über die unterschiedliche Wahrnehmung der Deutsch-polnischen Geschichte nach 1989 in beiden Ländern, sowie über die Rolle der Medien im deutsch-polnischen Dialog. Die Teilnehmer haben einen Einblick in die reichhaltigen Bildungsangebote über Polen beim Deutschen Polen Institut für deutsche Schulen gewonnen sowie die Fördermöglichkeiten des Deutsch-Polnisches Jugendwerks von bilateralen Jugendbegegnungen kennengelernt. Des Weiteren



Im Kasseler Rathaus, rechts im Bild Krystyna Götz



Gesprächsrunden

wurde über die Umsetzung des Vertrages hinsichtlich der Sprachförderung in beiden Ländern angeregt debattiert.

Eine Gesprächsrunde dauerte 20 Minuten. Nach dem Ende einer Runde verließen die Gäste den Tisch und wechselten zum nächsten. Insgesamt gab es drei Runden. Im Anschluss konnten die Ergebnisse in eine Gallery Watch nochmal nachvollzogen werden.

Im Abschlusspodium wurden die an den sieben Tischen diskutierten Themen von den Referentinnen und Referenten zusammengefasst. Beendet wurde die Veranstaltung mit dem Aufruf des Vorsitzenden zum weiteren deutsch-polnischen Dialog in Kassel und einer ersten Ideensammlung für neue Bürgerinitiativen.

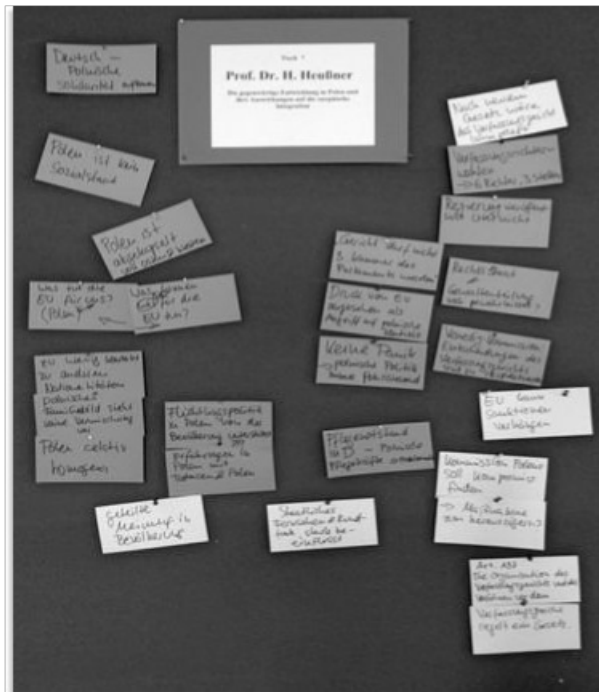
Bereits wenige Tage nach der Veranstaltung haben sich Teilnehmer des Bürgerforums zusammen gefunden, um über weitere konkrete Initiativen zur Belebung des deutsch-polnischen Dialogs in Kassel zu beraten. Inzwischen ist im EU-Kreisverband Kassel ein Deutsch-Polnisches Forum mit einem gewählten Sprecher eingerichtet worden. Eine Podiumsdiskussion zur aktuellen Europapolitik Polens mit zwei polnischen Referenten, eine Studienreise nach Polen, Aufbau einer Schulpartnerschaft, Einrichtung eines Lesekreises zur polnischen Literatur

sind nur einige Aktivitäten, die angedacht sind und in Angriff genommen werden sollen.

Für uns Organisatoren des deutsch-polnischen Bürgerforums hat sich die World Cafe – Methode als erfolgreich erwiesen. Unser Ziel, die teilnehmenden Bürgerinnen und Bürger untereinander und mit den Referenten ins Gespräch zu bringen, ist zur allgemeinen sichtbaren Zufriedenheit erreicht worden.

Auch die Referenten, die anfangs verständlicherweise ein wenig skeptisch diesem Format gegenüberstanden, waren angenehm überrascht über die rege Beteiligung aller Teilnehmer in den Tischrunden. Jede Runde brachte etwas Neues – so die Rückmeldungen der Experten.

(Tipp: Die Methode des World Cafe ist sicherlich auch für Lehrerfortbildung, Schulkonferenzen, Workshops und Projektarbeit im In- und Ausland effizient anwendbar. Sie fördert nämlich einen lebendigen Gedankenaustausch, schärft den Perspektivwechsel, fokussiert den Handlungsbedarf und erzeugt ein kreatives Wir-Gefühl.)



Ideensammlung

Ergänzend zum Bürgerforum fand in dieser Europawoche an der Julius-von-Reuterschule in Kassel eine Ausstellung zur „Polnischen Geschichte und deutsch-polnische Beziehungen“ statt. Die Europa-Union Kassel hat diese wichtige Aktion in Zusammenarbeit mit dem Polen-Institut Darmstadt für die Schüler der Kasseler Europaschule organisiert und betreut. Eine

Woche lang hatten alle Schüler dieser Fachoberschule Gelegenheit gehabt, die 1000-jährige deutsch-polnische Beziehungsgeschichte auf 18 Ausstellungstafeln in ihrer Aula in Augenschein zu nehmen. Einige besonders interessierte Schüler haben aktiv am deutsch-polnischen Bürgerforum teilgenommen. ◀◀

„I proudly present“, hieß es an dieser Stelle in der Weltsprache Englisch. Etwas nüchterner klingt es auf Deutsch, aber nicht minder herzlich: Es freut mich außerordentlich, im vorletzten Jahr meiner Arbeit als Schriftleiter für den Auslandslehrerverband von meiner ehemaligen Schülerin Yanira (DS Las Palmas) bereits den dritten Beitrag zum Thema Musik veröffentlichen zu können. Wie in Heft 2/2007, S. 159 f. und in Heft 4/14, S. 319 f. bekundet meine (beste) Deutschabiturientin von 1997 und inzwischen erfahrene, engagierte und erfolgreiche Musiklehrerin auch hier wieder eindrucksvoll ihre Leidenschaft für das Fach Musik. Der anschließende Artikel einer Schülerin beweist, dass ihr Engagement Früchte trägt.

● Volcánica – ein pädagogisches Projekt an der DS Las Palmas

Yanira Sánchez

Die Idee zu der Show Volcánica entstand aus dem Wunsch, das Ergebnis der künstlerischen Arbeit im Rahmen eines pädagogischen Projektes vorzustellen, das seit zwölf Jahren an der Deutschen Schule Las Palmas durchgeführt wird. Seit dieser Zeit unterrichtet die Musiklehrerin Yanira Sánchez, der sich im Laufe der Jahre die Musiklehrer David Campodarve und María Ojeda angeschlossen haben, nach der musikalischen Unterrichtsmethode MEMVUS (Método de Educación Musical Vicente Umpiérrez Sánchez), welche sowohl im schulischen Unterricht als auch in den außerschulischen musikalischen Aktivitäten an der Deutschen Schule angewandt wird.

Als Ergebnis dieser pädagogischen Arbeit ist so eine Vielzahl künstlerischer Initiativen entstanden, unter anderem die Teilnahme an Wettbewerben auf nationalem und internationalem Niveau. Hier konnten die Schüler vor allem in den Kategorien Vokalensemble und Neue Musik herausragende Erfolge erzielen.

Kreativität und Innovation sind die wichtigsten Komponenten in diesem Projekt. Das aus-



gewählte Repertoire zielt auf Musik der Gegenwart und der Zukunft, eine zeitgenössische Musik, die sowohl der Tradition als auch der Öffentlichkeit verbunden ist und durch ihre große Ausdruckskraft beeindruckt.

Vicente Umpiérrez, Sergio Galán, David Galán und David Campodarve sind die Künstler, die diese außergewöhnlichen Kreationen kom-



poniert haben. In Zusammenarbeit mit den Musiklehrern der Deutschen Schule haben ihre beeindruckenden Arrangements und Originalkompositionen von Anfang an große Erwartungen und Interesse bei ihren Zuhörern geweckt.

Auch die Kinder werden von diesem innovativen und kreativen Ansatz erfasst. Für die Choreografie der Tanzstücke wurde an der Deutschen Schule gemeinsam mit Yanira Sánchez eine Schülergruppe gegründet; einige der Schülerinnen erhalten außerhalb der Schule eine spezifische Tanzausbildung. Rebeca Beneyto, Patricia Suárez und Alejandra Casado haben es geschafft, das Konzept, das ihre Lehrerin ihnen nahebringt und das sich aus der Metho-

de „Memvus“ ergibt, in die Praxis umzusetzen: Bewegung basierend auf der Analyse und dem Verständnis der rhythmischen und formalen Inhalte eines musikalischen Werkes. Dieser kreative Prozess ist anregend und neu und stellt für die Schüler und ihre Lehrerin einen ständigen Anreiz dar.

Gino Maccanti hat mit der Gestaltung von audiovisuellem Informationsmaterial beträchtlich zum Erfolg von Volcánica beigetragen. Der kanarische Künstler und Vater von Schülern der Deutschen Schule hat es geschafft, die grundlegenden Aspekte dieses Projektes im Hinblick auf die Aufführung meisterhaft in fantastischen Videoaufnahmen zum Ausdruck zu bringen.



Ofeia Salcedo hat die professionelle Vermarktung des Events übernommen und hat somit einen großen Anteil an dessen Erfolg. Sie ist Mutter einer Schülerin der Deutschen Schule, die auch an Volcánica teilgenommen hat und kennt die wesentlichen Aspekte des Projektes. Wir sind ihr außerordentlich dankbar, dass es aufgrund ihrer Arbeit gelungen ist, das Interesse der Öffentlichkeit für den Sinn und die Bedeutung der künstlerischen und pädagogischen Arbeit zu wecken.

José María Jerez ist Vater von zwei Schülern der Deutschen Schule und hat als herausragender und kreativer Beleuchter dem Projekt Volcánica einen besonderen Zauber verliehen. Jeder, der den magischen Moment der Aufführung im Theater Guiniguada in Las Palmas erleben durfte, wird sich an die Eleganz erinnern, mit der das Werk in Szene gesetzt wurde, wobei die Beleuchtung die dekorative Grundlage bildete. José María hat sich mit dem Projekt identifiziert; das enorme künstlerische Können der Kinder und ihre Professionalität haben ihn vollkommen begeistert.

Das Produktionsteam wurde ergänzt durch die Tontechniker Ramón Tubio und Acayro Santana. Der Sound während des Konzertes war

klar und direkt, er begeisterte das Publikum und ermöglichte es, den Zuhörern die ganze Kraft der musikalischen Werke zu vermitteln.

Der bekannte kanarische Fotograf Nacho González schaffte es, die beeindruckendsten Momente des Abends in seinen Fotos festzuhalten. Sie geben Zeugnis von der Eleganz und dem hohen künstlerischen Niveau des Events.

Die Aufführung Volcánica wird auf jeden Fall wiederholt werden und sich als wichtiges Ereignis in der kanarischen Kulturagenda etablieren.

Die Deutsche Schule, ein Bildungszentrum, in dem den Bereichen Kunst und vor allem Musik von jeher große Beachtung eingeräumt wird, hat diese Initiative aktiv unterstützt und gefördert und so den Nährboden für diese kreative Arbeit geschaffen.

Die Tiefe und der hohe künstlerische Anspruch von Volcánica beruhen auf dem musikalischen und künstlerischen Können derer, die es leiten. Der Schwung und die Kraft des Werkes entstehen durch die gemeinsame Arbeit der Gruppe, Jungen und Mädchen im Alter von 10 bis 17 Jahren. Die jugendlichen Künstler inspirieren durch ihre Freude und den gesunden Ehrgeiz die Arbeit ihrer Lehrer. ◀◀

● Musikgruppe der DS Las Palmas beim Bundeswettbewerb „Jugend musiziert“ in Kassel

Maya Kiwus

Einige der Schüler, die im März 2016 auf Teneriffa am Landeswettbewerb von „Jugend musiziert“ teilgenommen hatten, wurden am 11. Mai zum Bundeswettbewerb nach Kassel eingeladen. Diese 10 Tage waren eine einzigartige Erfahrung, die wir nie vergessen werden.

Die Freundschaften, die wir im März auf Teneriffa sowie schon in vorherigen Jahren in verschiedenen Städten mit anderen Teilnehmern geschlossen hatten, wurden durch die gemeinsame Liebe zur Musik noch vertieft. Die besondere Qualität dieser Begegnungen hat die Freude am Lernen noch verstärkt und uns dazu verholfen, jeden Tag etwas besser zu werden.

Während dieser Tage hatten wir die Gelegenheit, etlichen deutschen Musikern sowie auch

Musikern aus anderen deutschen Auslandsschulen zuzuhören. Neben den vielen deutschen Musikern traten Schüler aus allen möglichen Ländern, unter anderem aus Spanien, Ägypten und Finnland zum Wettbewerb an.

Unser Tagesablauf wurde durch tägliche Proben und Wertungskonzerte bestimmt, doch es blieb trotzdem genug Zeit, um gemeinsam mit anderen Musikern die Zeit in Deutschland zu genießen und durch die Straßen von Kassel zu streifen.

Wir wohnten in einer Jugendherberge, in der wir auch mit Yanira Sánchez, Maria Ojeda und Vicente Umpiérrez proben konnten. Für die Zeit und die Arbeit, die Vicente, Komponist unserer Stücke, uns gewidmet hat, sind wir ihm so dank-



Kanarische Musiker in Kassel

bar. Es ist ein Privileg zu wissen, dass wir bei den Proben auf ihn zählen und von seiner konstruktiven Kritik und seiner uneingeschränkten Unterstützung profitieren können.

Aufgrund der gemeinsamen Arbeit von Schülern und Lehrern konnten wir hervorragende Ergebnisse verzeichnen, mit denen wir sehr zufrieden sind:

- Im Bereich der Vokalensembles schaffte das Duo, bestehend aus Mariel Moreno und Maya Kiwus, einen ersten Preis mit 24 Punkten.
- Das Quartett, bestehend aus Maya Kiwus, Malena Arencibia, Laura Selene Gonzáles und Alejandra Casado errang einen zweiten Preis mit 23 Punkten.

- Soraya Stehle, die in der Kategorie Popgesang angetreten war, erhielt einen zweiten Preis mit 22 Punkten, ebenso wie ihr Partner, Echeyde Ramos, der sie auf dem Klavier begleitete.
- Carlos Sánchez, der sich in diesem Jahr zum ersten Mal bei „Jugend musiziert“ vorgestellt hatte, erhielt 18 Punkte in der Kategorie Perkussion.

Die Teilnahme an diesem fantastischen Projekt hat uns gezeigt, dass es in erster Linie darum geht, zu lernen und Erfahrungen zu leben, und wir konnten erfahren, dass es möglich ist, durch Arbeit und gemeinsame Anstrengungen etwas wirklich Wertvolles zu erschaffen. ◀◀

Anmerkung der Redaktion: Ich bin dem Kollegen von der DS Madrid sehr dankbar für diesen Beitrag, ergänzt er doch hervorragend die im vorangegangenen Heft 3/2016 auf S. 273–279 vorgestellten Unterrichtsmodelle in der Rubrik „Aus der Praxis für die Praxis“ von Rainer E. Wicke.

● Die AG Kunstmuseen an der DS Madrid

Felix Scheffler

Das Angebot an Arbeitsgemeinschaften an der Deutschen Schule Madrid ist ausgesprochen reichhaltig und vielfältig. Es hat sich in den vergangenen 4 Jahren, nicht zuletzt durch die Einrichtung einer zentralen Koordination, die von Sylvia Meerpohl geleistet wird, verdreifacht und liegt im laufenden Schuljahr 2016/17, ohne Be-

rücksichtigung der Hausaufgabenbetreuung, bei 76 angebotenen AGs für Kindergarten (12), Grundschule (24) und Oberschule (40).

Für eine angemessene Planung ist es wünschenswert, dass die Eltern sich bereits früh in der AG-Broschüre, z. B. über die Homepage der DS Madrid (dsmadrid.org/de/nachmittags)

aktivitäten/bzw. dsmadrid.org/actividades-extra-curriculares/), informieren und ihre Kinder im Bestfall noch vor Ablauf des Schuljahres, gegen Ende Juni, anmelden.

In der Oberschule umfasst das AG-Angebot die folgenden sechs Bereiche:

- Sport
- Musik und Tanz
- Mathematik, Nawi, Informatik
- Sprachen
- Kreativ
- Gesellschaft und Kultur

Viele Angebote sind in den letzten Jahren hinzugekommen und die Anbieter rekrutieren sich nicht wie noch bis vor 10 Jahren nahezu ausschließlich aus dem Kreis der an der DS Madrid regulär Unterrichtenden, sondern auch aus einem Kreis externer Veranstalter, denen die DS Madrid ihre Räumlichkeiten, Anlagen und Strukturen zur Verfügung stellt.

Den Bereich Gesellschaft und Kultur bilden AGs zu Internationaler Politik, Mediation, Theater, Schülerzeitung, Kinowerkstatt, Yoga und zu den Madrider Kunstmuseen.

Im Gegensatz zu den meisten AGs an der DS Madrid, die im Wochenabstand daselbst stattfinden gehen, handelt es sich bei der AG zu den Madrider Kunstmuseen um eine einmal monatlich, und zwar donnerstags, stattfindende außerhäusige Veranstaltung, die sowohl die weltberühmten Sammlungen an dem als Goldenes Kunstdreieck bezeichneten Paseo del Prado als auch größere und kleinere Wechsellausstellungen, Kunstevents, Privatsammlungen, Installationen und Happenings berücksichtigt.

Bedingt durch die Richtlinien einiger Museen und dem Wunsch nach einer agilen und intensiven Auseinandersetzung vor den Originalen ist die Teilnehmerzahl der AG auf 20 Schüler beschränkt. Der Donnerstag hat sich deshalb als optimaler Veranstaltungstag herausgestellt, da etwa das Museo Thyssen-Bornemisza am Montag und das Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía am Dienstag geschlossen hat und museale Institutionen, die dem Patrimonio Nacional (Staatskulturerbe) angehören, wie etwa der Königspalast, am Mittwoch Gratis Eintritt anbieten und daher an diesem Tag keine Gruppen dulden.

Eine Erschwernis ist, dass einige wichtige Kunstsammlungen, wie etwa die Königliche Kunstakademie und die ehemaligen Privatsammlungen Museo Cerralbo und Museo Lázaro Galdiano nachmittags schließen, so dass ihr Besuch ohne Ausfall regulären Unterrichtes nicht möglich ist.

Allgemein soll die AG exemplarisch und praktisch das vielfältige Angebot Madrids in seiner Kunstlandschaft veranschaulichen und zur Verbesserung der Kenntnisse des kulturellen Angebots Madrids führen. Manche Schüler wählen die AG zur Vertiefung kunstgeschichtlicher Zusammenhänge im Kunstunterricht und als Zusatzvorbereitung auf die mündliche Abiturprüfung im Fach Kunst.

Im Besonderen ist es das Ziel der AG, die Schüler sensibel für gesellschaftliche, historische und künstlerische Prozesse zu machen, die bedingen, dass eine bestimmte bildende Kunst, eine bestimmte Kunstgattung, eine bestimmte Epoche oder bestimmte künstlerische Strömungen und Bewegungen entstehen. Die AG-Teilnehmer durchbrechen den theoretisch Rahmen der im Schulhaus in erster Linie üblichen, da praktikablen Kunstbetrachtung über Reproduktionen, indem sie mittels der direkten Anschauung mit Meisterwerken der Kunstgeschichte konfrontiert werden.

Das Original, seine Beschaffenheit, seine Entstehungsbedingungen, sein sammlungsgeschichtlicher Werdegang, seine mögliche Bedeutung aber auch interpretatorische Projektionen stehen im Mittelpunkt der Museumsbesuche, bei denen sich die Schüler bewusst werden, welche einzigartigen Kunstschatze in ihrer unmittelbaren Umgebung existieren.

Grundlegender Bestandteil der AG bildet daher der mehrfache Besuch der drei monumentalen und z. T. nahezu enzyklopädischen Kunstmuseen entlang des Paseo del Prado: das Museo del Prado, das Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS) und das Museo Thyssen-Bornemisza, die sich in einer Distanz von ca. 500 Metern zueinander befinden.

7.600 Gemälde des 12. bis 19. Jahrhunderts, 3.000 Druckgraphiken, 6.400 Zeichnungen, 1.100 Skulpturen, 2.000 kunsthandwerkliche Objekte sowie 1.000 Medaillen und Münzen bil-



Die AG Kunstmuseen in Madrid beim zweiten Pradobesuch am 27.10.2016

den den unerschöpflichen Anlass für den mehrfachen Besuch des Museo del Prado und einen optimalen Ausgangspunkt für die AG, denn hier sind mit 165 Gemälden von Goya, 83 Werken von Rubens, 50 Bildern von Velázquez, 40 Werken der Brueghel, 36 Gemälden Tizians und 33 Malereien El Grecos die größten Werkbestände einiger der bedeutendsten Maler aller Zeiten zu finden.

An ausgewählten Gemälden – ca. 20–30 pro Besuch – von Tizian, El Greco, Velázquez, Goya und anderer Meister soll weiterhin besonders die Ausformung der spanischen Malerei nachvollziehbar werden, wobei von großer Bedeutung immer wieder die Rolle der Auftraggeber und der Stellenwert des Malers in einer Gesellschaft sind, die die Malerei noch lange als Handwerk und nicht als freie Kunst betrachtete.

Ähnliche Fragestellungen liegen auch dem mehrfachen Besuch des Museo Thyssen Bornemisza zugrunde, das mit seiner vom 13. bis ins 20. Jahrhundert reichenden Gemäldesammlung die Überleitung zur Moderne und zur zeitgenössischen Kunst, darunter zu Picassos „Guernika“ im Museo Reina Sofía bildet.

Ein Höhepunkt seit Bestehen der AG war in Hinblick auf die klassische Moderne sicher 2013 der Besuch der einzigartigen Retrospektive, die dort Salvador Dalí gewidmet war.

Das Programm dieser AG ist aber nicht auf die großen Museen beschränkt und im Vorfeld ab-

geschlossen, sondern offen für Impulse, die zum Teil auch durch die Botschaft der Bundesrepublik Deutschland oder das hiesige Goethe-Institut erfolgen. Zu Veranstaltungen dieser Art „außerhalb der Reihe“ zählten etwa 2014 die Einladung in die Ausstellungssäle der Fundación Botín in Boadilla del Monte, um die Sammlung Goetz aus München – eine der zehn besten Privatsammlungen zeitgenössischer Kunst – zu betrachten, und die Eröffnung der dem deutschen Expressionismus gewidmeten Ausstellung „Straßen und Gesichter Berlins“ im Museo Thyssen-Bornemisza sowie 2015 der Besuch der verlassenen Ladengalerie Fuencarral, 77, in der über 70 zeitgenössische Künstler ihre Werke unter dem Leitmotiv „Körper und Macht“ ausstellten.

Während bei diesen punktuellen Highlights die Flexibilität und Spontaneität der Schüler gefordert ist, denn hier muss auch einmal ein anderer Nachmittag oder sogar ein Abend vor einer Klassenarbeit geopfert werden, bildet das Kernprogramm der Museums-AG ein verlässliches Gerüst, das als Grundbedingung für die Teilnahme nur das Interesse an Kunst, die Bereitschaft und die Erlaubnis, sich mit öffentlichen Transportmitteln alleine in der Stadt zu bewegen, voraussetzt. In Hinblick auf diese Grundbedingungen, also Interesse an bzw. Verständnis für künstlerische und gesellschaftliche Phänomene sowie die Möglichkeit zum freien Zirkulieren im urbanen Umfeld, richtet sich die AG an Schüler der Jahrgangsstufen 9 bis 12 oder, anders formuliert, an Schüler im Alter zwischen 15 und 18 Jahren.

Die Teilnehmerzahlen haben sich in den vier Jahren Laufzeit der AG zwischen 12 und 18 Schülern und Schülerinnen bewegt. Im laufenden Schuljahr 2016/17 sind es 11 Schülerinnen und 3 Schüler aus den Jahrgangsstufen 10 und 11, die sich unmittelbar nach der 7. Stunde (14.20 Uhr) in die U-Bahn am außerstädtischen Schulstandort Montecarmelo setzen, um um 16.00 Uhr an den unterschiedlichen Treffpunkten im Stadtzentrum anzugelen. ◀◀

—● Kontakt

felix.scheffler@dsmadrid.org
www.dsmadrid.org

● Der Dichter lässt mich immer näher an sich ran ...

Reinhard Repke und der Club der toten Dichter

Rainer E. Wicke

2006 erreichte mich unerwartet eine CD *Das Buch der Lieder – Gedichte von Heinrich Heine neu vertont* mit der Anfrage, ob diese Musik nicht auch für die Fortbildung in DaF geeignet wäre. Absender war Reinhard Repke von einem „Club der toten Dichter“. Sofort fiel mir der gleichnamige Film mit Robin Williams ein, doch damit hatte diese Musik offensichtlich nichts zu tun. Solche Zusendungen, die man als Fortbilder des Öfteren erhält, wurden von mir eher kritisch gesehen, denn nicht alles, was man so bekommt, ist auch für den Unterricht geeignet. Mit der gebotenen Skepsis schob ich daher abends die CD in den Player und ... war schon bei dem ersten Song von der gebotenen Qualität überzeugt. Bei Song Nr. 8 *Das Fräulein stand am Meere* war ich endgültig überzeugt, dass sich mit diesen Materialien auch wieder die Lyrik – hier am Beispiel Heine – attraktiv, gewinnbringend und schülerzentriert in den (fremdsprachigen) Deutschunterricht integrieren lässt, denn schon beim ersten Hineinhören in die CD wurde deutlich, dass es sich hier um eine Art besonderes Hörbuch handelte: Was die Musiker auszeichnete, war die feinfühligere Wahl der individuellen musikalischen Interpretation der Gedichte.

Kein Song glich dem anderen, für jeden hatten sich die vier Künstler bei der langen Vorbereitung etwas Besonderes einfallen lassen. Dabei spielten sie zum anderen geschickt mit poppigen, manchmal bluesartigen Rhythmen, aber auch mit fast jazzartigen Tempi; manche der Songs wirkten aufgrund ihrer sprachlichen Gestaltung fast rapartig. Die Musiker verstanden es andererseits, Sprache und instrumentale Begleitung ausgewogen zu präsentieren.

Die weiteren CDs, die mich dann erreichten, ganz gleich, ob es sich um Vertonungen zu Wilhelm Busch, Rainer Maria Rilke, Friedrich Schiller oder jetzt auch Charles Bukowski handelte, verstärkten diesen Eindruck. Immer wieder gelang es Reinhard Repke zu den einzelnen Texten passende Melodien und Rhythmen zu finden, die sowohl Jugendliche als auch Erwachsene ansprechen. Und jedes Mal konnte ich mir vorstellen, in Fortbildungsseminaren dazu passende Didaktisierungen erarbeiten zu können.

Aus Anlass des zehnjährigen Bestehens des Projekts habe ich den Initiator Reinhard Repke interviewt.

Interview:

Zehn Fragen an Reinhard Repke und Reyk Zöllner vom „Club der toten Dichter“

1. Für Ihre Arbeit und deren Produkte haben Sie das Label „Club der toten Dichter“ gewählt. Welche Intentionen verfolgen Sie damit?

R: Es beschreibt ganz einfach das, was wir machen. Einen Club kann man besuchen, die Gäste wechseln, das Thema auch. Wenn es einem gefallen hat, kommt man gerne wieder.

2. Wie suchen Sie sich ihre Autoren – Rilke, Heine, Schiller, Busch und jetzt Bukowski – aus?

R: Es gibt keinen Plan. Oft passiert etwas und ich werde auf den Dichter gestoßen. Am Anfang war es schlicht Liebeskummer. Jemand empfahl mir Heine Gedichte zur Behandlung! Ich kaufte mir



Club der toten Dichter

einen kleinen Gedichtband mit Liebesgedichten, schlug ihn auf und da stand: „Ich hab im Traum geweinet, ich träumte du bliebest mir gut ...“

Da nahm ich die Gitarre in die Hand, und der erste Song des Clubs und das ganze Projekt war geboren.

3. Haben Sie beim ersten Lesen eines Gedichtes bereits Vorstellungen davon, wie eine musikalische Umsetzung aussehen kann oder experimentieren Sie mit mehreren Möglichkeiten?

R: Erstmal lese ich monatelang nur. Streiche Zeilen an, das könnte ein Refrain sein etc. ... Aber das ist alles noch sehr vage. Dann drucke ich 40–70 Gedichte aus. Die liegen dann vor mir. Wieder gehen Wochen ins Land. Ich spiele Gitarre, habe eine Idee, verwerfe sie, fange wieder an ... ich muss mir den Zugang erarbeiten. Manche Idee sperrt sich von allein. Stück für Stück fügt sich alles zusammen. Der Dichter lässt mich immer näher an sich ran.

4. Wann ist eine musikalische Umsetzung für Sie fertig und gelungen?

R: Wenn sie mir gefällt! Am Anfang muss ich ganz allein sein damit. Das Schöne ist, ich kann alles machen musikalisch, muss mich nirgends einschränken. Am Ende nehme ich in meinem kleinen Studio komplette Demos auf. Wenn mir dann 14 Songs immer noch gefallen, bin ich fertig. Das ist dann die Länge der CD und zwei Drittel des Live-Programms. Es verändert sich noch hier und da was, aber ich fühle mich sicher mit dem Dichter und der Umsetzung.

5. Für jedes Projekt wählen Sie einen anderen Gastsänger aus. Bitte erläutern Sie die Gründe dafür.

R: Die Band blieb ja seit Rilke bestehen. Das war eine wichtige Entscheidung. Wir sind toll zusammengewachsen. Musikalisch wie menschlich. Es macht einfach Spaß, auch im Tourbus. Die Gastsänger/in haben bisher immer genau gepasst, fühlen sich wohl bei uns. Gute Musiker haben einen kleinen Beutel mit Goldstaub: Wenn sie sich gut fühlen, holen sie den raus und streuen etwas über die Songs.

6. Welche Zielgruppe wollen Sie mit Ihrer Musik erreichen und welche Zielsetzungen verfolgen Sie dabei?

R: Wir haben Publikum von jung bis alt. Egal wer, alle sind willkommen. Unser Ziel ist nicht der intellektuelle Zeigefinger. Es soll ein leichter Zugang möglich sein. Der Zuhörer soll von allein eintreten wollen. Wie oft wurde uns schon berichtet, dass Konzertbesucher wieder den Gedichtband zur Hand nahmen nach unserem Konzert. Oder einen kauften!

7. Sie geben zahlreiche Konzerte im Inland. Wer besucht diese Konzerte?

R: Wie gesagt, es gibt keine Altersgrenzen. Es gibt viele „Wiederholungstäter“. Manche sehen auch Konzerte eines Dichters mehrmals. Es gibt drei Säulen der Wahrnehmung: Welcher Dichter? Wer singt? Und drittens der Club als solcher, der ja nun schon 10 Jahre unterwegs ist.

8. Aber Sie sind auch schon im Ausland aufgetreten. Beschreiben Sie Ihre dortigen Erfahrungen.

R: Wir waren mit Heine in Paris im deutschen Haus zum Beispiel. Das war schön. Aber das ist nicht unser täglich Brot. Es auch immer logistisch eine Herausforderung. Deshalb können wir die eine oder andere Idee nicht weiter verfolgen. Aber mal sehen, was da noch kommt.

9. Eignet sich Ihre Musik auch zum Einsatz im fremdsprachigen Deutschunterricht – also z. B. im Deutsch-als-Fremdspracheunterricht an den Deutschen Auslandsschulen oder im Deutsch – als Zweitspracheunterricht im Inland an Schulen, an denen Jugendliche mit Migrationshintergrund unterrichtet werden?

R: Sicherlich. Wir haben auch schon an Gymnasien gespielt. Es ist immer eine Frage, was geht vor Ort, wer organisiert das? Da braucht es engagierte Menschen vor Ort.

10. Planen Sie neue Projekte? Bitte beschreiben Sie diese.

R: Ja! Aber noch ist es zu früh. Ich habe gerade begonnen zu lesen. ◀◀

● Mit Yogi Löw im Airbus

Das neue Deutschlandposter des Goethe-Instituts in der Lehrerfortbildung in China

Rainer E. Wicke

Die Historie des „neuen“ Deutschlandposters des Goethe-Instituts

Neu ist die Idee, mit einem Deutschlandposter im fremdsprachigen Deutschunterricht zu arbeiten, eigentlich nicht, denn bereits 1996 erschien im Zusammenhang mit der Folienmappe Übersichten – die Bundesrepublik Deutschland und ihre Länder (Wicke, 1996) das Poster Die Bundesrepublik Deutschland – Lebendigkeit und Witz und Vielfalt (Inter Nationes, 1996). Ursprünglich als Ergänzung zu der genannten Folienmappe konzipiert, entwickelte sich das Poster bald zu einem „Selbstläufer“, das zahlreiche Ideen für den Unterrichtseinsatz nach sich zog (Wicke, 2000, S. 111).

Aber da ein solches Poster bzw. dessen bildliche Inhalte schnell veralten, publizierte das Goethe-Institut als „Erbe“ von Inter Nationes 2008 mit Hilfe des Klett-Verlags eine neue Version eines Deutschland-Plakates, das sich deutlich von dem bisherigen unterschied. Es erschien wesentlich kleinformatiger und damit handlicher und im Umriss der Grenzen der Bundesrepublik. Aber auch diese Collage veraltete schnell, so dass 41 der verwendeten Bilder der Collage 2015 ausgetauscht werden mussten. Oliver Kahn und Franz Beckenbauer, einst so bekannte Fußball-Nationalspieler, hatten z. B. längst den Zenit ihrer Laufbahn überschritten und erfreuten sich nur noch geringer Bekanntheit. Daher wurden diese Bilder gegen solche von Nationaltorhüter Manuel Neuer und Bundestrainer Joachim „Yogi“ Löw ausgetauscht. Auch Michael Gorbatschow, Mit-Initiator der deutschen Einheit, verschwand, da seine Präsenz im Poster (Der ist doch gar kein Deutscher!?) immer wieder für Irritationen gesorgt hatte. Zusätzlich wurden unter anderem auch die Frauenrechtlerin Alice Schwarzer und Pina Bausch, die Gründerin des Tanztheaters, aufgenommen.

Diese Neugestaltung des Posters wurde ebenfalls zum Anlass genommen, Das Deutschland-

poster: 40 Unterrichtsideen (erschieden 2008) zu überarbeiten und auf 50 zu erweitern (Wicke, 2015).

Kurzbeschreibung der Inhalte des Posters und der Unterrichtsideen

Bei der Neukonzeption des Posters bemühten sich die Initiatoren, möglichst viele Aspekte des (kulturellen) Lebens in der Bundesrepublik Deutschland einzuarbeiten. Daher enthält das Plakat nicht nur – wie bereits erwähnt – Bilder berühmter deutscher Sportler, zu denen auch Michael Schumacher gehört, sondern viele weitere Aspekte, die für das interkulturelle Lernen im landeskundlichen DaF-Unterricht genutzt werden können. Berühmte Bauten, wie das Brandenburger Tor, das Holstentor in Lübeck, der Kölner Dom oder die Münchener Frauenkirche sind dort ebenso zu finden, wie zahlreiche berühmte Schriftsteller von Goethe bis Thomas Mann, bekannte deutsche Politiker, Künstler und Wissenschaftler. Natürlich sind die gängigen Automarken ebenfalls eingearbeitet, genau so wie technische deutsche Erfindungen, Traditionen und Symbole, die das öffentliche Leben bestimmen, und zahlreiche Merkmale deutscher Kultur, die zum Anlass für das kontrastive interkulturelle Lernen genutzt werden können:

Das Bewusstmachen kultureller Codes soll dabei über kulturkontrastive Einzelvergleiche hinausgehen und idealtypisch alle in einer heterogenen Lerngruppe vertretenen kulturellen Hintergründe beleuchten (Koreik, 2010, S. 140).

Mit anderen Worten: Ausgehend von Facetten der eigenen Kultur, die für ihn oder sie relevant sind, kann der Lerner/die Lernerin sich Aspekte der fremden Kultur erarbeiten und somit Unterschiede und Gemeinsamkeiten beider Kulturkreise eruieren.

Hilfestellung dazu leisten die erwähnten 50 Unterrichtsideen zum Einsatz des Posters.

Die erwähnte Zusammenstellung enthält neben einfachen Übungen wie der Sammlung von Inhalten in einem Assoziogramm, einem ABC-Darium oder Akrostychon auch weiterführende Aufgaben, die einerseits vorhandene Vorkenntnisse abrufen – z. B. durch eine Art Quiz oder ein spezielles Arbeitsblatt zum Sammeln bekannter Dinge. Andererseits erhalten die Schüler ebenfalls Gelegenheit, sich in der Anfertigung kleiner literarischer Texte zu üben oder kreative Arbeitsformen wie die Anfertigung von (Wort-)Collagen oder Geräuschkulissen zu verwenden. Aber auch fantasievolle und über das eigentliche Poster und dessen Inhalte hinausgehende Aufträge wurden in die Sammlung integriert, indem z. B. eine fiktive Begegnung mit einem Prominenten (mit Yogi Löw im Airbus) oder ein Dialog zwischen zwei Personen oder Gegenständen (Nina Hagen und Beethoven unterhalten sich) auf dem Poster entworfen werden soll.

Möglichst viele unterschiedliche Aufgaben und Übungen erweitern dabei die Methodenkompetenz der Nutzer des Posters und schulen sie im Hinblick auf das eigenständige projektorientierte Lernen, in dem die Methodenvielfalt eine große Rolle spielt. Daher wird auch die eigene (Internet-)Recherche angesprochen.

Der Einsatz des Posters in den Sommerkursen des Goethe-Instituts China in Peking und Shanghai

Im Rahmen der jährlich stattfindenden Sommerkurse des Goethe-Instituts China wurde ein dreitägiges Seminar für chinesische Lehrkräfte an den so genannten PASCH-Schulen zum Einsatz des Deutschlandposters im DaF-Unterricht in Peking im Hochschulgymnasium der landwirtschaftlichen Universität durchgeführt. Im Anschluss fand eine weitere zweitägige Veranstaltung für Lehrkräfte an den Sprachlernzentren des Goethe-Instituts statt.

Gemeinsam mit den beiden Organisatoren der Veranstaltungen, Stefanie Stadelmann, einer der drei Expertinnen für Unterricht am Goethe-Institut Peking, und André Stahl, Geschäftsführer des Sprachlernzentrums in Shanghai, wurden die Inhalte im Vorfeld detailliert abgesprochen, um den Anforderungen der in der



Gruppenfoto Sommerkurs

Praxis tätigen Kolleginnen und Kollegen gerecht zu werden.

Lehrwerkersetzende Arbeit mit dem Poster

Wer die Entwicklung auf dem Lehrbuchmarkt genauer verfolgt, kann schnell feststellen, dass diese im Laufe der Jahre rapide vorangeschritten ist, indem neuere (curriculare) Entwicklungen und Verfahren beim Einsatz moderner Medien berücksichtigt wurden. Dennoch hat der in der Lehrerfortbildung zitierte Satz es gibt kein perfektes Lehrbuch immer noch Bedeutung, denn Materialien dieser Art werden in der Regel für einen weltweiten Markt erstellt. Daher kann die Berücksichtigung lokaler Lehr- und Lerntraditionen nur ansatzweise gelingen. Auch die Auswahl der Inhalte und Themen der einzelnen Kapitel entspricht daher nicht immer den Interessen der Schüler- und Lehrerklientel des jeweiligen Landes oder der Region. Von daher kann davon ausgegangen werden, dass mitunter einzelne Kapitel oder deren Teile im Unterricht ausgelassen werden (müssen), da sie nur bedingt relevant für die Lerngruppe sind. In einem solchen Fall kann die Arbeit mit Zusatzmaterialien – wie z. B. dem Deutschlandposter – eingeschoben werden. Mit Hilfe einer Auswahl an geeigneten Aufgaben und Übungen aus dem Katalog der 50 Unterrichtsideen kann somit eine eigenständige Unterrichtseinheit zu einem schülerzentrierten und vor allen

Dingen handlungsorientierten interkulturellen Landeskundeunterricht eingeschoben werden. Dies wurde in beiden Seminaren – z. B. durch die Veranschaulichung von Mikroprojekten – entsprechend vorgestellt.

Hier soll jedoch die Tatsache nicht unerwähnt bleiben, dass im Rahmen dieser lehrwerkergänzenden Arbeit das Poster ergänzende Materialien ebenfalls Verwendung finden lassen. Viele der abgebildeten Inhalte des Posters werden z. B. in der Publikation 101 deutsche Orte, die man gesehen haben muss ausführlicher beschrieben (Imgrund, 2014). In relativ einfachem, verständlichen Deutsch werden auf jeweils der linken Seite die Abbildungen auf der rechten Seite kommentiert, so dass die Schüler sich durch selektives Lesen z. B. weitere Informationen zum Brandenburger Tor, zu Weimar oder zum Heidelberger Schloss verschaffen können – um nur einige Beispiele zu nennen.

Lehrwerkergänzende Arbeit mit dem Poster

Das Poster eignet sich jedoch auch für eine lehrwerkergänzende Arbeit, da es viele Themen berücksichtigt, die in aktuellen Lehrbüchern ebenfalls Berücksichtigung finden. Daher war es ein erklärtes Ziel beider Veranstaltungen, aufzuzeigen, dass sich der Einsatz dieser Zusatzmaterialien in Verbindung mit einem Lehrbuch keineswegs ausschließt, sondern dass sich beide sinnvoll ergänzen können. Erfahrungsgemäß wagen viele Lehrende es nicht, von den jeweiligen Lehrplänen und dem Lehrbuch abzuweichen, da sie mit dem Stoff durchkommen müssen (Ende et al., 2015, S. 49). Aber auch hier wurde in den Seminaren aufgezeigt, dass man – auch bei der grundsätzlichen Orientierung an einem modernen und guten Lehrwerk – dieses nicht Seite für Seite unterrichten kann, sondern über Ergänzungen durch Zusatzmaterialien nachdenken muss. Auch hier spielte das Poster eine wichtige Rolle. Kritisch wurde jedoch auch erwähnt, dass eine ausschließliche Orientierung an den für die Arbeit mit dem Poster zur Verfügung stehenden Katalog von 50 Unterrichtsideen leicht eine Routine eintreten kann, die zur Monotonisierung des Unterrichts führt, indem man die in der Sammlung enthaltenen Aufgaben unkritisch nacheinander einsetzt.

Auch hier gilt es, nicht nur über das Lehrbuch, sondern auch über das Poster hinaus zu planen und beide entsprechend durch Arbeitsvorschläge zu ergänzen, wie es in den Seminaren ebenfalls geschah.

Die Seminarinhalte im Überblick

Die bereits mehrfach erwähnte Sammlung an Unterrichtsideen wurde bei der praktischen Arbeit in beiden Seminaren weitgehend als Grundlage verwendet, wobei die einzelnen Aufgaben- und Übungsvorschläge jedoch nicht einfach aneinandergereiht angeboten, sondern vielmehr in thematisch ausgerichteten Schwerpunkten, zu denen auch weitere Materialien hinzugezogen wurden, eingesetzt wurden. Natürlich lassen sich Aktivitäten, wie der heiße Stuhl, bei der Fragen zum Poster korrekt von einem Schüler beantwortet werden müssen oder ein fiktives Interview mit einer Person auf dem Poster jederzeit im Unterricht verwenden, aber sie müssen entsprechend in den Zusammenhang eingebettet und nicht nur einfach „so“ isoliert eingesetzt werden.

Im Vorfeld der Seminare wurden einige der in China verwendeten Lehrwerke bezüglich der dort angebotenen Themen untersucht, die auch in dem Poster dokumentiert werden. Der Abgleich ergab, dass durchaus Parallelen zwischen dem Deutschlandposter und dem jeweiligen Lehrbuch festgestellt werden konnten.

Dabei stelle sich heraus, dass das Thema Literatur nicht nur in dem Poster, sondern auch in den Lehrwerken Aspekte neu B1 (Koithan et al., 2015) und B2, Schritte International A1.1 (Niebisch et al., 2016) vorzufinden war, ganz gleich, ob es sich um Kurzprosa oder Lyrik handelte.

Ein weiteres Thema Wohnen, das dem Poster ebenfalls zu entnehmen ist, wird zusätzlich zu den beiden oben genannten Lehrwerken auch in Planet A1 (Kopp, Büttner, 2015) und Prima B2 (Jin et al., 2013) bearbeitet.

Sport ist ebenfalls in den Lehrwerken vertreten, z. B. in Wir neu A2 (Jenkins-Krumm; Clement, 2015) und Planet A1 (a. a. O.).

Ähnlich verhält es sich mit der Berücksichtigung von Kunst im DaF-Unterricht, oder dem Thema Berufe, die sich neben anderen auch in den Lehrwerken finden lassen.

Daher wurde die Arbeit mit dem Poster in Ergänzung zu den jeweiligen Lehrwerken unter anderem von den Schwerpunkten Einsatz literarischer Texte, Wohnen in Deutschland, Sport, Einkaufen, Kunst, Schule einst und jetzt, Berufe und Feste und Feiern bestimmt. Gemeinsam mit den Teilnehmern an beiden Seminaren wurden Mikroprojekte zu diesen Themen vorgestellt und diskutiert, die ggf. im eigenen Unterricht berücksichtigt werden können. Im Sinne des projektorientierten Arbeitens wurde deutlich aufgezeigt, dass ausgehend von Poster und Lehrbuch zusätzliche Materialien und Aktivitäten eingeplant wurden, die den Lernerfolg mitbestimmen:

Der Fundus an Lernmaterialien geht weit über gedrucktes Papier und Hörtexte hinaus und sollte ausgeschöpft werden. Außerdem können wir durch die Auswahl von Lehr- und Lernmaterialien besonders dazu beitragen, die Realität ins Klassenzimmer zu holen.

Lehr- und Lernmaterialien, die sich anfassen und fühlen lassen oder die von Lernenden selbst erstellt wurden, sind nach lernpsychologischen Erkenntnissen oft besonders wertvoll (Ende et al., 2015, S. 89).

Gerade, um diese Erfahrungen nachvollziehbar werden zu lassen, wurde in den beiden Seminaren Wert darauf gelegt, die Teilnehmer die Rolle der Lerner einnehmen zu lassen und vorgeschlagene Aktivitäten im Eigenversuch zu er-



Wortschatzarbeit einmal anders

proben. Im Folgenden wird das Vorgehen exemplarisch anhand einiger ausgewählter Beispiele veranschaulicht.

Dies war z. B. bei der Durchführung einer gelenkten Diskussion der Fall, bei der die Teilnehmer sich gegenseitig in zwei Reihen gegenüberstanden und abwechselnd ein positives und negatives Argument zu der Frage Sollen die Schüler mit dem Deutschlandposter arbeiten äußern mussten.

Die Handlungsorientierung stand ebenfalls bei dem Thema Märchen – ausgehend von den im Poster enthaltenen Bremer Stadtmusikanten – im Mittelpunkt, indem die Teilnehmer aufgefordert wurden, aus Zeitungspapier Märchenfiguren oder -gegenstände herauszureißen und somit alternative Formen der Wortschatzarbeit einzubauen.

Bei dem Thema Wohnen ausgehend von den unterschiedlichen abgebildeten Häusern im Poster – wurde z. B. mit Illustrationen gearbeitet, die die mündliche Zusammenfassung der Unterrichtsinhalte erleichterten.

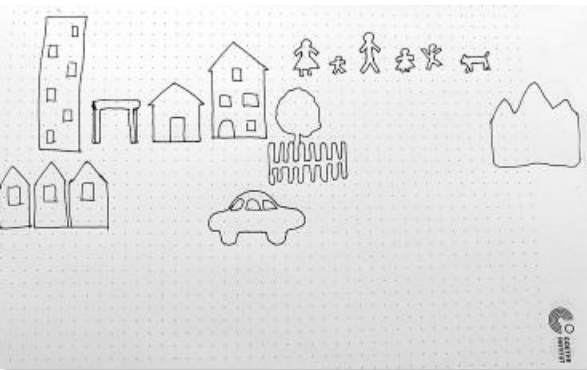
Zum Thema Schule – als Anlass wurde ein Bild des Posters, auf dem ein Kind mit einer Schultüte zu sehen ist, verwendet – fanden nicht nur die Lehrwerksinhalte Berücksichtigung, sondern auch das Kunstwerk Nach der Schule von Georg Friedrich Waldmüller, das gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstand und in dem Kin-



Diskussion

der einer einklassigen Dorfschule beim Verlassen des Gebäudes zu sehen sind. Dieses Bild wurde zum Anlass für die Planung eines Mikroprojektes zum Thema Schule einst und jetzt – bei uns und in Deutschland genutzt. Dabei stellte ein chinesischer Teilnehmer überrascht fest, dass es in der Vergangenheit – gerade bei der einklassigen Dorfschule – sehr viele Übereinstimmungen bei der Gestaltung des Unterrichts und der Schulräume in China und Deutschland gab.

Wie aus dem hier geschilderten Ablauf deutlich wird, wurden einerseits Aufgaben und Übungen aus der Sammlung zur Bearbeitung des Deutschlandposters eingesetzt, andererseits wurde das Poster jedoch auch für fächerübergreifende offene und weiterführende Arbeiten genutzt.



Bilder als Hilfe zur mündlichen Zusammenfassung zum Thema Wohnen

Ein Beitrag zur Aktualisierung des Posters durch die Anfertigung eigener Texte

Dass auch dieses Poster schon zu veralten droht, stellten die Teilnehmer der Seminare an dem Beispiel des Zuzuges von zahlreichen Migranten aus Kriegsgebieten in der BRD fest. Zwar wird auf dem Plakat dezent auf die Präsenz der (türkischen) Mitbewohner hingewiesen, jedoch wurde die neuere gesellschaftspolitische Entwicklung vermisst.

Der Vorschlag, dieses Thema durch die Verwendung eines Gedichtes von Halit Ünal zu bearbeiten, wurde dankbar von allen Teilnehmern aufgenommen, denen zunächst der Originaltext

des Gedichtes *Es ist anders hier*, Hatice ausgehändigt wurde (Wicke, 1993, S. 52–55):

Es ist anders hier

Halit Ünal

*Es ist anders hier, Hatice,
ganz anders.*

*Blumen sind hier überall in den Gassen,
Rosen, Tulpen, Hyazinthen,
Autos, Züge, Autobusse,
Fabriken, Straßen, Lkws gibt es hier
Und Schulen, Schulen, Schulen ...*

*Es ist anders hier, Hatice,
ganz anders.*

Es gibt keine Sonne am Himmel.

Es ist stets wolkig und trüb.

Felder, Gärten und Wiesen,

Ochsen und Ochsenkarren

*Und unseren schwarzen Esel, den wir dem
Holzpflug anspannten, gibt es hier nicht.*

*Es ist anders hier, Hatice,
ganz anders.*

Die Hähne krähen nicht wie unsere.

*Die Hunde bellen auch nicht, wie wir es
gewohnt sind,*

*und die Menschen sprechen unsere Sprache
nicht.*

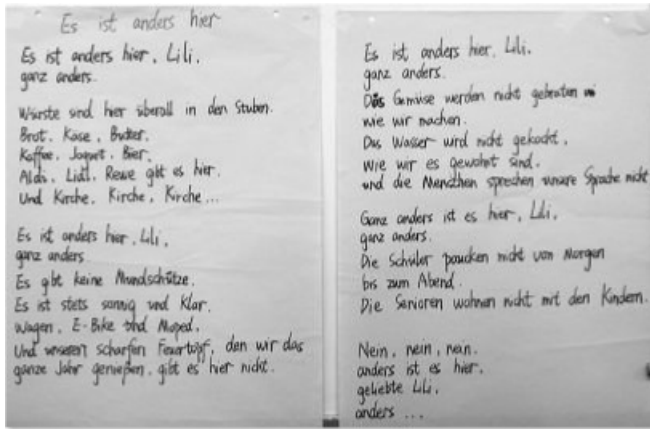
*Ganz anders ist es hier, Hatice,
ganz anders.*

Frauen verstecken sich nicht vor Männern.

Die Bräute ehren nicht Vater und Mutter.

*Nein, nein, nein,
anders ist es hier,
geliebte Hatice,
anders ...*

Im Anschluss wurden die Teilnehmer aufgefordert, nach dieser Vorlage ein ähnliches Gedicht zu verfassen, in welchem sie ihre Eindrücke von einem fremden Land verdeutlichten. Während die chinesischen Teilnehmer sich dafür entschieden, ihre Erfahrungen in Deutschland zu präzisieren, entschloss sich eine kleine Gruppe deutschsprachiger Teilnehmer ihre Eindrücke von China zu verschriftlichen:



Interkulturelles Lernen durch das Schreiben von Gedichten



Gedichtvortrag

Es ist anders hier

*Es ist anders hier, Freya, ganz anders
Leute sind hier überall,
auf der Straße, in der U-Bahn, überall.
Wolkenkratzer, Glas und Stahl
Elektroroller, Transporter gibt es hier
Und Lärm, Lärm, Lärm.*

*Es ist anders hier, Freya, ganz anders,
Es gibt keine Vögel am Himmel.
Es ist stets wolkig und schwül.
Seen und Flüsse sind verschmutzt.
So einen tollen Strand wie bei uns –
Den gibt es hier nicht.*

*Es ist anders hier, Freya, ganz anders,
Tiere sind kaum zu sehen –
Und die Hunde bellen auch nicht,
wie wir es gewohnt sind.
Und die Menschen sprechen laut und viel.*

*Ganz anders ist es hier, Freya,
ganz anders.
Männer und Frauen tanzen auf der Straße,
Großeltern erziehen ihre Enkel.*

*Nein, nein, nein,
anders ist es hier,
geliebte Freya,
anders ...*

Wie aus beiden Texten ersichtlich wird, leitete der Originaltext die Verfasser dazu an, sich auf kulturspezifische Merkmale der anderen Gesellschaft einzulassen und diese aus einer persönlichen Perspektive zu beschreiben.

Fazit

Die Beschreibung der beiden Seminare bzw. deren inhaltlicher Gestaltung, verdeutlicht, dass das das Poster sinnvoll und gewinnbringend in die Fortbildungsarbeit im DaF-Unterricht an den beteiligten PASCH-Schulen, aber auch an den Sprachlernzentren integriert werden konnte. Dies lag zum großen Teil an der konstruktiven Vorarbeit, die durch das Goethe-Institut China bzw. das Sprachlernzentrum in Shanghai geleistet wurde. Es war deutlich zu registrieren, dass durch die inzwischen erfolgte Auseinandersetzung mit dem Programm Deutsch lehren lernen (dll) wichtige Grundlagen geschaffen worden waren, auf denen das projektorientierte Arbeiten aufbauen konnte. Die notwendige Flexibilität im Umgang mit neuen Methoden bzw. die erforderliche Innovationsbereitschaft zur Integration der Vorschläge waren zweifellos ein großes Plus bei der Arbeit an den beiden Standorten, ebenso wie der kollegiale Umgang zwischen Lehrgangsführung, Referenten und Teilnehmern. Dazu trägt sicherlich auch eine institutionalisierte Lehrerfortbildung bei, die durch das Goethe-Institut gewährleistet wird. Diese Tatsache wurde auch

durch das von vielen Teilnehmerinnen geführte Fortbildungsportfolio dokumentiert, das vom GI China konzipiert wurde. Man ist dort ganz offensichtlich bestrebt, Unterricht in der Praxis systematisch durch entsprechende Fortbildungsveranstaltungen zu begleiten und zu sichern und die Lehrer auf dem Weg zur Weiterqualifizierung und Professionalisierung so gut und so intensiv wie möglich zu unterstützen. Von daher war es ein Vergnügen, mit Lehrergruppen an beiden Standorten zu arbeiten, die sich fast enthusiastisch an der Seminararbeit beteiligten. ◀◀

Literatur

- Ende, Karin; Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin; Mohr, Imke: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung, Deutsch Lehren Lernen (dll) Band 6, Klett-Langenscheidt-Verlag, München, 2015.
- Imgrund, Bernd: 101 deutsche Orte die man gesehen haben muss, Theiss-Verlag, Darmstadt, 2014.
- Jenkins-Krumm, Eva-Maria; Clement, Coleen: Wir neu A2, Klett-Verlag, Stuttgart, 2015.
- Jin, Friederike; Michalak, Magdalena; Rohmann, Lutz; Voß, Ute: Prima – Deutsch für junge Erwachsene, Cornelsen-Verlag, Berlin, 2013.
- Koithan, Ute; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja; Sonntag, Ralf: Aspekte neu B1, Klett Langenscheidt, München, 2015.
- Koithan, Ute; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja; Sonntag, Ralf: Aspekte neu B2, Klett Langenscheidt, München, 2015.
- Kopp, Gabriele; Büttner, Siegfried: Planet A1, Hueber-Verlag, München, 2015.
- Koreik, Uwe: Interkulturelle Landeskunde, in: Barkowski, Hans; Krumm, Hans Jürgen (Hsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Francke-Verlag, Tübingen, 2010, S. 140.
- Inter Naciones: Die Bundesrepublik Deutschland – Lebendigkeit und Witz und Vielfalt, Selbstverlag, Bonn, 1996.
- Niebisch, Daniela; Penning-Hiemstra, Sylvette; Specht, Franz; Bovermann, Monika; Pude, Angela; Reimann, Monika: Schritte International Neu, A1.1, Hueber-Verlag, München, 2016.
- Wicke, Rainer-E.: Wir und die Anderen – Literatur zur Ausländerproblematik im DaF-Unterricht, Verlag für Deutsch, München, 1993.
- Wicke, Rainer-E.: Übersichten – die Bundesrepublik Deutschland und ihre Länder, Inter Naciones, Bonn, 1996.
- Wicke, Rainer-E.: Einführung in die Arbeit mit Collagen am Beispiel „Die Bundesrepublik Deutschland – Lebendigkeit und Witz und Vielfalt“ – einem Poster von Inter Naciones, in: Wicke, Rainer-E.: Grenzüberschreitungen – der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im DaF-Unterricht in Schule und Fortbildung, iudicium-Verlag, München, 2000, S. 111–129.
- Wicke, Rainer-E.: Das Deutschlandposter: 50 Unterrichtsideen. Download unter: https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Deutschlandposter_50_Unterrichtsideen_20_05.pdf

Sprüche des Heftes

„Es ist besser, sich von Erfahrungen als von Zielen leiten zu lassen.“
(Martin Walser, deutscher Schriftsteller)

**„Der Mensch hat drei Wege, klug zu handeln.
Erstens durch Nachdenken: Das ist der edelste.
Zweitens durch Nachahmen: Das ist der leichteste.
Drittens durch Erfahrung: Das ist der bitterste.“**
(Konfuzius, chinesischer Philosoph)

● CLIL global in German 2016

Fachtagung am Internationalen Wissenschaftsforum
in Heidelberg

Fatima Chahin-Dörflinger

Das integrierte Sprach- und Sachfachlernen (Content and Language Integrated Learning) ist über den DFU-Unterricht schon seit langem Bestandteil an deutschen Auslandsschulen und wird nun zunehmend für die Integration der nichtdeutschsprachlichen Kinder und Jugendlichen in den Regelunterricht an innerdeutschen Schulen relevant. Die Fachtagung „Content and Language Integrated Learning in German -Challenges and Perspectives for Global Co-operation in Research and Practice“ führte von 4.–6. Juli 2016 Fachleute aus Hochschulen und dem Auslandsschulwesen aus verschiedenen Ländern zusammen, um Entwicklungen, Herausforderungen und Möglichkeiten der praktischen Umsetzung sowie der Vernetzung untereinander zu diskutieren. Die von PD Dr. Kim Haataja und Dr. Rainer Wicke geleitete Tagung stand in Kontext der seit 2005 von Finnland aus initiierten Forschungsreihe zum integrierten Fremdsprachenlernen mit Zielsprache Deutsch in den Ländern der Europäischen Union. Nach den Grußworten der Prorektorin

für Forschung und Lehre der Universität Heidelberg, der Leiterin des Instituts für Deutsch als Fremdsprachenphilologie und einer Vertreterin des Auswärtigen Amtes wurden an zwei arbeitsintensiven Tagen in Plenarvorträgen und Arbeitsgruppen Forschungsstand, Zielsetzungen, Qualifizierungswege und Lehr-, Lern- und Diagnosematerial sondiert, diskutiert und dokumentiert. Dabei standen in den international und multiperspektivisch besetzten Arbeitsgruppen die Schwerpunkte Fächerübergreifender Fremdsprachenunterricht sowie Bilingualer Unterricht, Immersion, Sprachsensibler Fachunterricht, CLIL im Hochschulbereich sowie Fortbildung und Unterrichtsentwicklung im Fokus. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stellen auf einer abschließenden Wunschliste fest, dass Entwicklung und Einsatz flexibler und interkultureller Materialien und die Intensivierung von Forschung, Austausch und Lehrerfortbildung notwendig sind. Eine Dokumentation zu den Ergebnissen der Tagung wird im nächsten Jahr veröffentlicht werden. ◀◀

● Kulturmittler und Dienstleister:

Das Humboldtteam

Uli B. Hüttl

Durch die Übertragung vieler arbeitsintensiver Aufgaben und die zunehmende Verrechtlichung des Schulwesens benötigt eine moderne Schule ein wesentlich höheres Zeitbudget für alle Leitungs- und Verwaltungsaufgaben. Insbesondere die Ressourcen für die engagierten Kolleg(inn)en müssen erheblich ausgeweitet, um den Schulalltag zu meistern und Verantwortung für die Qualität der Erziehung und Bildung der Schüler zu übernehmen.

Diese Entwicklung war Initial zur Gründung des Humboldtteams, um Kolleg(inn)en an Auslandsschulen durch die Organisation von Ex-

tracurricula den Rücken für ihre pädagogische Basisarbeit freizuhalten. Im Nachgang zur Gründung des Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen (WDA) im Jahre 2003, initiierten Schulleiter Deutscher Auslandsschulen die Gründung des Humboldtteams. Seit dem Jahr 2006 unterstützt der gemeinnützige internationale Verein für Bildung und Kulturdialog per Satzungsauftrag deutsche, österreichische und schweizer Auslandsschulen in ihrem Bildungsauftrag durch Extracurricula und wirbt mit seinen Angeboten für eine Welt, in der kulturelle Vielfalt als Reichtum erkannt wird. Denn wie



Interkulturelles Seminar Übung

der Namensgeber Alexander von Humboldt einmal sagte: „Die gefährlichste Weltanschauung ist die Weltanschauung der Leute, die die Welt nie gesehen haben.“

Das Humboldtteam hat die Aufgabe, die Fachlichkeit an Auslandsschulen zu unterstützen durch Fortbildungsmaßnahmen, die Organisation von Schüleraustauschprogrammen, Sprachcamps und sonstige Agentur- und Unterstützungsleistungen. Die Ausrichtung und Gestaltung (Inhalte/Methodik) der Angebote gründet sich auf humanistischer Dialogkultur, flankiert von christlicher Grundhaltung, gespeist von aktuellen entwicklungspsychologischen und lerntheoretischen Erkenntnissen aus der Neurobiologie und Neurophysiologie, fundiert durch „best practice“ in Europa.

Als junge, frische Organisation fühlt sich das Humboldtteam trotzdem „alten“ Erziehungs- und Bildungstraditionen verpflichtet! „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir.“ Von Seneca stammt dieser Satz, aber auch die Erkenntnis: „Lang ist der Weg durch Belehren, kurz und wirksam durch Beispiele“. Lernen an praktischen Beispielen und guten Vorbildern, verknüpft Wissen mit Kompetenzerwerb und bildet so den ganzen Menschen. In den Austausch- und Begegnungsangeboten, die zusammen mit Auslandsschulen entwickelt werden, wird versucht, die Teilnehmer mit Körper, Geist und allen Sinnen an den verschiedensten Lern- und Wissensorten aktiv zu beteiligen. „Meine Bildung hat angefangen an dem Tag, als ich die Schule verlas-



Sprachcamp Exotik Schnee

sen habe ...“, viele von uns werden da Mark Twain mit einem verschmitzten Lächeln Recht geben. Trotzdem ist Schule nach wie vor ein wesentliches Lern- und Lebensumfeld von jungen Menschen, das auch Schmelztiegel für unterschiedlichste Begegnungen in einem sicheren Raum sein kann. Deshalb versucht das Humboldtteam in der Umsetzung der Austausch- und Begegnungsangebote schulische und außerschulische Potenziale zusammenzubringen.

Die Umsetzung der Schüleraustauschprogramme folgt der Philosophie der Schülervereinzelnung, um die Fremdmotivation des Austauschschülers zur Integration in das neue soziale Umfeld möglichst groß zu machen und die Reibungsverluste für die aufnehmende Gastschule möglichst gering zu halten. Von einer ganzen Jahrgangsstufe, die am Austausch teilnimmt, wird – im Idealfall – jeweils ein Austauschschüler in eine Gastschule bzw. einen Ort vermittelt. Dabei versucht das Humboldtteam im Schutz einer privaten Atmosphäre des Dialogs ein interkulturelles Experiment wagen zu lassen, und hilft Kenntnisse über Eigenarten sowie Spielregeln und Fallstricke im persönlichen Umgang mit zunächst „Fremden“ zu entwickeln, um letztlich das Menschen- und Weltbild sowie die Sprachkenntnisse zu erweitern. ◀◀

—● Kontakt

uli.huettl@humboldtteam.com
www.humboldtteam.com

● Nochmals Latein ...

Hartmut Lieske

Obwohl ich meine Gedanken zum Nutzen von Latein schon darlegen durfte (Heft 4/2015), hier im Anschluss an Ludwig Haags Ausführungen zu „Potentialen und Nichtpotentialen des Lateinunterrichts“ noch ein paar letzte An- und Nachbemerkungen.

Zunächst ist es für uns Altsprachler ein überraschendes Phänomen, dass die in Heft 3/2015 dieser Zeitschrift angestoßene Debatte ein so lebhaftes Echo hervorgerufen hat, zumal an unseren Auslandsschulen das Fach ein Nischendasein führt. Mit Recht distanziert sich Haag von dem „elitären Duktus“, der „in so mancher Diskussion mitschwinge“. Bei den Fachleuten, so behaupte ich, ist ein solches Gehabe kaum zu spüren. Sie sind, meiner Erfahrung nach, insgesamt bescheidene Leute und geben sich zurückhaltend, keineswegs arrogant. Und Schopenhauers Feststellung: „Der Mensch, welcher kein Latein versteht, gleicht einem, der sich in schöner Gegend bei nebligem Wetter befindet: Sein Horizont ist äußerst beschränkt ...“ ist für uns nichts anderes als eine sarkastische Sottise.

Den Beobachtungen und kritischen Überlegungen Haags ist weitgehend zuzustimmen. Dies gilt meiner Ansicht nach besonders hinsichtlich der Erkenntnis „Transfer ist kein Selbstläufer“ sowie der Überzeugung „Deutschlehrer konnten und können sich stets auf ihre Lateinkollegen verlassen“, was er am Beispiel vom Gebrauch des Hilfsverbs „werden“ zur Bildung von Futur und Passiv im Deutschen veranschaulicht.

Latein, so schrieb ich, läßt gerade wegen seiner Ferne und Fremdheit zur Reflexion über Sprache ein. Dass Latein schwer ist und die „Durchfallquote ... vergleichsweise hoch“, spricht – wenn man es aus der Schülerperspektive und opportunistischen Gesichtspunkten betrachtet – gewiss gegen das Fach. Ohnehin wird heute kein Vernünftiger mehr den Standpunkt vertreten, Latein zu lernen sei der allein selig machende Weg zur Bildung.

Aber – was Haag sich wünscht – dass „Erziehung zum genauen und disziplinierten Arbeiten für alle gymnasialen Fächer gelten sollte“, das erfüllt der Unterricht in der alten Sprache in vorzüglicher Weise, da ihre Lehrer selbst gelernt haben und es gewohnt sind, sich unermüdlich nach dem Leitsatz „nullus dies sine pagina“ mit aller Akribie dem „Untersuchen und Durchleuchten eines Textes“ zu widmen. In seiner „Politeia“ misst Platon der Erziehung der Erzieher die allergrößte Bedeutung bei.

Wenn Lateinunterricht zu gar nichts anderem taugte, so läge sein Wert doch in der Methode des Herangehens an eine Aufgabe und im beharrlichen Hinterfragen und In-Frage-Stellen, d.h. er erfüllte einen wesentlichen Aspekt der Forderung nach Kompetenz. Dieser Transfer, davon bin ich überzeugt, gelingt, wenn nur der Lehrer durch sein Beispiel wirkt. Und – um es ein bisschen überspitzt auszudrücken: Dann kann und darf der Schüler (selbstverständlich erst nach dem Abschluss!) getrost alles Inhaltliche vergessen. ◀◀

Tiefgründiges – Hintergründiges

„Ohne Stimme ist man nichts;
mit Stimme ist man längst noch nicht wer.“

(Luciano Pavarotti, italienischer Tenor)

● Der Großherzog von York und der Deutschunterricht (sicher nicht nur in Bayern)

Hans-Martin Dederding

Wenn Chemielehrer in den Ruhestand gehen, dann lassen sie's noch mal richtig knallen. Solche Möglichkeiten haben Deutschlehrer nicht. Aber sang- und klanglos gehen auch die nicht, wie der folgende Text beweist. Der Autor hatte das Glück, im 50. Jahr seiner Schule in den Ruhestand zu gehen. Der untenstehende Beitrag – ursprünglich ein Beitrag für die Festschrift seiner Schule – lässt 34 Jahre Deutschunterricht Revue passieren und zeigt, wie sehr der Auslandsschuldienst den Blick für Entwicklungen im Inland schärft. Stichwort: Kasachstan ist überall!

Zugegeben, ich bin nicht der älteste, ja nicht einmal der dienstälteste Deutschlehrer dieser Schule, aber ich bin der einzige, der – immer zum Kollegium gehörend – fast die Hälfte seiner Dienstzeit im Ausland verbracht hat, dadurch Gelegenheit hatte, mit frischem Blick immer wieder neu anzufangen und Veränderungen nicht nur aus der Innenperspektive wahrzunehmen, und vielleicht gerade deswegen berufen, die Entwicklung des (Deutsch-)Unterrichts in den letzten 34 Jahren zu kommentieren.

Wie es sich für einen modernen Deutschlehrer gehört, möchte ich mit einem englischen Gedicht beginnen, so, wie ich es erinnere.

The Grand Old Duke of York,
He had a thousand men;
He marched them up to the top of the hill,
And he marched them down again.

And when they were up, they were up,
And when they were down, they were down,
And when they were only half-way up,
They were neither up nor down.

Was hat der alte Großherzog von York mit der Geschichte des (Deutsch-)Unterrichts an dieser Schule zu tun? Sehr viel! Man muss das Gedicht nur richtig interpretieren und auf die eigene Lebenswelt beziehen, so wie wir dies den Schülerinnen und Schülern beibringen. Zunächst ein-

mal ist festzustellen, dass die Hauptperson des Gedichts, „the Grand Old Duke of York“, nur bildhaft gemeint sein kann. Es kann sich dabei nur um einen Schulleiter handeln, allenfalls einen Kultusminister, letztlich aber den bayerischen Ministerpräsidenten (auf den wir noch zurückkommen werden). Und wenn es heißt „He had a thousand men“, dann ist das eine aus patriarchalischer Zeit stammende, veraltete Ausdrucksweise, die heute „men and women“ lauten müsste. Gemeint sind natürlich die rund 1000 Schülerinnen und Schüler dieser Anstalt incl. Lehrerschaft. Soweit – so gut. Aber was soll der Rest des Gedichts bedeuten? Das erschließt sich nur durch einen ausführlichen Blick auf die Entwicklung des (Deutsch-)Unterrichts in den vergangenen 34 Jahren.

Es gab eine Zeit, da war der Unterricht in bayerischen Gymnasien festgefügt. Und ich bin glücklich sagen zu können, ich habe sie noch miterlebt. In der fünften Klasse: Erlebniserzählung; in der sechsten Klasse: Bericht und Beschreibung; in der siebten Klasse: Inhaltsangabe usw. bis zum Gesinnungsaufsatz in der 13. So muss das auch an dieser Schule gewesen sein, vor meiner Zeit. Die Lesebücher jedenfalls, die ich bei meinem Dienstantritt hier vorfand, waren mir sehr bekannt. Es waren die gleichen, denen ich schon 13–20 Jahre zuvor während meiner eigenen Schulzeit begegnet war, nur etwas zerfledderter; zu meiner Schulzeit waren sie neu. Aber schon gegen Ende meiner ersten Runde an dieser Schule gab es erste Anzeichen von Veränderung: Hurra, ein neuer Lehrplan! Ein deutliches Zeichen für „marching to the top of the hill“!

Ich erinnere mich daran deswegen so gut, weil ich im Herbst 1992 in Kasachstan meine erste Stelle im Ausland antrat und mir an meinem neuen Dienstort das Lehrbuch zur deutschen Literatur für die 10. Klasse auffiel, in dem den überwiegend nicht-muttersprachlichen Schülerinnen und Schülern u. a. sehr ausführlich die Epoche des Sturm und Drang vorgestellt wurde,

zu meiner Verwunderung, denn in Bayern hatte man den Sturm und Drang gerade aus dem Lehrplan der 10. Klasse entfernt, da „für die Altersgruppe viel zu schwer“.

Wie dem auch sei, nach acht Jahren kehrte ich an meine heimatliche Schule zurück und konnte zu meiner Freude feststellen, dass sich außer der fehlenden Epoche in der 10. Klasse eigentlich nur die Rechtschreibung geändert hatte (ein bisschen!), was aber kurz darauf wieder – ein bisschen – rückgängig gemacht wurde. Die Freude über meine Rückkehr ins bayerische Schulwesen, diesen Hort der Stabilität, währte aber nicht lange, genau drei Jahre, bis zur Regierungserklärung, in der Ministerpräsident Stoiber dem Staatsvolk den Übergang zum achtjährigen Gymnasium verkündete („marching them down“!). Am selben Abend bewarb ich mich erneut um eine Stelle ins Ausland. Die Flucht gelang noch vor Ausbruch der Reform.

Mein neues Einsatzland – die Ukraine – erwies sich zwar auch nicht gerade als Hort bildungspolitischer Stabilität, bereitete mich aber gut auf die letzte Runde im bayerischen Schuldienst vor. Zur Verdeutlichung: Auch in der Ukraine, dem Partnerland Bayerns, wurde ich Zeuge einer Schulreform, allerdings in umgekehrter Richtung. Hier sollte nämlich die Schulzeit bis zur Erlangung der Hochschulreife verlängert werden, in zwei Etappen: Zunächst sollten aus gefühlten elf Jahren (gefühlte, weil die vierte Klasse gewohnheitsmäßig + kollektiv übersprungen wurde) reale elf Jahre werden und dann auf diese realen elf Jahre noch ein zwölftes Jahr aufgesetzt werden, ein Vorhaben, dessen zweite Etappe jedoch nach jahrelanger Vorbereitung kurz vor meiner Rückkehr nach Bayern gekippt wurde (ein Beispiel für „marching them up and down again“).

2011 kehrte ich also wieder an die heimatliche Schule zurück, um zu meiner Freude festzustellen, dass die Epoche des Sturm und Drang wieder in der 10. Jahrgangsstufe unterrichtet wurde, weil die jungen Leute ganz offensichtlich einen Reifungsschub vollzogen hatten und diese Epoche für 16-Jährige nicht mehr zu schwer war. Zum anderen, dass das G8 inzwischen so gut etabliert war, dass man daran gehen konnte, es zu reformieren. Unvergesslich für Deutschlehrkräfte die Einführung einer zusätzlichen Übungsklausur zur Vorbereitung auf den länderübergreifenden Abiturteil, die zunächst – nach Gusto – als großer oder als kleiner Leistungsnachweis gewertet werden sollte, dann kurz vor Notenschluss aber überhaupt nicht mehr, frei nach dem Ammergau-Prinzip: „Ob ich aber über Oberammergau oder über Unterammergau oder ob ich überhaupt nicht komm, nichts ist gewiss.“ (Beispiel für „Marching them up and down again.“) Hoffnung weckend dagegen Flexijahr oder gar die Mittelstufe Plus, die aus dem realen G8 wieder ein gefühltes G9 werden lässt („Marching them up again“: Die Ukraine lässt grüßen.). Und schließlich: der neue kompetenzorientierte Lehrplan, der aber erst im kommenden Jahr in Kraft treten soll, im 51. Jahr dieser Anstalt, was heißt, dass er erst in der nächsten Festschrift – so etwa 2040 – kompetent kommentiert werden kann.

Fasst man die Interpretation des Gedichtes zusammen, so zeichnet es in gelungener Weise die Entwicklung des bayerischen (Deutsch-)Unterrichts der letzten 50 Jahre nach. Alle handelnden Personen sind genannt und auch die Richtung der Entwicklung ist besonders in der letzten Zeile eindeutig und treffend ausgedrückt: neither up nor down. Das ist doch schon mal was im Zeitalter der Krisen. ◀◀

**Besuchen Sie unsere Homepage im Internet:
www.vdlla.de**

Wiedersehen in der Auslandsschule zum 50-jährigen Abitur

Stephan Schneider

In Heft 2/2016, S. 170 druckte ich den Vorschlag eines Mitglieds für eine neue Kolumne ab: „*Ich erinnere mich ...*“, ging als Schriftleiter mit gutem Beispiel voran und kramte ein Foto meiner Abiturfeier vom 2. Juli 1966 an der Scuola Europea in Varese heraus.

Leider blieben bisher Beiträge aus der Leserschaft zur Bereicherung der Verbandszeitschrift aus, so dass man es mir nicht verübeln möge, dass ich schon wieder über mich schreibe.

Das zur Veröffentlichung herausgekrante Abiturfoto veranlasste mich nämlich, den jahrzehntelang unterbrochenen Kontakt zu meinen beiden Klassenkameraden aus der deutschen Abteilung meiner Europäischen Schule wieder aufzunehmen. Außerdem hatte ich mit meiner Bitte Erfolg, dass wir drei trotz begonnener Sommerferien vom (portugiesischen) Direktor Da Torre fast auf den Tag genau 50 Jahre nach unserer Abschlussfeier in der Via Montello 118 empfangen wurden. Was ich allerdings nicht ahnen konnte: Es war sein letzter Tag in Varese, der Tag seines Umzugs an die ES Alicante.

Trotzdem nahm er sich geduldig über eine Stunde Zeit, uns Fragen zu beantworten z. B. zum aktuellen Thema, was sich mit dem Brexit wohl für alle Europäischen Schulen ändern



Europäischer Wegweiser vor der Direktionsvilla der ES Varese

werde? Und da meine alten Klassenkameraden beruflich anders als ich von Schule, insbesondere Auslandsschule(n), nicht den blassesten Schimmer haben, kam natürlich die Frage, was sich denn in den letzten 50 Jahren so alles an unserer alten Schule geändert habe. Sie kannten unsere Schule ja nur aus der Zeit der EWG mit 6 Mitgliedsländern und 4 Sprachabteilungen. Welche Anforderungen heute an die Verwaltung für einen geregelten Unterrichtsbetrieb in einer Europäischen Schule mit inzwischen 28 Mitgliedsländern und 25 offiziellen Sprachen gestellt werden, kann sich ja nur ein Auslandslehrer ausmalen (vgl. Vortrag von Stefan Walz, Deutscher Inspektor für die ES, auf unserer HV Leipzig 2015, abgedruckt in Heft 4/2016, S. 338–342). Wir dankten jedenfalls Herrn Da Torre für seine Gastfreundschaft und Zeit und wünschten ihm viel Erfolg als neuer Schulleiter der ES Alicante. Er entließ uns zu einem nostalgischen Spaziergang durch unsere alte Schule, die uns trotz des Wachstums in den letzten 50 Jahren doch immer noch recht vertraut war. ◀◀



v.l.n.r.: Alexander H., Direktor Mario Da Torre, Harald J., Stephan S.

Lehrer – Lernen – Sprache



- S. 399
Rainer E. Wicke
Die Notwendigkeit der Veränderung des schulischen Lernens



- S. 400
Fatima Chahin-Dörflinger
Wie Kreativität in einem normierten Schulsystem überlebt



- S. 401
Ludwig Petry
Entscheiden wir wirklich aufgrund von Faktenwissen?

Geschichtliches



- S. 402
Thomas Lothar
Wenn eine Beziehung in die Jahre gerät – ein politisches Psycho



- S. 404
Stephan Schneider
Die weltweit wohl am meisten gelesene 15-jährige Schriftstellerin

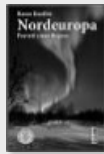


- S. 404
Manfred Egenhoff
Ein Hilfsmittel für die Unterrichtung von Migranten in deutscher Geschichte



- S. 405
Maria Baier
Vom Wert eines Opfers

Europäisches



- S. 406
Peter H. Stoldt
Empfehlenswert mit Abstrichen



- S. 408
Claus Franck
Portugal und Portugiesisch für Anfänger und Fortgeschrittene



- S. 408
Hans-Martin Dederding
Das Leben ist gestreift!



Chinesisches



- S. 404
Manfred Egenhoff
Ein Hilfsmittel für die Unterrichtung von Migranten in deutscher Geschichte



- S. 405
Maria Baier
Vom Wert eines Opfers

Autoren – Autorinnen



- S. 411
Manfred Egenhoff
Die Summe eines (Auslands-)Lehrerlebens

Lehrer – Lernen – Sprache



Die Notwendigkeit der Veränderung des schulischen Lernens

Rainer E. Wicke

Soest, Antonius: Lernen heißt, aus einem eigenen Schatten zu treten. Kritische Meditationen über die Schule

ibidem-Verlag, Stuttgart, 227 S., ISBN 978-3-8382-0977-7, € 19,90

Antonius Soest, langjähriger, erfahrener Leiter einer Gemeinschaftsschule, befasst sich in diesem – thematisch aktuellen und wichtigen – Buch mit den Bedingungen erfolgreichen Lernens. Da dieses institutionalisiert am Lernort Schule stattfindet oder stattfinden sollte, geht es ihm dabei nicht nur um die notwendige Weiterqualifizierung der Lernenden, sondern um die Frage, wie Schule wirklich Lust am Lernen vermitteln und zum Ort demokratischer Erneuerung und einer damit verbundenen Persönlichkeitsentwicklung sein kann.

Seiner Einleitung *Licht und Schatten* folgen im Verlauf der Publikation fünf Kapitel: *I. Warum es sich lohnt, optimistisch zu sein*, *II. Die alte Schule und die Schattenwelt*, *III. Produktivkräfte des Lernens*, *IV. Schule und praktische Intelligenz* und schließlich *Wie meine Schule aussehen könnte*.

Der Verfasser behandelt das Thema vielseitig und umfassend. Probleme, die den positiven Lernprozess gefährden, werden deutlich herausgestellt und auch Reformen kritisch hinterfragt. Erfreulich ist, dass der Verfasser sich trotz der Beschreibung des erstarrten Systems Schule (S. 23), in dem der Mensch immer noch ein Belehrter im Fachunterricht, nicht aber ein aktiv Lernender ist (S. 28), den Optimismus im Hinblick auf eine mögliche Veränderung des Status Quo erhalten hat. Seine Kritik an Reformen der letzten Jahre, die zu kurz gegriffen und neue Probleme aufgeworfen haben (S. 35/36), lassen sich z. B. auch im Bereich der Fremdsprachendidaktik belegen, wenn man die Umorientierung vom kommunikativ-interkulturellen zum kompetenzorientierten Unterricht betrachtet.

In diesem Zusammenhang sind im zweiten Kapitel auch die kritischen Überlegungen zur Entwick-

lung in der Unterrichtsmethodik zu sehen, der der Verfasser eine atemberaubende Intensität bescheinigt, gleichzeitig aber feststellt, dass diese methodische Virtuosität sich mitunter am Rande eines Aktivismus bewegt (S. 48). Hier fällt dem kritischen Leser sofort das von den Inhalten weitgehend abgekoppelte Methodentraining von Heinz Klippert ein, das jahrelang die fachliche Diskussion bestimmte, aber – genauso wie das so genannte kooperative Lernen von Greene inzwischen sehr kritisch gesehen wird.

Der Forderung, dass in jedem Kind der Forscher, der Künstler und der Manager beim Lernen gefördert werden sollen, kann man nur zustimmen (S. 55), denn exploratives Lernen findet bisher viel zu wenig in der Praxis statt.

Dass durch das schulische Lernen die Selbstwahrnehmung der Lerner gefördert werden muss, ist gerade in den letzten Jahren immer wieder in Curricula und Rahmenplänen gefordert worden, daher plädiert Soest im dritten Kapitel auch für eine deutliche Hinwendung zur Handlungsorientierung, zu gestalten den Aufgaben und Übungen, zum Experimentieren und Kooperieren (S. 104). Aber demgegenüber stehen die traditionelle Angst zur offenen Gestaltung von Unterricht und die – aus meiner Sicht unnötige – Furcht vor Disziplinlosigkeit bei einem derart offenen Unterrichtsangebot (S. 107). Wer zum handlungsorientierten und forschenden Lernen motiviert wird, engagiert sich eben bereitwilliger und wird zur Verfügung gestellte Freiräume nicht missbrauchen. Von daher kann man dem Verfasser auch nur zustimmen, wenn er die Forderung erhebt, mehr über das individuelle Potenzial der Lerner zu erfahren und deren Expertise in den Unterricht einzubeziehen (S. 115).

In seine Überlegungen bezieht Soest im vierten Kapitel zu den Gedanken zu einer besseren Schule auch moderne Medien – wie den Computer – mit ein und konstatiert, dass es sich dabei um ein wundervolles Werkzeug zur Individualisierung des Lernens handelt, nicht aber um ein (überidealisiertes) Wunderwerk, mit dem Unterricht automatisch verändert wird (S. 187). In diesem Kapitel gelingt es dem Verfasser, aufzuzeigen, dass es immer auf den Lehrer ankommt und auf die Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsplanung und -gestaltung, die emanzipatorische Auswirkungen haben.

Besonders gut gefällt mir das sechste Kapitel, in dem stichpunktartig aufgelistet wird, was eine gute Schule ausmacht. Viele der Gestaltungsgrundsätze entsprechen der Diskussion der letzten Jahre, in der von angstfreiem Lernen in produktiver, freundlicher Atmosphäre und von der Abwendung von einer Defizitorientierung bei der Bewertung von Schülerleistungen zu Gunsten einer Bestätigung bereits vorhandener Fähigkeiten und Fertigkeiten die Rede ist. Auch die Aktivierung des (außer-)schulischen Um-

feldes für praktisches Lernen wird hier erwähnt. Gerade in diesem Kapitel gelingt es dem Autor, deutlich hervorzuheben, wie die Schule und ihr Unterricht sich verändern müssen, um das Lernen nicht zu einer lästigen Pflicht, sondern zu einer Bildungschance für alle werden zu lassen.

Diese Deutlichkeit und Klarheit der Aussage vermisse ich in manchen der Meditationen, in denen Soest sich sicherlich bemüht, Probleme von vielen Seiten aus anzugehen, sich aber manchmal in der Beschreibung derselben auf zu viele Details einlässt. Das Buch kann daher nicht cursorisch gelesen werden, vielmehr empfiehlt sich ein intensives Studium der einzelnen Kapitel, um die Gedankengänge nachvollziehen zu können.

Sinnvoll wäre es aus meiner Sicht gewesen, ein solches Thema auch „lernseits“ zu beleuchten, nämlich noch deutlicher aus Schülersicht, wie Udo Klinger es fordert. Der Gedanke der von Klinger erwähnten „respektvollen Aufgaben“ lässt sich bei Soest wiederfinden, sowie weitere Primate, die moderne Unterrichtsentwicklung und damit verbundenes Lernen fördern*, jedoch wäre die deutlichere Hervorhebung aus der Perspektive der Lerner vielleicht sinnvoll gewesen.

Diese Kritik soll jedoch den Wert der Publikation nicht schmälern – die Tatsache, dass ein (inzwischen pensionierter) Schulleiter sich intensiv mit der Entwicklung einer positiven Lernkultur befasst, ist von besonderer Bedeutung, denn dieser Blick aus der Praxis auf die Praxis ist wichtig und richtungweisend. ◀

* Klinger, Udo: *Kooperative Unterrichtsentwicklung*, Klett-Kallmeyer-Verlag, Seelze 2013, S. 44



Wie Kreativität in einem normierten Schulsystem überlebt

Fatima Chahin-Dörflinger

Robinson, Ken (mit Lou Aronica): Wie wir alle zu Lehrern und Lehrern zu Helden werden

Ecwin Verlag, Salzburg 2015, 370 S., ISBN 978-3-7110-0075-0, € 22,90

Das Buch „Wie wir alle zu Lehrern und Lehrern zu Helden werden“ heißt in der englischen Originalversion „Creative Schools – The grassroots revolution that’s transforming education“ und dieser Titel trifft

eher den Inhalt und Zweck des Buches. Der Autor Sir Ken Robinson ist ein Bildungswissenschaftler und Organisationsberater, bekannt für seine kurzen unterhaltsamen, aber eindringlichen videoaufgezeichneten Vorträge im Internet, den TED talks, in denen er für die Förderung der Kreativität in der Bildung von Kindern wirbt.

Auch in seinem Buch engagiert er sich für eine ganzheitliche Bildung, die die unterschiedlichen Talente von Kindern fördert, eine „individuelle, anteilnehmende und gemeinschaftliche Bildung“. Er belegt mit Beispielen, dass Kinder von Natur aus wissbegierig sind, wenn man ihre Stärken und Interessen erkennt und fördert. Problematisch empfindet Robinson die herkömmliche Bildungskultur und Bildungsreformen, die aus politischen oder kommerziellen Interessen in die Wege geleitet werden. Er stellt sich gegen Standardisierung und Konformität im Bildungssystem und fordert mehr Kreativität und Kooperation in unterschiedlichen Bereichen der Schule. Das bedeutet, in Schulen Freiräume zu geben für kreatives Unterrichten, bei dem die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten haben, Fragen zu stellen und Lösungen zu finden, Fähigkeiten zu entwickeln und eigenständig zu denken. Gute Lehrer sind das Herz guter Schulen, sie haben eine persönliche Leidenschaft für das Fach, ermuntern ihre Schülerschaft und stärken das Selbstvertrauen beim Lernprozess.

Robinson propagiert vier Aspekte, die Bildung verfolgen sollte: die Förderung ökonomischer Kompetenz, um verantwortungsvoll und unabhängig zu handeln, sowie kulturelle Kompetenz, damit die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Kultur verstehen und die Andersartigkeit anderer Kulturen respektieren. Soziale Kompetenzen helfen den Jugendlichen, teilnahmevolle Bürger zu werden, und die Förderung persönlicher Kompetenz stärkt junge Menschen, damit sie mit ihrer Umwelt zurechtkommen können. Die Aufgaben der Bildungsverantwortlichen sind daher nicht Befehle und Kontrollen, sondern positive Bedingungen für Schulnetzwerke zu schaffen und die Prinzipien Gesundheit, Ökologie in Form von stimmigen Strukturen, Ressourceneinsatz und Supportsystemen, Pflege und Fairness im Bildungssystem zu berücksichtigen.

Der Stil und Aufbau des Buches sind den TED talks ähnlich, bei denen in 18 Minuten ein wissenschaftlicher Sachverhalt populärwissenschaftlich, anschaulich und mit Praxisbeispielen illustriert, unterhaltsam und verständlich dargestellt wird. In kurze Kapitel unterteilt und in eher kurzen, verständlichen Sätzen geschrieben, aufgelockert durch subsumierende Fragen und wörtliche Rede, schildert Robinson anhand von kurzen Episoden und Begebenheiten die anglo-amerikanische Schulsituation, in der zunehmende Testung und Standardisierungstrends das Unterrichten und Lernen immer mehr bestimm-

men. Gleichzeitig stellt er inspirierende Menschen vor, die trotz strenger gesetzlicher Vorgaben und Regelungen individuelle und kreative Wege finden, um Kinder für lebenslanges Lernen zu begeistern. Somit ist das Buch auch für am deutschen Schul- und Bildungssystem interessierte Leserinnen und Leser interessant, weil es aufzeigt, in welche Richtung übertriebene Testung und Standardkontrolle führen können und weil es gleichzeitig Wege für eine individuell auf die Kompetenzentwicklung des einzelnen Kindes ausgerichtete Schule unkompliziert und anschaulich beschreibt. ◀◀



Entscheiden wir wirklich aufgrund von Faktenwissen?

Ludwig Petry

Wehling, Elisabeth: Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht

Halem-Verlag, Köln 2016, 222 S., ISBN 978-3-86962-208-8, € 21,00

Aufmerksam wurde ich auf das Buch durch ein Interview der Wochenzeitung DIE ZEIT mit der Autorin in der Ausgabe vom 25. Februar 2016. Es trug die Überschrift: Vorsicht vor diesen Wörtern Flüchtling/Flüchtender, Steuerzahler/Steuerbeitragender, Rebellen/Oppositionelle, Mindestlohn/Lohnuntergrenze, Tote/Gefallene. Angeblich würden wir, sagt die Sprach- und Kognitionswissenschaftlerin in diesem Interview, durch diese Begriffe manipuliert. Ich wurde neugierig.

Die junge in Bremen geborene, in Kalifornien forschende Autorin trägt in ihrem verständlich geschriebenen Buch die neuesten Erkenntnisse der Kognitionsforschung zusammen und überträgt sie auf den Gebrauch der deutschen Sprache. Sie räumt mit der Vorstellung auf, dass unser öffentlicher politischer Diskurs allein von Fakten bestimmt sei und den Gesetzen der Rationalität folge. Zahlreiche Studien hätten gezeigt, „dass Menschen nicht fähig sind, Entscheidungen außerhalb sinngebender Frames allein aufgrund rationaler, also ‚rein sachlicher und objektiver‘ Einschätzungen von Fakten zu treffen“ (S. 46). Stattdessen werde unser Denken, Bewerten und auch

Handeln von sog. *Frames* bestimmt. Das sind „gedankliche Deutungsrahmen“, die selektiv wirken und uns deshalb manipulieren können. Erhard Eppeler bezeichnet dieses Buch in seinem Vorwort als ein „Standardwerk für die breite deutsche Leserschaft“.

Im Teil I führt die Autorin in die Grundlagen politischen Framings ein und geht der Frage nach: Wie wirkt Sprache auf unser Denken und Handeln? Im Teil II analysiert sie folgende Kernbegriffe der deutschsprachigen Politikdebatte: Steuern, Staat und Gesellschaft, Sozialleistungen, Arbeit, Abtreibung, Zuwanderung, Islamfeindlichkeit und Terrorismus.

Bei „Euro-Rettungsschirm“ denkt man an Regen, vor dem wir geschützt werden können. „Verursacher und Verantwortung werden ausgeblendet“. Mit dem Wort „Steuererleichterung“ wird folgender ideologischer Frame aktiviert: Steuern bedeuten eine Last, von der der Steuerzahler befreit werden müsse. Einen ganz anderen Frame würde das Wort „Steuerbeiträge“ aktivieren: Wie bei Mitgliedsbeiträgen handelt es sich dann um Beiträge für eine Gemeinschaft, der Beitragszahler nimmt in diesem Frame aktiv an der Gemeinschaft teil. Die „Flüchtlingswelle“ assoziiert „Sturmflut“, vor der man sich schützen muss. Die Metapher „das Boot ist voll“ wird benutzt, um die Botschaft zu verbreiten, dass das Boot kentern werde, wenn auch nur ein weiterer Rettungssuchender aufgenommen wird. Wenn eine Regierung nach einem Terroranschlag zunächst von „Toten“ spricht und kurz darauf von „Gefallenen“, dann stellt sie auf den „Kriegsmodus“ um. Ob wir uns in der Diskussion über zunehmende Kriminalität für eine bessere Sozialpolitik oder für härtere Strafen entscheiden, hängt sehr davon ab, welcher Frame in der öffentlichen Debatte und Berichterstattung aktiviert wird. Untersuchungen zeigen, dass das Framing als Ursprung der jeweiligen Einstellung den Probanden in der Regel verborgen blieb und dass sich darin die politisch informierten und belesenen Bürger von den anderen nicht unterscheiden.

Um Worte und Ideen zu begreifen, aktiviert also unser Gehirn einen „Deutungsrahmen“ (Frame). Inhalt und Struktur dieses Frames („Frame-Semantik“) „speisen sich aus unseren Erfahrungen mit der Welt. Dazu gehört körperliche Erfahrung – wie etwa mit Bewegungsabläufen, Raum, Zeit und Emotionen – ebenso wie etwa die Erfahrung mit Sprache und Kultur“ (S. 28). Nicht Fakten, sondern Frames sind „die Grundlage unserer alltäglichen sozialen, ökonomischen und politischen Entscheidungen“ (S. 45). Abstrakte Konzepte des politischen Miteinanders (*Steuern* oder *finanzielle Rettung von EU-Ländern*) werden über eine Anbindung an die Lebenserfahrung und mit Hilfe von Metaphern *geframt*: *Steuerlast*, *Rettungsschirm*. Die Metapher *Last* kehrt z. B. unter den Teppich, dass Steuern die öffentliche Infrastruktur einer Gesellschaft finanzieren und somit nicht als Last

und Bedrohung, sondern als Schutz der eigenen Freiheit gesehen werden können. Mit dem Frame „Steuerbeiträge“ ließe sich das treffender ausdrücken. Es kommt also entscheidend darauf an, welche Metaphern genutzt werden, um zu verhindern, dass bestimmte Fakten nicht „kognitiv unter den Teppich“ gekehrt werden und zu „fehlerhaften“ Schlussfolgerungen führen.

„Frames“ sind keineswegs verwerflich. Sie sind existent. Da sie aber einen selektiven Charakter haben, blenden sie nicht gewollte Sichtweisen aus und verstärken die jeweils intendierten. Wer in der Diskussion bestimmte Frames verbal negiert („keine Steuererleichterungen“, „keine Steueroasen“), hat schon verloren. Denn einen Frame negieren bedeutet, ihn zu aktivieren und sogar „neuronal“ zu stärken. Es kommt also nicht darauf an, einen Begriff behaupten oder verneinend zu benutzen. „Der Frame wird auf alle Fälle zunächst aktiviert“ (S. 67). Er festigt sich durch jede weitere Aktivierung. Will man sich davon befreien, muss man einen anderen Frame entwickeln, benutzen und dagegen setzen, der eine andere Sicht und Bewertung eines Sachverhalts zum Ausdruck bringt. Der Autorin geht es deshalb darum, Frames als solche nicht zu verurteilen, sondern vordringlich für deren Wirkung zu sensibilisieren, sie zu durchschauen, nach ihrer Entstehung zu fragen und eigene Frames zu entwickeln und damit den gesellschaftlichen und politischen Diskurs nach eigener Interessenlage zu beeinflussen.

Der Autorin kommt es in erster Linie auf das „politische Framing“ an. Wichtig ist ihr, dass man in einer offenen, pluralen und demokratischen Gesellschaft und zum Erhalt dieser Gesellschaft diejenigen Frames entwickelt und benutzt, „die der eigenen Weltsicht gerecht werden. Nur so können ideologische Vielfalt und transparente, ehrliche Diskurse langfristig gesichert werden. Bewusstes politisches Framing ist eine Überlebensstrategie für unsere Demokratie“ (S. 43). ◀◀

Geschichtliches

Wenn eine Beziehung in die Jahre gerät – ein politisches Psychogramm

Thomas Lothar



von Marschall, Christoph: „Was ist mit den Amis los?“ Über unser zwiespältiges Verhältnis zu den USA

Herder Verlag, Freiburg im Breisgau 2016, 270 S., ISBN 978-3-451-80753-4, € 14,99

It's showtime again in the USA! Und seitdem ein ungehobelter Strohschopf es gegen alle Voraussagen der Experten geschafft hat, Kandidat für das Amt des mächtigsten Landes der Erde zu werden und mittlerweile designierter Präsident der USA ist, befeuert er das wachsende Kopfschütteln der Deutschen vom alten Europäischen Kontinent. „Die spinnen, die Amis!“

Mit den USA ist es ein bisschen wie mit Bayern München im deutschen Fußball. Niemanden lässt es kalt, entweder ist man glühender Anhänger oder leidenschaftlicher Gegner. Die Politik, das Gesellschaftssystem, die Wirtschaftsordnung keines anderen Landes bewegt uns Deutsche so wie das der Vereinigten Staaten von Amerika. Befragungen zu den USA zeigen kaum Indifferenzen; Ablehnung und Befürwortung schlagen heftig in beide Richtungen aus: Denn jeder glaubt, die Amis zu kennen!

Christoph von Marschall, acht Jahre Korrespondent für den Berliner „Tagesspiegel“ in Washington DC, versucht der wachsenden Entfremdung der Deutschen gegenüber den USA mit einem kenntnisreichen Blick aus der Binnenperspektive dieses so riesigen und in sich heterogenen Landes mit Empathie und Fairness entgegenzuwirken. Das Buch ist thematisch in Kapitel gegliedert, so dass sich der Leser ein vertieftes Bild zu Gesellschaft, Ökonomie, politischem System etc. machen kann. Dieser Einblick wirkt um so glaubwürdiger, da von Marschall nicht nur aus der Binnensicht eines politischen Korrespondenten aus der „bubble“ des „District of Columbia“, also der Hauptstadt, berichtet, sondern auf vielen Reisen die so unterschiedlichen Regionen der Staaten durchstreift und den Kontakt mit Durchschnittsamerikanern aller sozialen Schichten und Rassen sucht. Beispiele aus seinem privaten Umfeld

führen z. B. die Gnadenlosigkeit und groteske Übersteuerung des US-Gesundheitssystems vor Augen und gleichzeitig die selbstverständliche und großzügige Hilfsbereitschaft von Freunden, Nachbarn und Arbeitskollegen.

Er ist angetan vom großen Respekt vor einer anderen Meinung, dem fehlenden Sozialneid. Dies steht wiederum im scharfen Kontrast zum autosuggestiven Bewusstsein von einer „exceptional nation“, was zu einem überheblichen Selbstbild führt, zumal die Kenntnisse vom Rest der Welt allenfalls rudimentär sind. Marschall hält uns Deutschen aber auch den Spiegel der eigenen Selbstgerechtigkeit vor Augen, aus der eigenen Vergangenheit gelernt zu haben und dadurch moralisch überlegen zu sein, verbunden mit der typisch deutschen Angewohnheit, vorwurfsvoll Ratschläge zu erteilen.

So wird Konsum in den USA lustvoll empfunden, während es im umweltbewussten Deutschland eher ein schlechtes Gewissen auslöst. Die mitunter naive Neugierde und die superlativen Höflichkeitsfloskeln gelten den meisten Deutschen als oberflächlich. In der Tat nehmen die Amerikaner im öffentlichen Raum viel mehr Rücksicht und schimpfen nicht, wenn andere einen Fehler machen oder sich ungeschickt anstellen. Da stellt sich doch die Frage, warum nicht lieber oberflächlich gut gelaunt, als oberflächlich missgelaunt.

Wer die Menschen in den USA, das Handeln eines Präsidenten Obama verstehen will, muss sich von einer krähwinkligen Binnensicht verabschieden, muss bereit sein, eine andere Mentalität, einen anderen historischen Hintergrund, eine andere Sozialisation im Herangehen an Problemlösungen wahrzunehmen und zu akzeptieren.

So war Obama eben nicht der „Messias“, den sich die meisten Deutschen nach den Jahren des „bösen“ George Bush jr. ersehnten. Obama ist und bleibt ein Vertreter ureigenster US-Interessen, ist also ein Realist, der zur Mitte tendiert. So sind auch beim Friedensnobelpreisträger die Androhung und auch die tatsächliche Anwendung militärischer Gewalt in der US-Außenpolitik selbstverständliches Werkzeug und allgemein akzeptiert, auch bei den Anhängern der Demokraten. In Deutschland gilt die gegenteilige Rhetorik aus einer gegenläufigen historischen Erfahrung als zwingend geboten. Die USA sehen sich als Ordnungsmacht und nicht als selbstloser Samariter. Aus US-Sicht sind die Europäer, insbesondere die Deutschen, Trittbrettfahrer bei der Sicherung des Friedens in der Welt, und das Engagement, insbesondere der militärische Beitrag, gilt als peinlich für einen Staat von der wirtschaftlichen und finanziellen Potenz wie der BRD.

Die Erwartungshaltung der Amerikaner an ihren Staat nach außen, gegenüber der Welt ist eine Position der Stärke, von daher haben das Militär und

auch die Veteranen einen gesellschaftlichen, für uns nicht nachvollziehbaren Stellenwert.

Nach innen ist dagegen das Vertrauen in den Staat von tiefem Misstrauen geprägt, das bis auf den Gründungsmythos zurückgeht, bei dem der feudalen Unterdrückung in Europa entflozene Kolonisten in Notwehr gegen einen fernen Staat mit seinen ungerechten Steuern und Beschneidung von Mitbestimmungsrechten gehandelt hätten. Für viele US-Bürger ist es demzufolge auch heute wohlfeil, in das „bashing“ gegen das ferne, selbstvergessene, angeblich so korrupte Washington DC einzustimmen.

Dagegen entwickelten die Deutschen ihren Mythos vom „guten Staat“ als Beschützer letztlich erst aus dem „Nie wieder“ der Katastrophe von 1945. Denn davor waren die Erfahrungen mit „ihrem“ Staat weitaus schlechter als der der (weißen) Amerikaner mit ihrer Republik.

Heute sind wir schockiert über die permanenten Gewaltexzesse, befördert durch eine nahezu unreglementierte Waffenmanie und eine uns mitunter gnadenlos erscheinende Staatsmacht. Andererseits macht die Härte des US-Justizsystems auch nicht vor Prominenten wie Sepp Blatter, Strauss-Kahn oder einem Konzern wie VW halt. Bei Korruption, sexueller Gewalt und Betrug gilt vor den Richtern in den USA unnachgiebig der Gleichheitsgrundsatz, nicht nur für Inländer. Auch hier könnten sich in Deutschland nicht nur Fußballfans am Kopf kratzen.

Nichts verdeutlicht die Gegensätzlichkeit dieser beiden Gesellschaften und staatlichen Systeme so sehr wie ihr Verhältnis zu Kindern. Kinder gelten als Reichtum in den USA, sie sind das Herzstück familiärer Werte und das geht den Staat nichts an. Während die Debatten um das Kinderkriegen in Deutschland materialistisch geführt werden, argumentieren die Amerikaner idealistisch. Folgerichtig gibt es kein Kindergeld, keinen Kündigungsschutz und bezahlte Fehltag wegen Schwangerschaft und Geburt, keinen mit Steuergeldern subventionierten Elternurlaub etc. Im Gegenteil, man ist stolz auf diese individuelle Unabhängigkeit und vertraut auf private Solidarität, indem z. B. Arbeitskollegen ihre bezahlten Urlaubstage an Mütter spenden, damit diese länger zu Hause bleiben können.

Nach deutscher Logik dürften die Amerikaner kaum noch Kinder bekommen und die deutsche Geburtenrate müsste angesichts der gigantischen Sozialtransfers eine der höchsten der Welt sein. Tatsächlich ist es umgekehrt. Diese Paradoxie führt in der Rentnerrepublik Deutschland jedoch zu keinem Nachdenken, ob man da nicht vielleicht einem falschen Ansatz folgt.

So sehr wir uns an den USA und deren Bewohnern reiben, das Trennende überbetonen, weil es offenbar bei der Definition und Bestätigung der Identität hilft (das gilt im Übrigen auch für Amerikaner), das ame-

rikanische Modell bleibt weltweit attraktiv. Von Marshall gibt zu bedenken, wir sollten uns bei allen ganz offensichtlichen Fehlern und Überreaktionen dieser freiheitsliebenden und optimistischen Nation doch stets fragen, wie eine Welt unter russischer oder chinesischer Dominanz aussehen würde.

Und er kommt in diesem lesenswerten vergleichenden Einblick in das amerikanische und deutsche Seelenleben zu dem Schluss: Es gibt keine zwei Kontinente, die in ihren grundsätzlichen gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Werten so verflochten sind wie die USA und Europa. ◀◀



Die weltweit wohl am meisten gelesene 15-jährige Schriftstellerin

Stephan Schneider

Frank, Anne: Denn schreiben will ich! Aus den Tagebüchern und anderen Werken

Philipp Reclam jun. Verlag, Ditzingen 2016, 262 S., ISBN 978-3-15-011055-3, € 19,95

Der Titel „Denn schreiben will ich!“ drückt die unbändige Begeisterung der Fünfzehnjährigen für literarisches Schreiben aus. Der Reclam-Verlag hat nun „Aus den Tagebüchern“ (denn **das** Tagebuch gibt es ja nicht), „Aus dem „Geschichtenbuch““ (niederl. Originaltitel „Verhaaltjes en gebeurtenissen uit het Achterhuis“) und „Cadys Leben“ (ihr unvollständiger Roman) in einer wissenschaftlichen Ausgabe zusammengefasst.

Während uns aus der Schulzeit der Inhalt der „Tagebücher“ (hauptsächlich in Briefform an die imaginäre Freundin Kitty) und der tragische historische Kontext ihrer Niederschrift zumeist bekannt sein dürften, werden wir in dem hervorragenden Nachwort (S. 240 ff.) über mehr oder weniger unbekannte Fakten der Editionsgeschichte und einem damit einhergehenden neuen Interpretationsansatz informiert. Würde in früheren Ausgaben mehr Gewicht auf Annes Optimismus und ihren Glauben an das Gute im Menschen gelegt, geht es hier stärker um die bereits erwähnte Leidenschaft für das Schreiben (S. 254). Das eher unbekannte „Geschichtenbuch“ sollte man in Anbetracht dieses neuen Ansatzes durchlesen. Hier wechseln sich kurze Erzäh-

lungen aus ihrer Schulzeit vor dem Untertauchen in das Hinterhaus der Amsterdamer Prinsengracht mit Essays („Der Sündenpfeil“, S. 188 ff.) und fiktionalen Texten („Es war einmal ...“, S. 193 ff.) ab. Das kurze Romanfragment „Aus Cadys Leben“ (S. 215–224) präsentiert sich ebenfalls als fiktionaler Text mit Schwerpunkt auf Dialogen.

Vor der Durchnahme der „Tagebücher“ im Unterricht (auch mit anderen Ausgaben) sollte man unbedingt das bereits erwähnte Nachwort durchgelesen haben, um dem Werk der jungen Schriftstellerin gerecht zu werden. ◀◀



Ein Hilfsmittel für die Unterrichtung von Migranten in deutscher Geschichte

Manfred Egenhoff

Maron, Wolfgang/Plöger, Juliane: Deutschland seit 1945. Eine illustrierte Geschichte

Aschendorff Verlag, Münster 2016, 112 S., ISBN 978-3-402-13172-5 (dt.-engl.); 978-3-402-13173-2 (dt.-arab.), € 9,90

Die Flüchtlingskrise hat auch auf den Büchermarkt Auswirkungen. Das hier angezeigte Heft ist zweisprachig erschienen, und zwar zum einen deutsch-englisch, zum anderen deutsch-arabisch. Letztere Ausgabe kann man sich als direkt durch die Syrienkrise und den daraus folgenden Flüchtlingsstrom nach Deutschland verursacht denken – als Unterrichtsmaterial in deutscher Geschichte für Migranten; die deutsch-englische Ausgabe kann dabei Unterrichtenden als Hilfsmittel dienen, um über eine gemeinsame Zweitsprache (in den Kursen der Asylanten finden sich oft auch einzelne mit Englischkenntnissen) Verständnisschwierigkeiten auszuräumen.

Das Heft, zumindest das deutsch-englische, macht schon vom Cover her einen freundlichen Eindruck: Vor blauem Himmel erhebt sich hell die Fassade des alten Reichstags, respektive des neuen Bundestags, „dem deutsche Volke“ gewidmet, vor dem auf der grünen Wiese ‚das Volk relaxt‘, während zugleich eine Schlange vor dem Eingang zur Besichtigung ansteht. Die moderne deutsche Demokratie im Bild!

Die deutsch-arabische Ausgabe gibt sich etwas finsterer: Die Fassade des Reichstags ist durch ein graues Band verdunkelt, auf dem die arabische Titulierung zu lesen ist – für den, der sie lesen kann. Sicher, man brauchte für den Titel mehr Platz, da auch die Verfassernamen ins Arabische übersetzt werden mussten; außerdem wäre die zierliche, kalligraphisch wirkende arabische Schrift auf dem hellen Hintergrund nicht recht deutlich geworden. Aber hätte es nicht doch eine andere Lösung gegeben – vielleicht in kufischer Schrift oder in anderer Farbe? So wirkt das Arabische einmal mehr etwas bedrohlich. Oder sollte etwa das dunkle Band bewusst gerade an die islamische Verschleierung erinnern?

Nach diesen kritischen Worten kann aber nun ein einhelliges Lob folgen. Die schulbuchgroßen Seiten bieten auf der linken Seite jeweils den deutschen, auf der rechten den englischen bzw. arabischen Text. Die Klarheit der Sprache, die Sachlichkeit der Darstellung und Lesbarkeit des Textes überzeugen. Fast auf jeder Doppelseite illustrieren Karten, Dokumente und Fotos, vielfach auch farbig, den Text. Kästchen zu wichtigen Personen und Ereignissen kommen hinzu.

Nicht nur die rein politische Geschichte Deutschlands seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs bis in das Jahr 2015, auch gesellschaftliche Veränderungen werden dargestellt, und das in sachlich distanzierter Weise.

Da es sich ganz offensichtlich um ein Werk handelt, das für Flüchtlinge und Asylsuchende aus dem arabischen Raum, vornehmlich wohl aus Syrien und dem Irak, gedacht ist – denn sonst könnte man ja fragen, warum nicht auch eine Ausgabe deutsch-französisch, deutsch-spanisch oder auch deutsch-russisch, letztere mit Blick auf die volksdeutschen Migranten aus den Nachfolgestaaten der ehem. Sowjetunion –, ist es natürlich interessant nachzuforschen, inwieweit denn Migration und Zuwanderung in der Darstellung deutscher Nachkriegsgeschichte berücksichtigt sind und die Beziehungen zu den Staaten des Nahen und Mittleren Ostens Erwähnung finden. Und da findet sich einiges: Die positiven Seiten, die Gastarbeiter aus Südeuropa und der Türkei als geschätzte Arbeiter im Wirtschaftswunderland, kommen ebenso vor wie die Negativerfahrungen, die Entführung der „Landshut“ durch palästinensische Terroristen oder auch die vom Krieg Ägyptens und Syriens gegen Israel verursachte Ölkrise der 70er Jahre sowie der Einsatz deutscher Soldaten in Afghanistan nach dem Terroranschlag vom 11. September 2001. Schließlich beschließt das Buch ein Kapitel unter dem Titel „Migration und Flüchtlingskrise“ mit einem Rückblick auf die Geschichte der Gastarbeiter und ihre Situation in Deutschland (auch der Gastarbeiter aus sozialistischen Ländern in der DDR) und einer sehr ausgewogenen Darstellung der gegenwärtigen „Flüchtlingskrise“ samt ihren positiven und negativen Begleit- und Folgeerscheinungen.

Es ist keine Frage: Das Buch eignet sich für die Einführung von Migranten und Asylanten in die neueste deutsche Geschichte, wohl aber auch für den bilingualen Geschichtsunterricht in der Schule. ◀



Vom Wert eines Opfers

Maria Baier

Tóibín, Colm: Marias Testament

Dt. Taschenbuch Verlag, München 2015, 120 S., ISBN 978-3-423-14460-5, € 8,90

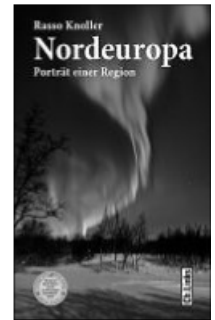
Der nur 120 Seiten lange Roman mag manche offenen Türen einrennen, v. a. bei geschichtskundigen und religionskritischen Lesern. Wie er das tut, ist aber faszinierend. Maria, die Mutter Jesu erzählt aus der Perspektive einer alten Frau um die 80 in einem Gedankenstrom die aus dem Neuen Testament bekannten Ereignisse aus dem Leben ihres Sohnes. Es geht um nichts weniger als um die kurze Zeitspanne in der Geschichte, in der mit der Entstehung des Christentums eine der folgenschwersten Veränderungen aller Zeiten stattgefunden hat.

Bei Tóibín ist Maria weit entfernt von dem ätherischen Wesen christlicher Vorstellung mit dem ewig gleichen stereotypen Ausdruck überirdischer Milde. Hier ist sie eine kluge, resolute Frau, die Unvorstellbares durchgemacht hat. Sie lebt zurückgezogen in Ephesus, wohin sie Anhänger ihres Sohnes nach dessen schändlichem Tod gebracht haben – zu ihrem eigenen Schutz, wie sie sagen. Versorgt wird sie von zwei Männern, die sie auch bedrängen – es sind wahrscheinlich die Evangelisten Lukas und Johannes – indem sie sie nach Details ihrer Erinnerung befragen. Sie geben sich aber nur mit Antworten zufrieden, die sich einfügen in ihre Fiktion vom Mythos des Religionsgründers Jesus. Maria wehrt sich mit der ganzen Kraft, die ihr noch zur Verfügung steht, gegen die Vereinnahmung. Sie will die Ereignisse so erzählen, wie sie sich in Wirklichkeit zugetragen haben, wie sie sie erlebt hat. Es ist für sie einerseits ein Akt der Selbstbefreiung, ein Versuch, den „verfluchten Schatten dessen, was geschehen war“, loszuwerden, bevor es zu spät ist (S. 18). Andererseits fühlt sie sich der Nachwelt verpflichtet, „sonst wird alles (...) zu einer reizenden Geschichte werden, die ver-

giftet, so wie tief am Baum hängende leuchtende Beeren vergiften können.“ (S. 106)

Die Wahrheit ist dann eine Geschichte, die mitnichten eine Heiligenbiographie ist, weder von Maria noch von Jesus. Sie ist bis auf die Umdeutung am Schluss nicht einmal ungewöhnlich für die Zeit: Das koloniale Tohuwaboju in der römischen Provinz Judäa steuert einer gewaltsamen Auseinandersetzung zu, dem jüdischen Krieg, der mit der Zerstörung des Tempels und der Auslöschung alles Jüdischen (66–70 n. Chr.) endet. Die Atmosphäre fiebriger Hysterie bringt nationale Aufstände und messianische Bewegungen hervor. Politische Ziele – Befreiung von der Besatzungsmacht – und theologische Erwartungen – die Ankunft des Erlösers und das Ende der Welt – lassen sich nicht streng voneinander trennen. Wie andere junge Männer auch zieht Marias Sohn „mit einer Horde von Nichtsnutzen“ (S. 15) durch das Land. Er hat sich seiner ehrbaren Familie entfremdet. Maria hört von Wundern, ist abgestoßen von seiner (Selbst-)Erhebung als „Sohn Gottes“, versteht nicht, woher er die Macht hat, so viele Anhänger an sich zu binden (S. 60f). Als Realistin und liebevolle Mutter, die sie ist, ahnt sie aber schon früh, dass ihr Sohn Instrument in den Händen gewisser Männer ist, die seine Geschichte als „Teil der großen Erlösung“ sehen, als die „große neue Morgenröte für die Welt“ (S. 82f) und dabei sind, eine Fiktion zu schaffen, in der auch die Rolle, die sie einnehmen soll, schon vorgezeichnet ist. Weil sie das durchschaut und auch weil sie sich schützen will – sie wird von Schergen beobachtet –, verfolgt sie den Prozess und die Kreuzigung aus sicherer Entfernung, geht weg, bevor sein Tod eintritt. Die Abnahme vom Kreuz, die Waschung und das Begräbnis des Leichnams übernehmen andere. Sie macht sich noch lange danach Vorwürfe für ihr Verhalten, kann im Nachhinein nicht verstehen, woher sie die Kraft nahm, sich so zu beherrschen (S. 95). Ihr Trauma erträgt sie nur mittels Träumen, in denen sie so agiert, wie sie es selbst von sich erwartet hätte und wie es die Männer, die die redaktionelle Kontrolle über ihre Familie übernommen haben, gerne hören. In ihrem „Testament“ nun rechnet sie schonungslos mit ihren Selbsterhaltungsstrategien ab und rückt zentrale Punkte der Botschaft wie die Jungfrauengeburt und die Auferstehung ins rechte Licht ihrer Wahrheit. Mit der Botschaft, die ihr Sohn vermitteln wollte, kann sie nichts anfangen. Sie geht regelmäßig in die Synagoge, wie es ihr Glaube vorschreibt. Hilfreichen Trost allerdings holt sie sich von der antiken Göttin Artemis, deren Tempel sie oft aufsucht und deren Statuette sie immer bei sich trägt. Ihren Beschützern, die ungehalten sind über ihre Weigerung, das zu sagen, was sie von ihr hören wollen, entgegnet sie: „Wenn ihr sagt, dass er die Welt erlöst hat, dann sage ich, dass es das nicht wert war. Das war es nicht wert.“ (S. 121). ◀

Europäisches



Empfehlenswert mit Abstrichen

Peter H. Stoldt

Knoller, Rasso: *Nordeuropa. Porträt einer Region*

Ch.Links Verlag, Berlin 2014, 214 S., ISBN 978-3-86153-785-4, € 16,90

Rasso Knoller, Journalist und Mitbetreiber des Internetmagazins www.weltreisejournal.de, hat auf Bitten des Ch. Links Verlages ein Buch über Nordeuropa verfasst: Norwegen, Schweden, Dänemark mit Grönland und den Faröer, Island und Finnland mit den Åland-Inseln. Also acht unterschiedliche Einheiten auf gut 200 Seiten. Das konnte und sollte auch kein fachwissenschaftliches Werk werden, wohl ein überwiegend locker-flockig geschriebenes Kaleidoskop von Eigenarten, Besonderheiten, historischen und politischen Gegebenheiten mit dem Ziel des besseren Verstehens der Menschen in diesem Teil Europas. Ein Reisebuch? Eine Ergänzung zum Internetreisemagazin? Wir werden sehen.

Etwa 50 Seiten schreibt der nordisch versierte Reisebuchautor im Eingangskapitel „*Den Norden verstehen*“ von übergreifenden Themen; wie z. B. den gläsernen Steuersystemen, dem Fehlen von Korruption und Steuerhinterziehung, den flachen Hierarchien, dem Verhältnis untereinander, den nordspezifischen Sportarten und Rivalitäten, dem privaten und öffentlichen Leben im Sommer, der Liebe zum Naturerlebnis in allen Jahreszeiten und dem *Jedermannsrecht* darin (Ausnahme Dänemark). Die Entwicklung der Nationalsprachen findet hier breiteren Raum als die anderen Themen; die Geschichte wird nur angetippt, weil in einem extra Kapitel behandelt.

Knollers Erklärung zum Zusammenhang zwischen dem Deutschen in Schweden und der Hanse ist sprachlich entgleist (S. 31); und das Verhältnis zwischen Dänen und Schweden im Vergleich zum Innenverhältnis der Norweger kommt reichlich zu knapp weg. Sonst aber eine gute und interessante Auswahl.

Kapitel II nennt der Autor „*Länderporträts*“. Was erwartet der Leser von einem „Porträt“? Zumindest doch wohl ein Erfahren oder auch ein Wiedererken-

nen der wichtigsten Merkmale. Nach Lektüre dieses Kapitels kann ich mir den Leser nur schwer vorstellen, der mit Knollers hier vorgelegten anekdotisch ausgewählten Notizen die acht Einheiten so abgebildet findet, dass sie für ihn als Porträt erscheinen. Aus Raumgründen schenke ich mir die Inhaltswiedergabe.

Unter der Kapitelüberschrift III „*Nordische Besonderheiten*“ versammeln sich acht unterschiedliche durchaus interessante Abschnitte.

Sachlich zusammengetragen die Gegenüberstellung von Wahlsystemen (am interessantesten N!) und Positionen der Staatsoberhäupter. Lebendig erzählt die Wahl eines hessischen Prinzen 1918 für den finnischen Thron.

In „*Zwei draußen, drei drinnen*“ wird recht ausführlich nachgezeichnet, warum, wann, wie DK, S, SF zu EU-Mitgliedern wurden, N und ISL nicht. Die drei Regionen Grönland, Färöer, Åland haben unterschiedliche Konsequenzen gezogen. Auch der Abschnitt über rechtspopulistische Parteien sowie über gewaltbereite Neonazis (besonders in S) gibt Antworten auf aktuelle Leserfragen über den Norden in dieser Hinsicht. Die Aussage „Die nordeuropäischen Länder sind allesamt homogene Gesellschaften“ (S. 102) ist jedoch überholt. Wenigstens für Schweden fehlt hier der Zusammenhang mit dem Aufstieg der *Sverigedemokraten*.

Nach Information über die überdurchschnittlichen Entwicklungszahlen im Norden (berechnet im Verhältnis zum Bruttonationaleinkommen) folgt ein längerer Abschnitt im lockeren Plauderton über die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau, wo laut *Global Gender Gap Report 2013* die Länder ISL, SF, N, S die Weltrangliste anführen, mit DK an 8. Stelle. Die Frauenanteile in Politik und Wirtschaft werden vorgestellt im europäischen Vergleich. Über die Gründe bringt Knoller einige Theorien. Vermisst habe ich, warum im Norden Frauen in allen Berufen selbstverständlich sind, warum keine Probleme mit der Kinderbetreuung existieren und deshalb auch die Geburtenrate z. B. in Schweden deutlich über der deutschen liegt.

Auf wenigen Seiten zu versuchen, den „*Absturz*“ Ss und SFs in den neuesten PISA-Tests zu erklären, ist nicht einfach. Knoller zitiert betroffene Bildungspolitiker und Professoren, benennt z. B. für S auch zu Recht die Folgen der 1992 erfolgten Reform zur freien Schulwahl und vor allem die Zunahme von fachlich oder pädagogisch nicht voll qualifizierten Lehrkräften in den Schulen.

„Ein Buch über Nordeuropa muss ein Kapitel über Alkohol enthalten.“ „Kaum ein Land, in dem so moderat getrunken wird wie in Norwegen, Schweden, Finnland und Island. Aber vielleicht ist genau das das Problem.“ „Das Konzept, regelmäßig – aber in Maßen! – kennt man im Norden nicht.“ „Ein hal-

ber Rausch ist Geldverschwendung“, lautet ein finnischer Spruch, und nach dieser Devise trinkt man im ganzen Norden“ (S. 134) – außer in DK. Zur Illustration der Trinkgewohnheiten zieht der Autor diese Geschichten heran: Fährrfahrten zwischen Helsinki und Stockholm (über Åland) zu Billigstpreisen mit zollfreiem Alkohol; vier Stufen des Freitagabend-Trinkens finnischer Männer; Berechnung der Strafe alkoholisierter Verkehrssünder in DK (Nettoeinkommen multipliziert mit Promillezahl); Trunkenheit als Ursache für Unfälle und Mord in S und SF; Geschichte der Prohibition zwischen den Weltkriegen und schließlich die Staatsmonopol-Läden in N mit horrenden Preisen. Das schwedische *systembolaget* wird nur erwähnt, nicht jedoch, dass die Preise längst mit denen anderer europäischer Länder vergleichbar geworden sind. Eine Information über die Wege, mit denen das EU-Land S sein Alkohol-Staatsmonopol verteidigt und zu erhalten sucht, wäre interessant gewesen.

Zu den Abschnitten im ersten Drittel seines Kapitels IV „*Geschichte*“ (Wikinger; Kalmarer Union; Großmächte des Nordens) habe ich mich gefragt, für welche Lesergruppe oder Altersgruppe der Autor diese inhaltlich und sprachlich veralbernden Texte verfasst hat!

Im Anschluss daran erläutert er („*Laufen und dichten für das Land*“) die Rolle der Nationalromantik in Dichtung und Malerei für das Nationalbewusstsein um die Jahrhundertwende und danach, um sich dann ausführlich der „*Braunen Invasion*“, d. h. den Schicksalen der nordischen Länder im Zweiten Weltkrieg, zuzuwenden. Knapp, informativ, sprachlich auch wieder angemessen. Die guten Teilüberschriften mögen genügen: „*Zwischen Neutralität und Widerstand: Dänemark*“, „*Ein Verräter namens Quisling: Norwegen*“, „*Zusammen mit den Nazis, aber nicht mit ihnen: Finnland*“, „*Lavieren und helfen: Schweden*“.

Im Abschnitt „*Gemeinsam statt einsam*“ wird die nordische Zusammenarbeit nach dem Weltkrieg – inkl. Der Bedeutung des Nordischen Rates (1952) und des Nordischen Ministerrates (1971) – kurz dargestellt; die drei kleinen autonomen Gebiete habe ich hier vermisst.

Zurück zu der Frage am Beginn dieser Besprechung. Ein Reisebuch? Nein. Wer reist schon in alle nordischen Länder zugleich. Und wer in eines der Länder reist, wird zu einer landesindividuellen Darstellung greifen, die auch über Natur, Klima, Städte, Traditionen etc. informiert.

Ein Hintergrundbuch für Leute, die mehrere nordische Länder kennen gelernt haben und aktuelle Informationen schätzen; für Liebhaber des Nordens also? Ja, durchaus, wengleich mit Abstrichen und auch nicht als einzige Lesequelle. ◀◀



Portugal und Portugiesisch für Anfänger und Fortgeschrittene

Claus Franck

Koj, Peter: Portugal, meu amor – Annäherung an eine spröde Schöne

Schmetterling Verlag, Stuttgart 2015, 164 S., ISBN 3–89657–875–8, € 14,80

Koj, Peter: Passatempo proverbial – Spaß mit portugiesischen Sprichwörtern

Schmetterling Verlag, Stuttgart 2016, 114 S., ISBN 3–89657–876–6, € 16,80

In unseren globalisierten Zeiten kommt es nur noch selten vor, dass Lissabon für eine spanische Stadt und Spanisch für die Landessprache Portugals gehalten wird. Aber Portugiesisch ist nicht nur die Sprache eines kleinen Landes am südwestlichen Rand Europas, sondern eine der großen Weltsprachen, die von 240 Millionen Menschen gesprochen wird.

Der Hamburger Peter Koj, der von 1976 bis 1983 an der DS Lissabon Englisch und Französisch unterrichtete, hat sich seit seinem Aufenthalt an der Tejo-Mündung zum intimen Kenner Portugals, seiner Sprache und seiner Kultur entwickelt. Nach seiner Rückkehr in die Hansestadt unterrichtete er dort Portugiesisch und war Prüfungsbeauftragter für diese Sprache. Als Gründungsmitglied und langjähriger Präsident der rührigen Portugiesisch-Hanseatischen Gesellschaft (<http://info.phg-hh.de>) ist er seit Jahrzehnten interkulturell tätig. Letzteres hat mit dem zu besprechenden Buch zwar nur indirekt etwas zu tun, zeigt aber, wie Auslandslehrer auch nach ihrer Rückkehr in die Heimat weiter vermittelnd zwischen den Kulturen tätig sind.

Seit vielen Jahren erscheinen in der deutsch-portugiesischen Monatszeitschrift „ESA – Entdecken Sie Algarve“ seine Kolumnen, die sich vordergründig mit der portugiesischen Sprache beschäftigen, aber gleichzeitig viel über das Land verraten. Seit 2015 gibt es sie jetzt auch gesammelt, mit schönen Zeichnungen von Marlies Schaper illustriert, im Stuttgarter Schmetterling Verlag.

Koj hat keinen Grundwortschatz zusammengetragen, der dem Badetouristen nutzt, der zum ersten Mal dorthin reist, aber für denjenigen, der sich

für Land und Leute interessiert, Portugal bereist und vielleicht am Portugiesischen Spaß findet, ist das Bändchen eine wahre Fundgrube. Knapp 50 leicht zu lesende Essays erklären über die Sprache das Wesen des Landes. Man erfährt z. B. etwas über die Pünktlichkeit der Portugiesen und ihre Körpersprache, das Verhalten an einer Bushaltestelle, lernt mit Stil zu schimpfen/fluchen und vieles andere mehr. Ziehen Sie einen Kauf in Betracht!

In dem 2016 erschienenen Band „Passatempo proverbial – Spaß mit portugiesischen Sprichwörtern“ wendet sich der Sprichwortsammler Koj dann schon mehr an die der Sprache kundigen Leser. Auch für den Einsatz in einem Sprachkurs ist dieses Buch gedacht. Der Verfasser zerschneidet ca. 600 Sprichwörter, mischt die Teile und überlässt es dem Lernenden, sie wieder richtig zusammzusetzen. Dabei hilft die angegebene deutsche Übersetzung, oft ist auch das deutsche Äquivalent angegeben. Und wenn nicht, gerät man ins Grübeln, ob es nicht vielleicht doch eine deutsche Weisheit gibt und freut sich dann, wenn man sie findet. Stolz präsentiert der Rezensent zu „Patrão fora, dia santo na loja“ (Ist der Chef weg, ist Feiertag im Laden.) das Sprichwort „Ist die Katze aus dem Haus, tanzen die Mäuse auf dem Tisch.“

Dieses Beispiel zeigt aber auch, dass viele Sprichwörter sprachlich gar nicht schwierig sind und auf vielen Stufen des Portugiesischunterrichts eingesetzt werden können. Einen Vorschlag dazu macht Koj selbst und stellt eine ausgearbeitete Unterrichtseinheit vor. Derjenige, der sich noch weiter mit dem Thema beschäftigen möchte, findet in dem DIN-A4-Band auch einige theoretische Anmerkungen zu Sprichwörtern und weiterführende Internetadressen. Ein alphabetisches Register und ein Themenregister runden das Buch ab. ◀



Das Leben ist gestreift!

Hans-Martin Dederding

Jodl, Angelika: Die Grammatik der Rennpferde

dvtv Verlagsgesellschaft, München 2016, 317 S., ISBN 978–3–423–26105–0, € 14,90

Wir kennen es aus zahlreichen amerikanischen Filmen. Zwei Personen, die eigentlich nichts miteinander

der gemein haben, werden vor gemeinsame Herausforderungen gestellt und siehe: Nach einigen Schwierigkeiten finden sie zueinander und es gibt ein Happy End. Wenn man die zwei Sätze liest, die auf der Rückseite des o. g. Buches abgedruckt sind, weiß man: Genau das ist die Handlung des Buches. Und wenn man erfährt, dass die eine Person, Salli, eine Lehrerin ist, Single, 52, mit Angst vor Tieren und vielleicht dem Leben, und die andere Person, Sergey, ein Ex-Jockey, Russlanddeutscher aus Kasachstan, mit sehr eingeschränkten Deutschkenntnissen, der in Deutschland nicht an vergangene Erfolge in der Sowjetunion anknüpfen kann und jetzt Ställe ausmistet, dann weiß man als gewiefter Bücherleser oder Kinobesucher eigentlich schon, wie die Geschichte ausgeht. Ja, sie geht so aus, wie erwartet, aber trotzdem ist sie lesenswert.

Das hat verschiedene Gründe: Zum einen ist das Buch handwerklich sehr gut gemacht. Die Kapitel sind kurz, handlungsreich und selten fehlt der berühmte *cliffhanger*, der einen motiviert, das Buch nicht aus der Hand zu legen, sondern weiterzulesen. Die Handlungen der Hauptpersonen sind gut motiviert, die Charaktere sind sehr anschaulich beschrieben, man merkt: die Autorin kennt sich in den Milieus, die sie beschreibt, sehr gut aus. Das Wichtigste für unserer Publikum aber ist: Die Lehrerin ist eine DaF-Lehrerin, die ausländische Studierende auf das Studium in Deutschland vorbereitet. Die Schilderung des Unterrichts, die Schilderung des Kollegiums an ihrem Institut, die Darstellung ihrer Kommunikation mit ihrem (zunächst!) Privatschüler Sergey, ihr Scheitern beim grammatik-orientierten Sprachunterricht machen das Buch für jeden und jede, der oder die sich schon einmal in ähnlicher Situation befunden hat, zu einer vergnüglichen und manchmal auch lehrreichen Lektüre.

Ein zusätzliches Plus sind die Mottos, die die Autorin den meisten Kapiteln voranstellt. Sie stammen sämtlich aus der Fachliteratur: der klassischen germanistischen Linguistik (Paul, Behagel, Drach) oder auch neuerer Literatur zur deutschen Grammatik oder Linguistik (Rug/Tomaszewski 1993, Pittner/Bermann 2004, Berger 2008, Duden 2009). Dem oder der fachkundigen Leser/in bleibt es überlassen, die Verbindung mit dem Romantext herzustellen, was manchmal leichter, manchmal schwerer gelingt. Und schließlich dürfen Leser/innen von nördlich der Mainlinie wieder einmal die Fremdheit eines Sprachkundigen fühlen, wenn sie die Lehrerin auf den Bauernhof begleiten, wo sie mit „nochadfangmagleioo ... kemmasmid, izoageeahna“ begrüßt wird. Das Buch lässt sich also auf verschiedene Weise lesen und bietet daher Amusement für ganz verschiedene Lesergruppen, durchaus ein Qualitätskriterium.

Das einzige, was mir an dem Buch etwas zweifelhaft erscheint, ist die durchweg negative Darstellung

der Kasachen. Das Thema ist in dem Buch zwar ein Randaspekt und auch im Romankontext stimmig behandelt, da sie die Perspektive Sergeys wiedergibt: Die Unterdrückung und Verfolgung durch Vertreter der Titularnation Kasachstans gehört zum Inventar der Begründungen, mit denen russlanddeutsche oder russische Emigranten ihre Emigration (vor sich selbst und anderen) rechtfertigen. Ich habe allerdings in meinen Jahren in Kasachstan (1992–2000) Kasachen durchaus anders erlebt und auch ganz andere Geschichten gehört. Auch wenn ein Roman perspektivisch stimmig sein muss, wäre es wünschenswert, wenn Vorurteile nicht unwidersprochen weitertransportiert würden.

Trotz dieses Vorbehalts ein empfehlenswertes Buch. ◀◀

● Chinesisches

Entführung in die Welt der Blinden

Manfred Egenhoff



Bi, Feiyu: Sehende Hände, aus dem Chinesischen von Marc Hermann

Blessing Verlag, München 2016, 414 S., ISBN 978–3–89667–565–1, € 22,99

Wie ist das, wenn man von Geburt an blind ist? Oder vielleicht schlimmer noch: wenn man mitten im Leben durch Krankheit oder einen Unglücksfall blind wird?

Können wir Sehenden uns das überhaupt vorstellen: in ewiger Finsternis zu leben, doch um uns herum lauter Menschen, die sehen können und auf die wir dann vielfach angewiesen sind?

Es gibt einen Roman vom Nobelpreisträger José Saramago mit dem Titel „Die Stadt der Blinden“, aber das ist eine große Parabel und verglichen mit dem hier vorliegenden Buch eine Darstellung von außen, während man bei Bi sehr deutlich vermerkt, Blindsein von innen her zu erleben und zu verstehen. Natürlich ist auch der Autor Bi ein Sehender, aber seine Empathie hat vermutlich damit zu tun, dass er Chinese ist und Blinden häufiger begegnet als wir im Westen.

Wer immer einmal etwas längere Zeit in China war, wird am Besuch eines Massagesalons nicht vorbeigekommen sein. Wir meinen hier jetzt nicht die berüchtigten – oder doch nicht nur. Unweigerlich landet man bei der Suche nach einer wirklich guten Massage über kurz oder lang in einem Institut, in dem Blinde arbeiten. Die Empfangsdamen sind selbstverständlich Sehende, aber der Masseur oder die Masseurin ist dann plötzlich jemand, der einen mit blicklosen Augen „ansieht“ und schlaf- oder traumwandlerisch zu seinem Arbeitsplatz führt, um mit zuerst tastenden, dann kraftvollen Händen die Massage auszuführen.

Der Ort für die Handlung dieses Romans ist ein Massagesalon in der Stadt Nanjing, und die Hauptpersonen sind die blinden männlichen und weiblichen Masseure. Die Handlung entsteht aus Freund- und Feindschaften zwischen den einzelnen blinden Personen, zu denen auch die beiden Inhaber zählen, sowie zwischen ihnen, den Blinden, und den sehenden Angestellten.

Die Kapitel – abgesehen vom Prolog und Epilog – sind denn folgerichtig auch mit den Namen der Personen betitelt, die in ihnen jeweils die Hauptrollen spielen. Und die erste Person, die auf diese Weise auftritt, ist der blinde Masseur Wang Daifu, wobei Daifu, „Doktor“, die allgemeine Bezeichnung für die Masseure ist. (Die Berufsbezeichnung dem Namen hinzuzufügen ist in China durchaus üblich.) Da zudem das 16. und das letzte Kapitel Wangs Namen als Überschrift tragen, mag man ihn auch als die Hauptperson des ganzen Romans ansehen; schließlich beginnt mit seiner Liebe zu Xiao Kong und mit seinem Aufbruch von Shenzhen nach Nanjing zusammen mit ihr der Roman. Wang hat in Shenzhen viel Geld verdient und will mit Spekulationen an der Börse noch mehr dazu verdienen, um damit dann in Nanjing seinen eigenen Massagesalon aufzumachen. Aber daraus wird nichts, weil er sich verspekuliert, und so wird er dann in Nanjing doch nur Angestellter in dem Salon seines alten Freundes Sha Fuming und dessen Teilhabers Zhang Zongqi.

In diesem Massagesalon in Nanjing spielt dann die Handlung des Romans. Und dem Autor gelingt es, die Welt der Blinden am Schicksal vieler Einzelpersonen und ihrer Beziehungen zueinander und zur Welt der Sehenden so darzustellen, dass wir als Leser uns mit einbezogen fühlen und das Schicksal, die Liebe und das Leid der beteiligten Personen zutiefst miterleben.

Der Rezensent gesteht, selten ein so anrührendes Buch gelesen zu haben. Ein Lob nicht nur dem Autor, sondern auch dem Übersetzer! ◀◀

Recht und Unrecht im modernen China – als Krimis

Manfred Egenhoff



Sendker, Jan-Philipp: Am anderen Ende der Nacht

Blessing Verlag, München 2016, 351 S., ISBN 978–3–89667–389–3, € 19,99

Dieses Buch ist die dritte Folge aus dem Leben des Paul Leibovitz, eines Amerikaners deutscher Herkunft, zur Hälfte jüdischer Abstammung, in New York aufgewachsen, doch nun schon seit drei Jahrzehnten in Hongkong lebend, und zwar – seit dem Tod seines Sohnes und der Trennung von seiner ersten Frau – abgeschieden und in fortdauernder Trauer um seinen Sohn in seinem Haus auf Lamma, einer kleinen Insel südlich vor Hongkong Island.

Mit den beiden vorausgehenden spannungsgeladenen Romanen hat der Autor sich eine begeisterte Lesergemeinde geschaffen; seine Bücher sind Bestseller und wurden in mehr als ein Dutzend Sprachen übersetzt. Und auch das vorliegende Buch wird seine Leserschaft nicht enttäuschen.

Im ersten Roman der jetzt erreichten Trilogie (es ist nicht auszuschließen, dass weitere Bände folgen), der den Titel trägt „Das Flüstern der Schatten“ (2007 erschienen) geht es zum einen um Pauls persönliche Situation nach dem Tod seines Sohnes, der ihn zusammen mit der Scheidung von seiner Frau quasi zum Einsiedler gemacht hat und ihm das Eingehen einer erneuten Verbindung mit der Chinesin Christine Wu, die um seine Liebe wirbt, so schwer macht. Zum anderen kommt dazu, dass Paul in einen Kriminalfall verwickelt wird um den in der Volksrepublik China verschollenen Sohn eines amerikanischen Ehepaars.

Auch der zweite Roman, „Drachenspiele“ (2009), behandelt die persönlichen Lebensumstände des Paul Leibovitz und zugleich einen zweiten Kriminalfall in der Volksrepublik, in den Paul über seine neue Liebe, Christine Wu, hineingezogen wird. Es handelt sich um schwere Umweltverschmutzung, die viele Menschen krank macht und etliche das Leben kostet, aber von hohen Parteikadern gedeckt wird. Der Autor, der selbst viele Jahre in Hongkong und China gelebt hat und die chinesischen Verhältnisse ausgezeichnet kennt, versteht es auch hier wieder – vielleicht in noch größerem Maße als im ersten Roman – eine im-

mense Spannung aufzubauen, die den Leser an das Buch fesselt.

Im vorliegenden dritten Band der Reihe ist der Plot den beiden ersten vergleichbar. Inzwischen sind Paul und Christine ein Paar und sie haben einen Sohn im Alter von vier Jahren, David, der von seiner Mutter die Haarfarbe und vom Vater die Augenfarbe geerbt hat: ein chinesisches Kind mit blauen Augen. Das wird dem Jungen bei einer Reise nach Sichuan zum Verhängnis: Die Freundin des Sohnes eines hohen Parteifunktionärs sieht im Panda-Zoo den Jungen und wünscht sich ihn von ihrem Freund als Geschenk, was dieser mit kriminellen Mitteln in die Tat umsetzt. Das moderne China erweist sich in der Realität wieder einmal als ein Unrechtsstaat aufgrund der Korruption und dem Allmachtsgehabe hoher Amts-

träger – wie im Kaiserreich wohl der „Bonzen“ – und dass am Ende noch alles gut ausgehen könnte, mag man als Leser, der man die Flucht von Sichuan quer durch das riesige Land nach Peking und in die amerikanische Botschaft miterlebt, kaum für möglich halten.

Ja, dieser Roman ist wie die anderen spannend erzählt, und alle können darüber hinaus für sich in Anspruch nehmen, nahe an der politischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit des modernen Chinas angesiedelt zu sein. Ob Sendkers Romane, die auch ins Chinesische übersetzt wurden, in der Volksrepublik zu haben sind, darf bezweifelt werden – in Taiwan oder vielleicht auch (noch) in Hongkong dürfte sie so mancher mit Genugtuung lesen. ◀◀

Autoren – Autorinnen

Unter „Autoren – Autorinnen“ zeigen wir Veröffentlichungen unserer Mitglieder an. Wir bitten deshalb alle Mitglieder des Verbandes, wenn sie ein Buch veröffentlicht haben, ein Rezensionsexemplar an den Büchertisch zu schicken. Wir werden dann im nächsten Heft auf die Neuerscheinung hinweisen.



Die Summe eines (Auslands-)Lebens

Manfred Egenhoff

Müller, Bernd: Griechen – Goethe – Baermann – und andere. Miscellanea aus Geschichte, Literatur, Musik und Kultur. Schriften zur Kulturgeschichte, Band 35

Verlag Dr. Kovac, Hamburg 2015, 373 S., ISBN 978–3–8300–8465–5, € 99,80

Womit beschäftigt sich ein Pensionär? Womit ein Mensch in seinem Alter?

Rückblick ist angesagt. Die Summe des Lebens ist zu ziehen. Oder auch die Ernte des Lebens einzufahren. Bei vielen Auslandslehrern mündet das zumeist in einer – oft sehr ausführlichen und detaillierten –

Darstellung ihres privaten Lebens und ihrer ganz persönlichen Erfahrungen im Ausland.

Das eben hat Bernd Müller in dem vorliegenden Band glücklicherweise nicht getan. Dies ist ein Buch, das schon in Titel und Untertitel sich als eine umfangreiche Sammlung unterschiedlichster Beiträge zu verschiedenen geisteswissenschaftlichen Bereichen gibt, wobei die Abteilung „Musikalisches“ mit dem vom Autor selbst als „Herzstück“ bezeichneten Essay über den Klarinettenvirtuosen Heinrich Joseph Baermann dominiert und fast die Hälfte des Buches einnimmt. Für an Musik Interessierte gibt es da Neues zu entdecken.

Aber auch für den, der nicht so sehr an Musik interessiert ist, finden sich aus den Gebieten der Geschichts- und Literaturwissenschaft interessante Artikel, so etwa zu den geographischen Kenntnissen der Alten Griechen. Und vieles andere mehr.

Dass die Dienstzeit im Ausland im Leben eines Auslandslehrers Spuren hinterlässt, ist nicht verwunderlich, und das wird auch bei Bernd Müller deutlich: Nicht nur, dass im Band einige seiner Beiträge für das „Argentinische Tageblatt“ sich finden (früher einmal eine in Buenos Aires täglich erscheinende deutsche Zeitung, inzwischen längst eine Wochenzeitung) – das Buch beginnt gleich mit den Übersetzungen von „drei wissenschaftlichen Beiträgen [zu den antiken griechischen Dramatikern und Homer] aus der Feder von Pedro Luis Heller“, den der Autor in seiner Auslandsdienstzeit in Montevideo kennen lernte.

Insgesamt versammelt der Band in fünf Abteilungen – *Historisches, Literarisches, Theatralisches, Musikalisches, Kulturelles* – zwanzig Einzelbeiträge, auf die hier nicht im Einzelnen eingegangen werden kann.

Das Buch sei als gelungenes Beispiel einer rückschauenden Sammlung wissenschaftlich-kultureller Lebensarbeit allen Kolleginnen und Kollegen zur Nachahmung empfohlen. ◀◀

Unsere Gründe für die Mitgliedschaft im VDLiA:

- umfassende Beratung und Unterstützung vor, während und nach dem Auslandsaufenthalt
- direkte Hilfe bei verschiedensten Problemen
- ständige Informationen über alles Aktuelle im Auslandsschulwesen
- Bezug der einzigen, vierteljährlich erscheinenden Verbandszeitschrift über das Auslandsschulwesen „Deutsche Lehrer im Ausland“ mit neuesten Informationen über:
 - Entwicklungen und Probleme im Auslandsschulwesen,
 - Methodik und Didaktik von DaF/DFU (fertige Unterrichtsstunden und -projekte),
 - Beiträge über verschiedene Auslandsschulen und ihre Einbettung,
 - Rezensionen didaktischer oder anderer wissenschaftlicher Werke,
 - Beiträge aller Mitglieder in einem Forum.
- Bezug des jährlich erscheinenden Auslandskunzes (Schulen, Lehrkräfte)
- Zugang zu einer speziellen für das Auslandsschulwesen zugeschnittenen Krankenversicherung mit weltweit gültigen Sonderkonditionen
- Zugang zu einer Rechtsschutzversicherung mit vergünstigten Beiträgen sowohl für Lehrer im Ausland wie im Inland
- alle zwei Jahre Einladung zur Teilnahme an der Hauptversammlung des Verbandes als Begegnungsforum und Bildungskongress rund um die wichtigsten Themen des Auslandsschulwesens
- niedriger Jahresbeitrag

Sie finden das **Beitrittsformular** auf unserer Homepage:

www.vdlia.de

33. Hauptversammlung in Lüneburg

von Mittwoch, dem 26.07. bis Samstag, dem 29.07.2017

Tagungshotel:

Seminaris Hotel Lüneburg
Soltau Straße 3, 21335 Lüneburg
Tel.: +49 (0) 4131 713-0
Fax: +49 (0) 4131 713-128
www.seminaris.de

VDLiA

Das Hotel reserviert für den Verband ein Zimmerkontingent unter dem Stichwort „VDLiA“ bis zum 30.06.2017.

Einzelzimmer 84,00 €, Doppelzimmer 109,00 €
(incl. Frühstücksbuffet)

Die Einladung zur 33. Hauptversammlung des VDLiA wird in Lüneburg bereits beim Weihnachtsmarkt mit Posaunen (nicht im Bild) und Trompeten verkündet.



Lüneburger Trompeter auf dem Rathausurm Lüneburger Trompeter auf dem Rathausurm (© Lüneburg Marketing GmbH)




Rathaus mit Lunabrunnen (© Lüneburg Marketing GmbH)

Im Sommer treffen wir uns zur traditionellen Stadtbesichtigung im Verlauf der HV bei bestimmt gutem Wetter dann auch unten vor dem Rathaus.

Die Einladung mit dem ausführlichen

Programm erhalten Sie etwas später.



Gedruckt oder digital?

DER INHALT ZÄHLT.

JASMIN MÜLLER, Lehrerin für Englisch und Spanisch am Gymnasium

Guter Unterricht beginnt im Kopf. Und mit Lösungen von Klett.

Wir versorgen Sie genau mit den Lösungen, die Sie im Alltag brauchen. Praxishnah und immer auf dem neuesten Stand. Von Lehrerbänden über Fortbildungen bis zu Digitalen Unterrichtsassistenten. Ob gedruckt oder digital – uns kommt es auf den Inhalt an.

www.klett.de/der-inhalt-zaehlt

