



AGAL-TAGUNG 2008



Aus dem Inhalt:

Wolfgang Gotterbarm Vorwort

Oskar Negt Lehren im Ausland unter globalisierten Bedingungen

Joachim Lauer Schulen: Partner der Zukunft (PASCH). Zwischenbilanz und Prognose bis zum 31.12.2008

Christian Schorsch Ecuador: Berufsbildungszentrum der Deutschen Schule in Quito

Wolfgang Stöver Japan: Deutsche Schule in Kobe

Stephan Münchhoff Kirgisistan: Schule im Dorf „Rot Front“

Annette Wilms Namibia: Deutsche Höhere Privatschule Windhoek

Gesa von der Fecht Polen: Lehrerfortbildungsinstitut ODN in Piła

Otmar Braach Russland: Lyzeum in Saratow

Irene Gies Russland: Schule in der Siedlung Jaschkino/Sibirien

Jürgen Hahn-Schröder Spanien: Europäische Schule Alicante

Arbeitsgruppenberichte

Paul Michel Das Rechtsverhältnis der vermittelten Lehrkräfte im Auslandsschulwesen

Verabschiedungen von Wolfgang Gotterbarm und Paul Michel



Kultur- und Bildungsarbeit im Ausland

AGAL 17. RückkehrerInnen-Tagung

Kultur- und Bildungsarbeit im Ausland

11 Lehrkräfte-Typen – ein Ziel?

Eine Dokumentation über die Tagung der Arbeitsgruppe
Auslandslehrerinnen und -lehrer
der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
und der Heimvolkshochschule Mariaspring,
2008



Kultur- und Bildungsarbeit im Ausland

*Gefördert vom Bildungs- und Förderungswerk der
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB e.V.*

Redaktion: Wolfgang Borchardt, Harald Binder

Kultur- und Bildungsarbeit im Ausland

11 Lehrkräfte-Typen – ein Ziel?

Eine Dokumentation über die Tagung der Arbeitsgruppe
Auslandslehrerinnen und -lehrer (AGAL)
der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)
und der Heimvolkshochschule Mariaspring,
vom 21.–26. November 2008

Zur Eröffnung der AGAL-Tagung 2008

Wolfgang Gotterbarm

Bei der Festlegung des Tagungsthemas „*Kultur- und Bildungsarbeit im Ausland: 11 Lehrkräfte-Typen – ein Ziel?*“ wurde die Zahl 11 ein wenig willkürlich gewählt, eine größere oder kleinere Zahl wäre durchaus denkbar gewesen. Schließlich ließ sie sich jedoch im Nachhinein definieren:

- ADLK an Deutschen Auslandsschulen
- ADLK an Europäischen Schulen
- ADLK an Schulen der Bundeswehr
- ADLK als Fachberater/Koordinatoren
- Bundesprogrammlehrkräfte
- Landesprogrammlehrkräfte
- Ortslehrkräfte (deutschsprachige)
- Ortslehrkräfte (fremdsprachige) des Landes
- Lehrkräfte im Dienst des DAAD
- Lehrkräfte als Experten an einem Goethe-Institut
- DaF-Lehrkräfte (Magister)

(Nicht berücksichtigt sind hier Lehrkräfte, die für die GTZ und den DED aus dem innerdeutschen Schuldienst beurlaubt werden und Seniorinnen und Senioren, die vorübergehend im Ausland unterrichten.)

Völlig offen war für die AGAL-Planungsgruppe auch, welche dieser „Typen“ sich als Rückkehrer melden würden.

In den vergangenen 32 Tagungs-Jahren standen im Zentrum der „Rückkehrer-Probleme“ die deutschen Auslandsschulen und ihre Lehrkräfte, also die „Vermittelten“ (später Auslandsdienstlehrkräfte) und die Ortslehrkräfte. Dabei ging es in erster Linie um Vergütungsfragen und Mitwirkungsrechte, also um primär gewerkschaftliche Anliegen. Unterstützt durch die Erfahrungen der RückkehrerInnen konnten gleichzeitig als Tagungsergebnisse Anregungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Auslandsschulwesens erarbeitet werden (Begegnungsschulen und Schulen mit verstärktem Deutschunterricht, Entwicklung beruflicher Bildungsgänge an deutschen Auslandsschulen, Finanzielle Förderung der deutschen Schulen im Ausland, Kultur- und Bildungs-

Originalausgabe
Alle Rechte vorbehalten

Copyright © 2009 by Ländliche Heimvolkshochschule Mariaspring e. V.
in Zusammenarbeit mit der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW)
Layout und Druck: Druckkollektiv GmbH, Gießen < www.druckkollektiv.de
Bindung: Nachdruck GmbH, Gießen

Fotos: Ulrika Warmbier-Panten, Harald Binder, Manfred Brinkmann
Foto Titelseite: Fäden entwirren – eine Möglichkeit, sich näher zu kommen, aber auch eine Metapher für die Arbeit der AGAL

www.mariaspring.de, www.gew.de

zentren zur Effizienzsteigerung der auswärtigen Kultur- und Bildungsarbeit, Das Auswärtige Schulamt als Bund-Länder-Behörde u. v. a. m.)

Zurück zu den Lehrkräften an den Schulen: Im Mitwirkungsbereich sind Fortschritte zu verzeichnen, zuletzt durch die Verpflichtung der Deutschen Auslandsschulen, „demokratische Werte als wesentliches Element ihrer pädagogischen Arbeit“ zu vermitteln. Sie wurde im März 2008 in die Empfehlung des BLASchA zur Einrichtung eines Lehrerbeirats aufgenommen. Wir wollten mehr erreichen, nämlich statt einer Empfehlung eine verbindliche Richtlinie!

Die Vergütungsstruktur an den Schulen war für uns immer problematisch. Wir setzten uns erfolgreich dafür ein, beurlaubte Lehrkräfte, also unsere KollegInnen aus den Bundesländern (viele unter ihnen GEW-Mitglieder) im Ausland wie Auslandsbeamte zu besolden. Wir hatten in den 70er Jahren Erfolg! Als die Fördermittel knapp wurden, koppelte das Auswärtige Amt unsere KollegInnen unter unserem Protest wieder ab und schuf eine eigene Richtlinie „Finanzielle Regelungen für ADLK“.

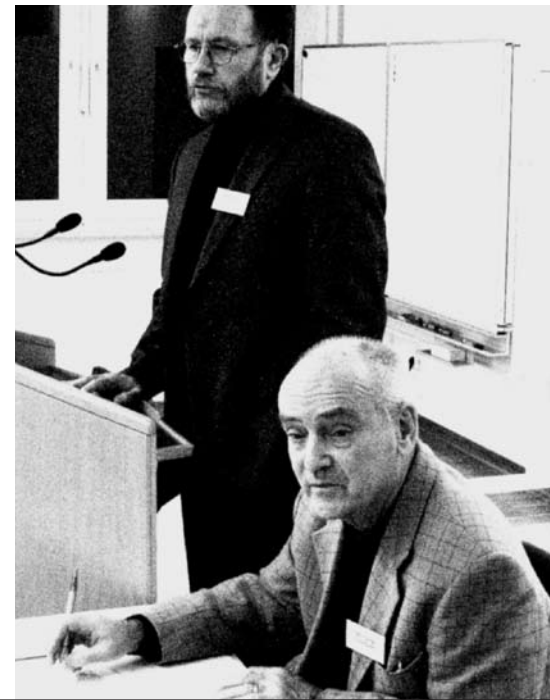
Der Unterschied zwischen der „finanziellen Zuwendung“ der aus Deutschland vermittelten Lehrkräfte und der Vergütung der Ortslehrkräfte war immer sehr groß, teilweise unerträglich. Zitat meines Schulleiters Dr. Alban 1975 in Kairo: „Der Oberstudienrat aus Deutschland verdient hier in seinen Sommerferien so viel wie eine ägyptische Lehrkraft in zehn Jahren!“ Das war vor dreißig Jahren und ist schon lange nicht mehr so! Dennoch schwirren diese Vorstellungen in den Köpfen vieler Ignoranten in den Lehrerkollegien, aber auch im Bundestag.

Für die aus Deutschland beurlaubten oder in Deutschland ausgebildeten Ortslehrkräfte fordern wir von den Schulträgern angemessene Vergütung und faire, transparente Arbeitsverträge. Dazu haben wir dem Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA) den Vorschlag eines Musterarbeitsvertrags vorgelegt. Für die Ortslehrkräfte des Gastlandes fordern wir seit vielen Jahren, dass ihr Gehalt zumindest den Lebensunterhalt sichert, so dass Nebenbeschäftigungen in einem zweiten oder gar dritten Arbeitsverhältnis nicht notwendig sind.

Der Zuständigkeitsbereich der AGAL hat sich in den vergangenen Jahren permanent erweitert. Die neuen Aufgaben wurden angenommen, „Experten“ in die AGAL kooptiert, für Programmlehrkräfte, Fachberater, Europäische Schulen, DAAD und berufliche Zweige an den Auslandsschulen (vorübergehend).

Die AGAL-Tagung 2008 wird sicher kein Konzept für eine weltweit gerechte Lösung der Vergütungsfragen und Arbeitsbedingungen aller in der schulischen Auslandsarbeit Beschäftigten erarbeiten können. Vielleicht schärft

sie den Blick für die Probleme. Vielleicht gelingt es ihr, diese Arbeit auch in der großen Organisation der Bildungsgewerkschaft GEW im internationalen Bereich noch besser zu vernetzen. Für die ehrenamtlichen AGAL-Mitglieder bleibt jedoch in jedem Fall auch in Zukunft der Auftrag, die Interessen der GEW-Mitglieder, die für einige Jahre ihren Landesverband verlassen, um sich auf das Abenteuer einer Auslandsarbeit einzulassen, diese vor, während und nach der Zeit im Ausland gegenüber Länder- und Bundesbehörden zu vertreten und sie zu beraten. Einfacher wäre die Arbeit für uns, wenn unser Modell eines Auswärtigen Schulamts verwirklicht würde, und deshalb wiederhole ich abschließend diesen GEW-Vorschlag aus dem Jahr 1994, basierend auf einem Gutachten des Staatsrechtlers Prof. Battis.



Wolfgang Borchardt (stehend) und Wolfgang Gotterbarm bei der Eröffnung der Tagung

Inhaltsverzeichnis

Zur Eröffnung der AGAL-Tagung 2008 Wolfgang Gotterbarm	5	Verabschiedungen	55
Überblick	11	Zur Verabschiedung von Wolfgang Gotterbarm Kurt Simon	56
Tagungsbericht: Ich war dann mal weg Iris Köhler-Fritsch	12	Zur Verabschiedung von Paul Michel Kurt Simon	59
Referate	17	Rückkehrerberichte	61
Lehren im Ausland unter globalisierten Bedingungen Oskar Negt	18	Polen: Lehrerfortbildungsinstitut ODN in Pila Gesa von der Fecht	62
Schulen: Partner der Zukunft (PASCH).		Spanien: Europäische Schule Alicante Jürgen Hahn-Schröder	69
8 Zwischenbilanz und Prognose bis zum 31.12.2008 Joachim Lauer, Präsident der ZfA	31	Russland: Lyzeum in Saratow Otmar Braach	76
Arbeitsgruppenberichte	37	Russland: Schule in der Siedlung Jaschkino / Sibirien Irene Gies	84 9
Arbeitsgruppe 1: Strukturen und Perspektiven Leitung: Josef Proksch (bis 23.11.2008), Michael Walter	38	Kirgisistan: Schule im Dorf „Rot Front“ Stephan Münchhoff	89
Arbeitsgruppe 2: Ortslehrkräfte (OLK) Leitung: Marlene Wagner	40	Ecuador: Berufsbildungszentrum der Deutschen Schule in Quito Christian Schorsch	92
Arbeitsgruppe 3: Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK) Leitung: Diethild Simon	42	Namibia: Deutsche Höhere Privatschule Windhoek Annette Wilms	100
Arbeitsgruppe 4: Bundesprogrammlehrkräfte Leitung und Niederschrift: Harald Binder, Rainer Welsch	45	Japan: Deutsche Schule in Kobe Wolfgang Stöver	105
Arbeitsgruppe 5: Landesprogrammlehrkräfte Leitung: Gesa von der Fecht, Dirk du Pin	49	Anhang	111
Das Rechtsverhältnis der vermittelten Lehrkräfte im Auslandsschulwesen Paul Michel	51	Tagungsprogramm	112
		Teilnahmeliste AGAL/Mariaspring-Tagung 21.-26. November 2008	114

Tagungsbericht: Ich war dann mal weg

Iris Köhler-Fritsch

Tagung für RückkehrerInnen aus dem deutschen Auslandsschuldienst

Unter dem Rahmenthema „*Kultur- und Bildungsarbeit im Ausland: 11 Lehrkräfte-Typen – ein Ziel?*“ fand im November 2008 zum 17. Mal die Tagung der Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer in der GEW (AGAL) statt.

Wie schon bei vergangenen Tagungen wurden die ca. 40 TeilnehmerInnen in der Heimvolkshochschule Mariaspring bei Göttingen wieder sehr fürsorglich betreut. „Du und ich – vom selben Stern“, war das Motto des Kennenlernens am Freitagabend. Durch verwirrende und verwirrte Fäden hindurch fand man sein Gegenüber, mit dem man in einer kreativen Präsentation seine Auslandserfahrungen dem Plenum vorstellte. In der gelösten Atmosphäre wurde schon jetzt deutlich: Hier lohnt sich das Hinhören und Mitreden sehr. Von Kirgisien über die Mongolei, Russland, die MOE-Staaten bis nach Mexiko und Ecuador waren spannende Vorträge zu erwarten, wobei die Tagung auf den bewährten drei Säulen Rückkehrerberichte, Arbeitsgruppen und Referentenvorträge stand.

Am nächsten Tag hielt der Soziologe und Philosoph Oskar Negt ein Grundsatzreferat zum Tagungsthema: „*Lehren unter globalisierten Bedingungen: Hehre Ziele – zersplitterte Beschäftigungsverhältnisse – Gegenstrategien*“

„*Die Ursachen für die Finanzkrise ist, dass die reale Wertschöpfung, also das, was Menschen produzieren, überhaupt keine Bedeutung mehr hat. Die Finanz- und Devisenmärkte haben sich von der realen Wirtschaft abgekoppelt.*“ In den letzten 25 Jahren ist die Leistungskapazität der Wirtschaft um 300 % gestiegen, die Wertschöpfung der Zertifikate an der Börse dagegen um 3000 %. Einem US Dollar aus der realen Wirtschaft stehen 340 \$ aus der virtuellen Finanzwelt gegenüber. Vor diesem Hintergrund ist auch die Kritik des Bundespräsidenten Horst Köhler zu verstehen, der die Bankmanager aufforderte, sich wieder wie Bankiers zu verhalten, nämlich als Treuhänder des Geldes anderer, und nicht wie Banker!



Einer der Höhepunkte der Tagung: Hochkarätig besetzte Podiumsdiskussion mit (v. l.) Otto Herz (Pädagoge – ABC der guten Schule), Friedrich Broeckelmann (BLASchA), Joachim Lauer (ZfA), Dirk du Pin (AGAL), Stefan Krawielicki (AA), Dr. Anja Nußbaum (WDA)

12 |

| 13

Doch für Oskar Negt ist die ökonomische Situation *ein* aber nicht *der* entscheidende Faktor einer grundlegenden Krise.

In den letzten 25 Jahren ist das gesellschaftliche Bindungsgewebe zerstört worden, was sich u. a. an der Beliebigkeit der Beschäftigungsverhältnisse zeigt. Die Bindungsbedürfnisse der Menschen jedoch sind geblieben. „*Wenn eine demokratische Gesellschaft keine Bindungen zu bieten vermag, suchen sich die Menschen die Bindungen woanders [...]. Wir leben in einer haltlosen Welt und eine haltlose Welt ist gewaltbereit*“. Wir haben es mit einer kulturellen Rezession zu tun. Alte Werte gelten nicht mehr, die Beschwörung der Familie reicht nicht zur Krisenbewältigung. Neue Werte werden intensiv gesucht. Wir sind in einer Krise der Arbeitsgesellschaft, auch durch die Rationalisierung der Arbeitskraft in der Warenproduktion. Die Dreiteilung der Gesellschaft in a) Etablierte, b) permanent in prekären Verhältnissen Lebende und c) in die wachsende Armee der Überflüssigen manifestiert sich.

Was bedeutet dies für den Bildungs- und Erziehungsprozess?

Alles hat seine Zeit aus den Sprüchen Salomos gilt nicht mehr. Heute werden

Erziehung und Bildung nach betriebswirtschaftlichen Mentalitäten organisiert und bewertet. Alles hat nur *eine Zeit*. Die Reflexionsprozesse der Lernenden werden wegrationalisiert und in Module zerhackt. Diese Zweckrationalität angewandt auf Bildungsprozesse hat fatale Folgen; denn das Menschenbild wird auf den „*allzeit verfügbaren Menschen*“ reduziert. Humboldts Idee dagegen war, durch Wissenschaft die Welt zu durchdenken. Bildung bedeutete: „*Ich lege Vorräte an.*“ Es wird Zeit für eine neue Utopie. Man muss wieder anfangen von einer neuen, besseren Gesellschaft zu träumen. Der Realismus der Neoliberalen ist in einer entsetzlichen Weise gescheitert. Oskar Negt warnt alle Lehrerinnen und Lehrer vor dem „*depressiven Zirkel*“ und mahnt: „*Wenn Lehrer anfangen Realisten zu sein, dann werden sie gefährlich.*“ Ohne Utopie geht es nicht mehr. „*Utopie ist die konkrete Verneinung eines als unerträglich betrachteten Zustandes mit dem Willen und Bewusstsein diese Tatsachen zu verändern.*“

In der anschließenden Aussprache wurde u.a. das Problem der deutschen Auslandslehrer mit *Billig-Vergütung* angesprochen, das sich nach dem Fall der Mauer immer mehr stellt.

14 | An der Zersplitterung der Arbeitsverhältnisse sowie dem Teilnehmerkreis orientierten sich auch die Arbeitsgruppen. Die Ortslehrkräfte (OLK), als von den Auslandsschulen „frei“ angeworbenen Lehrkräfte; die Landesprogrammlehrkräfte (LPLK) – von den einzelnen Bundesländern an Partnerländer vermittelte Lehrkräfte, die Bundesprogrammlehrkräfte (BPLK) und die Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK) – vom Bund vermittelt, sowie eine Gruppe, die sich mit Strukturen und Perspektiven schulischer Arbeit im Ausland beschäftigte.

Einen weiteren Programmschwerpunkt bildete die Podiumsdiskussion zum Tagungsthema. Stefan Krawielicki (AA, Abteilung Kultur und Kommunikation), Joachim Lauer (Abteilungspräsident im BVA, Leiter der ZfA), Friedrich Broeckelmann (KMK), Dr. Anja Nußbaum (Geschäftsführerin des WDA) und Otto Herz stellten ihre Positionen zum Auslandschuldienst dar.

Herr Krawielicki berichtet über die PASCH-Initiative (Partnerschulinitiative), von Außenminister Steinmeier, nach der das Netz von Partnerschulen auf 1000 erhöht werden soll. Dafür sind im Haushaltsplan bis Ende 2009 Mittel bereitgestellt. Außerdem soll die Zahl der ADLK-Stellen erhöht werden. Dem steht entgegen, dass es Probleme beim Versorgungsausgleich einzelner Bundesländer gibt. Herr Lauer begrüßt die PASCH-Initiative, die eine Aufwertung



Die Autorin des Tagungsüberblicks, Iris Köhler-Fritsch (Vertreterin Brandenburgs in der AGAL), im Gespräch mit Wolfgang Gotterbarm.

der schulischen Arbeit im Ausland bedeutet, fragt aber nach deren Nachhaltigkeit über 2009 hinaus. Außerdem berichtet er über Pläne, die verschiedenen Sprachprüfungen, DSD und Goethe, zusammenzuführen. Herr Broeckelmann betont die positive Rolle, die deutsche LehrerInnen an Schulen im Ausland übernehmen. Frau Dr. Nußbaum stellt heraus, dass 17 Mio. Menschen auf der Welt Deutsch lernen, deren Zahl aber kontinuierlich zurückgeht. Von daher sei PASCH uneingeschränkt zu begrüßen. Die Folgen der Wirtschaftskrise seien bereits spürbar: es werden weniger Experten ins Ausland geschickt und Sponsorengelder seien schwerer zu bekommen. Otto Herz fragt, ob die Rolle der deutschen Auslandsschulen bei der „*allgemeinen Weltinnenpolitik!*“ nicht auch neu gedacht und stark weiterentwickelt werden müsse.

In der anschließenden engagierten Diskussion wurde vom Plenum nachdrücklich die Frage nach den Beschäftigungsverhältnissen und den Arbeitsverträgen gestellt. So fordert die AGAL schon seit langem Mindeststandards für Ortslehrkräfte an Deutschen Schulen im Ausland. Einen anderen Schwerpunkt bildeten die Bedingungen für mit ausreisende Familien, die häufig mit massiven Problemen zu kämpfen haben. Die Frage nach der Akzeptanz demokratischer Strukturen sowie Transparenz in Leitung und Verwaltung, ein Dauerbrenner bei der Diskussion über Auslandsschulen, wurde wiederholt aufgeworfen.

In einem äußerst erfrischenden Vortrag zum Thema: „*Das ABC der guten Schule auch im Auslandsschulwesen?*“ stellte der Pädagoge und Psychologe Otto Herz den Zuhörern die „*Lernziele für ein zukunftsfähiges Leben*“ vor. Als kreativer Pionier für das Lernen am Wesentlichen nahm er seine Zuhörer mit zu einer Reise in den Himalaya, wo er in einem kleinen Museum die „*33 personal qualities needed for development of a child*“ entdeckte. Wenn man davon ausgeht, dass die Voraussetzungen für Lernen von der „*Zustimmung des Subjektes zu den Lerngegenständen*“ abhängt, wird der Unterschied zu unseren gültigen Curricula schnell klar. „*Lehrer brennen nicht aus, weil sie zuviel arbeiten, sondern weil sie zu oft ohne Sinn arbeiten sollen*“, ein Satz, den sicher viele aus eigener Erfahrung unterschreiben können. Als Gegenstrategie bekam jeder ein MUT-Kärtchen und konnte sich an den schönen Materialien erfreuen, die Otto Herz selbst entworfen hat.

Die Abende waren den Rückkehrerberichten vorbehalten. Neben Informationen über die jeweilige Schule und die Arbeitsgebiete, wurde das Publikum in faszinierende Landschaften der verschiedenen Länder entführt. Durchaus verständlich, wenn sich bei dem einen oder anderen der ‚Wandervirus‘ meldete.

Insgesamt war es eine sehr interessante und vielfältige Tagung. Doch auch immer wieder kam man auf die Frage aller Fragen zurück:

„*Wie vertragen sich der Anspruch an hochwertiger Unterrichts- und Erziehungsarbeit mit minderwertigen Beschäftigungsverhältnissen, vor allem, wenn das Erlernen der Gleichwertigkeit das gemeinsame Ziel ist?*“ (Otto Herz). Ein Problem, das nicht nur für die schulische Arbeit im Ausland, sondern längst auch im Inland gilt.

Lehren im Ausland unter globalisierten Bedingungen

Oskar Negt

Referat vom 22.11.2008 im Rahmen der Tagung der Arbeitsgruppe Auslandslehrer/Auslandlehrerinnen (AGAL) der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und der Heimvolkshochschule Mariaspring, Bovenden b. Göttingen

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

es ist nicht ganz einfach, heute das, was man sich vor acht Wochen vorgenommen hatte, so einfach umzusetzen, weil die Verhältnisse sich so schnell verändern. Und ich will mich deshalb etwas einfädeln in die gegenwärtige Diskussion, die ja mit dem Problem Globalisierung zu tun hat, nämlich die Diskussion um die Finanzkrise. Gerade gestern haben Sie vielleicht die Rede des Bundespräsidenten gehört, vor versteinert dasitzenden Bankern, die das gar nicht so richtig wahrgenommen haben, was er gesagt hat, indem er sagt: „Fangt wieder an, Euch als Treuhänder zu betätigen. Ihr verwaltet das Geld anderer. Nicht für Spekulationszwecke.“ Er hat keinen großen Beifall dafür bekommen.

Ich will daran anknüpfen, weil das natürlich auch für Sie im Ausland als tätige Pädagogen/Lehrer wichtig ist, zu verstehen, was da eigentlich in einer bedeutenden, ja gespenstischen Form weltwirtschaftlich abläuft.

Es gibt eine ganze Reihe von Analysen, die das, was jetzt geschehen ist, vorausgesehen haben. Max Otte – ein Ökonom, der jetzt eine riesige Auflage zu verkaufen hat von dem Buch „Der Crash kommt“, hat das präzise vorausgesehen. Es gibt linke Leute – wie Elmar Altvater oder andere –, die das gesehen haben, was da abläuft. Aber was läuft da ab? Es ist ja für uns etwas Bestürzendes, dass hier das Bankensystem vor dem Abgrund steht. Also ein ganzes System zusammenbricht, nicht eine Bank. Dass eine einzelne Bank zusammenbricht, hat es immer gegeben. Das ist auch in einem neoliberalen Kontext sinnvoll. Aber dass ein Bankensystem zusammenbricht?!

Es gibt einige Hinweise darauf, warum das so kommen musste, wenn Sie folgende Zahlen im Kopf haben: Die Leistungskapazität der entwickelten Volkswirtschaften in den letzten 25 Jahren hat sich um das 300fache erhöht. Das ist eine sehr bedeutende Erhöhung der Produktionskapazitäten der entwi-

ckelten Länder. Die Summe der Geldmittel und Kredite und Zertifikate und alles, was in dieser Finanzwelt herumschwirrte, auch einfach ausgedachte Wertbestimmungen, hat sich um 3 400 % in derselben Zeit vergrößert. Das heißt, diese Dinge haben eine große Unabhängigkeit bekommen von dem, was wirklich produziert worden ist. Das heißt, hier hat sich eine Welt eigener Art, und zwar eine globalisierte Welt eigener Art, über Börsen und Kreditvergaben herausgebildet.

Ich will jetzt gar nicht wiederholen, was in der Zeitung steht. In der amerikanischen Wirtschaft ist es in den letzten 20 Jahren so gewesen, dass Kredite vergeben wurden, ohne dass überhaupt die Bonität geprüft wurde. Das heißt, die Kredite sind den Menschen aufgedrängt worden. Und nicht nur das, sondern diese aufgedrängten Kredite sind dann auch noch an andere Banken verkauft worden, so dass einer, der z.B. bei der Chase Manhattan Bank einen Kredit hat, plötzlich von einer Bank aus Brasilien die Forderung präsentiert bekommt. Weil die eben diese Bündel, Kreditbündel, als Zertifikat gekauft hat. Also, was der Bundespräsident mit Recht gesagt hat, ist, dass das, was Marx einmal bezeichnet hat als „Realabstraktion“, hier abgelaufen ist. Das heißt, es hat sich von den Produktionsprozessen völlig abgekoppelt. Was da abläuft in dem internationalen, globalisierten Finanz- und Kreditsystem ist, dass die Geldmittel nicht mehr in die Produktion zurückgekommen sind. Auf einen Dollar der wirkliche Ware bewegt, kommen 350 Dollar die in dieser Finanzwelt völlig unabhängig davon bewegt werden.

Das heißt, ein irres System hat sich gebildet, das natürlich große Folgen hat für die wirtschaftliche Kapazität der entwickelten Länder, weil – und das ist der zweite wichtige Punkt, den man im Blick haben muss – die Gewinne, die gemacht wurden in der Produktion, nicht mehr oder nur noch zu einem Teil in die Produktion zurückgekommen sind, weil Gewinne in diesen Finanzmanipulationen schneller zu machen waren. Das hat ein Verhalten erzeugt, das man die „Shareholder-Mentalität“ nennt. Das heißt, die Gewinne der Einzelbetriebe sind nur noch zu 1/3 zurückgekommen in die Produktionsprozesse und natürlich in die Erweiterung der Arbeitsplätze. So dass die Shareholderorientierung an den Börsenwerten allmählich die entscheidende Weise gewesen ist, wie man Gewinne verwendet. Da konnte man schneller Gewinne machen als in der Produktion. Das ist viel langfristiger. So dass die Unternehmen dann unter solchen Bedingungen eigentlich ihre Kapitalbasis ausgezehrt haben, wenn

Krisen in diesem System auftreten. Und der Bundespräsident hat mit Recht gesagt „Wir müssen zurück zur Produktion“, also gewissermaßen: Geld als Mittel, als Tauschmittel für solche Produktionsprozesse ist die einzige Möglichkeit aus diesem Zusammenhang herauszukommen.

Wenn das so ist, was spielt sich gesellschaftlich vor diesem Hintergrund ab? Was hat auch Folgen für bestimmte Bildungslernprozesse? Die ökonomische Situation ist gefährlich, aber sie ist nicht die einzige, die das ermöglicht hat, was hier abgelaufen ist. Sondern es hat stattgefunden in den letzten 20 Jahren eben unter Bedingung des globalisierten Kapitalismus, der ja wirklich kräftig einsetzt, mit dem Abriss der Mauer, durch den der Kapitalismus gleichsam als die einzige Überlebensform der Ökonomie betrachtet wird.

Bindungen werden zerstört

Es besteht dieses Problem darin, dass Bindungen zerstört werden. Das heißt das Bindungsgewebe in den letzten 25 Jahren ist auf das Empfindlichste zerstört worden. Und zwar bewusst, nicht im Sinne der soziologischen Fragestellung von Enttraditionalisierung der Lebensräume und der Lebenszusammenhänge, das hat es immer wieder gegeben, sondern der Zerstörung von Bindungen. Denn Belegschaften, die keine Bindung an ihr Unternehmen haben, sind besser zu entlassen, als Belegschaften die Bindungen haben. Also dass jemand bei Siemens, dem Traditionsunternehmen, sagt, mein Großvater ist schon bei Siemens gewesen, mein Vater ist bei Siemens gewesen, ich bin 40 Jahre bei Siemens: Was machen die mit uns? Das heißt, das Einklagen von Bindungen dieser Art ist ein großes Problem für diese Form des Shareholder-Kapitalismus gewesen.

Und diese Bindungszerstörung wirkt sich politisch aus. Man kann natürlich davon sprechen, dass die alten Loyalitäten auch gegenüber den Parteien brüchig werden. Das könnte auch ein Freiheitsakt der Menschen sein. Keine Partei kann sich mehr – selbst die CSU nicht – darauf verlassen, dass sie selbstverständlich gewählt wird. Das heißt die Parteiloyalitäten unterliegen selber dieser Bindungszerstörung und inzwischen gibt es liberale Theoretiker, die einstmals selber dazu beigetragen haben, diesen neoliberalen Wahnsinn in die Welt zu bringen, die sagen: „Wir leben in der Gefahr einer haltlosen Welt und eine haltlose Welt ist gewaltanfällig.“

Das heißt, wir müssen wieder zurückkehren zu Bindungen, denn die Bindungsbedürfnisse der Menschen gehen nicht verloren. Aber sie suchen sich

ihre Bindungen möglicherweise dort, wo wir sie nicht haben möchten. Das heißt vielleicht in den Kameradschaften der Rechtsradikalen, weil ihr Versprechen von Wahrheit, von Eindeutigkeit greift und die Untersuchungen zeigen hier, z.B. die neueste Untersuchung der Bertelsmann-Stiftung, dass nur noch 1/3 der Deutschen der Auffassung ist, dass die Demokratie die richtige Gesellschaftsform für die Lösung unserer Probleme ist. So dass allmählich immer stärker auch die Lösungsbedürfnisse und die Bindungsbedürfnisse sich ausgliedern und möglicherweise auch unerwünschte politische Formen annehmen. Ich war vor vier Wochen in Linz und habe eine Rede gehalten und mein Erstaunen vor den Österreichern bekundet, dass dieser, ja, Betrüger und Verbrecher, Jörg Haider von dem Bundespräsidenten Fischer und dem Bundeskanzler als großer Staatsmann gefeiert wurde. Zwar erst als er tot war, aber immerhin. Und dass hier auch das gesellschaftliche Zentrum allmählich nach rechts rückt. Wir sehen das ja auch in Italien. Das heißt, die Bindungsbedürfnisse gehen nicht verloren, und wenn eine demokratische Gesellschaft keine bindungsfähigen Zusammenhänge herzustellen vermag, suchen sich die Menschen ihre Bindungen woanders. Und das bedeutet eben für uns, dass wir über diese ökonomische Krise sprechen müssen, in der wir stecken – und die ist bedrückend genug, insbesondere in den Vereinigten Staaten. Und es ist gar nicht erkennbar, wie Obama mit einem leeren Haushalt wesentliche soziale Probleme der Vereinigten Staaten lösen will. Das Fatale besteht ja darin, dass viele Menschen ihre Pensionsansprüche in Aktien gepackt haben, sehr viele bei Lehman Brothers und bei den Banken, die zugrunde gegangen sind. Und es ist nicht zu erwarten, dass die ihre Pensionen oder ihre Renten zurückbekommen. Das heißt, ein großes Elend ist daraus entstanden. Trotzdem muss man sehen, dass die Tatsache, dass hier eine räuberisch sich verhaltende Managerkaste, die sich bereichert hat eben durch die Rendite, die wichtiger war als die Produktionsprozesse, nur dadurch existieren konnte, dass gesellschaftliche Bedingungen dafür vorhanden waren. Und ich will jetzt kennzeichnen, was ich unter Krise heute verstehe.

Es geht nicht mehr darum, dass wir auf ein Anspringen der Konjunktur warten. Konjunktur und Rezession waren die Rhythmen, in denen man bisher denken konnte. Die Prognosen für 2009 sind deprimierend, aber für die Ökonomen eigentlich nicht so schlimm, weil sie in den alten Rhythmen denken. Es ist aber so, dass es hier gar nicht mehr um ausschließlich ökonomische Prozesse geht, die sich wieder herrichten lassen, wenn die Konjunktur

anspringt. Sondern wir haben es mit einer kulturellen Erosionskrise zu tun. Wir haben es mit einer Krise zu tun, in der alte Werte und Normen, auch die des „anständigen Bankiers“ – wie Köhler sagt – nicht mehr gelten. Und zwar universell offenkundig nicht mehr gelten. Denn es ist eben nicht einer, der falsch berät, sondern tausende, die genau in derselben Weise beraten und sagen: „Lehman Brothers, absolut sicher! Zertifikate, Du kannst Dein Geld da anlegen. Und zwar bei Lehman Brothers in Saigon genauso wie in Thailand und China.“ Und diese objektive Täuschung, dieser objektive Schein kann nur entstehen, wenn eine Gesellschaft vor Problemen steht, die sie unter den festgehaltenen Herrschaftsbedingungen nicht lösen kann. An zwei Problemen will ich das zeigen.

Krise der Arbeitsgesellschaft

Wir sind in einer Krise der Arbeitsgesellschaft. Und zwar in einer fundamentalen Krise der Arbeitsgesellschaft, weil die Rationalisierung der Arbeitsplätze, die gedacht sind für Warenproduktion, fortschreitet. Man kann sagen, das ist praktisch ein ökonomisches Naturgesetz. Die menschenleere Autofabrik, die in den 80er Jahren noch eine negative Utopie war, ist heute Realität. Es werden immer weniger Menschen für diese Warenproduktion benötigt. Es stellt sich jetzt die Frage, was passiert mit den Menschen, die überflüssig werden?

Es zeigt sich ja eine Entwicklungstendenz heute, die zu einer Dreiteilung der Gesellschaft geht. Ein Drittel der Menschen fühlt sich wohl etabliert in dieser Gesellschaft und in dieser guten Gesellschaft zu Hause. Die wissen gar nicht, oder wollen gar nicht wissen, was eine Krise ist, weil sie sie nicht erfahren. Die zweite wachsende Gruppe sind die in fortwährend prekären Verhältnissen Lebenden. Diese Masse wächst von Job zu Job, von Vertrag zu Vertrag. Fragmentiert an ihren Arbeitsplätzen, die nicht mehr ausreichen, um von den Einkommen leben zu können. Das heißt, dieses Prekariat, das dieses zweite Drittel ausmacht, wächst. Und ich kann mir vorstellen, dass das auch bei unseren Lehrerinnen und Lehrern im Ausland die Frage ist, welche Verträge werden verlängert, welche werden nicht verlängert. Mit anderen Worten, der Angstrohstoff in der Gesellschaft nimmt zu, der von diesen Entwicklungen ausgeht.

Und die dritte Gruppe ist, wenn die Arbeitsgesellschaft so unter kapitalistischen Bedingungen bleibt, also wenn es nicht mehr um die Erweiterung

der Gemeinwesenarbeit geht, sondern so bleibt, wie es ist, die wachsende Armee der dauerhaft Überflüssigen. Sie sind für diese Produktionsprozesse nicht mehr nötig. Und ich finde, das ist schon sehr wichtig, es einzubeziehen in die Reflexion über den gegenwärtigen Zustand. Denn der Arbeitsgesellschaft geht nicht die Arbeit insgesamt aus, wie Hannah Arendt das einmal gesagt hat, sondern nur eine bestimmte Arbeit geht ihr aus. Die Gemeinwesenarbeit wächst. Gemeinwesenarbeit im Gesundheitssystem, in der Pflege der Städte. Denken Sie an die Ruinierung der europäischen Städte durch eine unsinnige Autoproduktion! In Paris, auch London schafft man so autofreie Zonen im Zentrum, so dass man sein Auto 20 km vor der Stadt abstellen und mit öffentlichen Verkehrsmitteln fahren muss. Das heißt, die Unsinnigkeit der Autoproduktion unter der Bedingung, dass die Städte sich nicht verändern. Die Autos werden immer kleiner, aber trotzdem ist es natürlich unsinnig, in den Stadtzusammenhängen – abgesehen von den Abgasen – die Autoproduktion als einen wichtigen Exportartikel zu fördern. Ich will nicht wissen, was die Bundeskanzlerin machen würde, wenn sie auch nur einen Teil von dem umsetzen müsste, was sie versprochen hat, das ist das Mehrfache des Staatshaushaltes. Und wenn jetzt die Betriebe noch die Hand aufhalten (Opel und warum nicht andere) bedeutet das gewissermaßen, das Gemeinwesen sozialisiert jetzt deren Verluste. Wie schon immer! Und die Gewinne werden privatisiert.

Das ist natürlich ein System, in dem, glaube ich, wirklich die Krise im Innern steckt, und es ist nicht etwas nur Ökonomisches. Es ist eine kulturelle Krise. Alte Werte gelten nicht mehr, neue sind noch nicht da, werden aber intensiv gesucht. Wir befinden uns in einer Welt intensiver Suchbewegungen, die auch dazu führen können, dass etwas gesucht wird was wir so nicht wollen.

Der zweite Punkt, wenn man die Arbeitsutopisten der frühen Neuzeit nimmt, also Campanella und andere, die gesagt haben, wenn wir wirklich mit Maschinen und Techniken so viel produzieren können, müssen wir die Arbeitszeit reduzieren. Bei Campanella sind es 9 Stunden in der Woche, die ausreichen. Und viele andere haben ein anderes Zeitmaß und sagen, die überflüssige Zeit ist für kreative Tätigkeit zu verwenden. Wenn die heute sehen würden, also Campanella, Thomas Morus u.a., was wir produzieren, welcher gesellschaftliche Reichtum produziert wird und dass wir trotzdem Tag und Nacht über ökonomische Standortprobleme nachdenken, würden die sagen „Die Menschen sind krank“. Das ist ein Krankheitssymptom, das hier gesamtgesellschaftliche Bedeutung angenommen hat.

Was bedeutet das jetzt für Lern- und Erziehungsprozesse? Ich habe es hier nur angedeutet und könnte das jetzt auch bei der Familie durchdeklinieren. Wir wissen alle, dass die bürgerliche Familie, die Hegel so definiert hat: Ehe – Erziehung – Besitz, das sind Substanzbestandteile der bürgerlichen Familie, so nicht mehr existiert. Über 50% der amerikanischen Kinder wachsen bei einem Elternteil auf. Diese Zahlen sind auch für europäische Verhältnisse wachsend. Die Familien sind fragmentiert. Und es ist sinnvoll darüber nachzudenken, wie generationenübergreifende Familienstrukturen geschaffen werden können, wo Alte und Junge, Kinder und Enkel zusammen wohnen. Aber dafür müsste sich z. B. auch die ganze Architektur verändern. Es gibt Experimente in den nordischen Ländern dazu. Das wäre eine progressive Familienpolitik. Aber die Beschwörung der alten Familie ist nicht mehr ausreichend zur Lösung irgendwelcher Probleme. Und es gibt andere Krisenfelder und Handlungsfelder, die bearbeitet werden müssten. Ich nehme jetzt einfach mal die Schule und das, was Erziehung und Bildung heute bedeuten.

Erziehung und Bildung heute

24 | Wenn ich unterstelle, dass das, was ich als Krisenzusammenhang bezeichnet habe, wirksam ist, dann spielt sich heute eine Form der Übertragung betriebswirtschaftlicher Mentalitäten auf alle Kulturbereiche ab, wie nie zuvor in der Geschichte. Es gibt in den Sprüchen von Salomon im Kohelet die sehr schöne Aussage: „Alles unter der Sonne hat seine Zeit. Sterben hat seine Zeit, leben, aufbauen hat seine Zeit, abrechnen hat seine Zeit, Krieg hat seine Zeit, Frieden hat seine Zeit.“ Gewissermaßen ein gewaltiges kulturgeschichtlichen Dokument der Differenzierung von Zeitstrukturen in den einzelnen Ausdrucksformen der menschlichen Gesellschaft. Wenn man das zur Folie nimmt, könnte man sagen, heute ist es so, alles hat nur eine Zeit. Nämlich die betriebswirtschaftliche Zweckrationalisierung, die sich durchsetzt in den Erziehungsbereichen, in der Universität, in der Kultur. Und das ist eine fatale Rückbildung von Zeitstruktur, die – im Grunde nur in dieser Differenziertheit das Niveau zu halten, das nötig wäre, um so Reflexionsräume zu schaffen – begreiflich macht, was eigentlich abläuft.

Vor einem halben Jahr hätte man noch einen Menschen für verrückt gehalten, der gesagt hätte „Es kommt die Zeit, dass der amerikanische Präsident Banken verstaatlicht“. Das wäre doch irre gewesen, das wäre ausgedacht gewesen. Ist aber die Realität. Die Realität überholt die Utopie. Und das bedeutet,

dass wir seit 1989, seit dem Mauerabbruch, der ja wirklich ein Befreiungsakt war, diese Form des Kapitalismus haben, der sich zum ersten Mal völlig frei von allen Barrieren bewegt. Das hat es vorher nie gegeben. Zum Beispiel die sozialstaatlichen Barrieren werden ab 1989 konsequent abgebaut. Das, was die Gräfin Dönhoff in ihrem letzten Buch als ihren letzten Grundsatz fordert: „Zivilisiert den Kapitalismus“, war ja ein Dokument dafür, dass die sozialstaatlichen Bindungen, die auch angstreduzierend auf die Menschen wirkten, mit Mitbestimmungsrechten, mit Betriebsverfassungen, mit vielen Dingen, in denen die Gewerkschaften eine große Rolle spielten, dass diese Dinge gewissermaßen den Kapitalismus eingebunden haben auf Tätigkeitsfelder, die begrenzt waren. Die sind heute eingerissen. Betriebswirtschaftliche Mentalität wird gefragt, nicht nur bei Heimvolkshochschulen, sondern auch bei Universitäten und Schulen. Sie sollen alle nach dem Prinzip von Zweckrationalität organisiert werden. Nach dem Prinzip der Autoproduktion. Und die Übertragung der Prinzipien der Autoproduktion auf Bildungsprozesse hat fatale Folgen.

Der sog. „Bologna-Prozess“, unter dem zunächst vernünftig erscheinenden Gesichtspunkt der Vergleichbarkeit der Abschlüsse in Europa, hatte aber auch die Folge, dass für Studierende jede Form der Freiheit verloren geht. Mein Sohn, nachdem er ein Handwerk gelernt, dann Abitur gemacht hatte, studiert jetzt Psychologie in Hamburg. Er hat ein 1er-Abitur gemacht, konnte sich also alles auswählen. Er hat sich im Oktober dieses Jahres auf einen Abschluss festgelegt, der so in Module zerhackt ist, dass da Wahlfreiheiten oder ein Abweichen von den vorgegebenen Anforderungen nicht mehr möglich ist. Und das zerstört nicht nur die Humboldtsche Idee von Freiheit und Wissenschaftlichkeit, sondern zerstört auch Autonomieansätze im Bildungssystem. Das heißt also Reflexionsräume, die notwendig sind für Bildungsprozesse, werden wegrationalisiert. Davon abgesehen, dass jetzt durch die Verschulung dieser Universitätsausbildung ja nicht das Personal verdreifacht wird, was eigentlich sein müsste, wenn Universitätsdozenten gezwungen sind, 300 Klausuren angemessen zu beurteilen. Es erfolgt ein Studium mittlerer Erkenntnisreichweite. Mittlerer, das ist noch sehr gelinde gesagt, um nicht zu sagen, es wird ein Studium absolviert, in dem die wirklich kreativen Menschen gesondert, privat alles nachholen müssen, was eigentlich Bildung wäre. Denn die Kurzfrist-Lernprozesse, die hier institutionalisiert werden, hat Horst Köhler gesagt – und

| 25

ich habe ihn selten so häufig zitiert – beziehen sich im ökonomischen Sinne auf die Kurzfrist-Rendite. Die laufen strukturell zusammen, nicht mehr die Produktionsprozesse. Ein wirklicher Produktionsprozess in der Bildung ist Bildung auf Vorrat. Bildung bedeutet, ich lege Vorräte an. An Denkweisen, an Begriffen, an Möglichkeiten der Reflexion. Das brauch ich doch alles gar nicht sofort in einem Lernbeschleunigungsprozess, in dem man sagen kann, morgen ist das alles wieder vergessen. Das muss vergessen werden, weil sich sonst nichts Neues bilden kann. Wer denkt sich so was aus?

Aber es ist ja ein System daraus geworden. Es ist ja nicht ein Kulturbürokrat des Wissenschaftsministeriums in Bayern, der sich das ausdenkt. Obwohl ich mir vorstellen kann, dass er sehr wohl diese Ideen hat. Sondern es sind systemimmanente Prozesse, die auch nicht leicht aufzuknacken sind, weil das ganze Ideologien sind, ganze Systeme. Das heißt Vorratsbildung ist für mich Bildung. Und das bedeutet eine ganz andere Zeitstruktur, als Lehrbuch-Struktur auswendig zu lernen. Das braucht eben nicht das, was im ökonomischen Bereich just-in-time produziert wird. Sondern just-not-in-time. Was nicht an der Zeit ist, ist zu lernen.

26 |

Bildung und Menschenbild

Es gibt ein schönes Beispiel von Artur Köstler in seinem Buch „Das spanische Testament“. Köstler war im Bürgerkrieg in Spanien von Frankisten zum Tode verurteilt. In einer dunklen Zelle wartete er auf die Erschießung. Und er fragte sich – also eigentlich sind das Bedingungen, unter denen man nur den Verstand verlieren kann, wahnsinnig werden kann – „Was mache ich jetzt, damit ich überleben kann?“. Er hat sich systematisch vorgenommen, alles das zu vergegenwärtigen, was er einmal gelesen hat. Und damit das etwas lebendiger ist, hat er gesagt, ich teile jetzt mal meine Person in zwei Personen. Das heißt, ich mache einen Dialog daraus. Er sagt, am Ende hätte er dann diesen Dialogpartner mit Sie angedredet, aber nicht besonders achten können. Das heißt, den Vorrat zu mobilisieren an Denkweisen, an Möglichkeit, Erhalt der Gehirnfunktion. Und er sagt dann sehr schön „Es ist wie der Bär, der im Sommer sein Fett ansetzt, anlegt, um im Winter zu überleben“. Das sei Bildung. Ein Wissen davon ist Bildung. Aber wie soll das gehen?

In einer komplexen Gesellschaftsordnung sind viele Lernprozesse, die im Augenblick beim Bologna-Prozess rauskommen, alle unproduktiv für die bestehenden komplexen Produktionsverhältnisse. Aber warum läuft das so?

Ich weiß es nicht, ich hab keine schlüssigen Antworten darauf. Ich bin sicher, in diesem System sind jetzt nicht nur die globalisierten Finanzströme durch Risse und Katastrophen kennzeichnend, sondern es breiten sich jetzt auch im Innern der Gesellschaftsordnung solche Katastrophen aus. So dass man eines Tages darauf zurückkommen wird, Alternativschulen zu fördern.

Fantasie ist notwendig. Die Fantasiearmut einer Gesellschaft, in der Frage, was sie mit ihrem eigenen Reichtümern machen kann, ist ein chronisches Problem geworden. Was bedeutet das für das Menschenbild, das dahinter steht? Es gibt immer, in jeder Gesellschaftsordnung, in jeder historischen Stufe, so etwas wie ein idealisiertes Bild vom Menschen. Für den Menschen der griechischen Antike und auch für die Zeit der römischen Senatsherrschaft war der politische Mensch der eigentliche Mensch. Der „Zoon Politicon“, von Aristoteles formuliert, war ein Menschentyp, der sich um das Gemeinwesen kümmert. Und das verrät auch die Sprache: „Idiota“ oder „Idiotis“ ist der Privatmann, ist derjenige, der sich um das gesellschaftliche Gefüge nicht kümmert und wir haben ja noch „den Idioten“ im Blick, d.h. dieser Privatmann ist ein reduzierter Mensch. Und gerade in der periklerischen Zeit ist es anstrengend, Bürger zu sein. Über 48 Volksversammlungen gibt es im Jahr. Und es wird auch ein Honorar dafür bezahlt und es wird auch bestraft, wenn man nicht daran teilnimmt. Aber es ist gewissermaßen die Vorstellung, dass nur der ein vollwertiger Mensch ist, der sich um das Gemeinwesen kümmert.

| 27

Wie ja auch im Lateinischen noch diese Formel besteht von *privare*, *be-rauben*, *Private* als Raub an den *aga publicus* oder der *res publica*. Wenn das ganz verloren geht, wenn die Menschen nur noch in ihren Monaden leben und ihnen auch noch eingeredet wird, dass das wirklich ein vollwertiges Leben sei, dann kann es dazu kommen, dass eine solche Gesellschaft auseinander springt. Und wir haben den Renaissance-Menschen als einen solchen Typen. Leonardo ähnelt ihm – wenn Analysen von Renaissance-Menschen sprechen, haben sie immer Leonardo im Auge, den allseitig tätigen Menschen, der anatomische Studien macht, der malt, der Plastiken erzeugt – und wir haben dann in der nächsten Studie den humboldtschen Menschen. Die Idee Humboldts war, durch Wissenschaft die Welt zu interpretieren und entsprechende Handlungsnormen an die Wissenschaft zu binden. Deshalb ist die philosophische Fakultät das Zentrum der humboldtschen Reformuniversität. Und er ist es, der etwas verächtlich spricht vom akademischen Bergwerk, das zu überwinden sei. Heute gibt es die akademischen Bergwerke zwar auch und

immer neue entstehen. Wie die Niedersächsische Technische Hochschule in Hannover, wo man einfach alle naturwissenschaftlich-technischen Fakultäten zusammensammelt, mit dem Ziel bessere Bedingungen für die paar Kröten zu erreichen, die sie von Exzellenzinitiativen bekommen. Die Idee der Eliteschule spielt da eine Rolle. Die Humboldtsche Idee war tragfähig bis zum Dritten Reich, bis 1933, als sie zerstört wurde. Und die Veränderung der Universität ist heute vergleichbar – nicht in den totalitären Tendenzen, aber doch in der Eindimensionalität – mit der Zerstörung der deutschen Universität von 1933. Hier wird eine Idee liquidiert im Sinne einer betriebswirtschaftlichen Rationalität.

Und ich glaube, dass hier ein Menschenbild sich allmählich herausbildet, das Ähnlichkeit mit einem allseitig verfügbaren Menschen hat. Der z. B. Aktienkurse studiert, der sich anbietet für Arbeitsplätze, die es nicht gibt. Die Arbeitsagenturen suchen ja wesentlich Arbeitsplätze, die es so gar nicht gibt. Und die einzige Rationalisierung, die durch die Arbeitsagenturen erfolgt, ist die Rationalisierung der eigenen Bürokratie. Denn, wenn sie nicht da sind, lassen die Arbeitsplätze sich durch die Arbeitsagenturen auch nicht erzeugen. Und sie können nicht da sein, wenn wir nicht einen anderen Begriff von Arbeitsplätzen bekommen. Also wenn wir nur die Warenproduktionsarbeitsplätze im Auge haben, dann wird sich zeigen, dass wir immer weniger Menschen in solchen Beschäftigungsverhältnissen haben. Im Ergebnis würde ich sagen, wir sind leider dabei, Prämien auf den leistungsbewussten Mitläufer zu setzen und den zu erziehen. Das heißt, denjenigen, der keine Zeit mehr hat für politische Reflexionen und kulturelle Reflexionen. Das ist gar nichts Moralisches, Abwertendes, sondern die Zeitenge ist es. Und im Übrigen besteht auch die Funktion der Medien nicht mehr darin, dass sie nur irgendwelche Ideologien vermitteln. Wer glaubt das, was in der Reklame oder in den Medien gesagt wird? Noch in der Nachkriegszeit war es die antikommunistische Ideologie, die vermittelt wurde. Nein, es ist heute schlicht der Zeitraum, der das ausmacht, was die Medien machen. Also gewissermaßen der Zeitverzehr mit dem Ergebnis, dass Menschen nicht mehr imstande sind, sich eigene Gedanken zu machen aufgrund der Vervielfältigung dieser Medienlandschaft.

Ich komme zum Schluss: Erziehungs- und Lernprobleme müssen dort ansetzen, wo gesellschaftliche Prozesse im Spiele sind, in denen sich Dinge abspielen, die so chronisch Gemeinbewusstsein sind, dass sie häufig gar nicht mehr als



Wolfgang Bochardt (links) bei der Einführung zum Vortrag von Oskar Negt

besondere Probleme wahrgenommen werden. Es sieht heute so aus, dass der Mensch angehoben wird als unternehmerischer Mensch. Es gibt ja bei Josef Schumpeter, auf den man sich immer beruft, die Bemerkung in seiner Theorie, dass Unternehmer zu sein nicht etwas Spezifisches mit Kapital zu tun hat. Sondern der unternehmerische Mensch ist ein universeller, kreativer Mensch und zwar kreativ im Sinne der Zerstörung alter Barrieren und der Schaffung neuer. Das heißt der unternehmerische Mensch wird angehoben, also so, dass, bei den Neoliberalen, leider auch bei einigen Soziologen, die das daherplappern, gewissermaßen der normale Mensch auf das Niveau des Unternehmers gehoben wird. Zum Beispiel in der Ich-AG. Auf die Ebene des Unternehmers, auf Augenhöhe des Unternehmers, weil man sagt, der unternehmerische Mensch, der normale Mensch hat Arbeitskraft als Eigentum. Und daraus kann er und soll er etwas machen. Diese Aufwertung des unternehmerischen Menschen widerspricht völlig dem, was ich vorhin sagte, nämlich dass er gleichzeitig allseitig verfügbar sein soll.

Zum Schluss:

Wenn Sie jetzt sich überlegen, was in den letzten acht Wochen abgelaufen ist, dass z. B. die chronischen Entstaatlicher plötzlich sagen, der Staat ist das Eigentliche, der muss helfen, der muss den gesellschaftlichen Zusammenhalt garantieren. Dann bin ich eigentlich sicher, dass diese Selbstzerrissenheit des Systems auch dazu führt, dass wir viel stärker die Risse und die Probleme und die Krisenherde suchen müssen, an denen wir ansetzen können. Denn es gibt keinen mehr, von dem man sagen könnte, wenn wir an den appellieren oder wenn wir den wählen, dann kommen wir aus dieser Krisensituation heraus. Sondern es sind wirklich die einzelnen Leute in ihren Schulen, dort wo sie gehen und stehen, die die Verantwortung übernehmen müssen für das Gemeinwesen. Es gibt keine Instanz mehr, die das für uns löst. Ich weiß, das ist ein großes Problem, wenn man das so sagt, die Selbstverantwortung zu übernehmen dafür, dass dabei der Verlust der Autonomiefähigkeit auch immer selbstverschuldet ist. Und zwar genau in dem Sinne, dass wir wieder herstellen müssen, was Kant „Würde“ nennt. Würde hat keinen Preis, sagt er, ist nicht tauschbar. Würde ist die Vermutung der Autonomiefähigkeit der Menschen und sie herzustellen, ist eigentlich jedes Ziel von Erziehung und Bildung. Und ich glaube, wir haben genügend Stoff, um eine Entscheidung zu treffen. Es gibt einen Satz von Antonio Gramsci, der einmal gefragt wurde, als er im Kerker saß, ob er die Welt pessimistisch oder optimistisch sehe. Und er sagte: „Als Analytiker, der diese Welt betrachtet, bin ich Pessimist. Denn der Intellektuelle darf die schlechtesten Möglichkeiten der Entwicklung nicht ausschließen. Das wäre verantwortungslos. Aber als Praktiker, als normaler Mensch bin ich Optimist. Es gibt kein System, das in sich so geschlossen ist, dass es nicht aufgesprengt werden könnte, das so befriedigt ist, dass keinerlei Handlungsfelder mehr möglich sind.“ Und ich finde, diese Handlungsfelder ausfindig zu machen, ist eine sehr aufwendige, aber auch sehr befriedigende Aufgabe für Menschen, die es mit Bildung und Erziehung zu tun haben.

Vielen Dank.

Schulen: Partner der Zukunft (PASCH). Zwischenbilanz und Prognose bis zum 31.12.2008 (Stand: 30.09.2008)

Joachim Lauer, Präsident der ZfA

Wiedergabe einer Power-Point-Präsentation

Aktivitäten der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

I. Ausweitung des Netzes der Deutschen Auslandsschulen von 117 auf 130 (133)

- Abuja, Accra, Changchun, ChiangMai, Cuenca, Schmidt-Schule Ostjerusalem, Mexiko-West
- Dubai, Ho-Chi-Minh-Stadt, Hurghada, Europa-Schule Kairo, Kiew, Thomas Morus-Schule Santiago, Temperley (Argentinien), Aische-i-Durani Kabul, Doha

Erfolgskriterien: Nachfrage, Aufbauprognose, Schulqualität (Kriterien der Bund-Länder-Inspektion)

II. Ausweitung des Netzes der DSD-Schulen

- von 440 auf 533 (III. Quartal)
- Prognose IV. Quartal: 591
- regionale Verteilung: Afrika 8, Asien: 47, Lateinamerika: 68, MOE/GUS: 301, USA/Kanada: 54, Europa/Türkei: 55
- weiterer Anstieg 2009 vorhersehbar (DSD-Antragsteller als „Kandidaten“)

Effizienzkontrolle:

- planmäßig aufsteigender Deutschunterricht mit angemessener Wochenstundenzahl
- Curriculum für Deutsch als Fremdsprache
- ausreichende Zahl von DaF-Lehrkräften und leistungsstarken bzw. interessierten DaF-Schulen
- dauerhaft erreichbare Mindestzahl von erfolgreichen Absolventen
- bei Schulen im Aufbau: Zielvereinbarungen

- Teil des DSD-Fortbildungsnetzwerkes

III. Auf- und Ausbau Deutscher Auslandsschulen

- Vollausbau zur Auslandsschulen mit Abitur („Abitur-Plus“) Belgrad, New Delhi, Shanghai, Teheran, Abu Dhabi, Seoul, Sharjah, Talitha Kumi, Kuala Lumpur, Montreal, DS Santiago, Silicon Valley
- Umbau ehemaliger DSD-Schulen mit bilingualem IB (GIB) Cuenca, Thomas-Morus-Schule Santiago, Temperley
- Umbau von Schulen mit verstärktem Deutschunterricht zu Schulen mit GIB Arequipa, Beirut, Concepcion, Medellin, Santa Cruz de Bolivia, Sevilla, Valdivia, Valparaiso, Beata Imelda Lima

Stabile Zahl von Reifeprüfungen/GIB (12-15 pro geförderten Zug); Nachfrage nach Studienstandort Deutschland; Evaluation durch Schulleiterjahresbericht und Bund-Länder-Inspektion

32 | IV. Ausbau des Betreuungsnetzwerkes für Deutsche Auslandsschulen

- Schulkoordinatoren (Indien, China, Nahost, Süd-Ost-Asien, MOE/GUS, USA, geplant: Lateinamerika)
- Entwicklung der Schulstruktur/Beratung in der Aufbauphase
- Zielvereinbarung und jährliche Überprüfung
- Prozessbegleiter des pädagogischen Qualitätsmanagements (Kairo, Pretoria, San Jose, Lima, Buenos Aires, Brüssel, Athen, Madrid, Singapur, Washington)

Erfüllung der Anforderungen der Bund-Länder-Inspektion durch die betreuten Schulen; Feed-Back der Schulen

V. Ausbau des Betreuungsnetzes für DSD-Schulen

- Fachberater Ramallah, Hanoi, Guangzhou, Shanghai, Minsk, Ulan Bator, Seoul, Portland
- Fachschaftsberater 17 Stellen, überwiegend in MOE/GUS, unter Anleitung der Fachberater

- Bundesprogrammlehrkräfte mit Leitungs- und multiplikatorischen Aufgaben unter Anleitung von Fachberatern/Fachschaftsberatern

Stabilisierung und Auswuchs der DSD-Zahlen, Steigerung der Zahl einheimischer DSD-Lehrer und -Prüfer

VI. Unterstützung der neuen DSD-Schulen

- Einsatz von Bundesprogrammlehrkräften (z.Zt. 35 zusätzliche Lehrkräfte)
- Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln

Stabilisierung und Steigerung der DSD-Zahlen, Effizienzkontrolle und Berichterstattung der Fachberater/Koordinatoren

VII. Ausbau Deutscher Auslandsschulen zu Beratungs- und Ressourcenzentren für Deutsch als Fremdsprache

Barcelona, Budapest, Buenos Aires, Helsinki, Istanbul, Jakarta, Kairo, Málaga, Mexiko, Moskau, Nairobi, Pretoria, Quito, Shanghai, Warschau, Washington

| 33

Nachfrage nach Fortbildung durch einheimische Lehrkräfte, Berichterstattung durch Schulleiter, Überprüfung im Rahmen der Bund-Länder-Inspektion

VIII. Qualitätssichernde und qualitätssteigernde Maßnahmen an Deutschen Auslandsschulen

- Anschubhilfen bei Schulneugründungen
- Ausstattungshilfen (EDV, Lehr- und Lernmittel, außerordentlicher Bedarf)
- Aufbauhilfen (z.B. Erstausrüstung für Sekundarstufe II)
- Einrichtung und Ausbau von Ganztagschulen (40 Deutsche Auslandsschulen)

Sicherung/Stärkung der Nachfrage, Überprüfung (u.a. der Kundenzufriedenheit) im Rahmen der Bund-Länder-Inspektion



34 | Ein keinesfalls seltenes Bild: Joachim Lauer (rechts, Vordergrund) als konzentrierter Zuhörer von Wolfgang Gotterbarm – im Hintergrund (von links) Paul Michel, Jürgen Hahn-Schröder, Max Bertram

IX. Einzelprojekte

- Aufbau eines elektronischen Schulprojekts („Global School“) in Asien (Singapur, ChiangMai) (1. Testlauf: November; Echtlaf ab 2009)
- Aufbau von Immersionsschulprojekten in den USA (Milwaukee, St. Paul/Minnesota, Charlotte/N.C., Anaheim/CA, Tucson/Arizona, Anchorage/Alaska)

Entwicklung der Schülerzahlen, Bericht der Fachberater/Koordinatoren nach vorgegebenen Zielen

- Sonderförderung Prag und Warschau
- Förderung der Neuen Sekundarstufe Stipendium für begabte Schüler aus einkommensschwachen Familien (Lima, San Jose, Nairobi)

Sicherung und Stärkung der Ausstrahlung im Sitzland, Überprüfung im Rahmen der Bund-Länder-Inspektion

X. Aufbau eines Alumni-Netzwerkes

- Durchführung von Schulungsseminaren weltweit
- Kooperation mit „Alumni at school“ e.V.
- Berichterstattung über Entwicklung von Alumni-Vereinen und Ausweitung des Netzwerkes

Berichterstattung zur Nachhaltigkeit in Schulleiterberichten

XI. „Aktion Afrika“

- neue Deutsche Auslandsschulen: Abuja, Accra, Hurghada, Europa-Schule Kairo
- neue DSD-Schulen: Alexandria (2), Kairo, El Gouna, Sharm El Sheikh, Swakopmund, Windhuk, Durban, Kimberley, Wartburg,
- Ausbau von Deutschen Auslandsschulen Tripolis, Nairobi, Kairo, Windhuk (DIAP), Addis Abeba, Johannesburg, Kapstadt, Pretoria

Partner und Träger der Initiative

Auswärtiges Amt
Goethe-Institut
Deutscher Akademischer Austauschdienst
Pädagogischer Austauschdienst
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Arbeitsgruppe 1: Strukturen und Perspektiven der deutschen schulischen Arbeit im Ausland

Leitung: Josef Proksch (bis 23.11.2008), Michael Walter

Niederschrift: Günther Fecht, Iris Köhler-Fritsch, Michael Walter

Mitglieder der Arbeitsgruppe: Manfred Egenhoff, Günther Fecht, Veronika Katterbe, Matthias Heuck, Iris Köhler-Fritsch, Franz Dwertmann (bis 23.11.2008), Irene Gies, Volker Busch (bis 25.11.2008), Rudolf Retzler, Josef Proksch (bis 23.11.2008), Michael Walter

1. Das Tagungsthema legt die Forderung nach Vereinheitlichung der verschiedenen Auslandslehrertypen nahe, schon um eine optimale Atmosphäre an den deutschen Schulen im Ausland zu erreichen. Als eine Lösungsmöglichkeit erschien uns die Einrichtung eines Auslandsschulamtes des Bundes mit Auslandsdienstlehrkräften als Bundesbeamten (zugegebenermaßen eine altbekannte Forderung). Um die Einheitlichkeit bei den Auslandsdienstlehrkräften zu erreichen, sind zwei Wege denkbar:

- a) Man versucht die elf verschiedenen Lehrertypen zusammenzuführen zu einem einheitlichen Lehrertypus (Homogenisierung);
- b) Man definiert die notwendigen Qualifikationen für Auslandsdienstlehrkräfte und zeigt den Weg dorthin auf.

Diese Überlegungen wurden nicht weiter konkretisiert.

2. Eine zweite Diskussion beschäftigte sich insbesondere mit der Partnerschulinitiative (PASCH) und wir formulierten Fragen, die gegebenenfalls an Herrn Lauer von der ZfA im Anschluss an das angekündigte Referat hierzu gestellt werden sollten. Die offenen Fragen wurden in der Diskussion mit den Teilnehmern des Podiums angesprochen.

3. Ausführlich wurden anschließend die „Ziele“ und „Leitsätze“ der ZfA diskutiert, wie sie in „Deutsche Schularbeit – 40 Jahre ZfA“, S. 94f., abgedruckt sind. Aus dieser Diskussion resultiert der folgende Beschluss.

Beschluss

Grundsätzlich ist den Zielen zur „Entwicklung und Stärkung der deutschen Auslandsschularbeit auf dem globalen Bildungsmarkt“ (Deutsche Auslandsschularbeit: 40 Jahre ZfA. 2008, S.95) zuzustimmen.

Unbeschritten gilt, dass eine Optimierung des Auslandsschulwesens den Einsatz qualifizierter Lehrkräfte erfordert. Infolge der Revision der Richtlinie II aus dem Jahre 2000 hat sich die Situation von Lehrkräften mit Familie erkennbar verschlechtert, sodass sich diese Zielgruppe immer seltener in der Lage sieht, mit Familie ins Ausland zu gehen.

Die mit ausgereisten Familien sind ein wichtiger stabilisierender Faktor des Schullebens an den deutschen Auslandsschulen und ihres kulturellen Umfeldes.

Darüber hinaus ist die Implementierung familiengerechter, ortsabhängiger und aufgabenorientierter Unterstützungssysteme geboten.

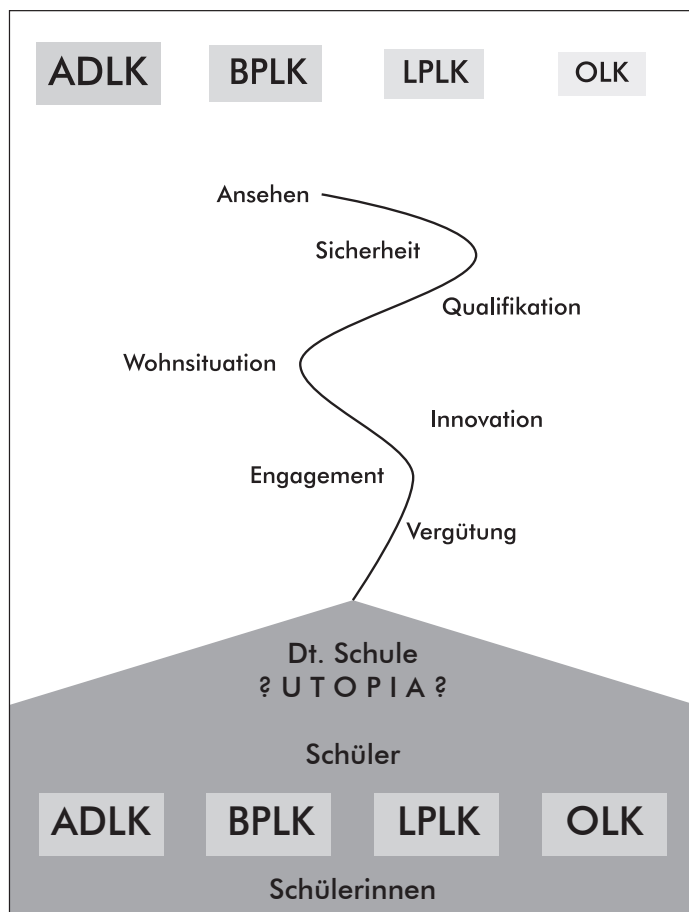
Arbeitsgruppe 2: Ortslehrkräfte (OLK)

Leitung: Marlene Wagner

Niederschrift: Marlene Wagner, Wolfgang Gotterbarm

Mitglieder: Marlene Wagner, Heinz Joachim Elbe, Wolfgang Gotterbarm, Wolfgang Stöver.

OLK : Quo vadis ?



40 |

Nachbemerkung

Die Arbeitsgruppe konnte im Laufe ihrer Untersuchung auf authentische Berichte unterschiedlicher Lehrertypen zurückgreifen. Sie ging dabei der Frage nach, ob sowohl in den für den Lehrberuf notwendigen Kompetenzbereichen wie auch in den Lebensbedingungen im Ausland Unterschiede zwischen OLK und anderen Lehrertypen bestehen und diese die verschiedenen vertraglichen Bedingungen erklären. Das obige Schaubild stellt das Ergebnis der Untersuchung visuell dar. Der Name „Utopia“ für eine Deutsche Auslandsschule, die die Zielvorstellung der GEW realisiert, wurde von der Arbeitsgruppe in Anlehnung an die von Oskar Negt vorgestellte Definition des Begriffes „Utopie“ gewählt (vgl. vorne S.14).

Forderungen

- Ortslehrkräfte an Deutschen Auslandsschulen schließen mit dem Schutträger einen Arbeitsvertrag ab, der dem besonderen Anspruch einer deutschen Erziehungs- und Bildungseinrichtung Rechnung trägt.
- Die AGAL hat 2005 dem Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA) einen Musterarbeitsvertrag für Ortslehrkräfte vorgelegt und fordert erneut, dass der Weltverband mit der GEW darüber verhandelt.
- Bei der konkreten Ausgestaltung der Vertragsbedingungen sind ortsübliche Gegebenheiten zu berücksichtigen.
- Die Vergütung einer hauptberuflichen Beschäftigung an einer Deutschen Auslandsschule muss ausreichen, um alle Ausgaben für einen angemessenen Lebensunterhalt zu bestreiten, so dass Nebenbeschäftigungen in einem zweiten oder gar dritten Arbeitsverhältnis nicht notwendig sind.
- Bei der Höhe der Deputate ist maximal von der Unterrichtsverpflichtung der Auslandsdienstlehrkräfte auszugehen.
- Ortslehrkräfte sollten nach einer Bewährungszeit einen unbefristeten Arbeitsvertrag erhalten.
- Ortslehrkräfte müssen an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen können.

| 41

Arbeitsgruppe 3: Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK)

Leitung: Diethild Simon

Niederschrift: Diethild Simon, Ulrike Warmbier-Panten

Mitglieder: Diethild Simon, Ulrike Warmbier-Panten; Max Bertram, Rainer Capellmann, Andreas Gosch, Jürgen Hahn-Schröder, Werner Riesch

1. Vorstellungsrunde

Hierbei festgestellte Diskussionspunkte:

- Mitbestimmung – Rechte der Lehrerbeiräte
- Vorbereitung v. a. für stellvertretende Schulleiter muss intensiviert werden
- Einsatz der im Ausland erworbenen Kompetenzen nach der Rückkehr

2. Reflexionen und Impulse zum Vortrag von Oskar Negt:

Zur Situation:

- „Zerstörung von Bindungen“ als problematischer Punkt auch im Auslandsschulwesen („Macht“ der Schulleiter führt zu Entlassungen aus oft „fadenscheinigen“ Gründen / man achtet vermehrt auf Funktionalität)
- Schulen im Ausland werden betriebswirtschaftlich geführt (da Privatschulen) / Auslandsschulen arbeiten vermehrt zweck- und produktorientiert
- In vielen Ländern ist die rechtliche Lage in Konfliktfällen unklar, Verträge werden nicht eingehalten / umgangen. Demokratische Strukturen sollten selbstverständlich sein.
- Als Einzelner „Mut“ zu zeigen, ist schwer, da man die oft komplexe Situation nicht gleich durchschaut
- Solidarische Aktionen sind gerade bei Ortslehrkräften kaum einforderbar (Angst vor Entlassung; gewerkschaftliche Aktivitäten können negative Folgen haben)
- Konfliktlösungen erscheinen erschwert / unmöglich

Effizienz von Evaluation / Qualitätsmanagement und seine Folgen:

- SEIS – „Messen“ steht im Vordergrund, Statistiken können u. U. ein falsches Bild widerspiegeln
- Seilschaften bilden sich, Mobbing wird nicht erfasst und geahndet

- Lernen aus der Globalisierungsdebatte – Entwicklung von Fragen: Ist das Auslandsschulwesen u. U. weiter als das System im Inland? Was wird für die Entwicklung von Schulsystemen getan? Wie hat sich das Selbstverständnis von Lehrern im Ausland entwickelt?

Beschluss / Zielforderung an die ZfA, BLASCHA und WDA:

- Rechtliche und finanzielle Verbesserung der Situation der Ortslehrkräfte ist dringend erforderlich.
- Der bereits vorgelegte Mustervertrag der Ortslehrkräfte muss zur Grundlage des Arbeitsvertrages gemacht werden.
- Es darf keine Verschlechterung der finanziellen und rechtlichen Situation aller ins Ausland entsandten Lehrkräfte geben.
- Festlegung demokratischer Rechte der Lehrerbeiräte, der Eltern, Schüler und Angestellten (in vielen Ländern nicht institutionalisiert)
- Förderung von Bindungswachstum / PQM darf nicht zur Zerstörung von Bindungen führen
- Schulen im Ausland brauchen so viel Kontinuität wie möglich
- Schule muss Reflexionsräume schaffen

3. Thema: Artikel FAZ 1./2. Nov. 08 „Aus den Augen, aus dem Sinn“

„Wenn Unternehmen Mitarbeiter ins Ausland schicken, läuft einiges schief. Die Entsandten geraten schnell in Vergessenheit. Und nach der Rückkehr lassen sie sich schwer integrieren.“

- 1/3 der Heimkehrer verlässt innerhalb eines Jahres den Arbeitgeber, weil es keine geeignete Anschlussposition gibt.
- Viele Unternehmen begehen den Fehler, die gemachten Erfahrungen „verpuffen zu lassen“

Forderungen

Vorbereitung durch die ZfA ist zu erweitern:

- Die Familie muss in die Vorbereitung stärker einbezogen werden
- zielortorientierte Vorbereitungslehrgänge
- aufgabenorientierte Einführungsveranstaltungen
- Sprachkurse sollen zu 100% bezahlt werden und vor Dienstantritt belegt werden.

- Auch für die Einarbeitungsphase an der Schule und den zweiten Teil des Vorbereitungslehrganges sollten verbindliche Standards gesetzt werden.

Forderung an die AGAL:

Der Begriff „Rückkehrertagung“ soll neu überdacht werden.

Wieder Öffnung der „Rückkehrertagung“ für alle am Auslandsschuldienst Interessierten (wie vormals Sonnenbergtagungen) / Flexibilisierung der Tagung.

Was kann die GEW in der Vor- und Nachbereitung tun?

- Forderung nach Rückkehrertagung in den einzelnen Bundesländern nach dem Vorbild von NRW / BW, in denen die Rückkehrer über Veränderungen in der Schulrealität informiert werden.
- Netzwerkaufbau durch die AGAL-Beauftragten der Länder

Alt, aber besonders in der jetzigen Situation aktuell: Forderung nach einem Auslandsschulamt

4. Thema: Zukunft der ADLK

- zu beobachten: im Vergleich zu früher immer weniger ADLKs an den einzelnen Schulen im Auslandsschulwesen
- Forderung: Strukturwandel – wir brauchen keine Mitläufer in direkten Abhängigkeiten von Schulleitung, Vorstand, denn Unabhängigkeit ist notwendig für die Schulentwicklung und für den Aufbau demokratischer Strukturen.
- bei Stärkung der Position der Schulleiter muss deren Vorbereitung sensibel verändert werden

5. Ausblick:

- Fortführung der Bildungsoffensive im Auslandsschulwesen!
- Weitere Übernahme der Versorgungskosten durch die Länder!



Arbeitsgruppe 4: Bundesprogrammlehrkräfte

Leitung und Niederschrift: Harald Binder, Rainer Welsch

Mitglieder: Anette Wilms, Ulrike Zimmermann; Martin Bahrenberg, Harald Binder, André Hess, Martin Kersting, Stephan Münchhoff, Christian Schorsch, Rainer Welsch

I. Den Bundesprogrammlehrkräften darf aus ihrer Tätigkeit im deutschen Auslandsschulwesen kein Nachteil bei einer späteren Übernahme ins Beamtenverhältnis erwachsen.

Nicht selten beenden BPLK vorzeitig ihren Vertrag, um noch rechtzeitig vor Erreichen der jeweiligen länderspezifischen Altersgrenze eine Anstellung im Beamtenverhältnis anzustreben. Gelegentlich dürfte es auch Lehrkräften schlicht entgehen, dass sie den entsprechenden Termin verpasst haben.

Um die daraus erwachsenden unbilligen Härten zu vermeiden, sollte eine generelle Ausnahmeregelungen für Lehrkräfte geschaffen werden, die im öffentlichen Interesse des Bundes und der Länder im Ausland tätig waren.

(Das öffentliche Interesse ergibt sich aus der Vermittlung durch die ZfA.)

II. Die Regelungen der finanziellen Zuwendungen für Bundesprogrammlehrkräfte (BPLK) sind neu zu gestalten, so dass bestehende Ungleichbehandlungen, die sachlich nicht gerechtfertigt sind, beseitigt werden.

- Überall dort, wo BPLK neben Auslandsdienstlehrkräften (ADLK) mit den gleichen Aufgaben betraut sind, führt die gegenwärtige teilweise willkürlich anmutende Ungleichbehandlung zu einer zunehmenden Unzufriedenheit am Arbeitsplatz, die den sozialen Frieden an den schulischen Einrichtungen auf Dauer belastet und gefährdet. Diese Ungleichbehandlung zeigt sich nicht allein in der Höhe der Zuwendung, sondern vor allem auch in deren Bestandteilen; insbesondere auch aus dem Fehlen eines Schulortkostenausgleichs ergibt sich eine weitere sachlich völlig ungerechtfertigte Vergrößerung des ohnehin schon vorhandenen gravierenden Unterschieds in der Entlohnung.

Den BPLK ist in gleicher Weise ein Ausgleich der Währungs- und Kaufkraftschwankungen zu gewähren wie den übrigen im Ausland beschäftigten Bediensteten.

- Aufgrund der höchst divergenten allgemeinen ökonomischen Entwicklung und insbesondere der Lehrergehälter in den verschiedenen Gastländern haben sich die Gesamteinkommen der BPLK unterschiedlich entwickelt, was weder vor dem Hintergrund der jeweiligen Kosten einer angemessenen Lebensführung noch im Hinblick auf die jeweilige Kaufkraft auch nur annähernd zu begründen wäre. Im Endeffekt ergeben sich äußerst unterschiedliche Einkommenssituationen, abhängig vom Gastland, in dem die BPLK tätig ist. (Das Gesamteinkommen ergibt sich aus der teilweise von der Lehrbefähigung abhängigen starren Zuwendung aus Mitteln der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) und dem zusätzlich vor Ort zu zahlenden monatlichen landesüblichen Lehrergehalt, das sich nach unseren Erhebungen auf unter 20 bis weit über 1000 € monatlich beläuft.)

Bei der Bemessung der Zuwendung ist sicherzustellen, dass ein festzulegendes Gesamteinkommen nicht unterschritten wird; ggf. ist eine länderspezifische Ausgleichszulage zu zahlen.

III. Die Vorbereitung der BPLK vor der Entsendung und zu Beginn ihres Einsatzes im Gastland ist zu intensivieren, auszuweiten und bedarfsgerechter zu gestalten.

Im Falle der BPLK ist oft davon auszugehen, dass sie über wenig oder keine Unterrichtserfahrung verfügen. Ferner erfolgt ihr Einsatz häufig nicht an Auslandsschulen, sondern an staatlichen Einrichtungen des Gastlandes, wo sie entweder die einzige aus Deutschland vermittelte Lehrkraft sind oder allenfalls mit nur wenigen vermittelten Kollegen zusammenarbeiten. Häufig sind weder Abschlüsse noch Unterrichtserfahrung im DaF-, DaZ- oder DFU-Unterricht gegeben.

Die einwöchige Vorbereitung bei der ZfA ist daher zu ergänzen um

- eine wenigstens vierwöchige sprachlich-kulturelle Vorbereitungsphase im Gastland, die mindestens 6 Wochen vor Unterrichtsbeginn unter Beteiligung der ZfA und der zuständigen deutschen Auslandsvertretung durchzuführen ist; Ziel ist eine intensive sprachliche und interkulturelle wie auch fachliche Vorbereitung auf die Aufgaben im Gastland; hierbei sind bedarfsorientierte Schwerpunkte im Bereich der Methodik des DaF-, DaZ- oder DFU-Unterrichts zu setzen; der Dienstantritt erfolgt spätestens zu Beginn dieser Vorbereitungsphase,
- eine (eventuell schulinterne) offene Hospitationsphase während der ersten Monate des Vertragsjahres im Umfang von 8-15 Unterrichtsstunden. (Unter offener Hospitationsphase wird hier verstanden, dass die BPLK den Zeitpunkt und Partner der Hospitationen im Rahmen ihrer Verpflichtungen bedarfsgerecht frei wählen kann. Dies gilt auch für die erforderliche Nachbesprechung.)

Bei der Fort- und Weiterbildung der BPLK ist insbesondere während des ersten Vertragsjahres sicherzustellen, dass eine entsprechend zugeschnittene Veranstaltung im zuständigen regionalen Fortbildungszentrum angeboten wird und allen BPLK die Möglichkeit eingeräumt wird, hieran teilzunehmen, wobei die Reisekostenübernahme gesichert sein muss.

IV. Eine mehrjährige Tätigkeit ist in angemessener Form zu bescheinigen.

1. Dabei ist denkbar, dass je nach landesspezifischen Gegebenheiten unter Beteiligung
 - des Goethe-Instituts
 - der ländereigenen Lehrerfortbildungseinrichtungen,
 - der Universitäten
 die mehrjährige erfolgreiche Unterrichtserfahrung in Deutsch als Fremdsprache, die durch geeignete Unterlagen nachzuweisen ist, in Form eines Zertifikats „Lehrbefähigung Deutsch als Fremdsprache“ dokumentiert wird. Eine derartige Bescheinigung könnte dazu beitragen, die Attraktivität der Tätigkeit im Ausland zu erhöhen; sie entspricht außerdem dem KMK-Beschluss zur Nutzung der Erfahrung, die im Auslandsschuldienst erworben wurde.

2. Die erfolgreiche Tätigkeit als Programmlehrkraft ist auf Antrag durch eine qualifizierte Tätigkeitsbeschreibung und Würdigung des Arbeitserfolgs und -einsatzes zu bescheinigen; dabei ist eine im allgemeinen Arbeitsleben übliche Form einzuhalten.

Arbeitsgruppe 5: Landesprogrammlehrkräfte

Leitung: Gesa von der Fecht, Dirk du Pin

Niederschrift: Gesa von der Fecht, Hans-Martin Wickert

Mitglieder: Gesa von der Fecht, Dirk du Pin, Ulrike Burzlaff, Barbara Ottow, Renate Reck, Otmar Braach, Hans-Martin Wickert

Vorbemerkung

Spezifisch für die Arbeit der Landesprogrammlehrkräfte (LPLK) ist, dass sie überwiegend absolut vereinzelt an Schulen oder anderen Bildungsinstitutionen des Gastlandes arbeiten. Hieraus ergeben sich folgende Problemfelder, mit denen wir uns beschäftigt haben.

Arbeitsvertrag

In diesem sollte die arbeitsrechtliche Situation klar und deutlich definiert sein, eine komplette Übersetzung des Arbeitsvertrages sollte vorhanden sein.

Zusatzbestimmungen im Arbeitsvertrag

1. In diesen sollte deutlich werden, dass z. B. eine deutsche Lehrkraft dienstliche Belange der entsendenden Behörde wahrnehmen kann.
2. Bei Konfliktfällen ist eine neutrale Konfliktklärungsstelle zu benennen.

Hinweis auf die Rahmenverträge zwischen entsendender Behörde und den Regierungsstellen im Gastland: Aufnahme von arbeitsrechtlichen Standards der EU (z. B. Diskriminierungsverbot und Behindertenregelungen)

Klare Dienstwege

Das besondere Dienstverhältnis mit der Institution im Land, mit dem Vertreter der ZfA und dem entsendenden Bundesland verlangt geregelte Zuständigkeiten.

Fachberater / Koordinator (FBK)

Das FBK-Büro sollte die Unterrichtsverteilung der LPLK in der eingesetzten Schule im Vorfeld mit der Schulleitung / Fachschaft verbindlich absprechen, um eine Zerstückelung der Unterrichtsstunden zu vermeiden.



Die übliche Fortsetzung, Vertiefung und Vernetzung der Arbeitsgruppen am Abend

50 |

In diesem Gespräch mit der Schulleitung sollten zudem die Arbeitsplatzängste der einheimischen Lehrkräfte Ernst genommen werden.

Das FBK-Büro sollte kontinuierlich überprüfen, ob die Auswahl der Schule den Einsatz einer Programmlehrkraft weiterhin sinnvoll erscheinen lässt.

Das FBK-Büro sollte im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen den Austausch über das Thema „Unterschiedliche Lerntraditionen und Entwicklungsmöglichkeiten des Fremdsprachenunterrichts“ anregen.

Fortbildungen allgemein für alle neu im Ausland tätigen Mitglieder

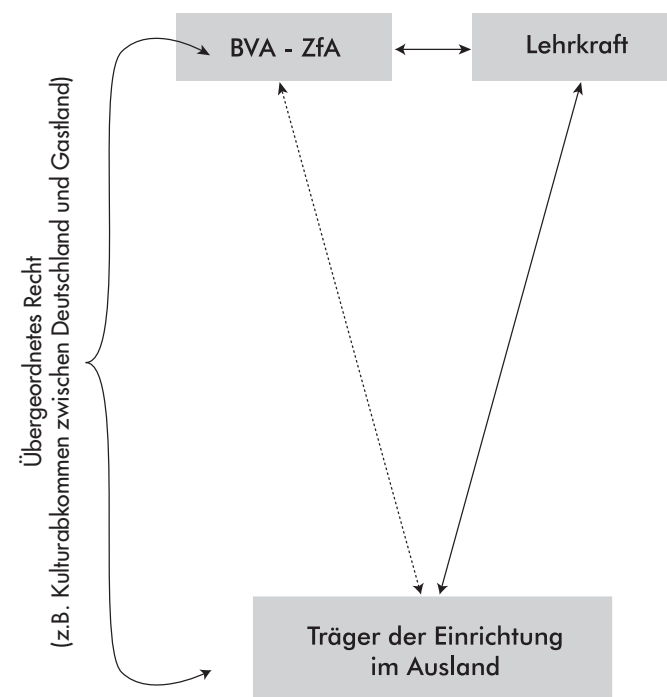
Vor dem Einsatz im Ausland bietet die Gewerkschaft Fortbildungsveranstaltungen mit dem Thema „Vorbereitung auf die Arbeit in Gastländern“ (Kooperationen mit Partnerorganisationen der GEW, Vorstellung von GEW-Projekten im Ausland, Möglichkeiten gewerkschaftlicher Arbeit am Einsatzort).

Das Rechtsverhältnis der vermittelten Lehrkräfte im Auslandsschulwesen

Paul Michel

Die Vermittlung von Lehrkräften in das Ausland im Rahmen der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik erfolgt im Wesentlichen durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (für die Auslandsdienstlehrkräfte, ADLK, und Bundesprogrammlehrkräfte, BPLK) und durch die einzelnen Bundesländer (Landesprogrammlehrkräfte, LPLK).

Die drei Lehrergruppen verbindet eine ähnliche rechtliche Situation, die durch eine Dreiecksbeziehung gekennzeichnet ist.



| 51

Dabei stehen ADLK und BPLK einerseits in einem Zuwendungsverhältnis zum Bundesverwaltungsamt / Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und andererseits in einem Dienst- bzw. Arbeitsverhältnis zum Träger der Bildungseinrichtung im Ausland. Das Zuwendungsverhältnis wird begründet durch den Erlass eines Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheides, der in diesem Fall vom Bundesverwaltungsamt / Zentralstelle für das Auslandsschulwesen erlassen wird. In der rechtlichen Ausgestaltung handelt es sich um einen Verwaltungsakt. Die hier begründeten Rechte und Pflichten entfalten ihre Wirkung mit dem Zugang des Bescheides. Der Bescheid verpflichtet die Auslandsdienstlehrkraft bzw. Programmlehrkraft an einer bestimmten Bildungseinrichtung eine Tätigkeit als Lehrkraft aufzunehmen. Die Aufnahme der Tätigkeit ist mit einem ganzen Katalog von Pflichten verknüpft.

Für die Erfüllung der Pflichten erhält die Lehrkraft Zuwendungen nach den Richtlinien für die Gewährung von Zuwendungen an Auslandsdienstlehrkräfte bzw. Programmlehrkräfte. Die relativ einseitige Ausgestaltung dieses Rechtsverhältnisses soll u. a. verhindern, dass es sich bei dem Verhältnis zwischen Lehrkraft und Zentralstelle um ein Arbeits- oder sonstiges Dienstverhältnis handelt. In diesem Rechtsverhältnis sind Arbeits- oder dienstliche Pflichten gegenüber der Zentralstelle dem Grundsatz nach nicht zu erbringen.

Diese sind vielmehr auf der Grundlage des regelmäßig vereinbarten Dienst- oder Arbeitsvertrages mit der ausländischen Bildungseinrichtung zu erbringen. In diesem Vertrag sollte mindestens die zu erbringende Leistung und – im Falle der Programmlehrkräfte – die zu zahlende Vergütung vereinbart sein. Dieses Rechtsverhältnis umfasst grundsätzlich den auch im Inland üblichen Katalog an Rechten und Pflichten. Das sind in erster Linie die Verpflichtung zur Erteilung von Unterricht wie auch außerunterrichtliche Pflichten und Aufgaben sowie die Weisungsgebundenheit an Schulleiter und örtlichen Träger. Die Beachtung der Weisungen eines deutschen Fachberaters wird ebenfalls aus diesem Rechtsverhältnis abgeleitet. Der Musterdienstvertrag verweist auf den Zuwendungs- und Verpflichtungsbescheid, der für die Wirksamkeit des Vertrages vorausgesetzt wird.

Dem Arbeits- bzw. Dienstverhältnis kann das deutsche Recht oder auch das vor Ort geltende Recht zugrunde gelegt werden. Von Vorteil könnte hier sein, jeweils, und soweit das Ortsrecht nicht zwingend ist, die Geltung des deutschen Rechts und für die Austragung von Streitigkeiten die Zuständigkeit der deutschen Gerichtsbarkeit zu vereinbaren. *[Dieser Absatz bildet nicht die*

Realität ab und suggeriert eine Handlungsfreiheit, die allenfalls theoretisch gegeben ist! Anmerkung der Redaktion]

Das Verhältnis zwischen BVA / ZfA und dem Träger der Einrichtung im Ausland ist für das Dienst- bzw. Arbeitsverhältnis gleichfalls von Bedeutung. In diesem Verhältnis werden der Rahmen und die Rechtsgrundlagen für das Dienst- und Arbeitsverhältnis ausgehandelt. Die ZfA ist über das Auswärtige Amt an der Ausarbeitung von Kulturabkommen mit den betreffenden Ländern beteiligt. In den Kulturabkommen werden die Rahmenbedingungen geregelt, innerhalb derer deutsche Lehrkräfte in dem Land tätig werden können. In diesem Verhältnis werden die Schulbeihilfen und sonstige Mittel für den Schulbetrieb bereitgestellt. Die ZfA kann die Unterstützungsleistungen von Bedingungen abhängig machen und somit auch hierüber Einfluss nehmen auf das Dienst- bzw. Arbeitsverhältnis. In diesem Verhältnis werden auch der Einsatz von Fachberatern und deren Stellung gegenüber den Lehrkräften geregelt.

Auffassung der GEW: Auslandsschulamt als Alternative

Diese komplizierte Rechtslage verursacht einige Nachteile. Im Konfliktfall verweist die ZfA gerne auf diese Konstruktion, um zum Beispiel im Rahmen einer bestehenden Fürsorgepflicht nicht in Anspruch genommen zu werden. So kommt es vor, dass sich beteiligte Stellen ihrer Verantwortung entziehen und nicht im Interesse der Lehrkraft tätig werden. Bei Verletzungen des Rechts ist oft unklar, welches Recht Geltung hat und vor welchen Gerichten es durchgesetzt werden kann.

Die GEW vertritt daher die Auffassung, dass die Entsendung von Lehrkräften ins Ausland grundsätzlich und vor allem zum Schutz der Lehrerinnen und Lehrer auf einheitlicher Rechtsgrundlage erfolgen sollte. Dies wäre zum Beispiel möglich durch die Schaffung eines zentralen „Bundesschulamtes“, Dieses Schulamt würde dann die Dienstherren- bzw. Arbeitgeberfunktion für alle im Ausland beschäftigten Lehrkräfte übernehmen. Dies wäre für die Betroffenen eine erhebliche Erleichterung bei der Rechtsanwendung und der Durchsetzung der Rechte. Die GEW hatte dazu seinerzeit ein Rechtsgutachten eingeholt. Das Gutachten kommt zu dem Ergebnis, dass die Einrichtung eines sogenannten Auslandsschulamtes im Rahmen einer Mischverwaltung rechtlich möglich ist.

Die 17. „Rückkehrtagung“ in Mariaspring war die letzte Tagung, an der Wolfgang Gotterbarm als Leiter der AGAL beim Hauptvorstand der GEW teilnahm – als Vertreter Baden-Württembergs bleibt er der AGAL erhalten.

Zur Verabschiedung von Wolfgang Gotterbarm als Vorsitzender der AGAL – eine sehr persönliche Ansprache seines Vorgängers Kurt Simon

Wo gibt es das sonst noch?

In einem einflussreichen gewerkschaftlichen Gremium ist der Vorsitzende 60 Jahre alt geworden. Ein Wechsel im Vorsitz ist angesagt. Der Vorsitzende schlägt seinen Stellvertreter vor. Er wird ohne Gegenstimmen gewählt. Spontan schlägt der neu gewählte seinen Vorgänger als neuen Stellvertreter vor: „Wir können auf Deine Erfahrung und Mitarbeit nicht verzichten“. Einen so ungewöhnlichen Vorschlag konnte man schlecht ablehnen. Daraus ergab sich eine 10-jährige intensive Zusammenarbeit, die sich gerade in Zeiten persönlicher und gesundheitlicher Belastungen bewährte und mit dazu beitrug, dass die Arbeit in unserer Arbeitsgruppe weiterlief. Diese enge Zusammenarbeit sagt viel über den Menschen Wolfgang Gotterbarm aus.

Anfang der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts beeindruckte der Rutter-Report die Schulreformer in Deutschland. In dieser auf fast zehn Jahre angelegten Längsstudie wurde die Frage gestellt: Was macht eine Schule zu einer guten Schule? Das, was der Initiator dieser Studie, Michael Rutter, herausfand, fasste er unter dem Begriff Ethos einer Schule zusammen. Wir in Deutschland würden eher vom Geist einer Schule sprechen. Was macht eine Arbeitsgruppe für Auslandslehrerinnen und Lehrer zu einer guten Arbeitsgruppe? Die Antwort liegt auf der Hand: Der Geist, der Ethos, in dieser Gruppe. Er ist dafür ausschlaggebend dafür, dass man dort gerne mitarbeitet. Wenn man ausscheidet, findet sich schnell ein Nachfolger. Viele kehren nach einer langjährigen Zweitvermittlung wieder zu uns zurück.

In welchen Gremien gibt es noch diesen Geist, diesen Ethos?

Lieber Wolfgang, das ist das Verdienst Deiner Menschlichkeit. Vielen Dank dafür. Von dem Vielen, was Du in den letzten Jahren erreicht hast, möchte ich nur zwei Aspekte herausgreifen und sie unter dem Gesichtspunkt von Geist oder Ethos eines Hauses, eines Ausschusses betrachten. Nun zunächst



Der alte und der neue Vorsitzende, Franz Dwertmann (links)



Offensichtlich gerührt: Wolfgang Gotterbarm zwischen Paul Michel (links) und Joachim Lauer

zur Zusammenarbeit mit der Zentralstelle. Vorausschicken möchte ich: Die Zusammenarbeit mit der Spitze des Hauses, den Abteilungspräsidenten, war nie schlecht. Auf unseren Sonnenbergtagungen war sie gelegentlich sogar herzlich. – Wie war es aber mit den nachgeordneten Personen?! Paul [gemeint ist Paul Michel, der langjährige juristische Berater der AGAL – Anmerkung der Redaktion], wir beide erinnern uns noch an unser erstes gemeinsames Gespräch in der ZfA mit einem Juristen. Um was es damals ging, weiß ich nicht mehr. Beide hatten wir aber den Eindruck von einem eher unfreundlichen Gespräch und das Gefühl, nicht ernst genommen zu werden.

Wolfgang, Du erinnerst Dich noch an ein gemeinsames Gespräch beim damaligen Abteilungspräsidenten. Bei einem komplizierteren Teilthema wurde ein Referent hinzugezogen. Dass uns im Laufe des Gespräches das ehemalige GEW-Mitglied als leibhaftige GEW-Vertreter scharf kritisierte und angriff, damit konnten wir als Gewerkschafter gut leben. Aber als er in der „Hitze des Gefechtes“ sich eine Zigarette ansteckte, ohne die beiden Gäste und den Präsidenten, alle drei Nichtraucher, um Erlaubnis zu bitten, da schauten wir beide uns doch erstaunt an. Ob unsere Betroffenheit bemerkt wurde? Wir wissen es nicht. Welcher Geist, welcher Ethos, herrschte damals in diesem Haus? – Inzwischen hat sich vieles geändert.

Und das sollte auch ein indirektes Lob an Sie, Herr Lauer, sein.

Inzwischen haben wir den Eindruck gewonnen, dass auch die nachgeordneten Mitarbeiter Ihres Hauses eingesehen haben: Eine effektive AKBP braucht eine vertrauensvolle Zusammenarbeit, auch bei unterschiedlichen Auffassungen. Schon die alten Griechen wussten: Ein Synthese erwächst aus These und Antithese. Der Kompromiss ist ein Wesenselement der Demokratie. Entscheidungen nach Gutsherrenart passen nicht in unsere Zeit! Lieber Wolfgang, die Weiterentwicklung einer vertrauensvollen Zusammenarbeit zwischen ZfA und GEW im Interesse unserer Kolleginnen und Kollegen war für Dich immer ein ganz besonderes Anliegen. Deine Erfolge sind für alle sichtbar.

Und zum Zweiten: Die Mitwirkungsrechte der Kolleginnen und Kollegen vor Ort. Schon immer war dieses Thema ein wesentlicher Bestandteil unserer AGAL-Arbeit. Allerdings ein sehr mühsames Geschäft. Fortschritte gab es nur im Schneckentempo, obwohl alle Insider und Kulturpolitiker wissen: Ein wirklichkeitsnahes Deutschlandbild eines demokratischen und sozialen Rechtsstaates kann im Ausland nur dann glaubwürdig vermittelt werden, wenn man es auch vor Ort vorleben kann. Die vielen Konflikte im Ausland, die meist heftiger ausfallen als in Deutschland, kann man nur dann im Vorfeld ausräumen oder – sind sie erst einmal ausgebrochen – sinnvoll lösen, wenn wirksame Mitwirkungsgremien aufgebaut sind und auch arbeiten können. Eine Schule ohne gewählten Lehrerbeirat sollte es eigentlich gar nicht geben! Diese Erkenntnis setzte sich allmählich auch im BLASCHA durch: Bei der Evaluation Deutscher Auslandsschulen wird inzwischen auch darauf geachtet, ob Lehrerbeiräte und andere Mitwirkungsgremien existieren und ob sie effektiv arbeiten. Auch im BLASCHA weht ein neuer Geist, ein anderes Ethos macht sich breit.

Lieber Wolfgang, wir von der Arbeitsgruppe haben praktisch kaum Machtmittel, um notwendige Änderungen zu bewirken. Wir können nur werben und überzeugen. Das geht recht langsam und dauert, bis ein solches Ethos der vertrauensvollen Zusammenarbeit wirksam werden kann. Das war Dein Anliegen und Du konntest es auch deshalb gut einfordern, weil Du es vorgelebt hast, in Deiner Schule und in unserer Arbeitsgruppe.

Herzlichen Dank dafür!

Kurt Simon

Fast zeitgleich mit dem Wechsel im Vorsitz übergab auch Paul Michel seine Arbeit als Jurist einem Nachfolger

Abschied von Paul Michel – Anlass einer Würdigung von Kurt Simon

Lieber Paul, du entdecktest dein Interesse an unserer Arbeit. Als du dann auch später noch unser Referent wurdest, war unser Glück vollkommen. Wir hätten die umfangreiche und anspruchsvolle Arbeit im dem vielfältigen Bereich des Arbeitsrechts ohne dich, deinen Arbeitseinsatz und deine Kreativität niemals bewältigen können. – In der Erinnerung sind mir vor allem zwei Ereignisse hängen geblieben. Du riefst mich an, ein gravierender Konfliktfall an einer Deutschen Auslandsschule lag vor. Du schildertest mir kurz den Fall und dann: Was machen wir nun? Als Pädagoge, der die Schulwirklichkeit auch an einer Auslandsschule kannte, sagte ich: „Wir müssen erst mal dafür sorgen, dass der Kollege im Ausland nicht psychisch vor die Hunde geht. Was nützt es ihm, wenn er in 2 Jahren in Deutschland Recht bekommt, in der Zwischenzeit aber ernsthaft krank geworden ist.“ – „Genauso sehe ich das auch!“, war Pauls Meinung. Seine Aufgabe war es nun, in einem langen Brief und in einem einfühlsamen Telefongespräch dem Kollegen vor Ort zu helfen. Solidarität und Menschlichkeit im richtig verstandenen Sinne!

Und nun zu unseren Utopien:

Wir waren ja nie mit dem beamtenrechtlichen Status unserer vermittelten Kolleginnen und Kollegen zufrieden. Unsere Vorstellungen verdichteten sich zu einer Verwaltungsstelle, die man als Unter- oder Nebenbau des BLASCHA ansehen könnte. Achim Albrecht: „Wir brauchen ein Rechtsgutachten.“ Der GV fasste einen entsprechenden Beschluss, nun mussten wir einen kompetenten und für unsere Ideen aufgeschlossenen Staatsrechtler finden. Pauls Sachkenntnis entsprang ein Dreivorschlag. Wir mussten eine Auswahl treffen. Den ersten aus dem Vorschlag besuchte ich in Frankfurt. Er gefiel uns nicht. Den zweiten, Professor Battis, besuchte ich an der Humboldt-Universität in Berlin. Er hatte Ideen, die uns überzeugten: Eine Mischverwaltung zwischen Bund und Ländern, die *dienstherrenfähig* ist. Bekanntlich hat die ZfA diese Fähigkeit für unsere Kolleginnen und Kollegen im Ausland nicht (Ausnahme Fachberater). Professor Battis erstellte ein allseits beachtetes Gutachten und



Kontrahenten bei zahlreichen juristischen Auseinandersetzungen, getragen vom gegenseitigen Respekt: Paul Michel (rechts) und Joachim Lauer, ZfA

wurde danach auch noch zu einem der bekanntesten Juristen in Deutschland für Staats- und Verwaltungsrecht.

Warum die Utopie von einem Auswärtigen Schulamt? – Wir hatten am Beispiel der Deutschen Vereinigung gelernt. Sie kam sehr überraschend und plötzlich, und man hatte kein Konzept in der Schublade. Das sollte uns nicht passieren. Wenn irgendeine Orchideen-Koalition in Berlin eines Tages an einem vernünftigen Personalmanagement für die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik interessiert sein sollte, ist unsere Schublade nicht leer. Da liegen auch schon unsere Vorstellungen von einem Deutschen Kultur- und Bildungszentrum im Ausland (KBZ). Wir sind für viele Fälle gewappnet. Paul Michel ist hierbei der Beweis, dass eine Symbiose zwischen Pädagogik und Juristerei nicht nur möglich ist – sie ist uns sogar gelungen!

Lieber Paul, wir danken Dir dafür!

Kurt Simon

Die Fotos in den Rückkehrerberichten stammen in der Regel von den AutorInnen, ausgenommen Seite 85.

Polen: Lehrerfortbildungsinstitut ODN in Piła 2003–2007

Gesa von der Fecht

Meine Tätigkeit als niedersächsische Landesprogrammlehrkraft begann im August 2003 am ODN Piła – (ein staatliches, regionales Lehrerfortbildungsinstitut). Die Stelle als Beauftragte der deutschen Sprache und Lehrerfortbilderin war neu eingerichtet worden, da in der Provinz Großpolen (Wielkopolska) ein erhöhter Bedarf an Fortbildungen für polnische DeutschlehrerInnen festgestellt worden war, der allein aus Posen nicht zu bewältigen war. An dem dortigen Lehrerfortbildungsinstitut arbeitete bereits eine niedersächsische Landesprogrammlehrkraft, Hans-Martin Wickert, die so viel zu tun hatte, dass sie Unterstützung angefordert hatte.

Meine Arbeitsbedingungen vor Ort

Das ODN Piła beschäftigt 12 hauptberufliche Lehrerfortbilder und ca. 45–50 Lehrkräfte, die als Teilzeitkräfte stundenweise einem Fachbereich zugeordnet sind und dort regionale Fortbildungen anbieten. Schwerpunkte der Arbeit des ODN sind:

- Als staatliche Einrichtung: Durchführung von Fortbildungen für Lehrkräfte
- FachberaterInnensystem für alle Unterrichtsfächer mit den Schwerpunkten Fortbildung und Beratung
- Konzepte zur pädagogischen Arbeit entwickeln und Projekte daraus initiieren
- Bedeutung der Fremdsprachen

Am ODN Piła war ich als Konsultantin der deutschen Sprache eingestellt und zugleich die erste ausländische Arbeitskraft überhaupt. Die Verständigung mit meinen KollegInnen erfolgte größtenteils auf Polnisch, was jedoch mit Stolpersteinen behaftet war, da ich nur über Anfangskenntnisse verfügte, was sich dann im Laufe der Jahre besserte. Englisch verstanden die wenigsten, da in der mittleren Generation überwiegend Russisch als Fremdsprache in der Schule gelernt worden war. Anfangs hatte ich mit einigen bürokratischen For-



Das ODN in Piła

malitäten zu kämpfen. Ein Dolmetscher stand mir zur Seite, damit ich lernte mit den polnischsprachigen Formularen umzugehen. Zu meiner Arbeit gehörte es, z. B. Seminare anzumelden oder regionale Arbeitstreffen einzuberufen, und dieses geschah natürlich zunächst einmal mit polnischen Formularen. Deutsch habe ich dann in meinen Fortbildungen mit den polnischen Deutschlehrerinnen gesprochen.

Institutionelle Bedingungen: meine Aufgaben in der Fortbildungseinrichtung

Der größte Vorteil meiner Arbeit lag darin, dass ich als Erste über sehr viele Entscheidungsfreiheiten verfügte. So konnte ich selbständig die Schwerpunkte meiner Arbeit festlegen und die Wünsche der DeutschlehrerInnen, die ich in einer Evaluation feststellte, dabei berücksichtigen. Meinen Aufgabenbereich gestaltete ich folgendermaßen:

- Freie inhaltliche Gestaltung des Angebots in den Bereichen Fremdsprachendidaktik und -methodik sowie Landeskunde
- Sprachliche Beratung
- Kontakte zu und mit den Schulen anlässlich von Arbeiten in Projekten

- Veränderungen im Programm mit Schwerpunktverlagerung auf den Sprachlernprozesse
- Konzeption und Durchführung von landeskundliche Fahrten nach Deutschland mit polnischen DeutschlehrerInnen.

Wichtig war mir, dass in den Fortbildungsveranstaltungen, das Erproben von Lernstrategien und die Eigenaktivität selbstverständliche Bestandteile waren. Die Entwicklung der Unterrichtseinheiten und Unterrichtssequenzen war die Fortsetzung der LehrerInnenfortbildung, wobei projektorientierte Arbeitsverfahren im Vordergrund standen.

Zur Veranschaulichung werde ich das Projekt „Ein Storch auf Reisen“ im Grundschulbereich vorstellen.

1. Projektidee

Deutschklassen in województwo wiekopolskie / Polen lernen sich kennen: die Menschen, die Schulen, die Klassen, die Deutschstunden und alles, was dazu gehört. Ein Storch (in Gestalt eines Stofftieres, als Handpuppe nutzbar) wandert durch vier Deutschklassen und schaut sich alles an. Schülerinnen und Schüler im Alter von 11 (+/-) Jahren zeigen dem Storch ihre Klasse, das Klassenzimmer, die Schule, vielleicht Sehenswertes in der Stadt, nehmen ihn mit zu einer abendlichen Veranstaltung – und machen ganz viele Fotos. Dazu werden kurze informative Texte geschrieben, sozusagen Erläuterungen zu den Fotos.

Diese Projektidee geht auf ein vom Goethe-Institut betreutes Projekt zurück, das bereits mehrfach in vielen Ländern gelaufen ist, einmal mit einem Elch und auch mit einem Wolf. Sogar ein Bär ist unterwegs, um Deutschklassen zu besuchen.

Konkrete Durchführung des Projektes

Das Projekt begann im März 2006 unter meiner Leitung und im Rahmen meiner Arbeit als Konsultantin am ODN Piła. Zur Mitarbeit konnte ich vor allem engagierte Lehrerinnen begeistern, die auch im Deutschlehrerverband organisiert sind und die bereits an anderen Aktivitäten teilnahmen. Der Verlauf des Projekts konnte dann auf der Homepage des ODN www.odn.pila.pl verfolgt werden. Nach jedem Besuch einer Schule wurde ein Kurzbericht ins Netz gestellt, auch damit sich die beteiligten Schulen über den Verlauf des Projektes informieren konnten.



Projektarbeit mit Storch

Die erste Schule bekam das Storchpaket direkt von mir, der Koordinatorin, die weiteren Übergaben wurden entweder direkt geregelt oder sie erfolgten ebenfalls über die Koordinatorin. Auf jeden Fall wurde per E-Mail der Kontakt zu der jeweils beteiligten Lehrkraft und Schule gehalten und einmal während eines Storchaufenthaltes kam ich an die betreffende Schule, nahm an einer Deutschstunde teil, besprach die konkrete Durchführung an der Schule und beriet über den weiteren Projektverlauf.

Besuch der ersten Schule

Die erste Grundschulklasse zeigte dem Storch, dem sie den Namen Kajek gab, vieles aus der Klasse, der Schule und aus der Umgebung. Dann schickte sie Informationen über die erste Zeit an der Schule (Texte und Fotos per E-mail an die Koordinatorin der Storchseiten), die dann auf der Homepage des ODN veröffentlicht wurden. Auf der Homepage der Schule wurden diese Aktivitäten ebenfalls dokumentiert. Ungefähr in der Mitte der Zeitspanne des Storchaufenthaltes erfolgte der Besuch der Schule von der Koordinatorin, eine Deutschstunde wurde besucht, mit den beteiligten Schülern wurde über das Projekt gesprochen und mit der Lehrkraft über ihre bisherigen Erfahrungen mit dem Projekt. Anfang April 2006 „flog“ der Storch weiter zur nächsten Schule.

In der ersten Schule, Szkoła Podstawowa im. H. S. w Łomnicy, lernten die Schüler einer fünften Klasse z. B. in einer Deutschstunde mit dem Storch und der Deutschlehrerin Marzena Pranga die Jahreszeiten und Monate und verbanden sie mit Aktivitäten des Storches, wenn er in Polen ist. Die Aktivitäten wurden in selbstgemalten Bildern dargestellt, die dann mit kurzen Erläuterungen auf Deutsch versehen wurden. Die Plakate hingen während der Projektzeit im Klassenraum und begleiteten das Projekt. Über die gesamte Zeit wurde noch ein Storchbuch angefertigt.

Besuch der weiteren Schulen

Der Besuch der drei weiteren Schulen erfolgte nach dem gleichen Muster. Die zuletzt am Projekt beteiligte Schule schickte den Storch dann an das ODN Piła zurück.

In einer anderen Schule, der Szkoła Podstawowa Nr.2 in Trzcianka wurde neben den unten aufgeführten Aktivitäten in einer Deutschstunde mit der Lehrerin Teresa Stepniewska etwas völlig anderes ausprobiert. Dort beschäftigten sich die Schülerinnen einer fünften Klasse ebenfalls mit den Jahreszeiten, sie nahmen Gedichte passend zum Frühjahr, Sommer, Herbst und Winter durch und auch ein Storchengedicht war dabei. Dann versuchten sie selber kleine Gedichte in Form von „Elfchen“ zu den Jahreszeiten zu verfassen, die ihnen überaus originell gelangen.

4. Aktivitäten, die eigentlich alle Klassen durchgeführt haben:

- Der Storch wurde überall fotografiert, während er sich die Klasse und Schule, Stadt und Freizeitaktivitäten ansah (digitale Fotos oder eingescannte Bilder), dazu wurden kurze Texte geschrieben. Dann wurden folgende Fragestellungen mit den Schülern bearbeitet:
- Wer seid ihr? (etwas über die Klasse) evtl. Vorstellung der einzelnen Schüler oder Schülergruppen
- Was macht ihr in der Schule?
- Lernt ihr Fremdsprachen?
- Wie sieht euer Klassenzimmer bzw. eure Schule aus? – Rundgang durch die Schule (Digitalkamera)
- Was macht ihr gerade im Deutschunterricht?
- Wo wohnt ihr?
- Rundgang durch den Ort (Digitalkamera)

- Gibt es typische Sachen bei Euch?
- Welche Sachen gebt ihr dem Storch auf seine Reise mit?
- Welche guten Wünsche für die Reise gebt ihr dem Storch mit?

5. Nachbetrachtung des Projektes

Alle beteiligten Lehrkräfte als auch Schüler äußerten sich positiv über das Storchprojekt und die Deutschlehrerinnen werden auch im nächsten Schuljahr an solch einem Projekt teilnehmen. Vielfach wurde die höhere Motivation bei den Schülern genannt, die alle Beteiligten wahrnahmen; die Schüler selber umschrieben bei Befragungen ihre gesteigerte Motivation z. B. mit folgenden Worten „so ein Projekt ist mal etwas anderes als der normale Deutschunterricht“, „der Storch ist lustig“, „es macht Spaß mit dem Storch im Unterricht“. Die Lehrkräfte empfanden das Projekt als eine Abwechslung im Unterrichtsalltag, waren aber auch überrascht, wie offen die Schüler mit der Storchhandpuppe umgingen und wie begeistert sie dem Storch ihre Umgebung zeigten. Zwar lief nicht alles dabei in der Fremdsprache ab, aber es war durchaus ein Zugewinn sprachlicher Äußerungen erkennbar und vor allem, die Schülerinnen interessierten sich für eine Sache und einige beschäftigten sich sogar freiwillig damit weiter. Der Unterricht hörte nicht mit der Schulstunde auf.

Abschließend lässt sich sagen, dass das durchgeführte Storchprojekt an allen beteiligten Schulen ein Erfolg war. Alle Lehrerinnen möchten dieses Projekt noch einmal an ihrer Schule in einer anderen Deutschklasse machen und so hat es im Schuljahr aufgrund der großen Nachfrage zwei Projekte mit dem Storch gegeben, die parallel ab Mitte Februar in den Schulen bis Mitte Juni 2007 durchgeführt wurden. Natürlich mussten dann auch zwei Storchhandpuppen durch die Schulen laufen, damit jede Klasse ihren eigenen Storch hat. Beteiligt waren im nächsten Jahr zehn Grundschulen, davon acht aus der Region Piła, eine Grundschule aus Poznań und eine weitere aus Leszno. Der Storch konnte dann größere Runden in Wielkopolska ziehen und viele Schüler begeistern.

Ich habe mit diesem Projekt viel über das polnische Schulwesen gelernt, so z.B. dass im Grundschulbereich jede/r DeutschlehrerIn ihr Deutschkabinett hat, das sie mit landeskundlichen Materialien besonders herausschmückt und dekoriert. Dass die Lehrerinnen die Gardinen für den eigenen Klassenraum selber nähen und von zu Hause mitbringen ist durchaus üblich! Auch die Klassenstärke im Deutschunterricht weicht wohltuend von den deutschen

Verhältnissen ab, so wird der Fremdsprachenunterricht in geteilten Klassen, d.h. dann mit ca. 15 SchülerInnen, durchgeführt.

Schlussbemerkungen

Abschließend möchte ich noch über meinen Aufenthalt als LPLK anmerken, dass ich viele positive Erfahrungen aus dieser Zeit mit nach Deutschland zurückgenommen habe und mich hat immer wieder überrascht, mit welchem Enthusiasmus und Eifer die LehrerInnen an den Fortbildungen teilgenommen haben und dies vor dem Hintergrund ihrer kläglichen Entlohnung (ca. 180 – 220 €) und der allgemein verbreiteten Zweitjobarbeit. Das Gehalt der Lehrer ist so niedrig bemessen, dass viele noch einer zweiten bzw. dritten Tätigkeit nachgehen. Zudem stellte für viele die Teilnahme an einer Fortbildung oder an einem Projekt eine Möglichkeit dar, aus ihrer Vereinzelung an einer ländlichen Schule auszubrechen, wo meist nur ein oder zwei Deutschlehrkräfte beschäftigt sind.

Gesa von der Fecht

Spanien: Europäische Schule Alicante

Jürgen Hahn-Schröder

1998–2003: Europäische Schule Karlsruhe

Albert-Schweitzer-Straße 1

76139 Karlsruhe

Deutschland

Telefon: 0049-721-680090

Fax: 0049-721-6800950

Website: www.eskar.org

2003–2007: Europäische Schule Alicante

Avenida Locutor Vicente Hipólito s/n

03540 Playa de San Juan – Alicante

Spanien

Telefon: 0034-965 155 610

Fax: 0034-965 269 777

Website: www.EscuelaEuropea.org

Die europäische Schule ist eine eigenständige europäische Schulform an Standorten von EU-Institutionen, vom Kindergarten bis zum europäischen Abitur nach 12 Jahren Ganztagschule mit 180 Schultagen pro Jahr. Meine Schulstufe war die Sekundarschule von der Klasse 6/1 bis zur Klasse 12/7. Fächer: Deutsch, DaF, Humanwissenschaften und Geografie, im Sport bin ich nur vertretungsweise zum Einsatz gekommen. Fachkonferenzsprecher Deutsch und DaF, Koordinator für die 1. Fremdsprache (D, En, F, Spanisch), örtlicher Personalrat.

Schulort/Gastland

Karlsruhe im Badischen ist eine Stadt von hoher Lebensqualität (einschließlich einer hervorragenden Verkehrsinfrastruktur). Baden-Württemberg als Gastland bietet viel, man sagt, man könne dort alles, außer Hochdeutsch. Wenn die Alleskönnerei einschließt, dass man die jüngere deutsche Geschichte dort ebenso gekonnt verdrängen könne wie andernorts, stimme ich dem Spruch in jeder Hinsicht zu.

Alicante, Hauptstadt der gleichnamigen Provinz in der *comunidad autónoma valenciana*, ist die Stadt, die das europäische Markenamt – eigentlich OAMI, *organización de armonización del mercado interior*/Harmonisierungsamt für den Binnenmarkt - seit 1996 beherbergt. Dieses Markenamt lieferte den Gründungsanlass für die ES in San Juan Playa de Alicante. Die Region ist eine von hoher alltäglicher Lebensqualität, die bisweilen unter



Der Autor (2.v.l.) bei kultureller Darbietung

(wenn auch überwiegend fröhlicher) Krachschlägerei (in amtlichen Dossiers spricht man von der allgegenwärtigen *contaminación del ruido*) leidet. Wir haben in einer kleinen, feinen *urbanización* unter lauter aufgeschlossenen, sehr netten Spaniern gelebt. Wir sind uns ans Herz gewachsen. Wir waren gern gesehene europäische Gäste in einer Zeit des spekulativ unterfütterten Aufschwungs, wovon wir beim Hauskauf/-verkauf unterm Strich nolens volens profitierten. Wir fühlen uns (i. e. meine Frau und unsere jüngste Tochter, die 2006 an der ES Alicante ihr Abitur machte) der spanischen Kultur nachhaltig verbunden.

Schule

Zu den besonderen Höhepunkten der ersten Jahre in Karlsruhe zähle ich bis heute die große Offenheit und Kooperationsbereitschaft einer Vielzahl von Kolleg/innen, eine nur im Hintergrund und unmerklich agierende Schulleitung (also der Direktor als Gesamtleiter, die stellv. Direktorin, Leiterin der Sekundarstufe und den stell. Direktor, Leiter der Grundschule), das Internationale

Schulklima mit Lehrerinnen (hier sind die Lehrer ungenannt mitgemeint) aus 18 und Schülerinnen und Schüler aus 35 Nationen, vielfarbig und plurikulturell, der vor Dienstantritt mir nicht bekannte, dann durchaus wohlwollend aufgenommene hohe Verdienst. Schwierigkeiten zeigten sich dann, wenn man nach Begründungen für Entscheidungen und Handlungen fragte und zur gemeinsamen Grundlage den rationalen Diskurs in der Tradition der Aufklärung machen wollte, was nach der Einarbeitungsphase mein Ansinnen bis ins 9. Jahr blieb. Das führte bei manchen Kolleginnen, aber vor allem bei der Schulleitung zu Schwierigkeiten und zu einer für mich unglaublichen Renaissance des Breschnjewschen Modells der friedlichen Koexistenz als eigentlichem Lebensprinzip für eine Mehrzahl von Systemeuropäern. Das war im Sinne der Idee der europäischen Integration wenig, im Sinne eines friedlichen Mit- und manchmal auch nur Nebeneinanders ganz schön viel, insbesondere eingedenk der Tatsache, dass sich die Vatergeneration einer Vielzahl von europäischen Kolleginnen aufgrund teutonischer Initiative noch mit der Waffe und bis aufs Messer bekämpft hatten. Dies im Rückblick deutlich zu sehen, ist Teil meines persönlichen Lernzuwachses ebenso wie meine Kompetenzzuwächse in interkulturellem Lernen, in den schulischen Verkehrssprachen, insbesondere dem Spanischen.

Dass ich am Zauber des Anfangs der im Schuljahr 2003/2004 neu gegründeten *Secundaria* in Alicante teilhaben durfte, dass dieser Zauber dann ziemlich schnell einer administrativen Petrefizierungsstrategie durch die Schulleitung und ihrer Gefolgsleute, das Bild vom alten Wein in neuen Schläuchen wäre ein Euphemismus für die Charakterisierung dieses Vorgangs, wiche ich im Rückblick eher unter Lernzuwachs als unter Schwierigkeiten, denn ich sehe bis heute, was Herbert von Arnim auf allgemeiner Ebene in seinem Buch „Das EUROPA-Komplott. Wie EU-Funktionäre unsere Demokratie verscherbeln“ (2006 bei Hanser) analysiert, im System der ES wie im Brennspeigel vor mir. Ich wollte bis zum Schluss nicht einsehen, dass unser europäisches Gehalt Schweigegeld sein sollte, ich betrachte es weiterhin als Verpflichtung zu professioneller pädagogischer Qualitätsarbeit. Ich habe in diesem Sinne neben meiner Tätigkeit als Klassen- und Fachlehrer aktiv am Konzept und der Umsetzung von Projekttagen an beiden Schulen mitgewirkt, habe als schulinterner Fortbildner gewirkt, bin als Fachsprecher Deutsch und Koordinator für die 1. Fremdsprache tätig gewesen, habe 2 Theaterprojekte als Klassenprojekte durchgeführt, war aktiv in der konzeptionellen Entwicklung

und Weiterentwicklung der Berufspraktika und als Schullaufbahn- und Berufsberater, habe es als Personalrat gewagt, diskursiv und aktiv die Interessen meiner Kolleginnen im Zweifelsfall auch in Gegenposition zur Schulleitung zu vertreten, abgesehen von meiner schulübergreifenden aktiven AGES-Mitarbeit über annähernd 8 Jahre.

Das Lehrerkollegium

Ein nationale Kollegien um ein vielfach übersteigendes Maß an kultureller Vielfalt und auch Verschiedenheit kennzeichnete meine beiden ES-Kollegien. Auf Festen, bei verschiedensten kulturellen Veranstaltungen ebenso, wie im alltäglichen Miteinander zeigte sich das auf positive Weise. Blühende Kleinkulturen blitzten rund um die Nationalfeiertage von den Schweden bis zu den Spaniern auf, die für das soziale Klima positiv sind und die zu einem Schulklima im europäischen Geist beitragen. In Karlsruhe gab es einen volleyballerischen, in Alicante einen namlischen und einen fußballerischen, die GS und OS übergreifenden, Kontakt der Kolleginnen. Die letzten pädagogischen Tage in Alicante verliefen ohne jede inhaltliche Verzahnung zwischen den Schulstufen, allerdings durchaus quer zu den Sektionen (spanisch, englisch, französisch, deutsch) innerhalb der Secundaria. Der Zusammenhalt in der deutschen Sektion war durchgehend groß, Kontakte und Kooperation im Schulischen und Privaten gediehen prima.

Arbeitgeber ist der Oberste Rat als Legislativ- und Exekutivorgan der EU für den Bereich der ES, das Generalsekretariat in Brüssel führt die Geschäfte. Schulleiter/innen vor Ort sind ihre eigenen Damen und Herren, die dem schulischen Verwaltungsrat angehören, der mindestens dreimal im Jahr tagt und den durch Brüssel vorgegebenen Haushalt ebenso umsetzt, wie er alle schulischen Akzente setzt innerhalb dessen, was durch Beschlüsse des OR vorgegeben ist. ADLK haben ihre nationalen Inspektoren als unmittelbare Dienstvorgesetzte. Da die Dienstzeit aus einem Grund- und 2 Folgeverträgen (2+3+4) besteht, gibt es eine unmittelbare Abhängigkeit zum Inspektor und eine mittelbare zu den Schulleiter/innen.

Der *Inspektionsausschuss* für den Primarbereich hat am 15. November 2000 ein Konzeptpapier Zur „Qualitätssicherung und –förderung an den Europäischen Schulen“ beschlossen mit dem ausdrücklichen Hinweis: „Man kann

dieses Dokument als das erste einer Reihe von Veröffentlichungen über die Aspekte der Qualitätsverwaltung an den Schulen betrachten. Später zu veröffentlichende Handbücher werden auf spezifische Projekte an den Schulen ausgerichtet werden.“ Nach anfänglichen Diskussionen in den Schulen, z.B. im Rahmen von Pädagogischen Tagen herrscht seit 2001/2002 Funkstille. Für die neugegründete Schule in Alicante habe ich persönlich in meiner Eigenschaft als Personalrat ein schulinternes Evaluationsverfahren im Frühjahr 2004 angeregt, das auf brüske Ablehnung der Schulleitung gestoßen ist.

Fachinspektionen finden in unterschiedlicher Weise statt, die für DaF regelmäßig und betreut von einer kompetenten, engagierten Inspektorin aus Österreich. Für alle Abgesandten gelten Zeitverträge, auch für die Direktionen. Die Verlängerungsinspektionen haben je nach Land ganz unterschiedliche Qualitäten, manche werden aus der Ferne durchgeführt (die französischen Inspektoren haben sich weder in KA noch in Alicante blicken lassen, die KuK. Der frankophonen Sektion wurden verlängert, während die deutschen ADLK in aller Regel ein ehrgeiziges Hospitationsprogramm zu bewältigen hatten). Wie Direktoren und Direktorinnen regelmäßig zu ihren Posten und Verlängerungen kommen, ist ein eigenes Kapitel, auf den treuen Spuren der Edith Cressón, jenes Musterbeispiel europäischer Selbstbedienung, Vetterwirtschaft und fortgesetzter Vorteilsnahme im Amt (Immerhin löste ihr Fall einige demokratische Aktivitäten wie den Rücktritt der gesamten Kommission und ganz konkrete Anti-Korruptionsmaßnahmen aus).

Personalvertretung

Jede Europäische Schule besteht aus Kindergarten, Grundschule und Sekundarschule. Die Grund – und Sekundarschule stellt je einen Personalvertreter oder eine Personalvertreterin. Sie haben eigentlich weitgehende Mitspracherechte, vor allem im Verwaltungsrat der eigenen Schule und über den zentralen Personalrat in Brüssel (CdP), auch in den zentralen Gremien wie Gemischtem Pädagogischem Ausschuss (GPA) und Oberstem Rat (OR). Leider verstehen sich die Personalvertreter häufig nicht als Interessenvertretungen der Lehrerschaft insgesamt mit geschriebenen Rechten und nehmen diese Vertretungsrechte deshalb nur partiell wahr. Es werden keine Personalräteschulungen durch Generalsekretär oder die Präsidentschaft für neue Personalräte organisiert. Personalräte arbeiten eher den Schulleitungen und dem Obersten Rat zu, öfter auch im Hinblick auf eine persönliche Karriere im

System (Prominenteste Beispiele sind der letzte Generalsekretär Ryan, ehemals Lehrer und CdP in Culham, danach stellvertr. Schulleiter in Varese und schließlich Nachfolger für den verstorbenen Generalsekretär Weiss im Jahr 2002 – 2007 und der langjährige Generalsekretär des CdP, Michel Garreau, der es nach jahrzehntelangem Antichambrieren schließlich im Jahr 2007 auf eine Stelle als stellv. Schulleiter schaffte; er war federführend beteiligt an der Neuformulierung der Allg. Schulordnung/ASO und darin am Abbau von Mitbestimmungsrechten der Gesamtkonferenz der Lehrer/innen).

Die Schule hat sich direkt nach ihrer Gründung in das Netzwerk der ES begeben mit der Beteiligung an individuellem Schülerinnenaustausch zwischen den ES, europäischen Sporttagen, einmal jährlich der Durchführung der *noches culturales*, zu denen Chöre und Orchester aus anderen ES für 4 Tage eingeladen wurden, der aktiven Beteiligung am Model European Council (MEC), das zweimal in den letzten 5 Jahren den Gebäuden der OAMI stattfand sowie an einem mehrjährigen Comeniusprojekt unter Beteiligung unserer, einer italienischen, einer slowakischen und einer bayerischen Schule stattfand. Ich habe mich aktiv am Aufbau der Schullaufbahn- und Berufsberatung unserer Schule beteiligt

Meine Frau, auch eine Lehrerin, hielt sich berufsmäßig, ökonomisch aus allem Schulischem heraus – wir wollten unerpressbar bleiben – arbeitete aber die gesamte Zeit ehrenamtlich in Alicante in der Bibliothek der Secundaria.

Wiedereingliederung

Durch ein angeschlossenes Sabbatjahr ist mir die Wiedereingliederung wunderbar gelungen, denn ich konnte mir Zeit nehmen, mir einerseits über das Erfahrene in aller Ruhe meine Gedanken machen, Abstand gewinnen, unter anderem mein *Diploma Español* am Instituto Cervantes absolvieren, andererseits mich neu auf unsere alte Lebens- und Wirkungsstätte, dem idyllischen Marburg in Mitteleuropa einstimmen. Meine Erfahrungen und neuen Kompetenzen schlummern mehr als dass ich sie zur Anwendung brächte, verschaffen mir allerdings ein gutes Gefühl in einer mittleren Distanz im schulischen Alltag an meiner alten Schule, die sich in den letzten 10 Jahren Roland-Kochscher Abwärtsentwicklung mit stark verjüngtem Kollegium auf bewunderswerte Weise auf den Weg einer inneren Schulreform gemacht hat. Traurig bin ich, dass ich meine DaF-Qualifikationen von einem auf den anderen Tag beruflich gar nicht mehr nutzen kann. Stattdessen unterrichte ich nun

in meinen herkömmlichen 4 Schulfächern – Deutsch, Politik und Wirtschaft, Erdkunde und Sport - 16 Wochenstunden in 4 Lerngruppen. Meine Klasse 9 c zeigt eine multikulturelle Schülerschaft, wie ich sie aus meiner europäischen Zeit gewohnt bin, und mein untrügliches Gefühl ist, dass auch Marburg in der Zwischenzeit ein wenig europäischer, wenn nicht internationaler geworden ist, während unserer Abwesenheit.

Russland: Lyzeum in Saratow

Otmar Braach

Endlich, endlich, nach mehreren Anläufen über etliche Hürden des Dienstweges, hatte es geklappt:

Ende April 2005 ruft ein freundlicher Mitarbeiter des Hessischen Kultusministeriums in „meiner“ Schule in Eschwege (Nordosthessen, früher „Zonenrandgebiet“) an mit der Bitte um meinen Rückruf in der nächsten Pause. Er fragt, ob ich immer noch als Landesprogrammlehrer (LPLK) zur Verfügung stünde; eine Stelle in Saratow an der wunderschönen Wolga in Russland sei dringend nachzubesetzen. Bedenkzeit von Donnerstag bis Montag erscheint ihm als wesentlich zu lang. Meine Bedenkzeit von Donnerstagnachmittag bis Freitagmorgen sieben Uhr wäre ihm wesentlich angenehmer.

In weniger als 24 Stunden bekommt der freundliche Mitarbeiter des HKM meinen positiven Bescheid.

76 |

Im Juli 2005 fahre ich für eine Woche nach Saratow, um die Stadt kennenzulernen und eine Wohnung zu suchen. Bei meinem zukünftigen Arbeitsplatz handelt es sich um ein Lyzeum mit gut 800 Schülern, an dem man Deutsch als erste Fremdsprache wählen kann. Die Bezeichnung „Lyzeum“ bedeutet, dass die Schule von der Universität Saratow methodisch-didaktisch betreut wird. De facto bedeutet es auch – so erfahre ich es später – dass man sich als Elite-Schule versteht und eine ganze Reihe von Lehrerinnen und Lehrern (von letzteren gibt es insgesamt drei) und auch Schülerinnen und Schülern die Nase ein paar Zentimeter höher tragen. Außer mir unterrichten noch Olga C. und Olga R. Deutsch an der Schule. Auch die Abteilungsleiterin der Fremdsprachen-Abteilung (in Russland nennt sie sich – wie fünf andere an der Schule auch – „stellvertretende Direktorin“) heißt Olga.

Während meines einwöchigen Kennenlern-Besuchs zeigt Olga R. meinem damals zwölfjährigen Sohn und mir etwas von der Stadt sowie drei potentielle Mietwohnungen. Mithilfe meines Sohnes entscheide ich mich für eine Eigentumswohnung, die Olga R. selbst gehört und sich in einem zehnstöckigen Wohnblock (Typ sozialistischer Wohnungsbau siebziger Jahre) befindet. Bei den in der Region üblichen sommerlichen Temperaturen von 35 Grad und mehr

kühlen wir uns tagsüber beim Schwimmen in der Wolga etwas ab.

Am 1. September wird das Schuljahr (wie jedes Jahr in Russland und anderen ehemaligen Sowjet-Republiken) feierlich eröffnet. Eltern (zu 90 Prozent Mütter), Schülerinnen und Schüler bevölkern den Schulhof, auf der obersten Treppe des Schuleingangs steht die festlich gekleidete Prominenz: Direktor (eine Ausnahme, gemeinhin werden Schulen von einer Direktorin geleitet), stellvertretende Direktorinnen, Bürgermeister der Stadt (wenige Wochen später wurde er wegen Korruption zurückgetreten), der damals noch in Saratow ansässige Fachberater/ Koordinator (die ZfA hat die Stelle mittlerweile gestrichen) und auch der neue Programmlehrer. Schüler marschieren unter und mit der russischen Nationalflagge hin und her über den Hof, die russische Nationalhymne wird qua Konserve zu Gehör gebracht, die vom Musiklehrer komponierte Schulhymne wird jedoch live vorgetragen. Nach den Ansprachen von Direktor, Bürgermeister, Kriegsveteran, FbK und anderen VIPs darf schließlich auch der neue Programmlehrer ein paar freundliche Worte an die versammelte Schulgemeinde richten. Mehrere Blumensträuße, von chic zurechtgemachten Schülerinnen überreicht, erwecken bei mir zuerst einmal den Eindruck, herzlich willkommen zu sein.

| 77

Olga C., die eigentlich für meine Einweisung und Betreuung zuständig sein sollte, ist während der ersten dreieinhalb Wochen des Schuljahres krankgeschrieben. So bleibt mir nichts anderes übrig, als mich in den ersten Tagen meiner Tätigkeit in dieser oder jener Angelegenheit hilfeschend an die andere Deutschlehrerin, Olga R., zu wenden. In der zweiten Septemberwoche schlage ich ihr vor, die Unterrichtsinhalte in den Klassen, in denen wir gemeinsam unterrichten, zumindest einmal wöchentlich abzustimmen. Daraufhin herrscht sie mich höchst aggressiv an: „Wann soll ich das etwa machen – nachts um halb zwei?“ An dieser Art der „Kommunikation“ mit mir ändert sich nichts im Laufe der kommenden zwei Jahre – mehrere Versuche meinerseits, ins Gespräch zu kommen, scheitern. Einladungen an beide Olgas ins Café „Kaffee und Schokolade“, zum samstäglichen Treffen im „Irish Pub“ oder zum „Kohl- und Pinkel-Essen“ (Bremer National-Gericht) mit zwei anderen Programmlehrern bei mir zuhause werden grundsätzlich abschlägig beschieden. Verzweifelt suche ich nach rationalen, plausiblen Gründen für dieses Verhalten, kann sie jedoch nicht finden (und habe sie bis heute nicht gefunden).

Neues (bislang unbekanntes) Land, neue Stadt, neuer Arbeitsplatz, neue

Schüler, drei Brocken Russisch im Kopf, feindselige Ablehnung: „Dumm gelaufen“ – hätten „meine“ Schüler in Eschwege gesagt.

Als Olga C. – nicht mehr krankgeschrieben – an der Schule erscheint, teilt sie mir mit, die elfte Klasse, deren Schüler in etwa einem halben Jahr das DSD II (so hieß es damals noch) möglichst erfolgreich absolvieren sollen, sei inhaltlich im Verzug. Es sei angeraten, wenn ich bis zum Beginn der Herbstferien Erörterung, Inhaltsangabe und Kommentar sowie die für eine Inhaltsangabe erforderliche indirekte Rede „durchnehmen“ könnte. Für die indirekte Rede gebraucht man bekanntlich den Konjunktiv I und ersatzweise den Konjunktiv II. Sie selbst fühle sich „nicht so sicher“ auf diesem Terrain, die andere Olga beherrsche es überhaupt nicht, so sei es Sache des Native Speakers, dies alles bis zu den Herbstferien zu unterrichten. Ich bemühe mich redlich, in wenigen Stunden möglichst viel zu schaffen. Dies wird erheblich behindert durch den Umstand, dass aus diversen Gründen immer wieder Stunden ausfallen. Während der beiden letzten September-Wochen übt man an der Schule - in Marschier-Gruppen unterteilt – Marschieren. Geschlagene zwei Wochen lang sieht man marschierende Schülergruppen auf dem Schulhof und um die Schule herum marschieren. Zum krönenden Abschluss des Exerzierens demonstrieren die Marschiergruppen ihr Können auf dem Hof einer russischen Militärakademie in Saratow. Unter einem überdimensionalen Portrait des (damaligen) Präsidenten Wladimir Putin küren Fachleute die Gruppe mit dem zackigsten Stehschritt. Auch andere Disziplinen wie Eiergranaten-Werfen (hier bestehen die Granaten jedoch aus Hartgummi) werden demonstriert, bewertet und prämiert.

Zu meiner großen Verwunderung bin ich auch zum Unterrichten von zehnjährigen Kindern in zwei fünften Klassen vorgesehen. Der unmittelbaren Vorbereitung auf das DSD II dient dies sicherlich nicht, auch bin ich weder formal noch durch „learning by doing“ für den Grundschulunterricht qualifiziert, sage mir jedoch: Dies könnte ein interessantes Experiment sein; schließlich mag ich Kinder wirklich gern. Nach spätestens sechs Wochen stellt sich heraus, dass das Kinder-Mögen allein für erfolgreichen Unterricht definitiv nicht ausreicht. Hinzu kommt: Wegen Raummangels findet der Unterricht an der Schule in einer Vormittags- und einer Nachmittags-Schicht statt. Die Vormittags-Schicht beginnt um 8:00, die letzte Stunde der Nachmittags-Schicht geht von 17:40 bis 18:20. Zweimal wöchentlich „darf“ ich dann (nach vier oder

fünf Springstunden) von zwanzig vor bis zwanzig nach sechs die zehnjährigen Kleinen unterrichten. Die haben dann schon einen geschlagenen Vormittag vorm TV, der Play Station, dem PC-Spiel oder mit den Großeltern sowie einen Nachmittag mit Mathe, Russisch, Sport und Biologie hinter sich. Der Lernerfolg der abendlichen Unterrichtsstunden bei den Kleinen hält sich in überschaubarem Rahmen.

Kurz vor den Herbstferien moniert Olga C, der unterrichtsinhaltliche Fortschritt in der elften Klasse (Inhaltsangabe, Kommentar, indirekte Rede im Konjunktiv) vollziehe sich zu langsam. Für alle möglichen Probleme und Versäumnisse dient der vor sechs Wochen angereiste Programmlehrer nun offenbar als Prügelknabe. Ebenfalls kurz vor den Herbstferien erfahre ich vom ortsansässigen FbK, beide Olgas hätten bei ihm vorgesprochen und ihm unter anderem kolportiert, angeblich hätten zwei Mütter von Fünftklässlern bei der Schulleitung angerufen und sich darüber beschwert, meine Unterrichtssprache sei schwer oder nicht verständlich. So sollte es mir noch zwei- oder dreimal in den folgenden Jahren widerfahren. Ohne mein Wissen oder gar mich selbst anzusprechen beschwerten sich beide Olgas beim ortsansässigen FbK beispielsweise darüber, ich hätte angeblich einen Radiorekorder demoliert, viel Kreidestaub vor der Tafel hinterlassen (um sie zu ärgern) oder den Fußboden mit Bonbonpapieren verschmutzt.

Der Unterricht findet teilweise in einem Deutsch-Fachraum statt, in dem sich auch Lehrwerke, Fotokopierer, Videorekorder, Kassetten, Filme und andere von der ZfA oder Inter Nationes gespendete nützliche Dinge befinden. Wegen Raummangels findet der Unterricht teilweise auch im Hinterzimmer der in der Schule untergebrachten deutschen Bibliothek statt, das allenfalls zehn qm bemisst. Auf meine Frage, warum nie eine Reinigungskraft den Deutsch-Fachraum und die deutsche Bibliothek betritt, reagiert Olga R. höchst aggressiv: Es sei doch wohl klar, dass man – wegen Diebstahlsgefahr – keine Putzfrau in einen Raum mit TV, Fotokopierer etc. hineinlassen könne. Völlig verschmutzter Fußboden, verstaubte Bücher und Spinnweben zwischen den Regalen lassen die deutsche Bibliothek in einem recht beklagenswerten Zustand erscheinen.

Die deutsche Bibliothek dient auch als Aufenthaltsraum der Deutsch-Abteilung, ein Lehrerzimmer gibt es nicht. Eines Tages stelle ich fest, dass mein Portemonnaie, das ich immer in der linken Innentasche meines Mantels trage, sich plötzlich in der rechten befindet. Bewusst freundlich und sachlich frage

ich die am Schreibtisch sitzende Olga R., ob sie eine Erklärung dafür habe. Ein lautes Kreischen, ich solle ihr nichts unterstellen, ist die Reaktion. In der nächsten Stunde erscheinen beide Olgas plötzlich in meinem Unterricht und „zitieren“ mich auf den Korridor. Olga R. schreit, ich hätte ihr unterstellt, sie hätte in mein Portemonnaie gefasst, „Herr Deutscher mit der Stinkejacke“ (charmante Anspielung auf die Tatsache, dass ich rauche). Dies kreischt sie in einer Lautstärke, dass auch die Schüler hinter geschlossener Klassentür es verstehen können.

Erst im Laufe der Zeit erfahre ich – mehr tröpfchenweise – dass Olga R. an den drei anderen Schulen in Saratow, die direkt oder mittelbar mit dem DSD-Programm zu tun haben, teilweise abstruse Gerüchte über mich streut: angeblich hätte ich zehnjährige Viertklässler geschlagen, woraufhin deren Eltern die Polizei angerufen hätten, angeblich führe ich nach Deutschland, um mich dort einer Alkoholentziehungskur zu unterziehen, angeblich hätte die ZfA mich nach Russland entsandt, da ich in Deutschland als Lehrer nicht mehr zu gebrauchen gewesen sei und ähnliches Zeug, das auf derselben Verleumdungs- oder Mobbing-Ebene anzusiedeln ist. Von den Müttern zweier Schüler, zu denen ich auch privat etwas Kontakt aufgebaut habe, erfahre ich, eine der beiden Olgas hätte sie dazu aufgefordert, sich beim Direktor über mich zu beschweren. Der Direktor übrigens hat es im Verlaufe der gesamten zwei Jahre nicht für nötig befunden, einen einzigen Satz mit mir zu wechseln. Das alte lateinische Prinzip „audiatur et altera pars“ scheint ihn noch nicht erreicht zu haben. Eines Dienstagmorgens um elf jedoch wird der FbK ohne Angabe irgendeines Grundes zur Schule beordert; FbK, angetreten!!!

Von 2001 bis 2006 nimmt die Schule an einem Projekt „Bilinguales Lehren und Lernen DaF in Russland“ teil, begleitet, unterstützt und im Wesentlichen finanziert von der Universität Duisburg/Essen, die eine Partnerschaft mit der Uni Saratow unterhält. Geographie wird an der Uni und teilweise auch am Lyzeum auf Deutsch unterrichtet. 2006 werden der Uni Duisburg/Essen die Mittel für das Projekt gestrichen und so kommt es auch in Saratow plötzlich zum Erliegen. Kommentar von Olga R.: „Wenn es von den Deutschen nichts mehr gibt, lassen wir das Projekt schnell einschlafen.“ Diese Attitüde ist nach meinem heutigen Eindruck eher typisch als einmalig.

Auf einer Reihe von Fortbildungsveranstaltungen und auch auf der „Rückkehrer“-Tagung der GEW in Bovenden bei Göttingen erfahre ich von

anderen Programmlehrern, dass in vielen Ländern des MOE-Programms, insbesondere in Russland, der Eindruck entstanden sein muss: „Die Deutschen wollen etwas von uns.“ Um ihre Sprache bei uns verbreiten zu können, schicken „die Deutschen“ uns kistenweise Lehrwerke, Videos, DVDs, Kopierer und DVD-Spieler und den Native Speaker schickt man noch hinterher. Auf der Partnerseite scheint häufig der Eindruck entstanden zu sein, man täte „den Deutschen“ einen Gefallen. Dies hat offenbar Auswirkungen auf die Art der Behandlung des Programmlehrers.

Eine Partnerschaft des Lyzeums mit einer Schule auf der Insel Rügen kommt 2006 zum Erliegen, da das Land Mecklenburg-Vorpommern die Schule ganz schließt. Kurz vor meiner Abreise in die Sommerferien 2006 bitten mich beide Olgas, mich um eine neue deutsche Partnerschule zu kümmern. Es kostet mich einiges an Mühe und Aktivitäten, ein staatliches Gymnasium in Bremen sowie eine Waldorf-Schule in Heidelberg als potentielle Partnerschulen aufzutun. Nach Beginn des neuen Schuljahres ist es mir nach drei Wochen schließlich gelungen, einen Termin mit beiden Olgas auszumachen, um über meine Aktivitäten betreffs Partnerschule zu berichten. Nach etwa 20 Minuten verlässt Olga R. ohne Begründung und ohne Abschiedsgruß die Klein-Konferenz. Aus mir (bis heute) nicht nachvollziehbaren Gründen ist das Interesse an einer deutschen Partnerschule offenbar im Laufe des Sommers abhanden gekommen.

Im März 2007 fahre ich zu einer komplizierteren Knieoperation mit anschließender Reha nach Deutschland. Die von Olga R. gemietete Wohnung kündige ich zum 31. März und bitte zwei Kolleginnen und einen Kollegen, die verbliebenen Habseligkeiten aus der Wohnung zu schaffen.

Offenbar kommen sie ein paar Tage zu spät. Posters und Wandkalender sind offenbar Opfer eines Wutanfalles geworden, eine Miniatur des Brüsseler „Manneken Pis“ mit Fett verschmiert und mit Wodka abgefüllt, DVDs und eine fast neue Waschmaschine sind verschwunden.

Mitte Juni 2007 – für die meisten haben die Sommerferien bereits begonnen – bin ich aus Deutschland zurück, bewältige längere Strecken immer noch auf Krücken und unterrichte noch eine Woche recht intensiv im Intensivkurs für die kommenden DSD-Aspiranten.

Alles Ungemach, das mir am Lyzeum widerfährt, wird erheblich gemildert

durch den Umstand, dass es in Saratow auch noch Matthias (LPLK aus Darmstadt) und Anja (BPLK aus Berlin) gibt. Schon wenige Wochen nach dem Schuljahresbeginn 2005 bilden wir ein Trium“vir“at, das sich wenigstens einmal wöchentlich trifft und sich gegenseitig mit Rat und Tat persönlich und beruflich weiterhilft.

Im Juni 2007 brechen wir alle drei unsere Zelte in Saratow ab – Anja geht nach Moskau, Matthias nach Jekaterinburg (Swerdlowsk), ich selbst kehre zurück an die „Heimatfront“ nach Eschwege.

Kurz vor unserer Abreise mieten Anja, Matthias und ich für einen Abend den „Irish Pub“ in Saratow, um mit Freunden und Bekannten, Kolleginnen und Kollegen den Abschied zu begehen. Zwar nicht von mir eingeladen, erscheinen dennoch Olga C. und Olga R. vom Lyzeum mit etwas versteinerten Gesichtern und ohne „Guten-Abend“-Gruß im Pub, lassen es sich ein paar Stunden bei Essen und Trinken wohlergehen und verschwinden wieder – ohne „Gute Nacht“ oder „Dankeschön“.

Drei Tage später – einen Tag vor meiner Abreise – zitiert Olga C. mich telefonisch zur Schule, um mir mitzuteilen, mein Arbeitsvertrag ende nicht erst am 31. August (also zum Ende des Kalenderschuljahres), sondern taggenau heute. Begründung: Sie hätte gehört (ich weiß nicht wo), im Laufe des Sommers wolle ich noch einmal besuchsweise nach Saratow kommen, dann müsse sie oder Olga R. mich noch einmal bei der lokalen Meldestelle anmelden, dies sei während der Ferien nicht zumutbar. Dieser widerwärtige Tritt zum endgültigen Abschied konsterniert mich so, dass ich es wirklich vergesse, nach meiner Löhnung für die letzten vier Monate zu fragen, denn seit meiner Abreise nach Deutschland im März zwecks Knieoperation habe ich kein russisches Gehalt mehr gesehen. Wer sich wohl über das Geld gefreut haben mag?

Konterkariert werden meine üblen Erfahrungen am Lyzeum dadurch, dass ich im zweiten Jahr meiner Tätigkeit zusätzlich noch an der Schule Nr. 18 unterrichte – gemeinsam mit drei Kolleginnen, die aufgeschlossen und hilfsbereit sind, Unterrichtsinhalte und Organisatorisches gerne absprechen und auch eine Einladung zum Samstagabend nicht ausschlagen. Auch die Direktorin der Schule Nr. 18 weiß die Tätigkeit des Programmlehrers zu schätzen und bringt dies gelegentlich auch zum Ausdruck. Leider, leider sind meine Aktivitäten an der Schule Nr. 18 jedoch auf eine Doppelstunde montags und eine

Einzelstunde donnerstags beschränkt. Schade – hier wäre man gerne sechs Jahre geblieben.

Die Erfahrung mit der Schule Nr. 18 sollte mir jedoch zeigen: Es geht auch anders – auch in Russland.

Nachtrag: Ende November 2008 lädt die GEW alle Rückkehrer zur zweijährlich stattfindenden großen „Rückkehrer“-Tagung für fünf Tage in die Heimvolkshochschule Mariaspring bei Göttingen ein. Eine wichtige Erkenntnis aus vielen Erfahrungsaustauschen mit zurückgekehrten Programmlehrern und FbKs scheint mir zu sein: Wenn die ZfA und ausländische Schul- oder Bildungsministerien zu dem Schluss gelangen, das Entsenden eines Programmlehrers an diese oder jene Schule oder Bildungsinstitution sei hilfreich und nützlich, muss dies noch lange nicht bedeuten, dass der Programmlehrer an der Schule oder Bildungsinstitution selbst auch wirklich willkommen ist.

Nach dem mündlichen Vortrag meiner Erlebnisse der merkwürdigen Art in Saratow sagt mir Manfred Egenhoff, Gast-„Delegierter“ des Verbands der Auslandsschullehrer bei der „Rückkehrer“-Tagung der GEW: „Otmar, das kann’s nicht gewesen sein – Du musst noch mal ins Ausland.“

Deine Worte, werter Kollege Manfred Egenhoff, klingen noch in meinem Ohr.

Russland: Schule in der Siedlung Jaschkino / Sibirien

Irene Gies

Nach Beendigung des Studiums als Englisch- und Deutschlehrerin an der Fakultät der Romanisch-Germanischen Philologie der Universität Kemerowo (Russland, Sibirien) wurde ich 1976 für 2 Jahre zur Arbeit in die Siedlung Jaschkino (3540. km der Transsib, nord-östlich von Nowosibirsk) geschickt.

Das Schulsystem war einheitlich für die ganze UdSSR: 10 Jahre allgemeinbildende polytechnische Schule (4 Jahre Grundschulstufe + 6 Jahre Oberstufe an einer Schule). In der Schule gab es den Schulleiter und 3 Konrektorinnen: 2 zuständig für die Organisation und Qualität des Unterrichts, 1 für die erzieherische Arbeit. In der Schule gab es über 1000 Schüler und 4 Fremdsprachenlehrerinnen (2 für Englisch und 2 für Deutsch). Eine Stelle beinhaltete 18 Wochenstunden Fachunterricht, zusätzlich Arbeit als Klassenlehrerin (mit Erziehungsarbeit nach dem Unterricht plus Arbeit mit den Eltern) und eine Form der Arbeit im Fach (in meinem Fall Englisch oder interkulturelle Arbeit) in der Freizeit (z.B. AGs, zusätzliche Förderung der schwächeren oder der begabten Schüler, Schulfeste/-veranstaltungen usw.). Ich persönlich war von der Klassenarbeit befreit, da ich zusätzlich in einem benachbarten Dorf Englisch unterrichtete. Ich organisierte und leitete den Schulklub der Interkulturellen Beziehungen.

Jeder Lehrer durfte nur die Fächer unterrichten, die er studiert hatte; Abweichungen davon waren undenkbar. An der Universität hatten die Fremdsprachenstudierenden wie alle anderen Studenten die gleiche Stundenzahl an Pädagogik, allgemeine und Entwicklungspsychologie im 1. und 2. Studienjahr. Die Fachkenntnisse im Bereich der Sprachen und in solchen Fächern wie „Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ „Methodik und Didaktik des Englischunterrichts“ und „Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts“ konnte kein anderer Lehrer ersetzen. Also wurde beim Krankwerden entweder der Stundenplan in der Klasse geändert oder die andere Englischlehrerin unterrichtete für mich. Plusstunden wurden nicht geschrieben, bei Gelegenheit habe ich ihr die Stunden „zurückgegeben“. Es war natürlich und unentbehrlich, dass Kolleginnen in einem Fach sehr eng miteinander arbeiteten.



Die Autorin und ihr Einsatzgebiet

Die Lehrer der Grundstufe und die der Oberschulstufe hielten jeder zu seiner Gruppe - schon wegen der Ausbildung (die Grundschullehrer hatten nur eine Fachschulbildung), aber auch als Fachkolleginnen, die nur in ihren bestimmten Altersgruppen arbeiteten. Nach 25 Jahren Arbeit in der Schule konnte man „die kleine Rente“ beantragen oder weiter bis 55 arbeiten und in die „große Rente“ gehen.

Bis ca. 15–16 Uhr herrschte in der Schule Großbetrieb.

Zu Mittag haben alle Schüler warm gegessen (in der Schule gekocht oder aus der benachbarten Kantine in großen Gefäßen geliefert bekommen). Der Schülerstrom im Esssaal wurde aufgeteilt: z.B. in der 1. großen Pause – die Grundschule, dann die 5.–7. Klassen, danach – die älteren.

Die Sommerferien dauerten 3 Monate, die die Lehrer als Urlaub hatten. In den Herbst- und Frühlingsferien waren wir dazu verpflichtet, an den Fachseminaren teil zu nehmen; jeder hatte vorher 1. ein theoretisches Thema vorzubereiten und darüber zu berichten und 2. eigene gut gelungene praktische Erfahrungen weiter zu geben.

Fachlehrer waren dazu verpflichtet, die U/Stunden gegenseitig zu besuchen und zu analysieren, die Konrektorinnen und der Schulleiter haben regelmäßig den Unterricht (bzw. Veranstaltungen, Sitzungen usw. in der Freizeit) besucht und begutachtet. Außerdem gab es Frontalinspektionen nach Plan. Z.B., im 1. Jahr meiner Arbeit in der Schule wurde unser Region von der Bezirksabteilung des Schulministeriums 2 Wochen lang inspiziert (alle Schulen,



alle Fächer, ohne Voranmeldung), dabei wurde ich zur besten Englischlehrerin des Regions ernannt.

86 | Gewohnt haben die Junglehrerinnen (alle aus einer Schule!) in einer Wohngemeinschaft (WG), die uns praktisch kostenlos zur Verfügung gestellt wurde. Trotz der für die deutschen Lehrer stets beneidenden Zahl 18 Unterrichtsstunden pro Woche kamen wir erst spät und sehr müde nach Hause. Um endlich abzuschalten, haben wir uns vorgenommen (und dies auch eingehalten!), abends in der WG nicht über die Schule zu sprechen.

Die Personalarbeit im Kollegium war in allen Schulen sehr aktiv, vor allem ist sie aber von meiner ersten Schule in Erinnerung geblieben. Feiertage wurden zusammen gefeiert, zu Geburtstagen Wandzeitungen und lustige theatraalisierte Ehrungen vorbereitet.

Da Schulen in Siedlungen oder Dörfern auch als Bildungs- und Kulturzentren gesehen werden, haben wir als Kollegium stets unseren Beitrag in die Gemeindegarbeit leisten müssen (Sylvester, Winterabschiedsfest, Quiz-Wettbewerbe usw.).

Ähnlich sah meine Arbeit auch in der Dorfschule (mit ca. 700 Schülern) in der Taiga aus, wo ich 3 Jahre lang als Deutschlehrerin arbeitete und danach in der Schule in Nowosibirsk, wo ich Englisch und Deutsch unterrichtete.

Trotz der abwechslungsreichen Arbeit in den Schulen, der hervorgehobenen

Position des Lehrers, der offenen, herzlichen Beziehungen mit den Menschen dort, der wunderschönen Natur fand ich das Leben in der Provinz sehr langweilig, u.a. weil es keine Möglichkeit zur eigenen kulturellen Weiterbildung gab (keine Theater, großen Bibliotheken, Bildergalerien, musikalischen Veranstaltungen etc.). Den Ausweg fand ich in der höheren Ausbildung als Kultur- und Bildungsreferentin und im späteren Umzug nach Nowosibirsk (um die 1,5 Mln. Einwohner).

Als Fachreferentin für interkulturelle Bildung des Föderalen Ministeriums Russlands für Volksbildung, städtische Abt. Nowosibirsk war ich für folgende Aufgaben zuständig:

- Organisation und Durchführung der Schulungen in meinem Bereich für:
 1. Fachreferenten für die interkulturelle Bildung in den Stadtteilen
 2. die Schulleitung (Schulleiter und Konrektoren)
 3. Fachlehrer (meistens Fremdsprachenlehrer), die im interkulturellen Bereich arbeiten
 4. Klassenlehrer
 5. Schüleraktivisten in den Schülervvertretungen
 6. Schüleraktivisten im interkulturellen Bereich
- Organisation und Durchführung der Veranstaltungen in meinem Bereich auf der städtischen Ebene (z.B. Aktion „People to People“ zw. USA

| 87

und UdSSR, Organisation des Briefaustausches zw. den russischen und amerikanischen Schülern, Begegnungen im Rahmen der „Russisch-Japanische Freundschaft“ usw.; die meiste Arbeit war jedoch auf die Stärkung der interkulturellen Beziehungen mit den anderen Republiken der UdSSR konzentriert)

- Arbeit mit den Massenmedien
- Organisation des Erfahrungsaustausches, Vorbereitung und Pflege einer Sammlung von Materialien zum Benutzen bei der Arbeit im interkulturellen Bereich in den Schulen
- Beratung, Anfertigung von methodischen Empfehlungen und praktischen Hilfen aus eigener Erfahrung, ihre Vervielfältigung und Weitergabe an die Schulen
- Mitwirkung bei den Veranstaltungen, Beratung und Inspektion der Arbeit der Referenten in den Stadtteilen
- Teilnahme an den Frontalinspektionen und Begutachtungen dazu
- Englischkurse für interessierte Schüler mit entsprechender Begabung

88 | In Deutschland wurden meine Diplome nicht anerkannt. Nach einer Überprüfung an der Leibniz Universität in Hannover im Fach Deutsch ist mein Fremdsprachendiplom einem deutschen mit der 1. Staatsprüfung in den Fächern Englisch und Deutsch gleichwertig.

Ich bin als herkunftssprachliche Lehrkraft für Russisch im angestellten Verhältnis tätig, unterrichte in zwei Grundschulen und einer Hauptschule.

Meine Erfahrungen sind dabei nur sehr eingeschränkt zu nutzen.

Ich freue mich darüber, dass nach der PISA-Studie solche Eigenschaften wie z.B. Zusammenlegung der verschiedenen Schultypen, Ganztagschule, warmes Essen, Aktivierung der Elternarbeit, Organisation der Arbeit im Freizeitbereich, individuelle Förderung der schwächeren sowie der begabten Schüler, Bildungsarbeit im kulturellen und wissenschaftlichen Bereich, Verstärkung der Bedeutung der Weiterbildung unter den Lehrern, einheitliche Lehrerbildung immer mehr an Bedeutung gewinnen.

Kirgisistan: Schule im Dorf „Rot Front“

Stephan Münchhoff

„Ich habe doch gesagt, du sollst Deutsch mit den Kindern reden“.

Dort wo man eine Mutter ihren Gatten derart ermahnen hören kann, steht ein Deutschlehrer im Auslandsschuldienst vor vielfältigen Herausforderungen.

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) hat nur wenige Stellen in einem Dorf zu vergeben. Eine davon besetzte ich sechs Jahre lang, von 2002 bis 2008 in Kirgisistan. Das Dorf trägt offiziell den Namen Rot-Front, wurde 1927 von deutschstämmigen Mennoniten als „Bergtal“ gegründet. Ihre Vorfahren stammten aus Preußen und zogen vor über 200 Jahren aus religiösen und wirtschaftlichen Gründen über Russland nach Zentralasien.

Heute leben in Rot-Front noch etwa 200 Deutsche und bilden die letzte kompakt siedelnde deutsche Gemeinde in Zentralasien.

In der Schule lernen 650 Schüler aus Rot-Front und weiteren Dörfern der Umgebung. Die Unterrichtssprachen sind Kirgisisch und Russisch. Deutsch ist für alle Schüler erste Fremdsprache und wird ab der ersten Klasse unterrichtet. Die ZfA unterstützt seit 1995 den Deutschunterricht in Rot-Front mit Material und entsandten Lehrern.

Meine wichtigste Aufgabe sah ich in der qualitativen Verbesserung des Unterrichts von Deutsch als Fremdsprache für alle Schüler der Schule. Aufgrund der Tradition und enger Beziehungen vieler Dorfbewohner nach Deutschland lernen die Schüler Deutsch mit großer Motivation und der Wunsch nach Englisch ist weniger stark ausgeprägt als anderswo.

An der Schule unterrichteten mit mir zeitweise drei einheimische Deutschlehrerinnen. So konnten wir bereits in der Grundschule mit zwei Wochenstunden Deutschunterricht beginnen. Im Sekundarbereich galt für unsere Schule das einfache Stundenmodell des Fremdsprachenunterrichts in Kirgisistan. Auch mit viel Nachdruck ist es mir in den sechs Jahren meiner Arbeit nicht gelungen planmäßig erweiterten Deutschunterricht einzurichten.

Dass nur dieser einer größeren Anzahl von Schülern dauerhaft gute und praktisch anwendbare Sprachkenntnisse vermittelt, bewies mir eine Gruppe, in der ich ab der fünften Klasse außerplanmäßig erweiterten Deutschunterricht erteilte. Die Schüler waren am Ende ihrer Schulzeit in der Lage in etwa auf

dem Niveau von B1 mit Muttersprachlern in Kontakt zu treten. Einige konnten sogar zu den DSD-II Prüfungen an anderen Schulen angemeldet werden. Leider ließ sich dieses Modell aus administrativen und personellen Gründen nicht dauerhaft einrichten.

Wie alle Schulen Kirgisistans litt auch unsere Schule unter einer großen Fluktuation von Lehrkräften, das betraf auch den Deutschunterricht. Bei einem durchschnittlichen Gehalt von etwa zwanzig Euro sind die Lehrer gezwungen, ihren Lebensunterhalt durch andere Tätigkeiten abzusichern.

Meine zweite Aufgabe bestand darin, den deutsch sprechenden Schülern muttersprachlichen Deutschunterricht zu erteilen. Obwohl sie zu Hause einen deutschen Dialekt sprechen und problemlos mit einem Gast aus Deutschland kommunizieren können, sind ihre Kenntnisse der Schriftsprache und auch der modernere Wortschatz eingeschränkt. Denn wie oben angeführtes Zitat vermuten lässt, entflohen Vater und Sohn bei einem Gespräch über den Einsatz eines Traktors lieber ins Russische, in dem sie mit dem technischen Vokabular vertrauter sind. Demzufolge musste ich der Förderung von Lesen und Rechtschreibung einen breiten Raum geben.

90 | Eine weitere Aufgabe bestand in der Fortbildung einheimischer Deutschlehrer. Dafür wurde in Absprache zwischen dem Goethe-Institut und der ZfA eine halbe BPLK-Stelle eingerichtet. So führte ich seit 2006 Seminare an sechs Orten in den Regionen Kirgisistans durch. Viele teilweise seit vierzig Jahren arbeitende Deutschlehrerinnen erhielten damit erstmals die Gelegenheit einem deutschen Muttersprachler zu begegnen und regelmäßig an einer fachlichen Fortbildung teilzunehmen. Durch die Zusammenarbeit mit Multiplikatoren gelang es mir das Modell nachhaltig zu installieren.

In der Mittelschule Rot-Front konnte ich auf Anregung des Fachberaters und Koordinators für Deutsch, sowie mit finanzieller Unterstützung durch den ehemaligen VW-Vorstandsvorsitzenden Carl H. Hahn im Jahre 2004 an der Schule ein „Zentrum zur Geschichte der Deutschen in Kirgisistan“ einrichten. Es erhielt die Aufgabe, zu dokumentieren, wie die ersten Deutschen ins Land kamen und wie sie bis heute im Dorf Bergtal / Rot-Front leben. Es bietet Schülern, Lehrern und Interessierten die Möglichkeit, sich von hier aus auf die Suche nach „Deutschen Spuren“ in ihrem eigenen Land zu begeben. Die Ergebnisse solcher fächerübergreifenden Projektarbeiten werden hier gesammelt.

Seit 2004 organisierte ich regelmäßig für die besten Deutschlerner aller Schulen des Landes Sommerlager zum Thema „Deutsche Spuren in Kir-

gisistan“. Die Schüler kamen dazu nach Rot-Front, lebten in den Familien und führten Interviews mit Deutschen und anderen Nationalitäten durch und schrieben Geschichten zur Geschichte auf.

Die beste Arbeit von Schülern aus Talas und Rot-Front wurde vom Goethe-Institut Almaty ausgezeichnet. Die Schüler erhielten die Möglichkeit, in Schüleraustausch mit einer deutschen Partnerschule zu treten. Sie besuchten im Herbst 2007 Frankfurt a. Main und das hessische Weilburg. Die Weilburger Schüler kamen im Frühjahr 2008 zu uns.

In einem anderen Projekt zum selben Thema beschäftigten sich Schüler aus Kirgisistan und Bremen im Sommer 2007 mit dem Schicksal deutscher Kinder, die als Waisen zurückblieben und von kirgisischen Nachbarn aufgenommen wurden, als ihre Eltern in den vierziger Jahren in die stalinschen Lager kamen. Dieses Projekt, das mit einem Besuch bei Zeitzeugen in Deutschland und Kirgisistan verbunden war, wurde von der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ finanziert

Die Schule in Rot-Front erhält über die Förderung der ZfA hinaus Mittel der Bundesregierung für die Deutsche Minderheit. Diese Mittel erlauben es, die Schule auch mit Geräten und Möbeln zur Verbesserung der Bedingungen für den Deutschunterricht auszustatten. Darüber hinaus besuchen das Zentrum zur Geschichte der Deutschen auch Touristen, Journalisten und Dienstreisende aus Deutschland. Einige spendeten Gelder für die weitere Ausstattung der Schule. So erhielten wir von einem Lions-Club Geld für den Neubau einer Schultoilette. Im Laufe der Zeit wurde es immer schwieriger solche Projekte in die Tat umzusetzen, da es zum einen immer weniger qualifizierte Handwerker im Dorf gibt. Zum anderen musste ich mich selbst immer stärker um die Verwaltung der Gelder kümmern, da bei der Schulleitung in Anbetracht der häufigen Unterstützung aus Deutschland die Aufmerksamkeit für die Umsetzung der Projekte nachließ.

Die Aufgabenvielfalt führte zu einer Einschränkung meines Privatlebens, das sich in einem kirgisischen Dorf ohnehin nur sehr schwer fern von der allgemeinen Aufmerksamkeit führen lässt. Die zahlreichen Einladungen und Feste mit den Bewohnern sowie Wanderungen und Wintersport im menschenleeren Hochgebirge waren dafür aber ein schöner Ausgleich.

Ecuador: Berufsbildungszentrum der Deutschen Schule in Quito

Christian Schorsch

So begann alles:

Am 20. Juli 2005 war es dann so weit. Wir hatten keine Wohnung mehr in Hamburg, alles war verkauft oder mit dem Container bereits nach Ecuador geschickt, und die letzte Nacht haben wir nach einer intensiven Verabschiedung von unseren Freunden in der Wohnung einer guten Freundin verbracht. Da blieben uns nur noch die vier großen Koffer und das Handgepäck nach unten zu tragen, damit wir mit dem Taxi zum Flughafen fahren konnten. Dazu in unserem Gepäck hatten wir unseren damals zweijährigen Sohn. Der zweite Sohn war noch nicht geboren, aber meine Frau war bereits im fünften Monat schwanger.

Bevor es zu diesem großen Moment kam, ist einiges vorausgegangen, was ich erwähnen will:

Mein Wunsch, als Lehrer ins Ausland zu gehen, war bereits seit Jahren ausgereift. Meine erste Bewerbung hätte ich am liebsten schon direkt nach der Verbeamtung auf Lebenszeit 1998 losgeschickt. Offiziell möglich war mir dies aber erst drei Jahre später. Dann dauerte das Warten auf eine Stelle noch mal drei Jahre, denn ich hatte mich auf eine Stelle als ADLK beworben. Solch eine hohe Position in einer Erstvermittlung in der beruflichen Bildung haben zu wollen, ist aber schon fast anmaßend. Also stellte ich nach einem telefonischen Austausch mit dem BVA meine Bewerbung auf BPLK um und hatte einen Monat später das Angebot für Quito in den Anden Ecuadors auf ca. 3000m Höhe gelegen.

Das Thema der (elf) verschiedenen deutschen Lehrertypen im Ausland und warum sie wofür existierten, war auf der Rückkehrertagung der AGAL im November 2008 auch gleich ein heiß diskutiertes Thema.

Zur Deutschen Schule Quito (DSQ)

Die Deutsche Schule Quito (DSQ) in Ecuador ist eine Begegnungsschule, in der der kulturelle Austausch zwischen Ecuador und Deutschland gefördert wird. Die Schule ist eine Privatschule mit ca. 150 Lehrkräften. Davon sind ca. ein Viertel Deutsche Lehrkräfte, die sich unterteilen in ADLK, BPLK und deutsche Ortslehrkräfte. Darüber hinaus gibt es noch einen Verband schweize-

rischer Lehrkräfte, die auch einen Teil des Lehrpersonals stellen. Die ADLK sind meistens für besondere Funktionsstellen vorgesehen. Da die Schule alles vom Kindergarten über die Grundschule bis zum nationalen und Deutschen Abitur anbietet, werden für den deutschen Bereich auch entsprechend Direktoren, Koordinatoren und Fachgruppenleiter benötigt.

Die DSQ positioniert sich als Privatschule auf einem Markt mit starker Konkurrenz durch bspw. die britische, französische oder US-amerikanische sehr gut, weil sie durch die Subventionen aus Deutschland, die die Schulen anderer Nationalitäten nicht erhalten, konkurrenzlos günstig ist. Sie bietet dem Personal, wie den Schülern auch eine exzellente Infrastruktur. So gibt es eine Parkgarage für Lehrkräfte, ein Theater mit 600 Sitzplätzen und sehr guter technischer Ausstattung, einen sehr gut ausgestatteten Musik- und Kunstbereich, weitläufige sehr ansprechende Grünanlagen, eine eigene Schwimmhalle, eine sehr große Sporthalle, einen Fitnessbereich und ein Stadion mit sehr guter Ausstattung. Weiterhin verfügt die Schule über einen Schreibwarenladen, über den die Lehrkräfte immer kostenlos Material für den Unterricht erhalten. Die multimediale Ausstattung der Klassenräume ist ebenfalls sehr gut. Probleme tauchen hier nur durch eine schlechte Installation und Administration der Technik auf.

Das Konzept der Begegnungsschule spiegelt sich in allen Bereichen wider und zeigt so, dass eine Begegnung zwar interessante Ergebnisse bringt und auch nützlich, aber selten einfach ist. So gibt es zum Beispiel ein ecuadorianisches und ein deutsches Direktorium und den nationalen Schulvorstand, der überwiegend ökonomisch ausgerichtet ist. Hier entstehen selbstverständlich Reibungen, die aber auch im Kollegium zwischen nationalen und deutschen Lehrkräften vorhanden sind.

In meinem Arbeitsbereich der dualen Berufsausbildung für den kaufmännischen Bereich führten wir ein sehr ruhiges und etwas zurückgezogenes Leben. Das Duale System (DS) ist zwar auf dem Campus der DSQ angesiedelt, hat aber einen eigenen kleinen Gebäudekomplex und ist wirtschaftlich wie rechtlich gesehen überwiegend selbstständig. Ganz eindeutig klar sind mir die Regelungen nie geworden, ob und wie weit das Direktorium der DSQ dem Dualen System (DS) reinreden kann. Aber diese Art der institutionellen Intransparenz hat auch etwas landestypisches.

Im DS wird mit ca. drei vollen Stellen in den beruflichen Kernfächern gearbeitet. Ergänzt wird das Kollegium durch eine Deutschgruppe von vier



Ländliche Vergnügen



Galapagos

94 |

Lehrerinnen, die sowohl im DS wie auch in der DSQ eingesetzt werden. Diese Deutschgruppe bietet einen einjährigen Deutsch-Intensiv-Kurs an, der zum Sprachdiplom führt und so die Existenz des DS überhaupt erst möglich macht. Denn Unterricht, wie auch alle Prüfungen vor der IHK sind auf Deutsch zu absolvieren. Dann gibt es noch Fachlehrer für den PC-, Multimediaunterricht.

Alle Berufsbildungszweige, die dort angeboten werden (Bürokaufleute, Industriekaufleute, Groß- und Außenhandelskaufleute und Speditionskaufleute) werden einstufig geführt.

Mein Einsatz vor Ort

a) im Dualen System der beruflichen Bildung

Wir waren ungefähr sechs Wochen vor dem dortigen Schulbeginn in Quito gelandet. Das war eine gute Entscheidung, weil wir uns so viel besser organisieren konnten und alles beisammen hatten, als die Schule begann. Das Leben mit Konto, Telekommunikation, Strom-, Wasser-, Mietvertrag, einem eigenen Auto und anderen Annehmlichkeiten auszustatten, ist auf einem anderen Kontinent nach meiner Erfahrung schon eine Herausforderung, bei der man den Kopf klar haben sollte. Denn, wenn ich hier Verträge geschlossen habe, musste ich immer ungewohnt wachsam sein, um nicht anschließend böse Überraschungen zu erleben. Auch das Wort Bürokratie wird hier viel größer geschrieben als in Deutschland. Es wimmelt von unnötigen Bestimmungen

und Gesetzen, die allerorten der Korruption Tür und Tor öffnen, was auch intensiv genutzt wird.

Ein Einstieg in die Arbeit als Lehrer im Ausland ist dann die zweite Herausforderung, bei der ich den Kopf klar haben wollte. Denn dort läuft schon alles etwas anders. Neben interkultureller Kompetenz, die ständig von einem abverlangt wird, sind auch Fächer und Inhalte etwas anders, als ich das gewohnt war. Das bedeutete für mich als Lehrer im kaufmännischen Bereich konkret:

- Die Lerngruppen waren im Vergleich mit Deutschland angenehm klein mit durchschnittlich 12 Auszubildenden.
- Der Unterricht verlangte aber viel Arbeit im Bereich Deutsch als Fachunterricht, was für mich ein Erstkontakt war. Für mich persönlich waren damit weniger Anstrengungen verbunden, weil ich aus meiner Erfahrung als Spanischlehrer weiß, wie Begriffe und Inhalte in einer Fremdsprache zu didaktisieren sind. Meine dringende Empfehlung an alle, die ins Ausland gehen ist daher, sich für die Sicherung des privaten und des beruflichen Lebens ausreichend Fremdsprachenkenntnisse anzueignen. Auch zu diesem Thema wurden im November 2008 auf der Rückkehrertagung der AGAL sinnvolle Anregungen dokumentiert.
- Die Inhalte des Unterrichts sind natürlich an die Erfordernisse des beruflichen Lebens im Gastland leicht angepasst und auf die Klientel zugeschnitten.

| 95

- Die schulische Arbeit erforderte zusätzlich mehr Kooperation mit der DIHK und den Ausbildungsbetrieben als vergleichsweise in Deutschland.
- Über meine Tätigkeit als Berufsschullehrer hinaus war ich an der DSQ sehr schnell im Bereich des pädagogischen Qualitätsmanagements aktiv.

Dank der wirklich sehr großen Hilfsbereitschaft und Offenheit von Seiten des Leiters des DS fiel mir der Einstieg im DS nicht sonderlich schwer. Es brauchte zwar eine gewisse Zeit der Einarbeitung, aber das ist bei so einem Wechsel auch nicht anders zu erwarten. Die SchülerInnen waren sehr angenehm durch ihren sozialen Umgang. Wann bekommt man als Lehrer schon noch ein Dankeschön nach Unterrichtsende oder nachdem sich die Auszubildenden durch eine anstrengende Arbeit gequält haben. Auch wenn sich die SchülerInnen aus dem Unterrichtsblock verabschiedeten oder sie aus dem Unternehmensblock zurückkamen, verabschiedeten oder begrüßten sie ihre Lehrer immer sehr herzlich.

Aber auch die Welt der Unterrichtsdisziplin ist globalisiert. So sitzen sie auch hier mit Mobiltelefonen im Unterricht, die zu oft stören und die Armbanduhr und den Taschenrechner ersetzen. Daneben war für mich ein deutlicher Unterschied im Lernverhalten festzustellen. Die Auszubildenden sind schulisch sehr viel stärker als in Deutschland durch Frontalunterricht konditioniert. Wenn man ihnen alles vorgibt und repetieren lässt, sind sie auch durchaus zufrieden. Wollte ich offene Unterrichtsformen einsetzen, mussten diese immer gründlich eingeführt werden.

Weil das DS sich wirtschaftlich tragen muss, wird auch kundenorientiert organisiert. Das geht von der Integration von moderner Technologie, angenehmer Unterrichtsatmosphäre (eigene Teeküche und Präsenzbibliothek mit Sofaecke) bis hin zum Angebot zusätzlicher Abschlüsse. Würde das DS nur den aus Deutschland vorgesehenen Kammertitel für die Ausbildungsberufe anbieten, hätte es sicher nicht ausreichend zahlende Auszubildende. Deshalb ist es ein kontinuierliches Bestreben der Institutsleitung, die möglichen Abschlüsse, die nach zwei Jahren erreicht werden können, auszubauen. Zu diesem Zweck wurden Abkommen mit den wichtigsten (teuersten) Universitäten zur Anerkennung der Qualifikationen geschlossen. Das macht den Besuch des DS für viele wirtschaftlich gesehen attraktiv. Auch das funktioniert nur mit den Subventionen aus Deutschland.

b) in der DSQ

Eine leidvolle Erfahrung waren immer die vor allem sprachlichen Begegnungen zwischen Deutschland und Ecuador auf Konferenzen oder Versammlungen. Alles musste zweisprachig angeboten werden. Im besten Fall mit Dolmetscher. Im nicht so guten Fall hat der Redner selbst übersetzt, wobei die Übersetzung oftmals nicht zur Klärung beitrug.

Als ich bei meiner Begrüßung 2005 vor dem Kollegium meine Vorstellung in beiden Sprachen vortrug und auch die ecuadorianische Seite alles zu verstehen schien, sorgte das für große Begeisterung. Dieser positive erste Moment lenkte auch später noch die Aufmerksamkeit auf mich. Als dann bekannt wurde, dass ich aus meiner Schule in Deutschland Erfahrungen mit der Umsetzung des pädagogischen oder auch schulischen Qualitätsmanagements (PQM) mitbrachte, wurde ich gebeten, dies in der DSQ einzubringen.

Im ersten Jahr meines Auslandseinsatzes wurde dann das Fundament des PQM mit der Gründung einer Steuergruppe gelegt. Nach deren Wahl und Bestimmung wurde ich zum Vorsitzenden oder auch Koordinator gewählt.

Meine Arbeit bestand darin, die wöchentlichen Versammlungen der Steuergruppe zu organisieren und zu leiten und unsere Projekte in Richtung der Qualitätsverbesserung mit der Schulleitung zu koordinieren.

Wir führten eine erste Evaluation zur Zufriedenheit an der Schule durch, werteten diese aus und führten Verbesserungen durch. Wir organisierten SEIS+ Befragungen und deren Auswertung und begleiteten Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung. Weiterhin kam es zur Vorbereitung der Peer-Reviews und wir übernahmen die Durchführung der pädagogischen Tage an der DSQ vollständig. Diese pädagogischen Tage fanden mindestens zweimal im Jahr an einem Samstag statt und waren thematisch auch in das Konzept des PQM und der Zertifizierung der deutschen Auslandsschulen integriert. Sie boten uns die Möglichkeit, alle Lehrkräfte größtmöglich an diesem Prozess zu beteiligen. Unsere Art der Konzeption und Durchführung der pädagogischen Tage führte auch dazu, dass, obwohl alle ihren freien Tag opfern mussten, am Ende applaudiert wurde.

Evaluationen haben aber in Ecuador noch eine kleine Besonderheit, die kulturell bedingt ist. So wird dort kaum einmal wahrheitsgetreu gesagt, wenn etwas nicht gefällt. Wenn dort nicht gesagt wird, das es überwältigend gut war, sondern nur gut, dann ist das schon fast eine vernichtende Kritik. So fiel die erste SEIS+ Befragung auch derartig gut aus, aus deutscher Sicht, dass

keiner so richtig wusste, was da noch zu verbessern sei. Das ist dann eben doch nicht die objektive Sicht, trotz aller Bemühungen eine ausgewogene und wissenschaftlich anerkannte Befragung durchzuführen.

Insgesamt war mein Eindruck von der Arbeit an der schulischen Qualität doch sehr gut. Es wurden Punkte entdeckt, die verbesserungswürdig waren und sie wurden auch mit entsprechenden Maßnahmen bearbeitet. Am Besten hat mir dabei gefallen, dass wirklich immer auf eine größtmögliche Beteiligung aller Betroffenen geachtet und nichts von oben herab bestimmt wurde.

Das pure Leben

in Ecuador war eine sehr bereichernde Erfahrung. Ich neige selten zu überzogenem Optimismus oder überschwänglicher Euphorie. Es gibt Naturen, die gehen ins Ausland und hören erst wieder auf über die Zustände im Gastland zu lamentieren, wenn sie wieder in Deutschland sind. Andere sind irgendwie ständig euphorisch begeistert von Land und Leuten, selbst wenn man sie überfallen und ausgeraubt hat. Ich sage für mich, es war sehr bereichernd. Es gab sehr viel Positives. Aber auch Negatives. Das Gute hebe ich mir fürs Ende auf.

Negativ war für mich zu sehen, dass ein Land, das so viel Reichtum an Rohstoffen (Erdöl) und Forstwirtschaft (Kahlschlag ohne Wiederaufforstung), Landwirtschaft (Bananen, Mangos, Avocados, Blumen ...), Viehwirtschaft (Rinder und Hühner) und Fischerei (Riesengarnelen, Tilapia u. v. m.) besitzt, so viel Armut erzeugt und konserviert. Es gibt unzählige internationale Hilfsprojekte, die aber häufig nicht zu einem Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft beitragen, sondern eher soziale Grenzen verstärken. Das soziale Ungleichgewicht ist fester Bestandteil der Gesellschaft, genauso wie ein sehr stark ausgeprägter Rassismus zwischen Mestizen und so genannter indigener Bevölkerung.

Hinzu kommt die chronische Unzuverlässigkeit in großen Teilen der Bevölkerung. Ein simpler Termin braucht ungefähr das Zehnfache an Zeit, bis er mal zustande gekommen ist, im Vergleich mit Deutschland. Es fehlt auch vollkommen an qualifizierten Fachkräften. Hat bspw. das Auto einen kleinen Schaden, bekommt man es nur dann auf dem schnellsten Wege vollkommen verkehrsuntauglich, wenn man es in die Werkstatt bringt.

Hinzu kommt noch die permanente Bedrohung durch Kriminalität in allen Teilen der Gesellschaft – auch in der Polizei. Der Prozentsatz der deutschen

Lehrkräfte, die bereits einmal einem Diebstahl oder Raubüberfall während ihrer paar Jahre in Ecuador zum Opfer gefallen sind, dürfte zwischen 90% und 100% liegen. Man lebt einfach hinter Gittern und unter Verschluss, hinter meterhohen Mauern mit Glassplittern bestückt. Die Zentralverriegelung des Autos wird immer betätigt, bei Unfällen (auch, wenn man selber beteiligt ist) wird besser nicht gehalten. Nachts fährt man bei Rot über die Ampel, um nicht stehen zu bleiben. Man geht nachts nie allein durch Quitos Straßen. Aber auch die Gruppe gibt nur scheinbaren Schutz. Auch Reisen, z.B. an die Küste mit dem Auto haben wir, soweit möglich, immer tagsüber gemacht.

Positiv waren viele soziale Kontakte, die wir gewonnen haben. Leider waren die wenigsten wirklich mit Ecuadorianern. Die Gesellschaft ist hier oberflächlich sehr aufgeschlossen freundlich, lebt aber sehr stark in ihrem großen Familienkreis. Wir haben sehr viel über das Land erfahren. Darüber, wie man auch leben kann, anders als wir in Deutschland. Auch der Blick auf die eigene Herkunft und die eigenen Werte, die einem wichtig sind, wurde verändert oder einfach nur klarer.

Landschaftlich ist Ecuador überwältigend durch seine wunderschöne Berglandschaft. Auf 3000 Metern Höhe hat man noch lange nicht die Schneegrenze erreicht. Es gibt eine große Anzahl von Vulkanen, die man besteigen kann. In kürzester Entfernung sind die verschiedenen Landschafts- und Klimazonen mit der reichen Flora und Fauna anzutreffen. Die Reisewege sind allerdings oft etwas beschwerlich.

Meine wirklich prägenden Erlebnisse waren die Besteigung des Cotopaxi-Vulkans, der Besuch der Galápagos-Inseln und Ausflüge mit einer befreundeten deutsch-ecuadorianische Familie in tropische Regionen mit ausgedehnten Wanderungen.

Es bleibt noch so vieles zu erzählen, um ein wirklich vollständiges Bild abzugeben. Das macht diesen Aufenthalt auch so reich.

Und meine Lust auf einen weiteren Aufenthalt im Ausland ist ungebrochen. Zurückkommen war für mich aber auch positiv. Ich schätze vieles an meiner Heimat und genieße dies jetzt, bis es mal wieder Zeit ist, weg zu gehen.

Namibia: Deutsche Höhere Privatschule Windhoek

Annette Wilms

I. Kurzinformation zur Tätigkeit als Bundesprogramm-lehrkraft (BPLK)

Von Januar 2005 bis Juli 2008 war ich als Bundesprogrammlehrkraft (BPLK) an der Deutschen Höheren Privatschule Windhoek (DHPS) tätig. Aufgrund der nordrhein-westfälischen Altersgrenze für die Verbeamtung von 35 Jahren habe ich im Juli 2008 meinen Dienstvertrag vorzeitig beenden müssen, da ich eine Einstellung in den Landesschuldienst von NRW anstrebe.

An der DHPS unterrichtete ich in den Klassenstufen 5 bis 10 in Biologie, Erdkunde (SI/II) und Deutsch (SI). Von 2005 bis 2006 war ich Mitglied des Lehrerbeirats und ab 2006 habe ich die Fachleitung für Erdkunde innegehabt.

II. Kurzinformation zur Schule

Bei der DHPS handelt es sich um eine Begegnungsschule mit 1010 Schülerinnen und Schülern (2006). In der Primarstufe (Klasse 1 bis 6) und der Sekundarstufe I (Klasse 7 bis 9) existiert in der Regel eine vierzügige Klassenorganisation. Pro Jahrgang gehört eine Klasse zur sog. „Neuen Sekundarstufe“. Diese Klassen lernen Deutsch als Fremdsprache und erhalten ansonsten englischsprachigen bzw. verstärkt deutschsprachigen Fachunterricht.

Es werden zwei Schulabschlüsse an der DHPS angeboten:

Landeseigener Schulabschluss „Namibian Senior Secondary Certificate“ (NSSC-Examen) und Deutsche Internationale Abiturprüfung. Beide Abschlüsse berechtigen zum Universitätsbesuch in Südafrika, was die deutliche Mehrzahl der Schüler und Schülerinnen anstrebt.

Darüber hinaus existiert ein bilinguales französisch-deutsches bzw. französisch-englisches Unterrichtsangebot in der Vorschule und Primarstufe.

Das Lehrerkollegium ist mit 96 Lehrkräften (davon 19 ADLK und 3 BPLK) als groß zu bezeichnen.

Die Schüler und Schülerinnen besitzen mehrheitlich die namibische Staatsbürgerschaft. In der Regel hat mindestens ein Elternteil einen deutschen Hintergrund, so dass die Muttersprache dieser Kinder deutsch ist. Viele Schüler sprechen neben Deutsch auch Englisch und Afrikaans, wobei das alltägliche Nebeneinander der Sprachen häufige Fehler erklären kann. Zudem verwen-

den die deutschstämmigen Schüler und Schülerinnen in ihrer Alltagssprache auch etliche Begriffe der als Südwestdeutsch bezeichneten Sprachvariante, was eine zusätzliche Fehlerquelle darstellen kann. Der sozialen Herkunft nach stammen diese Schüler und Schülerinnen aus der weißen, namibischen Mittelschicht.

Knapp 20% aller Schüler besuchen die sogenannte „Neue Sekundarstufe“. Die Schüler und Schülerinnen erhalten vornehmlich englischsprachigen Fachunterricht und lernen Deutsch als Fremdsprache. Ihre Muttersprache ist zumeist Afrikaans oder eine afrikanische Stammessprache, z.B. Oshivambo, Otjiherero oder Damara. Während die Eltern vor einiger Zeit noch überwiegend der Unter- bzw. unteren Mittelschicht entstammten, zeigt sich mittlerweile vor allem an den Schülern des englischsprachigen Primarstufenzweigs eine Herkunft aus aufstrebenden Mittelschichtsfamilien. Nach wie vor wird jedoch immer noch ein Großteil aller Anträge auf Schulgeldermäßigung von den Schulleitern des englischsprachigen Schulzweigs gestellt. Die Schwierigkeiten beim Einsammeln kleinerer Geldbeträge (z.B. für gemeinsame Klassenaktivitäten) gibt im Schulalltag einen Einblick in die häufig prekäre finanzielle Lage dieser Familien.

Deutsche Kinder, die in Deutschland geboren und gemeinsam mit ihren Eltern (befristet) ausgewandert sind, bilden mit etwa 20% am Gesamtanteil nur einen kleinen Teil der Schülerschaft. In der Regel entstammen sie der gut situierten Oberschicht.

Die DHPS besitzt eine gymnasiale Schulstruktur mit Elementen einer integrierten Gesamtschule in Deutschland. Innerhalb der Schülerschaft besteht ein breites Spektrum an Leistungsfähigkeiten. Die Möglichkeit auf Antrag einen Haupt- oder Realschulabschluss zu erreichen, trägt dem Rechnung. Die Leistungsmotivation der Schüler ist meist gut. In Anpassung an das namibische Schulsystem messen die Schüler und Schülerinnen vor allem dem Frontalunterricht mit einer hohen Faktendichte eine größere Bedeutung bei, als Unterrichtsphasen, die selbstständiges Lernen, Transferleistungen sowie Diskussionen im Unterrichtsgespräch betonen. Lange Übungs- und Wiederholungsphasen werden von ihnen regelmäßig eingefordert.

III. Kurzinformation zum Gastland Namibia und zum Einsatzort Windhoek

Der schulische Einsatzort Windhoek besitzt im Vergleich zum landesweiten Durchschnitt eine gut ausgebaute und organisierte Infrastruktur. Die Ein-

kaufs- und Versorgungsmöglichkeiten der etwa 240 000 Einwohner zählenden Hauptstadt entsprechen mit Ausnahme des öffentlichen Verkehrsnetzes einem europäischen Oberzentrum. Es existieren verschiedene kulturelle Angebote und (Weiter-) Bildungsmöglichkeiten (z.B. University of Namibia (UNAM), Goethe-Zentrum, Franco Namibian Cultural Centre (FNCC)).

Die Mehrheit der namibischen Staatsangehörigen europäischer Herkunft konzentriert sich in Windhoek, was sich unter anderem im Warenangebot widerspiegelt.

Mit der deutschsprachigen „Allgemeine Zeitung“ und speziellen Radio-sendungen des NBC ist zudem die deutsche Sprache regelmäßig in den landesweiten Medien vertreten.

Obwohl Namibia nach Südafrika das höchste Pro-Kopf-Einkommen im südlichen Afrika erwirtschaftet, bestehen gravierende wirtschaftliche Probleme, die sich in einer hohen Arbeitslosenquote von etwa 40% und einem großen Einkommensgefälle manifestieren. Der informelle Dienstleistungssektor (Haushaltshilfen, Gartenarbeiter usw.) ist sehr stark ausgeprägt und bietet vor allem den nicht oder nur gering ausgebildeten Bevölkerungsgruppen ein Grundeinkommen. Eine hohe HIV-Infektion der Bevölkerung von landesweit ca. 20% und der damit verbundene Zuwachs der sogenannten AIDS-Waisen, stellt Namibia zusätzlich zur verbreiteten Armut zunehmend vor enorme gesellschaftliche Herausforderungen, deren Bewältigung sich auch auf die wirtschaftliche Zukunft des Landes auswirken werden.

Kriminalität, vor allem Einbrüche und Diebstähle aber auch gewalttätige Raubüberfälle mit Waffeneinsatz, setzen die Lebensqualität in der Hauptstadt und in der näheren Umgebung herab. Sämtliche Freizeitaktivitäten beschränken sich in der Regel auf den privaten Bereich bzw. können nur in eigens dafür etablierten Institutionen durchgeführt werden. Im Stadtbild zeigt sich die eingeschränkte Sicherheitslage durch die Installation von Sicherheitsanlagen (Mauern, Elektrozäunen etc.), die Privatgrundstücke wie Staatseigentum umgeben.

IV. Schule

Durch den stetigen Wechsel von Auslandsdienst- und Bundesprogrammlehrkräften sind die Ortslehrkräfte der DHPS sehr an die jährlichen Neuzugänge aus Deutschland gewöhnt und ausgesprochen um eine Integration in das Lehrerkollegium bemüht.

Die Schulleitung bietet Einführungsseminare an, die u. a. über Besonderheiten der Schule (z.B. zur Sprachsituation in Namibia) informieren, und versorgt darüber hinaus „die Neuen“ gewissenhaft mit Informationsmaterial zu allen Bestimmungen, Schulordnungen und sonstigen organisatorischen Fragen an der DHPS. Überhaupt habe ich die Schulleitung (vermittelte Schulleiter aus Deutschland wie Ortskräfte) als ausgesprochen offen und ansprechbar für Fragen und evt. Probleme erlebt. Die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und dem Schulverein als Träger der Privatschule schien meines Erachtens kooperativ zu sein.

Die namibischen Kollegen selbst sind eine unschätzbare Hilfe für sämtliche Fragen zum Einleben in den namibischen Alltag. Ich bin auf ein großes Interesse und eine enorme Hilfsbereitschaft gestoßen, die mir das Einleben sehr erleichtert hat.

Im schulischen Bereich habe ich die meisten Kollegen als sehr aufgeschlossen und engagiert erlebt. Der Austausch von persönlichen Unterrichtserfahrungen und Materialien wurde gerne angeboten wie angenommen. Der Umgang untereinander ist kooperativ und respektvoll, wobei Konflikte zumeist schnell angesprochen und in der Regel auch gelöst werden

Projekte

Ein besonderer Höhepunkt meiner schulischen Tätigkeit aus dem Fachbereich Biologie ist die Begleitung der 6. Klassen zur einwöchigen Unterrichtsfahrt in die Namibwüste gewesen. Organisiert vom Namib Desert Environmental Education Trust (NaDeet) leben hier zwei Klassen eine Woche lang in einem einfach eingerichteten Camp mitten in der Namibwüste. Es handelt sich hierbei nicht um eine Freizeitveranstaltung, sondern um eine echte Unterrichtsfahrt. Der Klassenraum ist die Namibwüste. Unterrichtsziel ist es, den nachhaltigen Umgang mit begrenzten Ressourcen in der Wüste zu leben. Dazu stehen sparsamer Wasserverbrauch, Nutzung von Solarenergie, Müllrecycling bzw. Müllvermeidung im Mittelpunkt des Wüstenalltags und damit des Unterrichts. Darüber hinaus lernen die Kinder selbstverständlich Flora und Fauna der Namibwüste auf Exkursionen kennen und begreifen vor Ort ökologische Zusammenhänge.

Im normalen Unterricht werden die Lerninhalte der Fahrt vor- sowie nachbereitet. Grundlage aller Fächer sind im Übrigen die Lehrpläne Baden-Württembergs, die an die landestypischen Eigenheiten angepasst wurden.

Hervorzuheben ist außerdem das Girl-Child Projekt der Schule, das ich ab 2007 mitbetreuen durfte. Es handelt sich dabei um eine Schülergruppe der Klassenstufen 9 bis 13, die durch ihre Sammel- und Spendenaktionen (Sammeln von Hygiene- und Toilettenartikeln, warmen Decken und Wintersachen etc.) bedürftige Einrichtungen im ehemaligen Township und heutigem Brennpunkt und Armenviertel Katutura unterstützt. Neben materiellen Spenden besuchten die Schülerinnen und Schüler zuletzt einmal monatlich einen Kindergarten bzw. ein Waisenhaus. Dabei ging es vor allem um den persönlichen Kontakt zu den Kindern und es wurden dazu im Vorfeld Aktionen (Bewegungs- und Geschicklichkeitsspiele, Singspiele, Malaktionen etc.) vorbereitet. Die Schüler zeigten in ihren Vorbereitungen und in der Durchführung ein sehr großes Engagement und wurden durch ihren großen Erfolg bestätigt. Die jungen Menschen in ihrem Einsatz zu unterstützen, war mir eine Freude und erlaubte mir einen ungeschönten Einblick in das Leben von Menschen, denen ich in meinem sonstigen Alltag nicht begegnen konnte.

Gerade diese beiden Projekte sind es, die ich zusammenfassend als eine große persönliche Bereicherung für mich bezeichnen möchte.

104 |

V. Eingliederung in Deutschland

Da ich mit meiner Rückkehr aus Namibia erstmalig fest in den innerdeutschen Schuldienst eingestiegen bin, kann ich nur einen Eindruck aus meinen ersten Schulwochen wiedergeben.

Ich arbeite jetzt in Nordrhein-Westfalen an einem Gymnasium, das sich in den Voraussetzungen relativ wenig von der DHPS in Namibia unterscheidet. Hier wie dort habe ich eine gute Ausstattung und äußerst lernwillige Schüler und Schülerinnen angetroffen, die in der Regel auf Unterstützung aus dem Elternhaus zurückgreifen können.

Anders als in Namibia begegneten die deutschen Kollegen „mir Neuen“ allerdings bislang mit einer größeren Vorsicht und Zurückhaltung. Ich bin aber recht zuversichtlich, dass mit etwas mehr Zeit die aktuellen Hemmschwellen abgebaut werden können.

Ein Wunsch von mir ist es, meine Kontakte und Erfahrungen in Namibia zu nutzen, um das Projekt der Girl-Child Gruppe der DHPS zu unterstützen. Ich möchte dazu gerne einen Arbeitskreis sozial engagierter Schüler und Schülerinnen an meiner neuen Schule aufbauen, der durch Informations- und Spendenaktionen seinen Beitrag dazu leistet.

Japan: Deutsche Schule in Kobe

Wolfgang Stöver

Vorgeschichte

Nachdem ich in den Jahren 1984 bis 1987 erste, sehr positive Erfahrungen als Lehrkraft bzw. Schulleiter an der Deutschen Schule Kaduna, einer Firmenschule im Norden Nigerias, sammeln konnte, zog es mich im Jahr 2003 erneut ins Ausland.

Im Winter 2002/2003 suchte die Deutsche Schule Kobe, eine der beiden in Japan bestehenden deutschen Auslandsschulen, einen neuen Schulleiter. Der Bewerber sollte die Nachfolge einer AdLK-Kraft antreten, die zu diesem Zeitpunkt bereits im siebten Schuljahr vor Ort die Leitungsfunktion inne gehabt hatte.

Bereits im Sommer 2002 war die letzte von der Bundesrepublik Deutschland finanzierte AdLK-Stelle weggefallen. Die Tätigkeit des Kollegen wurde von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen für ein weiteres Schuljahr (2002/2003) durch finanzielle Zuwendungen an den Schulträger abgesichert. Die nunmehr für eine Ortskraft ausgeschriebene Schulleiterposition wurde mir angeboten. Grundlage der Tätigkeit war ein Dreijahresvertrag mit der Option auf Verlängerung.

Die entsprechende Beurlaubung durch den Dienstherrn, die Freie und Hansestadt Hamburg, erfolgte problemlos.

| 105

Der Wechsel nach Japan

Das Land Japan hat sich sehr spät in seiner Geschichte für interkulturelle Beziehungen mit anderen Staaten geöffnet. Die japanische Gesellschaft steht allen Kontakten mit Ausländern auch heute noch sehr zurückhaltend gegenüber. Die Erteilung von Aufenthalts- und Arbeitsgenehmigungen für Ausländer wird sehr restriktiv gehandhabt. Dennoch bereitete es in der Regel keine Probleme, für Lehrkräfte an der Deutschen Schule entsprechende Visa zu bekommen.

Der Umgang mit japanischen Ämtern, Banken und anderen Firmen erfordert auch von Deutschen ein hohes Maß an Geduld und Leidensfähigkeit. Man arbeitet sehr gewissenhaft und gibt sich dabei extrem bürokratisch. Das

schließt nicht aus, dass man überall außerordentlich zuvorkommend und höflich behandelt wird.

Auch persönliche Begegnungen mit Japanern sind geprägt von beinahe unterwürfiger Höflichkeit. Rituale sind von großer Bedeutung. Diese sorgen für Distanz und dafür, dass niemand in Gefahr gerät, sein Gesicht zu verlieren. Private Kontakte zwischen Ausländern und Japanern sind nahezu undenkbar und bleiben die große Ausnahme.

Vor diesem Hintergrund war es dennoch durchweg angenehm, mit den japanischen Mitarbeitern der DSK zu kooperieren. Die Kolleginnen und Kollegen waren bemüht, sich auf das europäisch geprägte Arbeitsumfeld einzustellen und zeigten sich absolut zuverlässig und loyal ihrem Arbeitgeber gegenüber.

Die Deutsche Schule Kobe / European School

Im Jahr 1909, also vor inzwischen fast 100 Jahren, gründeten deutsche Kaufleute in Kobe eine eigene Schule. Es wurde von Anfang an nach deutschen Lehrplänen unterrichtet um zu gewährleisten, dass die Kinder von ins Mutterland zurückkehrenden Familien problemlos in das heimatische Schulsystem wechseln konnten.

Mit über die Jahre hinweg stark schwankenden Schülerzahlen entwickelte sich die DSK, neben der noch ein wenig älteren Schule in Yokohama, zu einem zweiten Zentrum gesellschaftlichen und deutschsprachigen kulturellen Lebens im Land der aufgehenden Sonne. Die beiden Schulen überlebten sogar eine in Folge des 2. Weltkrieges unumgängliche mehrjährige Zwangspause.

In den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts lenkten immer mehr in Japan tätige europäische Firmen ihr Interesse auf den boomenden Wirtschaftsraum China, was zur Folge hatte, dass auch immer mehr deutschsprachige Familien dem Kansai-Gebiet mit den Städten Kobe und Osaka den Rücken kehrten, um, zum Beispiel, nach Peking oder Schanghai überzusiedeln.

Diese Entwicklung sollte schwerwiegende Folgen für die DS Kobe haben: Die Schülerzahlen wurden stark rückläufig und es war klar, dass ein wirtschaftlicher Schulbetrieb mit weniger als 20 Schülerinnen und Schülern auf längere Sicht nicht möglich sein würde. Hinzu kam, dass angesichts dieser Entwicklung der DSK die von der ZfA vergebenen Fördermittel in sehr starkem Maße reduziert wurden. Es war abzusehen, dass die Schule zu dem Zeitpunkt, an dem sämtliche Rücklagen aufgebraucht sein würden, tief in die roten Zahlen geraten wird.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung war es meinem Amtsvorgänger gelungen, den Schulverein davon zu überzeugen, dass eine Rettung der Schule nur über eine konsequente Erweiterung ihres Angebots möglich sein würde. Man entschloss sich, die Einrichtung mit einem zweiten, englischsprachigen Zweig auszustatten. Über dieses Angebot würde man finanzstarke japanische Familien, die für ihre Kinder eine an europäisch geprägten Werten orientierte Bildung und Erziehung wünschten, erreichen können.

Die „European School“ (ES) als zweites, eng kooperierendes Standbein der traditionsreichen Deutschen Schule, wurde ins Leben gerufen.

Während die DS weiterhin auf der Grundlage deutscher Lehrpläne (Thüringen) arbeitete, sollte der neue Schulzweig die Primarschul-Curricula der weltweit operierenden International Baccalaureate Organization (IBO) in den Mittelpunkt eines modernen englischsprachigen Unterrichts stellen. Dazu war es erforderlich, bei der IBO in Genf die Zertifizierung zur IBO Primary School zu beantragen.

Die ES nahm im Sommer 2002 mit einer Klasse 1 den eigenen Schulbetrieb auf. Den Unterricht übernahmen in England ausgebildete Pädagogen, zu deren Aufgaben es auch gehörte, das Primary Years Program (PYP) der IBO zu adaptieren und die Einrichtung für eine entsprechende Zertifizierung vorzubereiten. Denn während der neue Schulzweig in den Folgejahren um jeweils eine Klassenstufe wuchs, wurde das Team intensiv auf die Arbeit mit dem neuen Curriculum vorbereitet.

Im Sommer 2006 schließlich wurde die dreijährige Trainings- und Vorbereitungsphase über ein mehrtägiges Audit, durchgeführt von zwei Prüfern der IBO, erfolgreich abgeschlossen.

Mit dem erworbenen Zertifikat war die European School Kobe in die Lage versetzt, ihre Dienste als voll anerkannte „IBO School offering the Primary Years Program“ am lokalen Markt für private Auslandsschulen anzubieten.

Für mich schien damit der Zeitpunkt gekommen, ein zukunftsweisendes Schulprofil der DSK/ES zu entwickeln und der Öffentlichkeit vorzustellen. Der Schwerpunkt der schulischen Arbeit würde künftig auf der „Vermarktung“ des teuer erworbenen Zertifikats liegen müssen. Nur der systematische Ausbau des englischsprachigen Zweiges konnte mittelfristig die Existenz der traditionsreichen DSK, die davor weiter stark rückläufige Schülerzahlen zu

verzeichnen hatte, sichern. In einer konsequent neu ausgerichteten Schule sollte dem deutschen Zweig die Rolle eines „Juniorpartners“ zukommen, dessen Überleben den vielfältigen Synergie-Effekten einer Kooperation unter gemeinsamem Dach zu verdanken sein würde.

Visionen versus Mangel an Mut und Weitblick

Was nützen die besten Konzepte, wenn deren Umsetzung von einem zögerlich und wenig risikobereit agierenden Schulvorstand verhindert wird? Kleinmut bestimmte dessen Handeln, oder besser: dessen Nicht-Handeln.

An diesem Beispiel wird deutlich, wie die überlebenswichtige Weiterentwicklung einer privaten Schule von einer konstruktiven Kooperation zwischen Schulleitung und Schulverein abhängig sein kann. Die Umsetzung von Visionen erfordert Investitionen die nicht zum Nulltarif zu haben sind, verlangt Innovationsbereitschaft und den Mut zu unternehmerischem Risiko.

Solange jedoch ein Schulverein permanent massive Probleme hat, alle Vorstandssitze irgendwie zu besetzen, bleibt es nicht aus, dass ein solches Gremium zum Tummelplatz profilierungssüchtiger Hobby-Pädagogen verkommt. Ein Schulleiter der sich ständig intriganten Angriffen sowie dilettantischen Versuchen von Einflussnahme erwehren muss, ohne dabei auf die Rückendeckung durch eine vernunftorientierte Vorstandsmehrheit zählen zu können, führt einen einsamen Kampf!

Ein als Ortskraft tätiger Schulleiter darf bei einer solchen Auseinandersetzung keinerlei beratende oder gar vermittelnde Unterstützung von der Zentralstelle in Köln erwarten.

Wenn es nicht darum gegangen wäre, den Aufbau der Schule zur zukunftsorientierten „IB-School mit deutschem Zweig“ voranzutreiben und zum Abschluss zu bringen, hätte ich die Zusammenarbeit mit dem Schulverein schon lange vor Ablauf des Dreijahresvertrages beendet.

Meine Rückkehr nach Deutschland im Sommer 2006 nahm der Schulvorstand zum Anlass, mit verleumderischen Unterstellungen, mir vertraglich zustehende Zahlungen, wie ausstehende Monatsgehälter, Boni und Umzugspauschalen, zu verweigern. So musste, mit Hilfe der GEW-Rechtsschutzstelle in Frankfurt, zu guter Letzt ein japanisches Arbeitsgericht angerufen werden. Nach rund einjähriger juristischer Auseinandersetzung unterlag der Schulverein in allen Punkten.

Trotz der beschriebenen Misslichkeiten blicke ich gern auf die drei Jahre in Japan zurück. Die Aufgabe, eine in ihrer Existenz bedrohten Traditionsschule im Ausland auf die Erfolgsstraße zurück zu führen, empfand ich als außerordentlich spannende und anspruchsvolle Herausforderung. Zu erleben, was ein überaus engagiertes multinationales Team aus bis zu neun Nationalitäten unter der gegebenen Zielsetzung zu leisten imstande ist, war beglückend.

Umso ernüchternder wirkte die anschließende persönliche Erfahrung nach der Rückkehr ins heimatliche Hamburg: Im Auslandsschuldienst gesammelte Schul- und Leitungspraxis wird zuhause weder geschätzt noch anerkannt.

Sie waren im Ausland? Wie war der Urlaub?!

Tagungsprogramm**Freitag, 21.11.2008**

Anreise ab 16.00 Uhr

18.00 Uhr Gemeinsames Abendessen

19.30 Uhr Eröffnung der Tagung

Begrüßung

Kennen lernen am Abend: „Du und ich – vom selben Stern“

Samstag, 22.11.2008

9.00 Uhr AGAL-Vorstellung

Vorstellen der Arbeitsgruppen

1. Bundesprogrammlehrkräfte

2. Landesprogrammlehrkräfte

3. Auslandsdienstlehrkräfte

4. Ortslehrkräfte

5. Strukturen und Perspektiven der schulischen Arbeit im

Ausland

11.00 Uhr Öffentlicher Vortrag von Oskar Negt

„Lehren im Ausland unter globalisierten Bedingungen: Hehre
Ziele, zersplitterte Beschäftigungsverhältnisse, Gegenstrategien“

14.30 Uhr Aussprache über das Referat von und mit Oskar Negt

19.30 Uhr Arbeitsgruppen

Berichte der RückkehrerInnen

21.00 Uhr Ausklang im „Plesse-Club“

Sonntag, 23.11.2008

9.00 Uhr Arbeitsgruppen und Berichte der RückkehrerInnen

13.30 Uhr Kulturprogramm

Alternativ zu wählen

1. Auf den Spuren großer Geister: Geführter Stadtpaziergang
durch Göttingen

2. „Wächter des Leinetals“: Wanderung zur Burg Plesse

19.30 Uhr Arbeitsgruppen

Berichte der RückkehrerInnen

21.00 Uhr Ausklang im „Plesse-Club“

Montag, 24.11.2008

9.00 Uhr Berichte der RückkehrerInnen

Fortsetzung der Arbeitsgruppen

14.30 Uhr Podiumsdiskussion zum Tagungsthema mit Stefan Krawielicki (AA), Joachim Lauer

(ZfA), Friedrich Broeckelmann (KMK), Dr. Anja Nußbaum

(WDA) und Otto Herz (GEW)

17.00 Uhr Schulen: Partner der Zukunft (PASCH)

Joachim Lauer, ZfA

19.30 Uhr Fortsetzung der Arbeitsgruppen

Berichte der RückkehrerInnen

21.00 Uhr Ausklang im „Plesse-Club“

Dienstag, 25.11.2008

9.00 Uhr Referat von Otto Herz:

„Das ABC der guten Schule – auch im Auslandsschulwesen?“

11.00 Uhr Berichte und Ergebnisse der Arbeitsgruppen –

Beschlussvorlagen

14.00 Uhr Sitzung der AGAL

15.30 Uhr Berichte und Ergebnisse der Arbeitsgruppen –

Beschlussvorlagen

21.00 Uhr Abschlussabend

Mittwoch, 26.11.2008

9.00 Uhr Auswertung und Beschlüsse

11.00 Uhr Auswertung der Tagung

Abreise nach dem Mittagessen

Tagungsleitung: Wolfgang Gotterbarm, AGAL

Wolfgang Borchardt, HVHS Mariaspring

Teilnehmerliste AGAL/Mariaspring-Tagung 21.-26. November 2008

Name	Vorname	Adresse	Ort	E-Mail
Bahrenberg	Martin	Augsburger Str. 151	28215 Bremen	
Bertram	Max	Doppelreihe 15	25746 Wesselin	
Binder	Harald	Römerstr. 17	71384 Weinstadt	habribinder@f-online.de
Braach	Ormar	Kirchgasse 1	37269 Eschwege	
Brinkmann	Manfred	c/o GEW-HV, Reifenberger Str. 21	60489 Frankfurt/Main	manfred.brinkmann@gew.de
Burzloff	Ulrike	Am Sudholz 48	33613 Bielefeld	
Busch	Volker	Schwanallee 19a	35037 Marburg	volker.busch@gew.de
Capellmann	Rainer	Berchtesgadener Str. 15	10825 Berlin	
du Pin	Dirk	Schleswiger Str. 41	21456 Reibek	dirk__du__pin@hotmail.com
Dwertmann	Franz	Marthildenstr. 86	28203 Bremen	franz__dwertmann@hotmail.com
Egenhoff	Manfred	Kleine Wehe 26	26160 Bad Zwischenahn	
Elbe	Heinz-Joachim	Hans-Böhm-Zeile 32	14165 Berlin	achimib@yahoo.de
Fecht	Günther	Weinbergstr. 82	36381 Schlüchtern	GHFecht@yahoo.de
Gies	Irene	Roncallihof 6	30459 Hannover	IreneGies@aol.com
Gosch	Andreas	Schützenstr. 13	21337 Lüneburg	
Grund	Eva-Christine	Zweigertstr. 13	45130 Essen	
Hahn-Schröder	Jürgen	Schückingstr. 32	35037 Marburg	hahn-schroeder@web.de
Hess	André	Zeppelinstr. 52	14471 Potsdam	andre__hess@web.de
Heuck	Matthias	Pommernstr. 4	64297 Darmstadt	
Katterbe	Veronika	Marianne-Adrian-Weg 21	30449 Hannover	veronikakatterbe@hotmail.de
Keisting	Martin	Parkstr. 11a	49080 Osnabrück	

Name	Vorname	Adresse	Ort	E-Mail
Köhler-Fritsch	Iris	Uhländstr. 162	10719 Berlin	iris@koehler-fritsch.de
Martens-Berkenbrink	Ursula	Wilmsdingstraße 2	38118 Braunschweig	
Michel	Paul	c/o GEW-HV, Reifenberger Str. 21	60489 Frankfurt/Main	
Münchoff	Stephan	Hoyersburger Str. 47	29410 Salzwedel	stepfront@web.de
Neuhäus	Günter	c/o Goethe-Institut Ankara Atatürk Bulvarı 131	TR-06640 Bakanlıklar-Ankara	
Ottow	Barbara	Borgfelder Stieg 2	21502 Geesthacht	
Pringel	Sandra	die-journalisten.de GmbH Am Hof 7	50858 Köln	
Proksch	Josef	Konrad-Laucht-Weg 11	35037 Marburg	joproksch@web.de
Reck	Erhard	Jägerhofstr. 97	01445 Radebeul	
Reck	Renate	Jägerhofstr. 97	01445 Radebeul	
Reizler	Rudolf	Rosenstr. 9	76437 Rastatt	
Riesch	Werner	Hermann-Iwers-Str. 43	24340 Eckernförde	w.riesch@gmx.de
Schindehütte	Reinhard	Am Opierhof 1	34130 Kassel	
Schorsch	Christian	Ludwigstr. 41	21614 Buxtehude	chr.schorsch@web.de
Simon	Diethild	Stollmanns Hof 10	45481 Mülheim	diethild.simon@web.de
Stöver	Wolfgang	Am Teich 2	21224 Rosengarten	
Toledo	Helke	Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Barbarastr. 1	50728 Köln	
von der Fecht	Gesa	Vor den Gründen 18	31789 Hameln	gydfecht@gmail.com
Wagner	Marlene	Gerlfanger Str. 31	66780 Reilingen-Siersburg	emwagner@freenet.de

Name	Vorname	Adresse	Ort	E-Mail
Walther	Michael	Johannisallee 36	04103 Leipzig	mgywalt.pforta@web.de
Warmbier-Pantzen	Ulrike	Am Weiher 14	57234 Wilnsdorf-Obersdorf	warmbierpantzen@hotmail.com
Welsch	Rainer	Am Bildstöckel 26	76863 Herxheim	wr.welsch@t-online.de
Wickert	Hans-Martin	c/o Osadek Doskonalenia Naczyński, ul. Koncierska 31 Lindenstr. 34	PL-60327 Poznan 26123 Oldenburg	hans-martin_wickert@web.de
Wilms	Annette	Eichhoffweg 19	45133 Essen	
Zimmermann	Ulrike	Kiwittstr. 32	49080 Osnabrück	ulrikez_2000@yahoo.com
Referenten / Tagungsleitung				
Broeckelmann	Friedrich	Am Roddererg 14	53343 Wachtberg	
Herz	Otto	Sattelmeyerweg 1	33609 Bielefeld	
Krawielicki	Stefan	c/o Auswärtiges Amt	11013 Berlin	
Lauer	Joachim	Königsberger Platz 47	54516 Willach	
Negt	Prof. Dr. Oskar	Poldbielskistr. 31	30163 Hannover	
Noßbaum	Dr. Anja	c/o Weltverband Deutscher Auslandsschulen e.V., Chausseestr. 10	10115 Berlin	
Borchardt	Wolfgang	HVHS Mariaspring, Rauschenwasser 78	37120 Boveruden	borchardt@mariaspring.de
Gorferbarm	Wolfgang	Friedrich-Ebert-Ring 163	69469 Weinheim	post@wggorferbarm.de

