ISSN: 0940-3132

BEGEGNUNG

DEUTSCHE SCHULISCHE ARBEIT IM AUSLAND

1-2014 35. Jahrgang

Lehrerausbildung

Inland

Lehreranwerbung im Inland: Unterrichten im Ausland

Das Auslandsschulgesetz

Ortstermin

Deutschlehrer in Buenos Aires

Länderdossier

Uruguay: Bikulturell in die Welt

Pro & Kontra

Lesen durch Schreiben?

Fokus: Lehrerausbildung

Ein Blick in den deutschen Ausbildungsdschungel

Nachgefragt: Verbesserungspotenzial in der Lehrerausbildung

Interview zur ersten School of Education

MADE
IN
GERMANY

UNDÜTSCH
MACHT
SCHULE!

F. Undütsch GmbH
Since 1900

Langjährige Erfahrungen in Handel, Logistik und Export – auch als Lieferant der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Wir sind der globale Schulausrüster für Deutsche Schulen im Ausland

Schnelle, zuverlässige und kostengünstige Auftragsabwicklung in alle 5 Kontinente

Wir liefern Schul- und Bibliotheksbücher, Lehr- und Lernmittel, Einrichtungsbedarf sowie Einrichtungssysteme für

- Klassenzimmer
- Musik- und Kunstzimmer
- Sporteinrichtungen
- Laboratorien
- Kindergärten
- Hausmeistereien

Jetzt ganz einfach online bestellen
www.unduetsch-shop.de

F. Undütsch GmbH
Emil-Sommer-Str. 4-6
D-28329 Bremen
Telefon: 0421/37759 0
E-Mail: schule@unduetsch.de

Strategischer Partner des WDA

WDA Weltverband Deutscher Auslandsschulen

Strategischer Partner - Exklusiver Schullieferant

Lehrerausbildung

Die aktuelle PISA-Studie zeigt: Deutsche 15-Jährige rechnen deutlich besser als der Durchschnitt der 65 getesteten Länder. Auch in den Disziplinen Lesen und Naturwissenschaften ist Deutschland auf der PISA-Skala vorgerückt und liegt über dem OECD-Schnitt. Die Leistungen deutscher Schüler werden also wieder besser – was auch immer es bedeuten mag, wenn man auf der PISA-Skala nach oben rutscht. Aber was ist mit den Lehrern? Wie steht es um ihre Ausbildung? Laut einer aktuellen Allensbach-Studie fühlen sich 50 Prozent der Junglehrer schlecht auf die Berufspraxis vorbereitet. Der Fokus der aktuellen Ausgabe beschäftigt sich ab Seite 14 mit der Entwicklung der deutschen Lehrerausbildung und zeigt die Stärken und Schwächen der Systeme. In den letzten Jahren haben vor allem die Bachelor- und Masterreform sowie die Verkürzung des Referendariats zu neuen Herausforderungen geführt. Gleichzeitig wurden alternative Konzepte auf den Weg gebracht, wovon wir Ihnen ab Seite 20 eines näher vorstellen.

Im deutschen Auslandsschulwesen werden rund 390.000 Schüler unterrichtet. Das entspricht der Schülerzahl eines mittleren Bundeslandes. Das Jahr 2014 ist für das Auslandsschulwesen ein historisches Jahr. Am 1. Januar trat das neue Auslandsschulgesetz in Kraft. Damit ist der Förderanspruch Deutscher Schulen im Ausland zum ersten Mal in der Geschichte des Auslandsschulwesens gesetzlich verankert. Mehr zu Inhalt und Bedeutung dieses neuen Gesetzes lesen Sie ab Seite 6.

Wie nachhaltig das Auslandsschulwesen wirkt, verdeutlicht das Länderdossier Uruguay ab S. 62. An der Deutschen Schule Montevideo, der einzigen Deutschen Auslandsschule im Land, sind mittlerweile drei Generationen einer Familie vertreten. Sie sind mit Deutschland, der deutschen Sprache und der Schule eng verbunden.

Mit der Vermittlung der deutschen Schriftsprache befasst sich unser Pro & Kontra. Lernen Grundschulkinder, die mit der Anlauttabelle arbeiten, noch richtig schreiben, oder laufen wir Gefahr, spätere Rechtschreibanarchisten großzuziehen? Und wie sehen die orthografischen Kompetenzen Lehramtsstudierender aus? Lesen Sie mehr ab Seite 54.

Ausgerechnet der Duden, der gemeinhin als klassische Sprachinstanz für korrektes Deutsch gesehen wird, erhielt vom Verein für deutsche Sprache die „Auszeichnung“: Sprachpanscher des Jahres 2013. Ob zu Recht, beurteilen Sie selbst. Ab S. 48 berichten wir über den Stand der Sprachbeobachtung in Deutschland und Auswirkungen auf die deutsche Sprache.

Viel Spaß beim Lesen der vorliegenden BEGEGNUNG wünschen Ihnen

Boris Menrath

Stefany Krath

INHALT

Inhalt

FOKUS: LEHRERAUSBILDUNG

Patient Lehrerausbildung
Ein Blick in den deutschen Ausbildungsdschungel 14

„Lehrerbildung ist für die Nachwuchssicherung ausschlaggebend“
Interview mit Prof. Dr. Manfred Prenzel, Gründungsdekan der ersten School of Education in Deutschland. 20

Nachgefragt:
Besser als ihr Ruf oder dringend reformbedürftig? Strukturell schwach oder international vorbildlich? Vier Experten aus Wissenschaft, Praxis und Politik präsentieren ihre Meinung zur Lehrerausbildung in Deutschland. 22

INLAND

ASchulG – das Auslandsschulgesetz
Gestaltungsfreiheit für Auslandsschulen 6

Unterrichten im Ausland
„Jetzt ist der richtige Moment“ 10

Serie: Experten sprechen über die Zukunft des Bildungssystems
TV-Moderator Gert Scobel im Interview 26

Lehrer zwischen den Stühlen
Von einem befristeten Vertrag zum nächsten 37

Wissenschaft trifft Praxis
Ein Tagungsbesuch bei der GEW 46

„Flashmob“ für die deutsche Sprache
Die deutsche Sprachbeobachtung im Blick 48

„Die deutsche Sprache wird immer bunter und vielfältiger“
Interview mit Dr. Werner Scholze-Stubenrecht vom Dudenverlag 50

Rechtschreiberziehung
Lernen Grundschüler nicht mehr richtig schreiben? 54

Patient Lehrerausbildung 14

Theorielastig, schlecht abgestimmt, zu wenig Fachdidaktik: Viele Referendare und Junglehrer fühlen sich durch ihre Ausbildung schlecht auf den Schulalltag vorbereitet, sie beklagen einen Praxisschock beim Berufseinstieg. Kein gutes Zeugnis für die Lehrerausbildung, die in Deutschland Ländersache und damit keine einheitliche Angelegenheit ist – wie wird wo ausgebildet?

Das Auslandsschulgesetz 6

Kritisch diskutiert, als Meilenstein begrüßt und seit 2014 in Kraft: Das „ASchulG“ soll in erster Linie für eine gesetzliche Sicherheit sowie mehr Gestaltungsfreiheit der Deutschen Auslandsschulen sorgen. Eine Bestandsaufnahme.

Lehren im Ausland – aber wie? 10

Der Eine geht nach Usbekistan, die Nächste nach Thailand: eine Lehrtätigkeit im Ausland ist Abenteuer und Gewinn zugleich. Viele Lehrer kennen jedoch gar nicht alle Möglichkeiten, ob als Ortslehrkraft oder Auslandsdienstlehrkraft. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) informiert und vermittelt Pädagogen, die den Schritt wagen wollen.

Der Duden 48

Vielen Deutschen gilt er als maßgebliche Instanz der deutschen Sprache, doch eine normgebende Funktion hat er tatsächlich nicht. Jährlich finden neue Begriffe vom Flashmob bis zum Shitstorm Eingang in das berühmte Buch, den Duden. Doch nach welchen Kriterien erfolgt eigentlich eine Aufnahme, und wer ist für die Auswahl zuständig?

Deutsche Rechtschreibung 54

Vor gut 20 Jahren wurde die Anlauttabelle an Grundschulen eingeführt und wird seitdem kontrovers diskutiert. Klassische Rechtschreibregeln müssen Kinder bei ihrer Nutzung nicht beachten. Aber wie gut funktioniert die Methode „Lesen durch Schreiben“ wirklich, und wie ist es um die Rechtschreibkompetenz der heutigen Lehramtsstudierenden bestellt?

Länderdossier Uruguay 62

„Bachillerato Bicultural“ nennt sich der internationale Abschluss, den die Deutsche Schule Montevideo seit 2001 ihren Schülern bietet und der sich großer Beliebtheit erfreut. Möglich macht es ein einzigartiges Schulabkommen zwischen Deutschland und Uruguay – ein Modell mit Vorbildfunktion im Sinne der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik.

Der Kulturmittler 40

Ronald Grätz, Alumnus des Colégio Humboldt in São Paulo, arbeitet seit Jahrzehnten als Kulturmittler: ob für das Goethe-Institut oder die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, in São Paulo, Kairo, Moskau oder Lissabon. Einst wollte er Lehrer werden, heute ist er Generalsekretär des Instituts für Auslandsbeziehungen (ifa).

Ortstermin Buenos Aires 34

Seit über 30 Jahren bildet das Institut Lenguas Vivas im Herzen der argentinischen Hauptstadt die Deutschlehrer von morgen aus. Vier Jahre dauert die Ausbildung, und die Absolventen sind über die argentinischen Landesgrenzen hinaus gefragt, viele zieht es im Anschluss als Lehrkraft an eine der Deutschen Auslandsschulen im Land.

Pro & Kontra
Prof. Dr. Hans Brügelmann und Prof. Dr. Renate Valtin über die Methode „Lesen durch Schreiben“ 57

Von allem nur das Beste
Kabarettist Konrad Beikircher 58

AUSLAND

Auslandspraktika für Lehramtsstudierende
Mit dem DAAD in die Welt 24

Ein begeisterter Europäer
Serie: Rudolf Graf von Schönburg, Vorstand der DS Málaga 30

LÄNDERDOSSIER

Uruguay
Bikulturell in die Welt 62

ALUMNI VIP

Der Kulturmittler
Interview mit ifa-Generalsekretär Ronald Grätz 40

ORTSTERMIN

Deutschlehrer für morgen
Ausbildung am Lenguas Vivas in Buenos Aires 34

KOLUMNE

Buschardts Querschläger
Lehrerausbildung? Fangt mal damit an! 70

Schreibtischwechsel 69

Impressum 69

EDITORIAL 3

INHALT 4, 5

MELDUNGEN 33, 45, 53

INLAND

Auslands-schulgesetz:

Gestaltungsfreiheit für Auslandsschulen

Über 390.000 Kinder und Jugendliche werden an Deutschen Schulen und Sprachdiplomschulen im Ausland beschult. Jetzt hat das deutsche Auslandsschulwesen zum ersten Mal in seiner Geschichte eine gesetzliche Grundlage. Im Sommer verabschiedete der Deutsche Bundestag das Auslandsschulgesetz, das am 1. Januar 2014 in Kraft getreten ist. Eine Bestandsaufnahme.

von STEFANY KRATH

An der internationalen Deutschen Schule Brüssel (iDSB) begrüßt der Vorstandsvorsitzende Andreas Beckmann grundsätzlich das neue Gesetz (ASchulG). Rund 640 Schüler besuchen die zweizügige Schule. Neben dem klassischen Abitur bietet die iDSB auch einen Fachoberschulabschluss an. „Mit dem Gesetz haben wir einen klaren Leistungsanspruch und sind nicht mehr Zuwendungsempfänger“, so Beckmann.

Auch Dr. Thomas Schmitt, Referatsleiter Auslandsschulen, PASCH, Sport im Auswärtigen Amt (AA), ist von der politischen Tragweite überzeugt. „Es ist das erste Gesetz, das sich speziell an die Deutschen Auslandsschulen richtet“, erläutert er. „Seine Kernbestimmung liegt darin, dass voll ausgebaute Auslandsschulen mit einem kontinuierlichen Output an Absolventen einen Rechtsanspruch auf staatliche Förderung erhalten.“

Versorgung mit Lehrkräften gesichert

Zwei Arten der Förderung gibt es im Auslandsschulwesen: personell und finanziell. Die personelle Förderung umfasst die Vermittlung und Bezahlung von Lehrkräften, die aus dem innerschulischen Dienst ins Ausland gehen. Deshalb wurde eine Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern verhandelt und Anfang Dezember unterzeichnet. Damit seien die Verantwortlichkeiten zwischen Bund und Ländern dauerhaft und klar geregelt, meint Hildegard Jacob, Ländervorsitzende des Bund-Länder-Ausschusses für Schulische Arbeit im Ausland (BLASchA). „Auch der Dissens zwischen Bund und Ländern zur Regelung des Versorgungszuschlags ist nun beigelegt worden, indem die seit 2011 praktizierte hälftige Erstattung von Versorgungszuschlägen durch den Bund für verbeamtete Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK) auf eine verbindliche Grundlage gestellt wurde“, zeigt sich Jacob zufrieden. Für alle Schulen seien zudem die Mindestzahlen der vermittelten Lehrkräfte zur Sicherung der Qualität der Abschlüsse transparent festgelegt worden.

Genau an diesem Punkt herrschen bei Roberto Pera, seit 2011 Vorstandsvorsitzender der Deutschen Schule Rom, noch Bedenken. An der DS Rom werden rund 700 Schüler von 18 ADLK und zahlreichen Ortslehrkräften unterrichtet. Laut Gesetz hat die DS Rom Anspruch auf die personelle Förderung von zwölf ADLK. „Wir liegen an der Grenze von der Zweizügigkeit zur Dreizügigkeit. Für den Betrieb, wie er jetzt läuft, brauchen wir jedoch mindestens 15 ADLK.“ Auch an der iDSB müssten nach dem neuen Gesetz zwei ADLK von der Schule selbst finanziert werden.

Gestalterischen Spielraum erhöhen

„Hier setzt die finanzielle Förderkomponente an“, erklärt Joachim Lauer, Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA). „Die Haushaltsmittel, die wir im Augenblick für die Deutschen Schulen im Ausland aufwenden, verbleiben im System. Die Gelder, die wir weniger für Pflicht-ADLK ausgeben, werden wir den Schulen als finanzielle Förderung zufließen lassen“, so Lauer. „Durch die Umschichtung erhalten die Schulen mehr Spielraum, um autonom und wirtschaftlich zu handeln.“

Die genauen Parameter der finanziellen Förderung werden in einer Verwaltungsvorschrift geregelt. Dazu wurde ein Entwurf von AA und ZfA erarbeitet, der sich derzeit in der Abstimmung mit dem Bundesfinanzministerium befindet, bevor er dem Haushaltsausschuss des Deutschen Bundestags vorgelegt wird. Dieser hatte sich in der letzten Legislaturperiode die Zustimmung zu dem Dokument vorbehalten. „Wir arbeiten mit Hochdruck daran, dass die Verwaltungsvorschrift zum Schuljahr 2014/2015 steht“, erklärt Lauer.

Die Vorstände Beckmann und Pera erwarten die Verwaltungsvorschrift mit Spannung, denn erst dann können sie die Förderung genau berechnen. „Wir haben an der iDSB eine ungewöhnliche Situation“, erläutert Beckmann. An der Schule absolvieren im Durchschnitt 30 Schüler das Abitur. Damit die Zweizügigkeit gefördert wird, sind 26 Abiturienten erforderlich. „Unsere Fachoberschule ist ein sehr attraktives Angebot, mit dem wir zusätzliche Schüler gewinnen wollen, aber wir laufen Gefahr, uns im eigenen Haus mit diesem alternativen Abschluss Konkurrenz zu machen“, so Beckmann. Bei unter 26 Abiturabschlüssen wird nur noch einzügig gefördert, der Schule stehen dann laut Gesetz nur noch acht ADLK zu. „Ich sehe im Gesetz an dieser Stelle einen gewissen Widerspruch, man müsste eigentlich auch für die Förderung der Zweizügigkeit sämtliche Abschlüsse aufaddieren.“

Neben der gesetzlichen Förderung wird die Verwaltungsvorschrift auch die freiwillige finanzielle Förderung regeln. Gesetzliche und freiwillige Förderung ergänzen einander und sollen das Fördervolumen der vergangenen ▶

Das Auslandsschulgesetz

Statt der bisherigen freiwilligen Förderung über Zuwendungen des Bundes schafft das Auslandsschulgesetz für Deutsche Auslandsschulen mit nachhaltig hohen Abschlusszahlen einen gesetzlichen Anspruch auf Förderung. Schulen, die noch keinen Anspruch haben, werden freiwillig gefördert. Eine freiwillige Förderung ist auch als Ergänzung zur gesetzlichen Förderung vorgesehen.

Die zur Durchführung eines fachgerechten Unterrichts und zur Anerkennung von Abschlüssen an Deutschen Auslandsschulen zwischen Bund und Ländern vereinbarte zwingende Anzahl von deutschen Auslandsdienstlehrkräften wird abgesenkt. Die Schulen erhalten im Gegenzug eine erhöhte finanzielle Förderung. Sie haben die Freiheit, diese Gelder entweder für die Vermittlung zusätzlicher deutscher Auslandslehrer, für die Einstellung geeigneter Lehrkräfte vor Ort oder für den regulären Schulbetrieb zu verwenden. Die finanzielle Förderung wird – anders als bisher – als „Budget“, also als Festbetrag unabhängig von den Eigenmitteln der Auslandsschulen, gewährt. Das Gesetz würdigt die Rolle des Deutschen Sprachdiploms (DSD) der Kultusministerkonferenz als vorrangiges Instrument der schulischen Förderung der deutschen Sprache im Ausland auf hohem Niveau und sieht eine freiwillige Förderung der DSD-Schulen vor. An der Art der Förderung wird sich zunächst nichts ändern.

Weitere Informationen finden sich unter **www.auslandsschulwesen.de**

Jahre erreichen. Sollte es in Einzelfällen zu einer Unterschreitung kommen, haben AA und ZfA generell zugesagt, dass keine Schule weniger als 85 Prozent der Gesamtförderung von 2012 erhalten wird.

Leistungsprinzip statt Zuwendungsförderung

Obwohl noch nicht alle Daten vorliegen, sehen sowohl Beckmann von der iDSB als auch Pera von der DS Rom schon jetzt klare Vorteile. „Wir haben jetzt eine verlässliche, transparente und planbare Förderung für drei Jahre“, so Pera. „Und zukünftig wird uns Geld, das wir zusätzlich erwirtschaften, nicht von der Fördersumme abgezogen wie beim Subsidiaritätsprinzip der alten Förderung“, ergänzt Beckmann. Dies sei ein großer Schritt vorwärts für die Wahrnehmung und Wertschätzung der Arbeit an Deutschen Auslandsschulen, urteilen beide unisono. „Es war immer eine kleine Frustration, in der Jahreshauptversammlung sagen zu müssen: ‚Wir wissen noch nicht, was kommt, vielleicht senkt Deutschland ja die jährlichen Förderbeträge‘“, erinnert sich der Vorstand der DS Rom.

Für die Übergangszeit vom alten auf das neue Förderprinzip wurde den Schulen im Dezember eine Abschlagszahlung auf die Schulbeihilfe gezahlt. „Wir werden den Abschluss der alten Förderung durch die letztmalige Prüfung der Verwendung der Schulbeihilfe markieren“, erläutert Heinrich Ringkamp, der in der ZfA für die Umsetzung des Gesetzes verantwortlich zeichnet. „Sobald die Verwaltungsvorschrift in Kraft ist, werden wir alle Schulen nach den neuen Regeln unter Verwendung der aktuell vorliegenden Schuldaten durchrechnen“, so der Jurist.

Parallel dazu werden die sogenannten Verleihungsverträge vorbereitet, mit denen der Status Deutsche Auslandsschule nach ASchulG konstitutiv begründet wird. Außerdem wird in der ZfA intensiv an den Verträgen gearbeitet, die die rechtliche Grundlage für die Ausschüttung der Fördermittel bilden. „Unser Ziel ist es, die Förderverträge so rechtzeitig abzuschließen, dass wir spätestens zu Beginn des nächsten Schuljahrs 2014/2015 den Schulträgern alles zur Verfügung stellen können“, erklärt Ringkamp die weiteren Schritte.

Anreize schaffen

Laut ASchulG werden Schulen mit mindestens zwölf Abschlüssen im Mittel der letzten drei Jahre mit bis zu drei Zügen berücksichtigt. Für größere Schulen bedeutet dies, dass ein Teil der Schule gesetzlich, ein anderer Teil freiwillig gefördert wird. „Wir arbeiten daran, dass in der Verwaltungsvorschrift vergleichbare Fördermechanismen vorgegeben werden, damit der Aufwand für die Schulen möglichst gering gehalten wird“, sagt Lauer. Das Gesetz setze außerdem für kleinere Schulen einen Anreiz, sich zu professionalisieren, um von der freiwilligen Förderung in die gesetzliche Förderung zu wechseln.

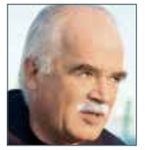
Die Ländervorsitzende Hildegard Jacob wertet die Verabschiedung des Gesetzes grundsätzlich als Erfolg. Allerdings hätten sich die Ländervertreter gewünscht, „dass sich der Förderanspruch der Schulen nicht nur aus der Zahl der jährlichen Absolventen bei anerkannten Abschlüssen ableitet, sondern auch explizit qualitative Aspekte genannt werden.“ Als letztlich entscheidend bewertet sie jedoch die gesetzliche Anerkennung der Arbeit an den Auslandsschulen. „Noch nie standen die Auslandsschulen so im Fokus der Aufmerksamkeit von Bundesregierung, Bundestag und Bundesrat.“ ■

Statement

„Freunde Deutschlands fürs ganze Leben“

„Die Deutschen Auslandsschulen sind Grundbaustein unserer Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik weltweit. Sie sind von ganz besonderer Nachhaltigkeit für die zwischengesellschaftlichen Beziehungen mit unseren Partnerländern. Ausländische Absolventen unserer Auslandsschulen – und sie bilden heutzutage die große Mehrheit unserer Absolventen – werden in aller Regel Freunde Deutschlands fürs ganze Leben. Auf ihre Rolle als Mittler zwischen Deutschland und dem Heimatland können wir immer bauen. Dies gilt selbst dann, wenn sie nach dem Schulabschluss nicht zu uns nach Deutschland zum Studium kommen oder nicht für eine deutsche Firma oder andere deutsche Einrichtung im In- oder Ausland arbeiten. In der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik gibt es für mich keinen wichtigeren Bestandteil als unser Auslandsschulwesen.“

Dr. Hans-Ulrich Seidt, Leiter der Abteilung Kultur und Kommunikation im Auswärtigen Amt, auf der Regionalkonferenz Fernost der Deutschen Auslandsschulen am 21. März 2013 in Singapur



„Das Gesetz stellt einen Meilenstein dar“

Interview mit Dr. Peter Gauweiler

Seit dem 1. Januar 2014 ist das Auslandsschulgesetz in Kraft. Stefany Krath sprach mit Dr. Peter Gauweiler (CSU), bisheriger Vorsitzender des Unterausschusses für Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik, über die Auswirkungen auf das Auslandsschulwesen.

Herr Dr. Gauweiler, sind Sie mit dem verabschiedeten Auslandsschulgesetz zufrieden?
Der Gesetzgebungsprozess erfordert nicht nur Kompromissbereitschaft, sondern auch einen Sinn für das Machbare. Angesichts dieser Umstände können wir sehr zufrieden sein, auch wenn es natürlich noch Verbesserungsbedarf gibt. So müssen die Kriterien, nach denen eine Schule förderungsberechtigt ist, noch nachjustiert werden. Derzeit sind sie zu eng gefasst, was zur Folge hat, dass von den über 140 Deutschen Schulen und rund 1.000 Sprachdiplomschulen nicht alle die gesetzliche Förderung, sondern weiterhin die freiwilligen Zuwendungen erhalten.

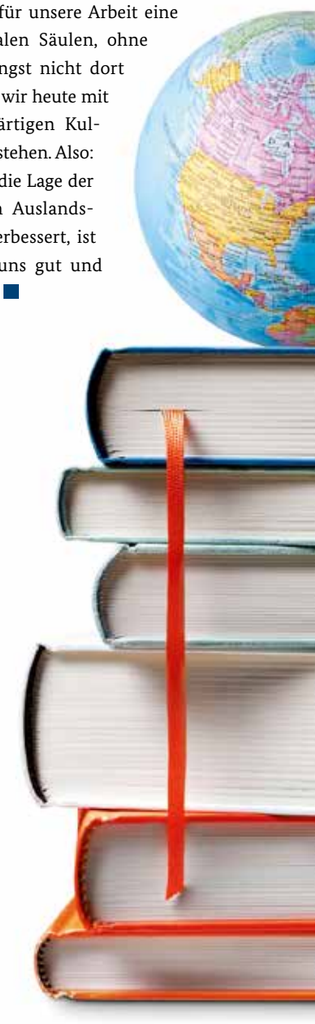
Wie bewerten Sie die Bedeutung des Gesetzes für das deutsche Auslandsschulwesen?
Ganz unbescheiden können wir behaupten, dass das Gesetz einen Meilenstein darstellt: Zum ersten Mal in ihrer über 100-jährigen Geschichte haben die Deutschen Auslandsschulen einen gesetzlichen Anspruch auf Förderung durch die Bundesrepublik Deutschland. Bislang waren sie auf freiwillige Zuwendungen des Bundes – die jährlich neu verhandelt werden mussten – angewiesen. Damit ist das Auslandsschulwesen jetzt auch dem Gesetz nach, was es für uns Kulturpolitiker schon längst war, nämlich eine der tragenden Säulen unserer Arbeit. Deutsche Auslandsschulen vermitteln weltweit nicht nur das deutsche Abitur und die deutsche Sprache, sondern auch ein positives Bild von Deutschland, kurz: Sie werben für Deutschland und machen neugierig auf unser Land. Dieser Bedeutung trägt das Gesetz nun auch Rechnung.

Welche Vorteile sehen Sie für die Schulen?
Die Schulen haben in erster Linie Planungssicherheit, was uns wichtig war. Sie finanzieren sich über die Förderung durch den Bund, aber auch durch die Schulgebühren, die die Schüler aufbringen müssen. Das bedeutet im Ergebnis aber, dass unsere Deutschen Auslandsschulen mit anderen – zum Teil kostenfreien – Schulen im Ausland um Schüler konkurrieren müssen. Diesem Wettbewerb kann man am besten durch Qualität begegnen, die wiederum durch ein überdurchschnittliches Lehrangebot garantiert wird.

Gibt es Aspekte, die Sie gerne noch eingebracht hätten?
Für den Anfang haben wir doch schon sehr viel erreicht.

> *Das Auslandsschulwesen ist für unsere Arbeit eine der zentralen Säulen, ohne die wir längst nicht dort wären, wo wir heute mit der Auswärtigen Kulturpolitik stehen.*

Welche Bedeutung hat das Auslandsschulgesetz für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik?
Abgesehen davon, dass wir als kleiner Ausschuss sehr selten ein Gesetz verabschieden und es schon alleine aus diesem Grund für uns sehr besonders ist, gilt das Gesagte: Das Auslandsschulwesen ist für unsere Arbeit eine der zentralen Säulen, ohne die wir längst nicht dort wären, wo wir heute mit der Auswärtigen Kulturpolitik stehen. Also: Alles, was die Lage der Deutschen Auslandsschulen verbessert, ist auch für uns gut und freut uns. ■



KÖLN 50° 55' N 6° 57' E INLAND

Unterrichten im Ausland:

„Jetzt ist der richtige Moment“

Ob in Namibia, Kolumbien oder Usbekistan: Lehrer im Ausland zu werden ist ein Gewinn. Trotzdem wissen viele gar nicht von der Möglichkeit, einige Jahre als aus Deutschland vermittelte Lehrkraft im Ausland zu unterrichten. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen informiert und unterstützt darum Pädagogen, die den Schritt wagen wollen.

von JOHANNA BÖTTGES und STEFANY KRATH

Sie lernen Deutsch von Lehrkräften aus Deutschland: Drittklässler an der Deutschen Schule Bogotá.

Wenn Ira Marsch von ihrem Auslandsschuleinsatz erzählt, kommt sie immer noch ins Schwärmen. „Die sieben Jahre in Kolumbien waren die besten Jahre meines Lebens. Nie zuvor habe ich so viele geballte Erfahrungen gesammelt und mich selbst so gut kennengelernt.“ Kurz nach dem Ende ihres Referendariats hatte sich die Grundschullehrerin bei der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) um eine Stelle im Ausland beworben, denn eine feste Planstelle in Deutschland war zunächst nicht in Sicht. Als wenig später, zeitgleich mit der ersehnten Festanstellung, ein Angebot der Deutschen Schule Bogotá kam, entschied sich Marsch für das Abenteuer – trotz zweifelnder Stimmen in ihrem Umfeld. „Auf der einen Seite bewunderte man meinen Mut, auf der anderen Seite hielt man es für leichtsinnig und verrückt“, erinnert sie sich an die Reaktionen ihrer Freunde. Von Medienberichten über Gewalt und Drogenkriege ließ sich Marsch jedoch nicht abschrecken – zu Recht, wie sie später feststellte. Ein Gespräch mit ihrem zukünftigen Schulleiter überzeugte sie, Kolumbien eine Chance zu geben.

Nach ihrer Rückkehr nach Deutschland stand die Lehrerin dann in Zusammenarbeit mit der ZfA auf Messen und Tagungen interessierten Lehrern Rede und Antwort. Ihre Beobachtung: Viele warten auf das richtige Timing – und schieben durch immer neue Einwände die Entscheidung für einen Auslandsaufenthalt hinaus. „Sie verbauen sich die Chance, ins Ausland zu gehen, weil sie zu verkopft und ängstlich an die Sache herangehen“, sagt Marsch. Auch ihr ist der Entschluss nicht leichtgefallen, auf ihren Posten in Deutschland zu verzichten und stattdessen den Sprung ins kalte Wasser zu wagen. Dennoch hat sie ihn nie bereut. Sie ermutigt darum alle, die noch zweifeln: „Diese Bedenken würde ich beiseiteschieben und nicht sagen: in zwei Jahren vielleicht. Sondern: Genau jetzt ist der richtige Moment.“

Kolumbien: An den Erfahrungen wachsen

Pro Jahr gehen rund 450 Lehrer mit Hilfe der ZfA ins Ausland. Insgesamt begleitet und finanziert sie gut 2.000 Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK), im Inlandsschuldienst fest angestellt oder verbeamtet, Bundesprogrammlehrkräfte (BPLK) ohne feste Anstellung und Fachberater/Koordinatoren. Weltweit werden rund 1.100 schulische Einrichtungen von der ZfA betreut. Mehr als 140 von ihnen sind Deutsche Auslandsschulen, deren Unterricht teilweise oder vollständig auf Deutsch stattfindet und deren Schüler deutsche Abschlussprüfungen ablegen können. Daneben vermittelt die ZfA Lehrkräfte an

Am Stand der ZfA können didacta-Besucher nach passenden Stellenausschreibungen Deutscher Auslandsschulen suchen.

Schulen mit intensivem Deutschunterricht, die das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz der Länder anbieten. Je nach beruflichem Status gehen Lehrer als ADLK oder BPLK ins Ausland. Auch Funktionsstellen, zum Beispiel als Mitglied der Schulleitung oder als Prozessbegleiter, sind zu besetzen.

Grundschullehrerin Marsch, die 2012 nach sieben Jahren in Kolumbien nach Deutschland zurückkehrte, blickt heute auf eine prägende Zeit zurück. Sie habe in Bogotá nicht nur die Liebe ihres Lebens gefunden, sondern sei in persönlicher wie beruflicher Hinsicht an ihren Erfahrungen gewachsen. An der Deutschen Schule Bogotá unterrichtete sie Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache in den Jahrgangsstufen 1 bis 6. Sie bekam dadurch einen neuen Bezug zu ihrer eigenen Sprache und lernte mit Spanisch eine für sie völlig neue Sprache fließend sprechen. Eine besondere Herausforderung waren die letzten zwei Jahre, in denen sie eine kolumbianische 1. Klasse übernahm, so Marsch. Zwar fühlte sie sich im Spanischen bereits sehr sicher, „aber ich hatte vorher Schüler unterrichtet, deren Muttersprache Deutsch war. Jetzt musste ich auf die Erzählungen und Sorgen der Erstklässler auf Spanisch eingehen und auch alle Elternabende und Elterngespräche auf Spanisch führen.“ Das sei eine hilfreiche Erfahrung gewesen. Bereichernd fand es Marsch zudem, sich mit deutschen Kollegen aus anderen Bundesländern auszutauschen. Nicht zuletzt habe sie viel von der Flexibilität und Gelassenheit der Kolumbianer gelernt.

Offenheit und Selbstbewusstsein

Offenheit, Flexibilität und eine gute Portion Selbstbewusstsein – diese Eigenschaften sollten Lehrkräfte mitbringen, die sich für den Auslandsschuldienst interessieren, sagt Heinz-Georg Schillings, Teamleiter Anwerbung und Vermittlung im Fachbereich Pädagogisches Personal und Öffentlichkeitsarbeit der ZfA. Auch die Freude am Unterrichten solle nicht fehlen. Auf Veranstaltungen und Fachmessen wie didacta oder Expolingua informiert und berät sein Team interessierte Lehrkräfte über Möglichkeiten und Voraussetzungen der Schularbeit im Ausland. Hinzu kommen Vorträge an Universitäten und Studienseminaren sowie die Internetseite www.auslandsschulwesen.de. „Wir bieten dort Informationen für Schulen und Bewerber an, veröffentlichen Stellenanzeigen und versuchen so, zielgerichtet an die Lehrkräfte heranzutreten“, sagt Schillings. „Durch unsere Aktivitäten möchten wir aber auch ganz allgemein ein Interesse am Auslandsschuldienst wecken.“ Vermittelte Lehrer betreut die ZfA schon vor der Abreise, stellt Kontakte her, berät in finanziellen Fragen, besorgt Dienstpässe und Einreisevisa.

Mit der Familie nach Usbekistan

Sven Schröders Liebe zu Zentralasien führte ihn 1999 zunächst für drei Jahre als BPLK nach Kasachstan. Zurück in Deutschland, zog es den Gymnasiallehrer bald erneut in die Region, diesmal in die usbekische Hauptstadt Taschkent, wo er seit 2008 mit seiner Familie lebt. Als ZfA-Fachberater und -Koordinator für Deutsch betreut er Sprachdiplomschulen in Usbekistan und Tadschikistan. Die Verträge der Auslandslehrer sind zeitlich befristet. Nach maximal sechs bis acht ▶

„Das Risiko, dass man zum Wiederholungstäter wird, ist groß.“ Ira Marsch unterrichtete sieben Jahre lang an der Deutschen Schule Bogotá in Kolumbien.

BEGEGNUNG 01-14 11

50 Jahre Deutsch als Fremdsprache: Sven Schröder zu Besuch an der Schule Nr. 6 in Margilan, Usbekistan

Jahren müssen sie für mindestens drei Jahre nach Deutschland zurückkehren. Eine sinnvolle Regelung, findet Schröder. „Wenn ich als Lehrer im Auslandsschuldienst nur zwischendurch mal ein Alibi-Jahr in Deutschland verbringe, weiß ich vielleicht im fünfzehnten Jahr selbst nicht mehr, wie die pädagogische Landschaft dort aussieht“, sagt er. „Die Angehörigen der ausländischen Schulen aber wollen wissen, was aktuell in Deutschland passiert.“

Als die Familie umzog, war Schröders Tochter fünf Jahre alt. „Zunächst war da natürlich die Überlegung: Wie ist die schulische und medizinische Versorgung?“ Anfängliche Sorgen lösten sich aber bald auf. Heute ist er froh, den Schritt gemacht zu haben. Wenn sein Einsatz in Usbekistan beendet ist, will Schröder seine Erfahrungen unter anderem in der schulischen Integrationsarbeit in Deutschland einsetzen. „Der Zugang zu Schülern, die nicht aus Deutschland stammen, ist einfacher, wenn man eine Weile im Ausland war.“ An seiner Tätigkeit in Usbekistan schätzt er die vielfältigen Begegnungen mit Funktionsträgern aus Politik und Kultur sowie die Arbeit mit Schülern und Lehrerkollegen. Außerdem habe er im Unterricht viel Gestaltungsfreiheit. „Der Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache lässt mir größere Möglichkeiten für eigene Projekte, sodass ich auf individuelle Wünsche der Schüler eingehen kann.“ Zudem seien die Jugendlichen diszipliniert und motiviert, Deutsch zu lernen, so Schröder. „Die Wertschätzung seitens der Lehrer und Lerner ist groß. Ein Gewinn ist auch die Anerkennung seitens der Behörden und Schulen, mit denen wir kooperieren. Daraus kann ich viel Kraft ziehen.“

„Die Wertschätzung seitens der Lehrer und Lerner ist groß.“ Sven Schröder ist ZfA-Fachberater und -Koordinator für Deutsch in Usbekistan und Tadschikistan.

Eine wohlüberlegte Entscheidung

So gewinnbringend ein Auslandsaufenthalt für alle Beteiligten sein kann: Sowohl Schillings von der ZfA als auch die erfahrenen Auslandslehrer raten Bewerbern, ihre Entscheidung mit Bedacht und in Absprache mit der Familie zu treffen – besonders wenn der Einsatzort weiter entfernt liegt. Gerade als Region, die nicht zu den üblichen Urlaubszielen der Deutschen zählt, übte Zentralasien auf Schröder einen besonderen Reiz aus. „Anders als Kollegen in Grenzländern Deutschlands kann ich mich allerdings nicht spontan ins Auto setzen und nach Hause fahren, wenn meine Oma Geburtstag hat“, sagt er. „Das sind Dinge, die man bedenken muss, bevor man sich für den Auslandsdienst in dieser Region entscheidet.“ Obwohl es viele interessierte Lehrer gebe, sei es nicht immer einfach, die passenden Bewerber zu den vorhandenen Stellen zu finden, sagt Schillings. So wirken sich zum Beispiel politische Krisen auf die Zahl der Interessenten für betroffene Regionen aus. Auch der auf Bundesebene vorhandene Lehrkräftemangel in den MINT-Fächern ist spürbar. „Aber es gibt für fast jede offene Stelle auch eine Lösung“, so Schillings.

Der Bewerbungsprozess unterscheidet sich je nach Bundesland und Vermittlungsart. Künftige ADLK bewerben sich über den Dienstweg: Der Schulleiter reicht ihren Antrag an die zuständige Schulbehörde weiter. Einige Bundesländer prüfen über ein Kolloquium oder eine Hospitation, ob der Kandidat für den Auslandsschuldienst geeignet ist, bevor sie ihn freistellen. Interessenten für den Dienst als BPLK, meist Berufsanfänger, durchlaufen hingegen ein Auswahlverfahren der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Alle geeignet erscheinenden Bewerber nimmt die ZfA in eine Online-Datenbank auf. Auf diesem Weg können die Schulleitungen selbstständig nach passenden Lehrkräften suchen und zu ihnen Kontakt aufnehmen. Bewerber müssen aber nicht warten, bis ein Schulleiter auf sie zukommt, betont Schillings vom Anwerbungsteam der ZfA. Er empfiehlt, selbst aktiv zu werden und auf der Internetseite der ZfA nach passenden Ausschreibungen zu suchen. „Wer bereits eine Schule im Blick hat, sollte unbedingt das Gespräch mit Lehrern, Schulleitern oder Fachberatern vor Ort suchen, um auszuloten, ob die Stelle und das Land zu ihm passen.“ Im Gegensatz zu ADLK und BPLK bewerben sich zukünftige Ortslehrkräfte (OLK) nicht über die Bundesländer und die ZfA, sondern unmittelbar bei den ausländischen Schulen. Als Ortskräfte werden auch nichtpädagogische Mitarbeiter gerechnet.

Namibia: Fernab der Globalisierung

Mit dem persönlichen Kontakt zu Kollegen am Zielort hat auch Marion Krooß gute Erfahrungen gemacht. Vor ihrem Auslandseinsatz in Namibia sprach sie mehrmals per Skype mit ihrer Vorgängerin an der Deutschen Höheren Privatschule (DHPS) Windhoek. Als Krooß 2011 mit ihrem Mann und den zwei Töchtern in die namibische Hauptstadt zog, musste sich die Familie jedoch erst an das beschränkte kulturelle Angebot gewöhnen. „Windhoek ist keine Großstadt wie Johannesburg, dennoch hat es viele Vorteile: Man kann toll reisen“, sagt die Gymnasiallehrerin für Deutsch, Russisch und Englisch. „Inzwischen finden wir es sympathisch, dass Windhoek nicht so stark globalisiert ist. Hier gibt es weder große Konsumtempel noch McDonalds, Ikea oder die anderen Geschäfte, die man überall auf der Welt findet.“ An der DHPS leitet Krooß die Neue Sekundarstufe, ein Förderprogramm für einheimische Kinder aus sozial schwachen Schichten. Ihr Mann, der in Deutschland als Bauunternehmer arbeitete, betreut die Handball-AG der Schule. Zuvor hatte die Neugier Krooß und ihre Familie bereits für drei Jahre in die Türkei geführt. Sie will durch den Auslandsschuldienst auch ihren Kindern die Chance bieten, ihren Horizont zu erweitern. „Das Leben im Ausland ermöglicht ihnen, andere Perspektiven wahrzunehmen, global zu denken und die sogenannten Probleme Deutschlands in einem anderen Licht zu sehen.“ Als Krooß und ihr Mann zum ersten Mal ins Ausland gingen, kamen ihre Töchter gerade in die 4. und 6. Klasse. Große Schwierigkeiten beim Einleben gab es nicht. „Sie haben die Entscheidung mitgetragen“, sagt Krooß. Dennoch müssten Eltern ihre Kinder in jedem Fall unterstützen, damit sie sich gut im neuen Umfeld zurechtfinden können. „Nur wenn es den Kindern gut geht, geht es auch den Eltern gut.“

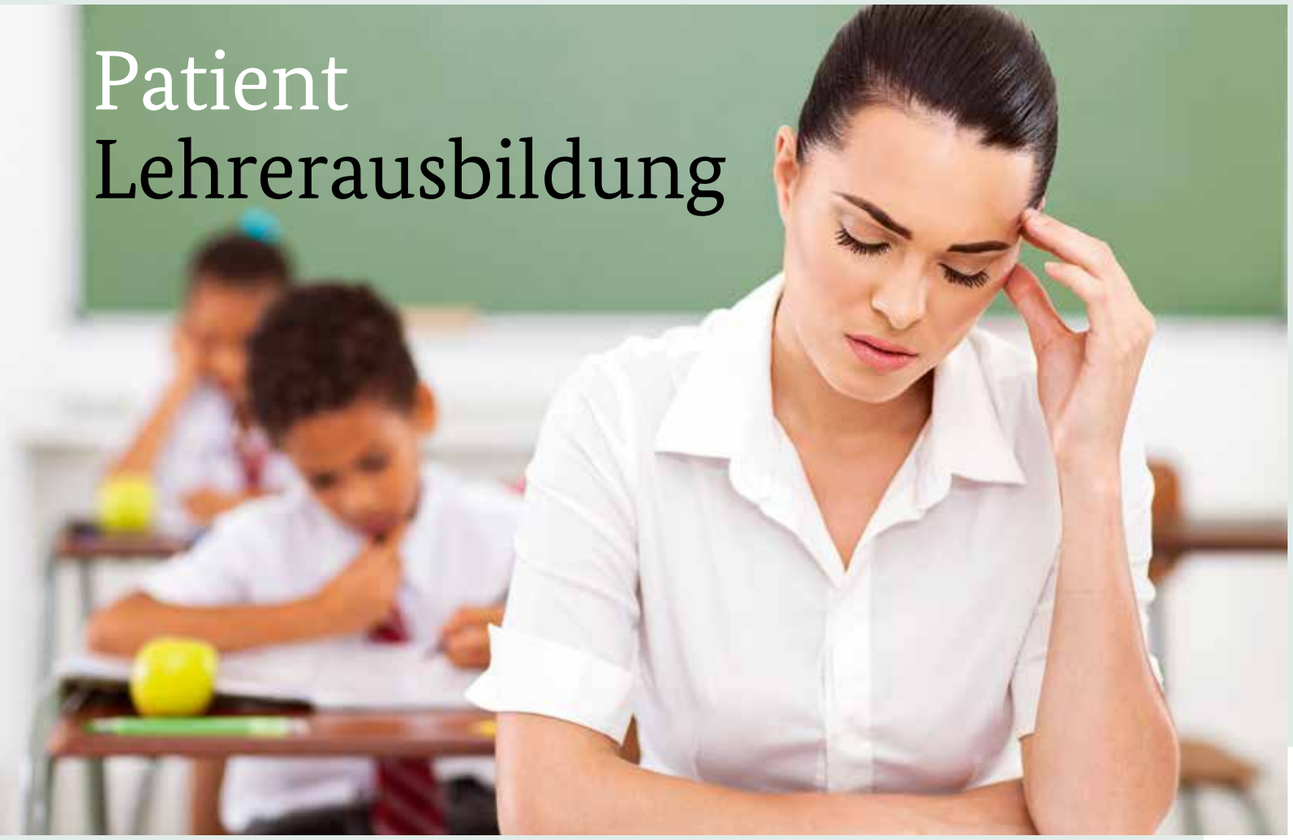
Fachberater Schröder möchte seinen Dienst in Usbekistan verlängern, dann geht es für mindestens fünf Jahre zurück nach Deutschland, um dort die Tochter bis zum Schulabschluss zu begleiten. Danach erneut ins Ausland zu gehen kann er sich gut vorstellen. Auch Ira Marsch möchte wieder in den Auslandsschuldienst. Auf welchen Kontinent es beim nächsten Mal gehen soll, werde ihr Bauchgefühl entscheiden. Zuvor aber möchte sie in Deutschland erneut Fuß fassen. Dennoch ist sie überzeugt: „Das Risiko, dass man zum Wiederholungstäter wird, ist groß. ■

Marion Krooß leitet als deutsche Auslandslehrerin die Neue Sekundarstufe der DHPS Windhoek.

Informationsbroschüre „Lehrer im Ausland“:
www.auslandsschulwesen.de/publikationen

Informationen rund um die Bewerbung:
www.auslandsschulwesen.de/bewerbung

Patient Lehrerausbildung



Der Praxisschock kommt beim Berufseinstieg: Viele Referendare und Junglehrer fühlen sich auf den Schulalltag schlecht vorbereitet. Kein gutes Zeugnis für die ohnehin kritisierte Lehrerbildung in Deutschland. Welche Länder machen was? Wo gibt es Defizite, wo positive Veränderungen? Ein Blick in die deutsche Lehrerausbildung.

von KIM LAURA SCHÖNROCK

„Lehre(r) in Zeiten der Bildungspanik“ heißt eine im Jahr 2012 veröffentlichte Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach zum Prestige des Lehrerberufs und der Situation an Schulen in Deutschland. Die Ergebnisse sind zum Teil ernüchternd. Obwohl die überwiegende Mehrheit der Befragten trotz zunehmender Belastungen Freude am Beruf hat, klagt sie zugleich über zu große Klassen und akuten Lehrermangel. Besonders negativ aber wird die Lehrerausbildung bewertet: 50 Prozent der Befragten fühlen sich schlecht auf die Berufspraxis vorbereitet, 20 Prozent sprechen sogar von einem Praxisschock. Gerade der Umgang mit Schülern und Eltern kommt bei der Ausbildung offenbar zu kurz. Ewald Terhart, Professor an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster, sieht die Ergebnisse der Allensbach-Studie überraschend gelassen. „Die Aussage der Junglehrer ist seit Jahren gleich: ‚Die Ausbildung ist zu theorielastig und praxisfern‘.“ Doch die Übergangsprobleme zwischen Ausbildung und Berufsalltag seien bei akademischen Berufen vollkommen normal, denn „die Ausbildung ist noch handlungsentlastend. Da kann man die berufliche Wirklichkeit noch gar nicht erleben“, erklärt der Professor unbeeindruckt. „Im Beruf gehört es dazu, neue Inhalte umzusetzen. Manchmal ist es schwierig, manchmal klappt es gar nicht, und manchmal kriegt man einen Schock.“

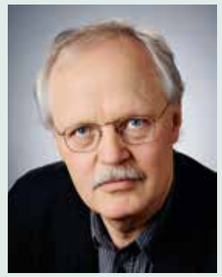
Viel Praxis hilft viel?

Um die Studierenden besser zu rüsten, wurden die Praxisanteile an den Universitäten erhöht, indem in den letzten Jahren Praktika oder ganze Praxissemester verpflichtend eingeführt wurden. Dieser Ausbau müsse auch weitergehen, findet Terhart, aber: „Die pauschale Ausweitung von Praxisphasen im Studium allein bringt es nicht. Es muss eine vernünftige Praxis sein, die man dort kennenlernt, und Praxisphasen müssen gut in das Studium eingebunden sein.“

Wie das aussehen könnte, zeigt ein Planspiel für Lehramtsstudierende, das Ulrike Starker von der Universität Bamberg über Jahre hinweg entwickelt hat. „Wir spielen Schule“, beschreibt die Diplom-Psychologin das Grundprinzip ihres Konzepts, das angehende Lehrer auf schwierige Situationen im Schulalltag vorbereiten soll. Dabei wird an einem Tag der komplette Schulbetrieb durchgespielt. Rollen für Schüler, Lehrer, Eltern, die Schulleitung und auch Parallelklassen werden vergeben. „Ein Drehbuch gibt die Ausgangssituation vor, dann entwickelt sich eine Eigendynamik“, so Starker. Ihr geht es dabei jedoch weniger um die Praxiserfahrung an sich. „Wir wollen die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis stärken. Also: Wie setze ich theoretisches Wissen in Handlungswissen um?“ So soll gewährleistet werden, dass Lehrer bei ihren vielen Entscheidungen nicht in gewohnte Verhaltensmuster verfallen, sondern in der Lage sind, ihr theoretisches Wissen in die Tat umzusetzen. Erfolgsentscheidend bei dem Planspiel sei die Reflexion. Geschulte Beobachter dokumentieren daher den Verlauf, Videoanalysen werden im Anschluss gemeinsam besprochen. Das erfolgt stets themenorientiert und theoriegeleitet. „Schließlich befinden wir uns an einer Hochschule“, so Starker. Noch gibt es das Planspiel nur in Bamberg und Mainz, doch die Psychologin hat bereits Anfragen von weiteren Universitäten. Sie glaubt, dass Lehrer so besser auf den Alltag vorbereitet werden, was auch „ein wirksames Mittel gegen psychische Belastungen im Beruf sein kann“. Kein unwichtiger Punkt, immerhin gaben rund ein Drittel der befragten Lehrer in der Allensbach-Studie diese Belastungen als Grund für die Unattraktivität ihres Berufs an.

Erst Theorie, dann Praxis

Prinzipiell herrscht in Deutschland nach wie vor eine zweiphasige Ausbildung. Zunächst werden die Studierenden theoretisch an der Hochschule ausgebildet, danach folgt der praktische Teil an den Schulen. „Andere europäische Länder beneiden uns um dieses Prinzip“, erklärt Terhart. „Es ist grundsätzlich auch nicht schlecht. Die beiden Phasen sollten aber besser mit- und aufeinander abgestimmt sein.“ Dafür müssten die Verantwortlichen beider Teile besser über die Inhalte des jeweils anderen Bescheid wissen, um Doppelungen zu vermeiden. Das Verbundprojekt OLAW (Oldenburg, Leer, Aurich, Wilhelmshaven) ist ein Beispiel in dem Bereich: Mit dem Ziel, beide Phasen besser zu verbinden, bieten Lehrende der Universitäten und Studienseminare gemeinsame Veranstaltungen für



Prof. Dr. Ewald Terhart von der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster und Prof. Dr. Ulrike Starker von der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Studierende und Referendare an. Gefördert wird das Projekt vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft im Rahmen des Wettbewerbs „Von der Hochschule in den Klassenraum: Neue Wege der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Studienseminaren in der Lehrerausbildung.“

Doch ausgerechnet der praktische Teil der Ausbildung ist in den letzten Jahren in den meisten Bundesländern verkürzt worden, in NRW beispielsweise von 24 auf 18 Monate. Das stieß häufig auf Kritik. Im Gegenzug wurde hier ein verpflichtendes Praxissemester an den Hochschulen eingeführt, wodurch die Kürzung laut Terhart zumindest teilweise kompensiert werde. Er gibt jedoch zu bedenken: „Das Praxissemester ist kein vorgezogener Vorbereitungsdienst. Hierbei geht es vielmehr um forschendes Lernen, bei dem die Studierenden Unterricht erkunden sollen.“ Damit das verkürzte Referendariat trotzdem effektiv ist, seien die Ausbilder in NRW aufwendig nachgeschult worden. Eine Evaluation soll die Ergebnisse prüfen. ▶

Beim Unterrichts-Planspiel schlüpfen Lehramtsstudierende in die Rollen von Schülern, Eltern und Lehrern und „spielen“ einen Tag lang Schule.

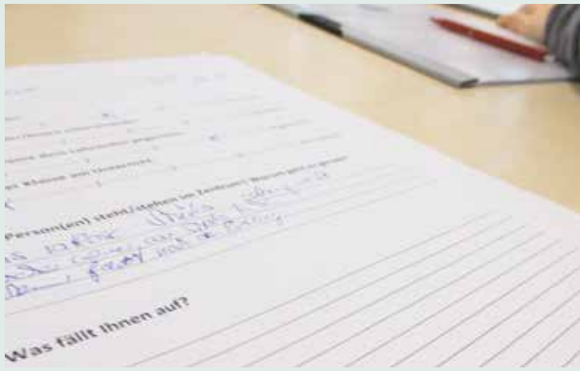
Fachdidaktik kommt zu kurz

„Man muss nicht die perfekte Lehrerausbildung anbieten, sondern stattdessen die Kompetenz der Studierenden schulen, auf Neues reagieren zu können, damit sie ihre vorhandenen Ressourcen gut einsetzen können“, meint Ulrike Starker. „Vieles kann dabei durch Reflexion bewältigt werden.“ Ginge es nach Terhart, würde gerade der pädagogische Anteil an den Universitäten ausgeweitet werden. „Die Fachdidaktik kommt an den Universitäten zu kurz, stattdessen werden zu viel reine Fachstudien betrieben, die keinen Schulbezug haben“, findet er. Positiv hingegen sieht der Professor die zunehmenden länderübergreifenden Verabredungen für Inhalte und Standards im bildungswissenschaftlichen Teil, beschlossen von der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK). Auch viele Universitäten hätten die Wichtigkeit der Lehrerbildung mittlerweile erkannt, sodass Studiengänge und -ordnungen strikter strukturiert worden seien. Teilweise wurden an den Universitäten sogar sogenannte „Schools of Education“ eingerichtet. Das sind Institutionen, die für das fachübergreifende Studienmanagement im Bereich Lehrerbildung zuständig sind. Dadurch sind die Verantwortungsstrukturen der Ausbildung klarer, und Interessen der Fächer und Fakultäten können innerhalb der Universität mit dem gesamten System Lehrerbildung verbunden werden.

Den Anfang machte 2009 Prof. Dr. Manfred Prenzel, Dekan an der Technischen Universität München, er findet mittlerweile in der ganzen Republik Nachahmer. Diese vermehrte Einrichtung und Förderung der Schools of Education deckt sich auch mit der Empfehlung einer Expertenkommission, die unter Leitung des renommierten Bildungsforschers Jürgen Baumert einen Katalog an Verbesserungsvorschlägen für die Lehrerbildung in Berlin erstellt hat. Demnach soll in der Hauptstadt das Lehramtsstudium zudem künftig an die Schulform angepasst werden. So soll es ein Lehramt für Grundschulen, ein gemeinsames für Integrierte Sekundarschulen und Gymnasien sowie ein Lehramt für berufliche Schulen geben. Die Ausbildungsdauer ist dabei für alle gleich. Ein Punkt, der in einigen Bundesländern bereits praktiziert wird und den Terhart für besonders wichtig hält: „Das bringt eine zusätzliche Chance für die Verbesserung der Grund- und Hauptschullehrerbildung.“

Eine der größten Veränderungen der letzten Jahre war aber sicherlich die Bachelor- beziehungsweise Masterreform, die auch vor dem Lehramt nicht Halt gemacht hat. Allgemein zielte das neue System darauf ab, zwischen Bachelor und Master Berufspraxis zu sammeln. „Das ist aber beim Lehramt überhaupt nicht möglich, weil wir einen Zwang zum automatischen Durchgang zum Master haben“, so Terhart. „Ohne Masterplatz hätte der Lehramtsstudierende ein Problem.“ Positiv sieht er bei der Reform hingegen, dass die Studiengänge modularisiert wurden und „die alte Beliebigkeit“ verschwunden ist. Er lobt außerdem die bessere Struktur, die die Umstellung mit sich gebracht hat, „allerdings hätte man statt Bachelor bzw. Master auch einfach für alle Lehrämter einen zehnsemestrigen, modularisierten Studiengang mit Zwischenprüfung und Staatsexamen anbieten können. Man fragt sich also: Warum das Ganze?“

Hinzu kommt, dass längst nicht alle Bundesländer das neue Modell anbieten: In Bayern ist zum Beispiel nach wie vor das Staatsexamen Pflicht, um mit dem Referendariat starten zu können. In Sachsen ebenso, obwohl hier zeitweise sogar auf Bachelor und Master umgestellt wurde. „Die Vielfalt der ▶



Durch eine themenorientierte Reflexion sollen Praxis und Theorie miteinander verbunden und die Studierenden auf den Schulalltag vorbereitet werden.

Lehrerausbildung im Ländervergleich

Lehramtstypen:
Im Rahmen ihrer „Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften“ hat sich die Kultusministerkonferenz am 7. März 2013 auf die Festlegung der folgenden Lehrämter verständigt. So soll die Mobilität von Lehramtsabsolventen zwischen den Bundesländern sowohl vor als auch nach dem Vorbereitungsdienst gewährleistet werden.

Lehramtstyp L1: Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe
Lehramtstyp L2: Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I
Lehramtstyp L3: Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I
Lehramtstyp L4: Lehrämter der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium
Lehramtstyp L5: Lehrämter der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen
Lehramtstyp L6: Sonderpädagogische Lehrämter

Hinweis:
Für künstlerische, musische und sportliche Fachrichtungen gelten abweichende Semesterzahlen.

Quelle: www.monitor-lehrerbildung.de/ sowie die für Bildungsangelegenheiten zuständigen Ministerien bzw. Schulbehörden der Länder und Universitäten.

Land	Studium	Vorbereitungsdienst	Lehramtstypen	Besonderheiten
Baden-Württemberg	Reform der Lehrerbildung derzeit in Arbeit. Künftig voraussichtlich: Bachelor/Master Bisher: Staatsexamen 8 Semester (L1, L3) 9 Semester (L6) 10 Semester (L4, L5) Bachelor 6 Semester (L5) Master 4 Semester (L5)	Künftig: Keine Angabe Bisher: 18 Monate	Künftig voraussichtlich: Gemeinsames Lehramt für Sekundarstufen I und II Bisher: L1, L3, L4, L5, L6	Künftig voraussichtlich: Kooperation zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen für den Master der Sekundarstufen I und II L1–L5: Sonderpädagogische Grundbildung verpflichtend und sonderpädagogischer Schwerpunkt wählbar Bisher: Online-Selbsttest als Zulassungsvoraussetzung fürs Studium Lehramtstypen L1, L3 und L6 studieren an Pädagogischen Hochschulen mit pädagogischem Schwerpunkt
Bayern	Staatsexamen 7 Semester (L2, L3) 9 Semester (L4, L6) Bachelor 6 Semester/ Master 4 Semester (L5)	24 Monate	L1, L3, L4, L5, L6	Teilweise gleichzeitig mit Erwerb des Staatsexamens außerschulische Qualifikation durch 6-semestrigen Bachelor und 1- bis 3-semestrigen Master möglich
Berlin	Derzeit wird über den Entwurf eines Lehrkräftebildungsgesetzes (LBiG) beraten. Es sieht für alle Lehramtstypen vor: Bachelor 6 Semester Master 4 Semester Bisher: Bachelor 6 Semester Master 2 Semester (L 2, L3), 3 Semester (L6) oder 4 Semester (L4, L5)	Künftig laut LBiG: 18 Monate Bisher: 24 Monate (mit Staatsexamen oder Masterabschluss für Lehrämter des höheren Dienstes), 12 Monate (mit Masterabschluss für Lehrämter des gehobenen Dienstes)	Künftig laut LBiG: L1, L3, L4, L5 Bisher: L2, L3, L4, L5, L6	
Brandenburg	Bachelor 6 Semester Master 4 Semester (ab Wintersemester 2016/17)	12 Monate	L1, L3, L4	Gemeinsamer Bachelor für L3 und L4 L1 wahlweise mit Schwerpunkt Inklusionspädagogik Integriertes Praxissemester
Bremen	Bachelor 6 Semester Master 4 Semester	18 Monate	L1, L3+L4, (L5), L6	Gemeinsamer Bachelor für L1 und L6 Gemeinsames Lehramt für L3 und L4 L4: 2-Fach-Bachelor mit Lehramtsoption L5: Nur Master Alle Lehrkräfte erhalten Kenntnisse in Inklusiver Pädagogik, Interkultureller Bildung, Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderung Integriertes Praxissemester
Hamburg	Bachelor 6 Semester Master 4 Semester	18 Monate	L2, L4, L5, L6	Nach dem Vorbereitungsdienst folgt eine Berufseingangsphase mit Fortbildungen
Hessen	Staatsexamen 7 Semester (L1, L3) 9 Semester (L4, L6) Bachelor 6 Semester/ Master 4 Semester (L5)	21 Monate	L1, L3, L4, L5, L6	Studiengang „Lehramt an Grundschulen mit dem Unterrichtsfach Islamische Religion/Ethik mit dem Schwerpunkt Islam“ in Kooperation mit den Verbänden DITIB Landesverband Hessen und Ahmadiyya Muslim Jamaat in der Bundesrepublik Deutschland e.V.
Mecklenburg-Vorpommern	Staatsexamen 9 Semester (L1, L6) 10 Semester (L3, L4, L5)	18 Monate	L1, L3, L4, L5, L6	Möglichkeit der Doppelqualifikation im Vorbereitungsdienst: L3 kann sich zusätzlich für L1 qualifizieren, L4 für L1 oder L3 (abhängig von der Fächerkombination)

Die Planspiel-Rollen werden zufällig vergeben, ein Drehbuch beschreibt die Anfangssituation. Danach entwickelt sich eine Eigendynamik.

Wege zum Lehrerberuf ist durch die Reform unwahrscheinlich hoch geworden“, nennt Terhart einen wunden Punkt. Das ist besonders dann ein Problem, wenn die angehenden Lehrer von einem Bundesland ins andere wechseln wollen. Manfred Prenzel von der School of Education in München geht sogar noch einen Schritt weiter: „Weil auch die Universitäten unterschiedliche Ausbildungswege anbieten, kann es sogar innerhalb eines Bundeslandes zu Wechselproblemen kommen.“ Die Länder haben daher in diesem Jahr beschlossen, die Ausbildungen gegenseitig anzuerkennen.

Spielball der Politik

Die Liste der Unterschiedlichkeiten in der Lehrerbildung hört an dieser Stelle längst nicht auf. So hält Baden-Württemberg nach wie vor als einziges Bundesland an seinen Pädagogischen Hochschulen fest und wird diese laut Terhart wohl auch beibehalten. In Bayern dauert der Vorbereitungsdienst weiterhin 24 Monate, in Brandenburg nur 12. In Mecklenburg-Vorpommern umfasst das Studium bis zum Staatsexamen neun oder zehn Semester je nach Lehramtstyp, in Schleswig-Holstein führen sechs Semester Bachelor und vier Semester Master unabhängig vom Lehramtstyp zum Referendariat. „Das Feld Lehrerbildung ist wirklich unüberschaubar und ändert sich in manchen Bundesländern alle drei bis fünf Jahre – häufig nach einem politischen Wechsel“, so Terhart.

Traumjob oder Schwerstarbeit?

In einem aber scheint es zumindest unter den Lehrern bundeslandunabhängig große Übereinstimmungen zu geben: beim Motiv für die Wahl des Berufs. Bei 81 Prozent der Befragten der Allensbach-Studie ist es der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, 72 Prozent möchten Menschen etwas beibringen. Auch das Interesse am eigenen Fach ist mit 60 Prozent offenbar wichtig. Es zeigt sich jedoch ebenfalls, dass die Anforderungen an den Berufsstand steigen. Zu den Gründen zählen große, zunehmend heterogene Klassen, die Inklusion oder der Lehrermangel an Schulen. Insgesamt gaben laut Studie knapp 50 Prozent der Lehrer an, ihr Beruf sei anstrengender geworden. Dabei tragen sie generell eine große Verantwortung. Laut Bildungsforscher John Hattie liegt guter Unterricht vor allem an der Lehrkraft; materielle Rahmenbedingungen oder die Schulform seien zweitrangig. Auch PISA-Forscher Jürgen Baumert summierte die Notwendigkeit einer guten Lehrerausbildung in der „Zeit“ mit den Worten: „Weil vom Können der Lehrkräfte alles abhängt.“

Niedersachsen	Bachelor 6 Semester Master 4 Semester	18 Monate	L2, L3, L4, L5, L6	Integriertes Praxissemester
Nordrhein-Westfalen	Bachelor 6 Semester Master 4 Semester	18 Monate	L1, L3, L4, L5, L6	Bachelorstudiengänge sind polyvalent Integriertes Praxissemester
Rheinland-Pfalz	Bachelor 6 Semester Master 2 Semester (L1), 3 Semester (L3, L6) oder 4 Semester (L4, L5)	18 Monate	L1, L3, L4, L5, L6	Bachelorstudiengänge sind polyvalent bis zum 5. Semester
Saarland	Staatsexamen 8 Semester (L2, L3) 10 Semester (L4, L5) Wirtschaftspädagogik: Bachelor 6 Semester/ Master 4 Semester	18 Monate	L2, L3, L4, L5	Lehrerausbildung zum Teil in Kooperation mit Rheinland-Pfalz (L6)
Sachsen	Staatsexamen 8 Semester (L1) 9 Semester (L3) 10 Semester (L4, L5, L6)	12 Monate (24 Monate bei nicht erfolgter Anerkennung der Gleichwertigkeit eines Abschlusses aus anderen Bundesländern)	L1, L3, L4, L5, L6	Im WS 2012/2013 wurden die Abschlüsse Bachelor und Master durch modularisiertes Staatsexamen ersetzt
Sachsen-Anhalt	Uni Magdeburg: Bachelor 6 Semester/ Master 4 Semester (L3, L4, L5) Uni Halle-Wittenberg: Staatsexamen 7 Semester (L1) 8 Semester (L3) 9 Semester (L4, L6) Bachelor 6 Semester/ Master 4 Semester (L5)	16 Monate	L1, L3, L4, L5, L6	
Schleswig-Holstein	Bachelor 6 Semester Master 2 oder 4 Semester	18 Monate	L2, L3, L4, L5, L6	L4: 2-Fach-Bachelor mit Profil Lehramt (Möglichkeit der außerschulischen Qualifikation) L5: 2-Fach-Bachelor mit Profil Handelslehrer oder einschlägiges technisches Studium und Master of Vocational Education
Thüringen	Bachelor 6 Semester/ Master 4 Semester (L1, L5, L6) Staatsexamen 9 Semester (L3) 10 Semester (L4)	18 Monate (L1) 24 Monate (L3, L4, L5, L6)	L1, L3, L4, L5, L6	Bachelorstudiengänge sind polyvalent Integriertes Praxissemester

Qualitätsschub

Das Thema ist und bleibt von besonderer Bedeutung. Bund und Länder verständigten sich im Frühjahr 2013 auf eine „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Sie soll „einen wettbewerblichen, breit wirkenden und kapazitätsneutralen Impuls geben, mit dem eine qualitativ nachhaltige Verbesserung für den gesamten Prozess der Lehrerbildung bis in die berufliche Einstiegsphase und die Weiterbildung inhaltlich und strukturell erreicht werden soll“. Der Bund fördert das Projekt mit bis zu 500 Millionen Euro in den kommenden zehn Jahren.

Obwohl in der Lehrerbildung nach wie vor viel ausprobiert werde, findet Terhart trotzdem, dass Deutschland alles andere als „Billiglehrer“ produziere: „Veränderungen in der Lehrerbildung sind langsame, mühsame Prozesse, weil es ein riesiges System mit vielen beteiligten Institutionen ist. Aber das Problem ist erkannt, und immerhin kann man eine leichte Besserung beim Patienten feststellen.“ Zu einem derart positiven Fazit kommen jedoch längst nicht alle. Schlussendlich bleibt abzuwarten, ob die Vielfalt der Reformen auf lange Sicht zu einer wirklichen Verbesserung der Lehrerausbildung führen wird und ob eine zweite Studie zum Lehrerberuf in zehn Jahren vielleicht eine bessere Bewertung der Ausbildung bescheinigt. ■

Viele Lehrer wählen den Beruf, weil sie mit Kindern und Jugendlichen arbeiten oder generell Menschen etwas beibringen möchten.

„Lehrerbildung ist für die Nachwuchssicherung ausschlaggebend“

Interview mit Prof. Dr. Manfred Prenzel

An der Technischen Universität in München (TUM) wurde die Lehrerbildung 2009 durch die Gründung der deutschlandweit ersten School of Education priorisiert. Kim Laura Schönrock sprach mit dem Gründungsdekan Prof. Dr. Manfred Prenzel über die Lehrerbildung allgemein, die Philosophie der eigenständigen Fakultät und deren Zukunft.

Herr Prenzel, was zeichnet einen guten Lehrer aus?

Eine hohe fachliche Kompetenz, die er den Schülern trotz ihrer unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen zugänglich machen kann. Dass er ermuntert, soziale Prozesse in Gang bringt und eine Gemeinschaft zum Lernen animiert. Außerdem sollte er einen guten diagnostischen Blick für die Voraussetzungen seiner Schüler mitbringen, deren Probleme und Lernschwierigkeiten erkennen. Auch ein reichhaltiges Repertoire an Unterrichtsmethoden gehört dazu.

Worauf kommt es in der Lehrerbildung an, um einen solchen Lehrer zu formen?

Die einfachste Geschichte ist, ihn mit fachlichem Wissen vertraut zu machen, was in der traditionellen Lehrerbildung ja passiert. Das Schwierige ist, ihn dahingehend zu qualifizieren, dieses Wissen auch umzusetzen. Das kommt stark der Fachdidaktik zu. Also: Wie baut sich Wissen Stück um Stück auf? Wie erkenne ich Schülervoraussetzungen? Eine andere wichtige Komponente ist zu lernen, wie man Lernprozesse vorbereiten, durchführen, organisieren und überprüfen kann. Das bedeutet auch, erste praktische Erfahrungen zu sammeln.

Welche Defizite sehen Sie in der Lehrerausbildung in Deutschland?

An vielen Standorten wird die Fachdidaktik bisher stiefmütterlich behandelt. Sie wird häufig sehr unterrichtstechnisch betrachtet statt mit einem tiefen evidenzbasierten Hintergrund. Wir haben sicherlich auch Probleme damit, Praxisanteile systematisch mit den Studienanteilen abzustimmen. Inzwischen gibt es für die meisten Lehramtsstudiengänge irgendwelche Praxisvorgaben, aber es ist eben nicht die reine Zeitmenge ausschlaggebend, sondern die Qualität dieser praktischen Phasen – durch eine Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung.

Der School of Education liegt ein neues Konzept der Lehrerbildung zugrunde. Aus welcher Motivation ist sie entstanden?

Die TU München hat seit längerer Zeit überlegt, wie die Lehrerbildung deutlich verbessert werden kann. Auch aus der Wahrnehmung heraus, dass Lehrerbildung für eine Universität eine große Rolle spielt, weil sie für die Nachwuchssicherung ausschlaggebend ist. Von der Qualität der Lehrerbildung hängt letztlich die Qualität der Schüler, deren Wissen, Können und Motivation am Ende der Schulzeit ab. Darum hat sich die TU dafür entschieden, Lehrerbildung als eine wichtige Säule der Universität zu betrachten.

Wie ist der Name „School“ zu erklären, es handelt sich doch um eine Fakultät innerhalb der TUM?

Unser Modell der Lehrerbildung sollte sich von den gängigen hierzulande abheben und bessere Voraussetzungen für eine wirksame Lehrerbildung mitbringen. „School“ heißt unter anderem, dass diese Fakultät in der gesamten Universität für die Lehrerbildung verantwortlich ist. Sie stimmt die Ausbildung in den verschiedenen Fächern aufeinander ab, verbindet sie mit fachdidaktischen Anteilen, organisiert Praktika und den Austausch mit Schulen und versucht, diese Praxisphasen in die Ausbildungskonzeption einfließen zu lassen. Außerdem wird das Studium mit einer starken Beratungskomponente begleitet, sodass die Studierenden Rückmeldungen bekommen, inwieweit sie bestimmten Anforderungen des zukünftigen Berufs gewachsen sind. Das fängt schon mit einem Auswahlgespräch vor der Aufnahme des Studiums an.

Welchen Stellenwert nimmt die Forschung ein?

Wir versuchen, das, was wir in der fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Lehre vermitteln, auf empirische Befunde zu stützen, sodass wir eben nicht auf Basis von Vorurteilen oder Einschätzungen Lehrer auf ihre Aufgaben einstimmen, sondern auf der Basis von Wissen über die Wirksamkeit von Unterrichtskonzepten.

Wie läuft die Ausbildung konkret ab?

Es gibt zunächst ein Auswahlgespräch, dann die Zulassung, gefolgt von einer Erstsemesterberatung und zwei Einführungstagen. Das Studienprogramm ist je nach Fächerkonstellation natürlich unterschiedlich aufgebaut. Das Fachstudium wird dabei relativ frühzeitig mit fachdidaktischen Erfahrungen verknüpft. Nach sechs Semestern können die Studierenden ihren Bachelor ablegen, nach weiteren drei das in Bayern geforderte Staatsexamen. Es ist aber auch möglich, nach insgesamt zehn Semestern neben dem Staatsexamen noch den Master zu machen. Einige tun das und nutzen die Zeit, andere gehen direkt ins Referendariat.

An der Technischen Universität München betreuen Lehramtsstudierende Schüler in sogenannten Science Labs und sammeln so Praxiserfahrung.

Wann und in welchem Umfang werden Praxisphasen integriert?

Das fängt im zweiten Semester an. Innerhalb des Bachelors verbringen die Studierenden 40 Tage an Schulen. Das wird gut vorbereitet und durch ausgewählte Schulen und Mentoren begleitet. Die Studierenden bleiben während der Bachelorzeit an einer Schule und absolvieren ein abgestimmtes Programm. Wir laden die Schulen regelmäßig zu Veranstaltungen ein, bei denen über Projekte und Praktikumsbetreuung gesprochen wird oder Fortbildungen stattfinden.

Wie werden diese Praxisphasen später theoretisch aufgearbeitet?

Da wir wissen, was unsere Studierenden in den Praxisphasen machen, können wir das in den pädagogischen Veranstaltungen aufgreifen und bestimmte Ereignisse noch mal thematisieren. Wir schicken unsere Studenten immer mit einem bestimmten Auftrag an die Schule, bei dem sie die Qualität unter bestimmten Gesichtspunkten erfassen sollen. Dabei geht es um Faktoren, die langfristig für die Qualität von Schule eine wichtige Rolle spielen.

Welches Feedback erhalten Sie von den Beteiligten?

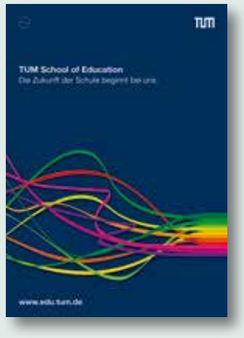
Die Schulen freuen sich, dass wir unsere Studierenden während der Praxisphasen mitbetreuen, und sind insgesamt sehr angetan von deren Qualität. Von unseren Studierenden erfahren wir, dass sie wirklich gut betreute Praktika an den Schulen vorfinden. Sie finden es großartig, dass sich die Lehrkräfte einsetzen, häufig aus dem Grund, weil sie selbst früher dankbar gewesen wären, eine Praktikumsbetreuung gehabt zu haben.

Wo soll die Reise der School of Education hingehen?

Wir versuchen natürlich, die School auszubauen und zu verbessern. Wir sprechen immer wieder mit unseren Studierenden, um Verbesserungsvorschläge zu bekommen. Zudem hat offenbar eine ganze Reihe von Universitäten in Deutschland inzwischen begonnen, Schools of Education einzurichten – ein Signal dafür, dass eine Universität die Lehrerbildung ernst nimmt, zur Chefsache macht und versucht, ein kohärentes Studienangebot für das Lehramt bereitzustellen.

Wie unterstützen Sie die Nachahmer?

Wir haben einen guten Draht zu den Kollegen. Wir tauschen Erfahrungen aus und geben Tipps bei konkreten Dingen wie den Auswahlgesprächen, der Studienorganisation oder Praktika. Wir wollen anderen Universitäten auch bestimmte Ausbildungsbausteine zur Verfügung stellen. Es gibt eine ganze Menge an Kooperationen, die für alle Beteiligten nützlich sind. ■



Das Key Visual der TUM School of Education

„Nachgefragt: Lehrerausbildung – Herausforderungen,

Prof. Dr. Peter Drewek ist Dekan der Professional School of Education an der Ruhr-Universität Bochum.

In jüngster Zeit hat sich in der Lehrerbildung in Deutschland eine breit angelegte Reformdynamik in Politik und Wissenschaft entfaltet. Sie reicht von den einschlägigen Reformgesetzgebungen verschiedener Bundesländer über die Erprobung neuer Organisationsformen der Lehrerausbildung – beispielsweise durch Professional Schools of Education – und stärkere Praxisbezüge bis hin zu dem forcierten Auf- und Ausbau der Professionalisierungsforschung. Hinzu kommt von 2014 an die auf zehn Jahre angelegte „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern, mit der an den Hochschulen ein breit gefächertes Spektrum von Entwicklungsprojekten mit insgesamt 500 Millionen Euro aus Bundesmitteln gefördert werden soll.

Herausforderungen betreffen die professionelle Qualifizierung künftiger Lehrpersonen für die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen in zunehmend heterogenen Schülerpopulationen sowie für Bildung, Erziehung und Unterricht in inklusiven Schulen und schließlich die gezielte Verbesserung des Praxisbezugs. Schwachstellen sind in Deutschland traditionell die Strukturen der Lehrerbildung, wonach die verschiedensten Akteure mit je eigenen Ausbildungsprogrammen und -funktionen mehr oder weniger unkoordiniert für die Lehrerbildung zuständig sind.

Das Verbesserungspotenzial liegt strategisch in der entschiedenen Stärkung ihres Forschungsbezugs und einer auf der Ebene der Kompetenzen der Lehrer spürbaren Optimierung der Strukturen und Organisation der Lehrerbildung. Bei der Stärkung des Forschungsbezugs liegen Desiderate besonders in der Nachwuchsförderung, in der fachdidaktischen Forschung sowie in der Wirkungsforschung einschließlich der Qualitätssicherung. Hinsichtlich optimierter Strukturen der Lehrerbildung gilt es, die Kooperation von Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften in den für die meisten Universitäten typischen fakultätsähnlichen „Querstrukturen“ der Lehrerbildung institutionell, zum Beispiel durch Anreize im Rahmen von Zielvereinbarungen, nachhaltig zu stärken. ■

Michael Schopp leitete sechs Jahre die Deutsche Abteilung am Istanbul Lisesi. Heute ist er Leiter der Wilhelm-Löhe-Schule in Nürnberg.

Die deutsche Lehrerausbildung ist besser als ihr Ruf. Unbestritten ist im internationalen Vergleich ein hoher Standard in der fachwissenschaftlichen Ausbildung: Nicht wenige Lehrer sind begeisterte Vertreter ihrer Fächer. Das ist eine zentrale Voraussetzung für gelingenden Unterricht, für den Aufbau einer Beziehung zwischen den jungen Leuten und der Lehrkraft. Gleichzeitig leistet genau das aber dem Vorschub, dass alles am Lehrer zu hängen scheint, und legt quasi automatisch als überwiegende Form des Unterrichts die frontale Unterweisung nahe. Guter deutscher Unterricht, auch an den Deutschen Auslandsschulen, ist guter, fachlich fundierter Frontalunterricht. Das ist an sich, vor allem nach aktuellen Forschungsergebnissen, nicht zu beanstanden. Die Schul- und Unterrichtsentwicklung behindernd wird das erst, wenn dieser Typus des Unterrichts die Schule dominiert; für die nicht begeisternde, fachlich nicht überzeugende Stunde gilt das allemal. Aus dieser Dominanz des Frontalunterrichts ergibt sich, dass zum Beispiel für die nächste Runde der Bund-Länder-Inspektion eine schülerorientierte größere Varianz, eine didaktisch-methodische Vielfalt und Kompetenzorientierung in den Blick genommen werden soll.

Der Auftrag an die Lehrerausbildung bleibt damit, den jungen Kollegen entsprechendes Rüstzeug mit auf den Weg zu geben. Zeitgemäßer Unterricht muss kompetenzorientiert sein. Es stellt sich die Frage: Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und nicht zuletzt welche Art von Wissen sollen beim Schüler am Ende des Lernprozesses ankommen und gefestigt werden? Das ist die Aufgabe, an der sich die Lehrpläne der Zukunft orientieren werden – gezielte Output-Orientierung beim Schüler ist wichtiger als inflationärer Input von Wissen! Den Schulen ist die Aufgabe gestellt, Experimente zuzulassen, ja zu fördern, ein Klima im Lehrerzimmer zu schaffen, das zur Diskussion von Problemen und neuen Erfahrungen auf ungewohntem Terrain einlädt – anstatt nur zum allfälligen Jammern. ■

Schwachstellen, Verbesserungspotenzial“

Heinz-Peter Meidinger ist Vorsitzender des Deutschen Philologenverbands.

Reformen und Verbesserungen bei der Lehrerbildung sind ein Dauerthema in der Bildungspolitik. Dabei ist der Eindruck, die Lehrerbildung in Deutschland sei ein besonderer Schwachpunkt des deutschen Bildungssystems, falsch. Im Vergleich zu vielen anderen Industriestaaten, die wie etwa die USA gar keine eigenständige, durchgängige staatliche Lehrerbildung kennen, kann sich die Qualität der Lehrerbildung in Deutschland durchaus sehen lassen.

Insbesondere der gymnasialen Lehrerbildung wird durch aktuelle empirische Untersuchungen ein hervorragendes Zeugnis ausgestellt, sodass in den damit beauftragten Kommissionen zur Reform der Lehrerbildung in Berlin und Baden-Württemberg sogar empfohlen wird, sich an diesen „gymnasialen Standards“ zur Lehrerbildung zu orientieren. Es muss aber bezweifelt werden, ob eine so angestrebte Vereinheitlichung der Lehrerbildung für die Qualitätsentwicklung anderer Schularten zielführend ist. Eine Lehrkraft an Grund- bzw. Haupt- oder Mittel- und Sekundarschulen braucht sicher in Teilbereichen andere spezifische Qualifikationen als jemand, der Schüler von Anfang an auf das Abitur vorbereiten soll.

Eine besondere Herausforderung ist die Vermittlung des notwendigen Praxisbezugs. Diese erfolgt in erster Linie im Referendariat und erhält von jungen Lehrkräften erheblich bessere Beurteilungen als Praktika während des Hochschulstudiums. Deshalb ist es ein fataler Fehler und qualitativer Rückschritt, dass fast alle Bundesländer die Dauer des Referendariats in den letzten Jahren massiv gekürzt haben oder kürzen wollen. Außerdem müssen während der Berufseinstiegsphase mehr Fortbildungen und Betreuung angeboten werden als jetzt.

Ich erwarte von der 2014 anlaufenden „Qualitätsoffensive für Lehrerbildung“, dass auch Projekte dazu gefördert werden, wie die am besten geeigneten Lehramtsbewerber gefunden werden können. Dabei könnten neu zu entwickelnde Eignungsfeststellungsverfahren eine besondere Hilfe sein. Selbst die beste Lehrerbildung nützt nichts, wenn bei einigen Lehramtsstudierenden die persönlichen Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche Lehrertätigkeit fehlen. ■

Sandra Scheeres (SPD) ist Senatorin für Bildung, Jugend und Wissenschaft in Berlin.

Veränderte Strukturen in der Berliner Schule erfordern eine Anpassung der Lehrkräfteausbildung. Die Abschaffung der Hauptschule und die Einführung der Integrierten Sekundarschule als zweiter Säule neben dem Gymnasium machte es notwendig, über die Struktur der Lehrämter nachzudenken. Denn beide weiterführenden Schularten führen die Schüler bis zum Abitur – die eine in 13 Jahren, die andere in 12. Dabei mussten auch die Anforderungen auf den Prüfstand, die an die Lehrer gestellt werden. Außerdem waren die Berliner Ergebnisse der unterschiedlichen nationalen und internationalen Schulleistungsstudien in die strukturellen und inhaltlichen Überlegungen einzubeziehen.

Der Berliner Senat hat jetzt eines der großen Vorhaben in dieser Legislaturperiode beschlossen und ein neues und modernes Lehrkräftebildungsgesetz auf den Weg gebracht. Im Ergebnis dieser Reform werden alle zukünftigen Lehrkräfte nach einem sechssemestrigen Bachelorstudium in einem viersemestrigen Masterstudium und einem achtzehnmonatigen Vorbereitungsdienst ausgebildet.

Berlin orientiert die Lehrämter künftig an seiner Schulstruktur und schafft ein Lehramt an Grundschulen, ein gemeinsames Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien sowie ein Lehramt an beruflichen Schulen. In allen drei Lehrämtern kann ein Fach durch das Studium von sonderpädagogischen Fachrichtungen ersetzt werden. Alle zukünftigen Lehrkräfte werden durch eine Basisqualifizierung auf eine inklusive Schule vorbereitet. Im Grundschullehramt wird die Fachlichkeit durch das verbindliche Studium der Fächer Deutsch und Mathematik gestärkt. Durch die Schaffung von Lehrerbildungszentren im Rang von Zentralinstituten soll die Bedeutung der Lehrkräfteausbildung an den Universitäten aufgewertet werden. Außerdem wird der Praxisanteil im Studium durch die Schaffung eines Praxissemesters im Masterstudium ausgeweitet.

Mit diesem Reformkonzept, das in seiner Konsequenz zurzeit einmalig in Deutschland ist, sind wir auf dem richtigen Weg, die Ausbildung von Lehrern auf die Anforderungen der Schule der Zukunft auszurichten. ■

Auslandspraktika für Lehramtsstudierende: Die Lust auf das Ausland wecken

Praktika an Deutschen Auslandsschulen können die interkulturelle Kompetenz angehender Lehrkräfte stärken. Bei der Finanzierung helfen zahlreichen Studierenden Förderprogramme des Deutschen Akademischen Austauschdienstes.

von JOHANNA BÖTTGES und STEFANY KRATH

Als Heike Schreiber ihr Praktikum an der Deutschen Internationalen Schule Kapstadt (DSK) antrat, waren viele ihrer Fragen noch offen: Würde sie die Aufgaben bewältigen können? Wie würden die Schüler und Lehrer sie aufnehmen? Doch schon am ersten Tag wurden die Bedenken der Lehramtsstudentin für Sport und Mathematik zerstreut. „Es gab nicht eine Lehrkraft, von der man nicht mit einem Lächeln und netten Worten begrüßt wurde“, schreibt sie in ihrem Erfahrungsbericht. Ihr Fazit nach drei Monaten Schulpraktikum im Ausland ist positiv. „Insgesamt habe ich das Leben an der DSK sehr genossen, habe viele nette Kollegen gehabt, die mich offen empfangen, in ihren Unterricht integriert und mir ihre Klassen zur Verfügung gestellt haben sowie jederzeit als Ansprechpartner und ‚Hilfeleister‘ präsent waren.“

Förderung ist wahrscheinlich

Schreiber konnte für ihr Praktikum an einer Deutschen Auslandsschule auf eine Förderung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) zählen. Diese wird vom Bundesbildungsministerium finanziert und setzt sich aus einem festen Betrag je Fördertag sowie einer Reisekostenpauschale zusammen. Das Praktikum muss mindestens 40 Tage dauern, die maximale Förderungsdauer beträgt 90 Tage. Eine Praktikumsbescheinigung der Schule ist ebenso erforderlich wie Kenntnisse der Landessprache. Zudem muss das Praktikum im Rahmen der Studienordnung empfohlen und anerkannt sein. „Wenn diese Voraussetzungen stimmen, ist die Wahrscheinlichkeit für eine Förderung relativ hoch“, sagt Dr. Georg Krawietz, Leiter des DAAD-Referats, das für das Stipendienprogramm Deutsche Auslandsschulen sowie die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH) zuständig ist. Praktika an anderen Schulen, beispielsweise den neben den Deutschen Auslandsschulen von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) geförderten Sprachdiplomschulen oder den vom Goethe-Institut betreuten Fit-Schulen, können Hochschulen direkt über ein sogenanntes Promos-Stipendium aus DAAD-Mitteln fördern. Weitere Fördergelder stehen demnächst mit dem neuen Programm „Erasmus+“ zur Verfügung.

Das Interesse steigt

Die Anzahl der geförderten Praktika ist seit einigen Jahren gleichbleibend hoch. Rund 200 Lehramtsstudierenden sicherte der DAAD 2013 ein Stipendium zu. Die Zahl der Interessierten sei indes spürbar gestiegen, so Alexandre Nej, der beim DAAD für Lehramtspraktika an Deutschen Auslandsschulen zuständig ist. Aus Sicht der Förderinstitution ist das eine zufriedenstellende Entwicklung. „Das Bewusstsein dafür, dass es ein Netzwerk von Deutschen Auslandsschulen gibt, die sehr ähnlich funktionieren wie eine Schule in Deutschland, ist gewachsen“, sagt Krawietz. „Folglich bietet ein dort absolviertes Praktikum die Voraussetzungen, um im Rahmen des Lehramtsstudiums anerkannt zu werden.“

Im Rahmen der PASCH-Initiative, die Schulen mit Deutsch-Schwerpunkt weltweit vernetzt, bemühen sich die ZfA und der DAAD seit 2008 verstärkt um eine internationalere Lehrerausbildung. Denn deutsche Lehramtsstudierende gehen nach wie vor seltener ins Ausland als solche aus anderen Ländern. Um mehr angehende Lehrer für ein Auslandspraktikum zu begeistern, werden Erfahrungsberichte nicht nur auf pasch-net eingestellt, sondern auch auf www.auslandsschulwesen.de. „Wir setzen auf Information von Studierenden für Studierende“, sagt Nej. „Dadurch möchten wir Studierenden die Scheu vor dem Ausland nehmen. Die Erfahrungsberichte sollen ihre Lust auf das Ausland wecken.“ Dies betrifft auch zukünftige MINT-Lehrer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik), die derzeit knapp ein Drittel der Stipendiaten ausmachen und die der DAAD vermehrt für ein Auslandspraktikum gewinnen möchte. In einer von Einwanderung und kulturellen Unterschieden geprägten Gesellschaft gewinne der internationale Austausch für alle Lehrkräfte an Bedeutung, so Krawietz. „Wir sind überzeugt, dass ein Praktikum im Ausland einen Beitrag dazu leisten kann, angehende Lehrer auf diese Aufgabe vorzubereiten.“

Hindernisse beseitigen

In den vergangenen Jahren konnte der DAAD vielen Studierenden den Weg ins Ausland erleichtern. „Wir freuen uns, so viele Anfragen positiv beantworten zu können“, sagt Krawietz. Auch bei der Anerkennung von Auslandspraktika durch die Lehrer-Prüfungsämter sieht er deutliche Fortschritte.

An geförderten Schulen im Ausland werden regelmäßig Praktika angeboten.

Dennoch gehen im Vergleich zu Studierenden anderer Studienrichtungen bislang deutlich weniger Lehramtsstudierende ins Ausland. Pädagogen zufolge ist dies ein folgenschweres Versäumnis angesichts der multikulturellen Realität in deutschen Klassenräumen. Damit mehr künftige Lehrkräfte durch Auslandserfahrungen ihre interkulturelle Kompetenz stärken können, muss darum noch manches Hindernis beseitigt werden. Das jedenfalls ist das Ergebnis einer Fachtagung des DAAD zur „Internationalisierung der Lehrerbildung“ im November 2013 in Berlin. Deren rund 150 Teilnehmer wandten sich anschließend mit einer Resolution unter anderem an die Bundesregierung, die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Darin fordern sie, durch Mobilitätsfenster genügend Raum für Auslandsphasen im Lehramtsstudium zu schaffen. Darüber hinaus sollten Regelungen für Praxisphasen und Förderstrukturen wie das BAföG flexibilisiert und mehr Anreize für Auslandsaufenthalte geschaffen werden.

Nej und Krawietz empfehlen interessierten Studierenden, ihr Auslandspraktikum frühzeitig – bestenfalls bereits zu Beginn des Studiums – zu planen. Praktikanten an Deutschen Auslandsschulen sollten sich zudem ihrer Verantwortung bewusst sein. „Als angehende Lehrer sind die Studierenden gewissermaßen Mini-Botschafter für deutsche Bildung und Kultur“, sagt Nej. „Dementsprechend muss man sich auch gegenüber dem Praktikumsgeber und dem Gastland verhalten.“ ■

„Bildungsfernsehen muss einen Erkenntnisgewinn vermitteln“

Für Gert Scobel ist Fernsehen ein Medium der Bildung. Erklärtes Ziel des TV-Moderators ist es, seinen Zuschauern die komplexen Zusammenhänge der Welt zu vermitteln. Im Gespräch mit Stefany Krath und Michael Keultjes verrät Scobel, welche Definition von Bildungsfernsehen er für sinnvoll hält, wie gut das öffentlich-rechtliche Fernsehen seinen Bildungsauftrag erfüllt und welche Erkenntnisse er über das deutsche Bildungswesen gewinnen konnte.

Herr Scobel, warum sind Sie als Theologie- und Philosophiestudent Moderator geworden?

Ursprünglich habe ich Theologie studiert, um Priester zu werden. Nach meinem Studium in den USA entschied ich mich jedoch klar gegen diesen Berufsweg. Dass ich heute als Moderator arbeite, hängt mit vielen Zufällen und Möglichkeiten zusammen, die sich aufgetan haben. Ein entscheidender Faktor war sicherlich, dass ich nach meinem Studium ein Volontariat beim hessischen Rundfunk beginnen konnte. Ich hatte Glück, von 500 Bewerbern wurden nur zehn genommen. Unter aktuellen Bedingungen hätte sich der hessische Rundfunk mit ziemlicher Sicherheit für einen anderen Kandidaten entschieden. Im Vergleich zum Ausbildungsstand heutiger Studenten wäre ich heute schlicht unterqualifiziert, und ich wäre nicht der Einzige.

Sie bezeichnen Fernsehen als „Medium der Bildung“. Wie definieren Sie Bildungsfernsehen?

Ich glaube, dass es zwei Hauptvarianten von Bildungsfernsehen gibt, zwischen denen viele Grautöne liegen. Nach der traditionellen Variante bedeutet Bildungsfernsehen, Bildungsinhalte ins Fernsehen zu bringen. Wenn wir das Theaterfestival in Berlin übertragen, ist das Bildung. Wenn wir einen Mathematik-Beitrag senden, ist das Bildung. Es reicht, dass Bildungsinhalte Teil des Programms sind. Wichtiger ist meiner Ansicht nach der zweite Aspekt. Bildungsfernsehen hat auch damit zu tun, uns unsere eigene Formierung von Inhalten, also die Bildung von Information, vor Augen zu führen, um so unsere Urteilsfähigkeit zu stärken. Das sind zwei unterschiedliche Richtungen. Im ersten Fall geht es darum, sich in einer Sendung Wissen anzueignen, beispielsweise etwas über Thomas Mann zu lernen. Der zweite Typ zielt eher darauf ab zu lernen, wie ich mir in einer Sache ein Urteil bilde, und meine eigene Urteilskraft zu reflektieren. Bildungsfernsehen muss einen Erkenntnisgewinn vermitteln. Am Ende einer Sendung muss ich sagen können, warum und in welcher Beziehung ich schlauer bin als zu Beginn. In mir muss eine Veränderung stattgefunden haben. Dazu benötige ich nicht zwingend neue Informationen, die ich mir auch durch einen Wikipedia-Artikel anlesen könnte. Bildung im Fernsehen kann hingegen einen Erkenntnisgewinn bezüglich der Reflektion des eigenen Standpunkts darstellen – und das ist ein entscheidender Unterschied. In jedem Fall sollte dieser Erkenntnisgewinn zeitgemäß verpackt werden, beispielsweise indem die Filme dem heutigen Stand der Technik und Ästhetik entsprechen.

2001 kritisierten Sie in einem Kommentar für „die Zeit“ mit dem Titel „Fernsehen für Idioten“, die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten würden ihrem Bildungsauftrag nur unzureichend gerecht werden. Wo lagen damals die Defizite?

Der Witz ist ja, dass die „Idioten“ wörtlich übersetzt diejenigen sind, die etwas nur für sich nutzen, also genau in dem Sinne, in dem wir heute „privat“ sagen. Platt gesagt bestand das Problem darin, dass das öffentlich-rechtliche Fernsehen dazu übergegangen war, erfolgreiche Formate der kommerziellen Sender zu kopieren. Nicht massentaugliche Informationsprogramme wurden reduziert oder mussten einen immer höheren Unterhaltungswert bieten. Wenn ich es zu meinem obersten Ziel erkläre, möglichst hohe Einschaltquoten zu erreichen, muss ich der Mehrheit geben, was die Mehrheit verlangt. Die zentrale Aufgabe von Bildungsfernsehen ist jedoch, die Urteilskraft der Zuschauer zu bilden und nicht einen Konsens der Massen abzubilden. Damit lassen sich nicht immer hohe Einschaltquoten erreichen. Aber Bildung ist und bleibt ein fester Bestandteil des öffentlich-rechtlichen Auftrags. Heute besinnt man sich wieder verstärkt darauf. Ich glaube, dass sich im Moment tatsächlich etwas ändert. Endlich wurde verstanden, dass nicht allein Unterhaltung, sondern zunehmend Information beim Zuschauer gefragt ist, auch beim jüngeren Publikum. Ich mache das an den Sehgewohnheiten meiner Kinder und deren Freunden fest. Gerade die Jungen suchen sehr oft gezielt nach Information. Relativ schnörkellos. Gleichzeitig haben ARD und ZDF begriffen, dass Leute, die heute internetaffin sind und Fernsehen für ein antiquiertes Medium halten, irgendwann selbst älter als 35 Jahre alt werden, Kinder haben, abends erschossen nach Hause kommen und sagen: Ich habe keine Lust, per Internet mein eigenes Programm zu gestalten, ich setze mich vor den Fernseher. Fernsehen als Passivmedium kommt automatisch wieder. Auch bei denen, die es jetzt ablehnen. Das entspannt die Fernsehmacher im Moment.

Seit Mitte der 90er Jahre moderiert Gert Scobel verschiedene TV-Formate.

Marcel Reich-Ranicki hat einmal gesagt: „Fernsehen macht die Dummen dümmer und die Schlauen schlauer.“ Ist Bildungsfernsehen nur etwas für Gebildete?

Ich glaube, dass dieser Satz weitestgehend stimmt: Die einen lassen sich berieseln und sehen, was sie bestärkt; die anderen wählen aus und sehen, was ihnen noch nicht bekannt und klar ist und gegebenenfalls ihre Denkweise sogar in Frage stellt. Bei meiner Sendung „scobel“ teilen sich die Zuschauer laut unserer Medienanalyse erstaunlicherweise in zwei völlig entgegengesetzte Gruppen. Im ersten Lager befinden sich Akademiker, Multiplikatoren, Leute, die an Hochschulen arbeiten – eben der Personenkreis, den man erwartet. Die zweite Gruppe setzt sich aus Menschen zusammen, die keinen Universitäts-, oft nur einen Hauptschulabschluss haben und die Sendung nutzen, um sich zu bilden. Taxifahrer mit Migrationshintergrund, Verkäufer. Ich werde häufig von diesen Leuten angesprochen, und sie widerlegen das Zitat. Menschen, die die Statistik eher für dümmer hält, sind es nicht: im Gegenteil. Fernsehen neigt leider dazu, diese Gruppe in ihren Ansprüchen an das Fernsehen zu unterschätzen, so als wolle jeder, der keinen Doktorgrad erworben hat, nur Brot und Spiele. Falsch. Ich behaupte nicht, dass es sich um einen Großteil handelt. Es ist jedoch eine Gruppe, die nicht vernachlässigt werden sollte. Auch der Gedanke, das Fernsehpublikum gelegentlich zu überfordern, statt permanent zu unterfordern, sollte nicht vernachlässigt werden. ▶

In meiner Sendung versuche ich dem Zuschauer zu garantieren, am Ende mehr zu wissen, mehr zu verstehen, sozusagen die Komplexität unserer Welt klarer zu sehen. Er muss sich allerdings dazu bereit erklären, der Sendung aktiv zu folgen. Der Zuschauer und ich schließen quasi einen indirekten Vertrag. Der läuft darauf hinaus, dass ich als Fernsehmacher wirklich den Zuschauer vor Augen habe, ihm etwas Gutes tun will. Gutes tun heißt nicht, dass ich es ihm leicht mache. Oft handelt es sich um Themen und Zusammenhänge, die Konzentration und Mitdenken erfordern, gelegentlich auch verstören können.

In einer Sendung haben Sie das deutsche Bildungssystem auf den Prüfstand gestellt. Welche Fakten kamen ans Tageslicht?

Für mich war eine wirkliche Erkenntnis der Sendung, dass das duale System einer der ganz großen Exportschlager Deutschlands ist. Bestes Beispiel dafür ist das Baskenland. Spanien hat eine unglaublich hohe Jugendarbeitslosigkeit, die in manchen Gegenden bei über 50 Prozent liegt. Das Baskenland hat im Durchschnitt eine Jugendarbeitslosigkeit von 8 Prozent. Warum ist das so? Vor ungefähr 20 Jahren wurde das deutsche duale System eingeführt, also theoretische und praktische Ausbildung miteinander verbunden. Das macht offensichtlich einen enormen Unterschied. In vielen Ländern, nicht nur in der EU, wird das duale System als Erfolgsmodell kopiert. Wir selbst sind gerade dabei, es abzuschaffen. Das ist ein riesiger Fehler. Wir brauchen nicht zwingend mehr Mädchen und Jungen, die studieren, vor allem nicht, wenn das Studium so verschult ist wie heute. Wir brauchen weiterhin Menschen, die eine gute theoretische Basis haben, aber gleichzeitig eine praktische Ausbildung. Wir brauchen Leute, die im dualen System Richtung Beruf gehen.

In der Kolumne zur Sendung kommen Sie zu dem Fazit, dass Lernerfolg hauptsächlich vom Lehrer abhängt, und fordern eine bessere Ausbildung und Auslese der Lehrer. Ist diese Betrachtung nicht zu einseitig?

In der Sendung ging es unter anderem um die australische Hattie-Studie, mit den Daten von 250 Millionen Schülern die größte Studie, die es jemals im Bildungsbereich gegeben hat. Über 100 Faktoren, die den Unterrichtserfolg beeinflussen, wurden analysiert. Zu den wichtigsten Kriterien zählten die Persönlichkeit und der persönliche Stil des Lehrers. Wenn ich eine solche Untersuchung mache, ist es nicht mein erstes Ziel, die Lehrer zu schonen. Ich versuche herauszufinden, wie Bildung besser funktioniert. Wir haben sicherlich Lehrer, die besser nicht Lehrer wären. Wir sollten den Beruf des Lehrers höher werten, aber gleichzeitig strengere Qualitätskriterien anlegen.

Gert Scobel ist auch erfolgreicher Autor. Seine letzten Bücher erschienen im S. Fischer Verlag.

Das klingt nach der Forderung, die Lehrerausbildung zu reformieren. Welche Maßnahmen schlagen Sie vor?

Ich erinnere mich an eine weitere Erkenntnis der Hattie-Studie, nach der Lehrer ihren Unterricht transparent machen müssen, also das Lernziel klar formulieren. Lehrer müssen lernen, die Schüler auf dem Weg zum Lernziel mitzunehmen und ihnen eine Rückmeldung zu geben, ob der Weg erfolgreich war. In der Hattie-Studie hieß dieser Aspekt „visible learning". Ein extrem wichtiges Prinzip, das in unseren Schulen kaum angewendet wird. Ich glaube auch, dass es in der Lehrerausbildung in Zukunft eine große Rolle spielen wird, Achtsamkeits- und Konzentrationsübungen in den Unterricht einzubauen, vielleicht sogar Yoga, weil dieses Training die emotionalen Faktoren des Lernens wesentlich beeinflusst.

Baden-Württemberg ist nach dem Regierungswechsel 2011 innerhalb von nur zwei Jahren von seiner Spitzenposition der deutschen Bildungslandschaft ins Mittelmaß gerutscht – trotz derselben Lehrer. Ist das nicht ein Widerspruch zu Hatties Erkenntnissen?

Die Hattie-Studie bezieht sich auf Neuseeland bzw. Australien. Englischsprachige Schulsysteme sind natürlich anders als unsere deutschsprachigen. Meine Tochter hat in Schottland Abitur gemacht, insofern habe ich ein bisschen Einblick. Dort hängt wirklich vieles vom Lehrer ab, weil die Klassenverbände kleiner sind und der Unterricht viel individueller ist.

Ich weiß nicht genau, was in Baden-Württemberg passiert ist. Aber schauen Sie auf andere Bundesländer. Ich vermute, dass die Auswirkungen der Umstellung von G9 auf G8 einen großen Effekt haben. Ich persönlich halte sie für desaströs. Hintergrund war ja, dass die ostdeutschen Bundesländer sehr gut in Bildungstests abschnitten, aber gleichzeitig weniger Schuljahre hatten. Also wurde gesagt: Super, das übernehmen wir für ganz Deutschland und verbinden es mit unseren West-Zielfelderplänen. Die geringere Schulzeit in G8 machte aber nur mit dem ostdeutschen Lernsystem Sinn, das hat man jedoch nicht übernommen. Im Westen wurde der Lernstoff von neun Jahren einfach auf acht komprimiert. Absurder kann man es nicht machen.

Tendieren Sie eher zu acht Schuljahren mit angepassten Lehrplänen oder halten Sie G9 für das sinnvollere System?

Warum soll die kürzere Schulzeit ein Vorteil sein? Weil die Schüler schneller studieren und auf den internationalen Markt können. Was aber ist passiert? Wir wollten den Anschluss an das amerikanische System herstellen und haben es geschafft, ein Schulsystem zu installieren, das es den meisten Leuten mit BA-Abschluss unmöglich macht, direkt auf eine amerikanische Hochschule zu wechseln, weil sie zu jung sind. Diese Idiotie muss man erst einmal hinkriegen. Eine zweite Frage ist, ob ich eine längere Schulzeit nicht mit Sinn füllen kann. Ich könnte einen ganz anderen Unterricht machen. Darauf weist Gerald Hüther immer wieder hin. Er sagt beispielsweise, dass Jungen anders lernen als Mädchen. Also brauchen wir entsprechende Schulangebote. Ich könnte das zusätzliche Jahr auch dazu nutzen, mehr Musik, mehr Kunst, mehr Schwimmunterricht anzubieten. Es ertrinken immer mehr Kinder in Deutschland, weil sie nicht schwimmen können. Jeder könnte ein drei- bis vierwöchiges Sozialpraktikum machen. Es gibt eine Menge Möglichkeiten, das Jahr sinnvoll zu nutzen.

Hat Bildung noch Platz im kompetenzorientierten Curriculum des gegenwärtigen Abiturbetriebs?

Wissen lässt sich nicht ohne Kompetenz vermitteln, und umgekehrt. Das gehört zusammen. Wie soll ich Medienkompetenz erlangen, ohne etwas über Medien und deren Funktionsweise zu wissen? Wie soll ich kompetent mit Facebook umgehen, wenn ich nicht weiß, was Facebook mit meinen Daten macht? Ich halte eine Trennung für falsch. Sie läuft darauf hinaus zu sagen: Wissen kann man doch selber machen. Googelt ein bisschen, lest ein wenig Wikipedia, schlagt das eine oder andere nach, dann habt ihr euer Wissen. Genau das macht uns aber nicht schlauer. Wir müssen lernen, dass das Wissen, das wir jederzeit in unserem Smartphone bei uns tragen, längst nicht alles ist, zumal es unser individuelles Wissen bei weitem übersteigt. Wissen und Kompetenz müssen sich durchdringen. Und diese Kompetenz erwirbt man sich nicht durch Googeln. Die Frage für mich als Fernsehmacher ist daher: Welche Kompetenzen soll ich den Zuschauern vermitteln? Natürlich kann ich eine Kochsendung machen, und im Idealfall vermittle ich die Fähigkeit, dieses Gericht 1:1 nachkochen zu können. Die Kompetenz, die ich in einer klassischen Wissens- und Informationssendung wie meiner vermittele, ist die Befähigung zum eigenen Denken und zur Urteilsbildung. Die Fähigkeit, mir selber bewusster vor Augen zu führen, was ich mache, wenn ich mich mit einem Thema beschäftige und zu Urteilen komme, die dann hoffentlich in Handeln münden.

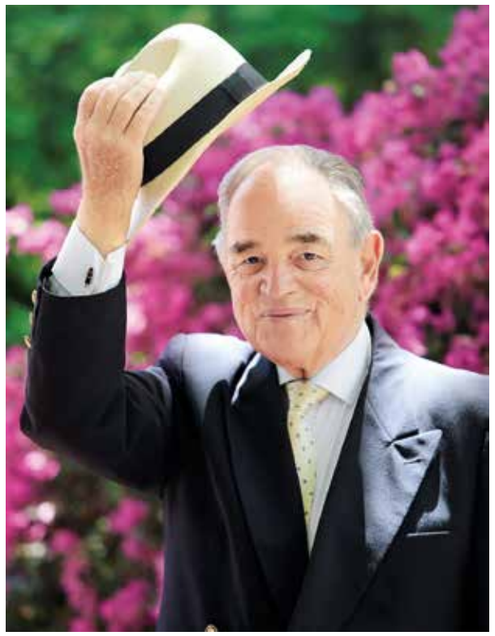
Sind Sie ein Idealist?

Ich glaube, dass ich realistisch bin. Die Zielrichtung ergibt sich meiner Ansicht nach aus dem, was wir faktisch brauchen. Dass wir Kompetenz in Sachen Urteilskraft brauchen, ist nicht idealistisch, sondern eine völlig realistische Analyse dessen, was aktuell passiert. Natürlich sind wir alle faul, ich eingeschlossen. Unsere Neigung, unter der Messlatte durchzulaufen, ist viel höher, als immer darüber zu springen. Die Medien machen es uns einfach und bequem, faul zu sein. Es ist notwendig, einen Stachel ins faule Fleisch zu treiben. Wenn man das als idealistisch bezeichnen will, bin ich in der Tat ein Idealist. ■

Ein begeisterter Europäer

Wer über den „Walk of Fame“ laufen will, muss nicht bis nach Los Angeles reisen. Auch im sonnigen Andalusien gibt es einen Boulevard der Sterne, mit dem die Stadt Marbella bekannte Persönlichkeiten für besondere Verdienste auszeichnet. Neben dem Sänger Julio Iglesias, der Operndiva Montserrat Caballé und der Herzogin von Alba hat auch ein Deutscher einen Stern erhalten: Rudolf Graf von Schönburg, Ehrenpräsident des Vorstands der Deutschen Schule Málaga.

von STEFANY KRATH



Rudolf Graf von Schönburg lebt seit fast 60 Jahren in Spanien.

Für mich ist es die erste Begegnung mit einem deutschen Aristokraten. Für die Menschen in Marbella gehört seine Erscheinung zum alltäglichen Leben. Allerdings kennen sie ihn besser unter seinem Spitznamen Conde Rudi, wie er liebevoll mit viel Respekt genannt wird. „Für die Spanier ist der Name Schönburg ein Zungenbrecher“, erklärt mir der deutsche Graf, der seit fast 60 Jahren in Spanien lebt. „Es kann Ihnen heute passieren, dass Sie auf ratlose Gesichter treffen, wenn Sie nach Rudolf Graf von Schönburg fragen, aber Conde Rudi kennt jeder“, lacht der 80-Jährige.

Zwei Herzen in der Brust

1956 kommt der gelernte Hotelfachmann nach Andalusien, um das neu gebaute Luxus-Hotel „Marbella Club“ zu leiten. „Eigentlich war mein Engagement nur für zwei Jahre gedacht“, betont der Graf. „aber wenn man im Paradies landet, geht man nicht so leicht weg.“ Was denn das Paradies ausmache, hake ich nach. Seine Antwort kommt spontan: „Wir haben das ganze Jahr über Sonne. Das prägt den Charakter, wenn man morgens mit fröhlichem Ausdruck aus dem Haus geht und nicht mit vergrämtem Gesicht.“

Conde Rudi wird in Marbella sesshaft, heiratet 1971 Prinzessin Marie-Luise von Preußen, eine Urenkelin des letzten deutschen Kaisers Wilhelm II. „Ich bin immer stolz gewesen, Deutscher zu sein“, meint von Schönburg. „Im Herzen bin ich allerdings schon Spanier geworden, da ich mein ganzes Leben hier verbracht habe. Ich habe mein Haus hier gebaut, und meine beiden Kinder sind hier geboren.“ Sowohl seine älteste Tochter Sophie – Patentochter der spanischen Königin – als auch sein Sohn Friedrich Wilhelm besuchen später die DS Málaga: für den Conde der Beginn eines langjährigen ehrenamtlichen Engagements.

Auch wenn der Name „Deutsche Schule in der Provinz Málaga, Colegio Alemán Juan Hoffmann“, kurz DS Málaga, es nicht vermuten lässt, liegt die Schule mittlerweile zwischen malerischen Hügeln 15 Kilometer von Marbella entfernt. „Die Schule mit den besten Aussichten“, schmunzelt der Graf zweideutig und beginnt, über den prachtvollen Blick aufs Meer zu schwärmen.

Deutsch-spanische Tradition

1898 wurde die Schule in der Stadt Málaga durch den damaligen kaiserlichen Konsul und Pfarrer der deutschen evangelischen Gemeinde mit sieben Schülern gegründet. Schon in der Weimarer Republik entwickelte sie sich zu einer Begegnungsschule, die auch spanischen Kindern offenstand. Mit

Atemberaubender Blick aufs Meer: Die DS Málaga liegt rund 15 Kilometer außerhalb von Marbella.

Kriegsende 1945 wurde sie geschlossen. In den 60er Jahren erfolgte die Neugründung durch Initiative des damaligen deutschen Generalkonsuls Juan Hoffmann, der bis zu seinem Tod 1998 dem Schulverein als Präsident vorstand. Die Wahl seines Nachfolgers fiel auf Graf von Schönburg, der bis zu diesem Zeitpunkt die Position des Vizepräsidenten bekleidete.

„Es ist eine schöne Aufgabe, wenn man einem Ort, in dem man viele Wurzeln geschlagen hat, auch etwas zurückgeben kann“, erklärt der Graf. Die Schule sei in der Region, aber auch in ganz Spanien hoch angesehen, habe sich aber trotz konstant steigender Schülerzahlen ihren familiären Charakter erhalten. In unserem Gespräch wird immer wieder deutlich: Der Graf engagiert sich mit großer Leidenschaft für „seine“ Schule. In seinen Äußerungen ist die Freude über die Qualität und Leistung der DS Málaga nicht zu überhören.

Über 700 Schüler werden hier heute von 12 Auslandsdienstlehrkräften (ADLK) und 34 Ortslehrkräften (OLK) unterrichtet, mehr als die Hälfte ist spanischer Herkunft, ohne deutsche Wurzeln. 2008 wurde die DS Málaga als erste Deutsche Auslandsschule im Rahmen der Bund-Länder-Inspektion (BLI) mit dem offiziellen Gütesiegel „Exzellente Deutsche Auslandsschule“ ausgezeichnet.

Seit vielen Jahren gibt es eine erfolgreiche Kooperation mit dem unmittelbar benachbarten Tennisinternat Hofsäss, in dem rund ein Dutzend Schüler der DS Málaga leben. Leistungssportler können auf diese Weise sportliche Ambitionen und eine gute Schulbildung miteinander vereinbaren. Schon Tennisgrößen wie Steffi Graf und Arantxa Sanchez wurden dort trainiert, die Spanierin lernte in dieser Zeit an der DS Málaga Deutsch.

Aristokrat alter Schule

Als ich nach den Meilensteinen der Schulentwicklung frage, beginnt Graf von Schönburg über den beruflichen Erfolg seiner eigenen Kinder zu sprechen, den er nicht zuletzt auf den Besuch der DS Málaga zurückführt. Durch die sehr guten Lehrkräfte sei es generell gelungen, dass die Deutsche Schule nicht nur Deutsch lehre, sondern jedes Kind am Ende seiner Schulzeit mindestens drei Sprachen fließend spreche.

Neben Wissensvermittlung steht an der DS Málaga auch Etikette auf dem Stundenplan. „Wir haben es immer wieder geschafft, auch ungewöhnliche Aspekte in den Schulalltag einzubringen“, erklärt er. „So haben wir beispielsweise in der 9. Klasse einen Benimm- und einen Tanzkurs initiiert. Weil ich es so wichtig finde, dass Schüler, gerade wenn sie ▶

nach dem Abitur in die Welt gehen, nicht wie Provinzler dastehen, sondern etwas von der Welt verstehen.“ Gleichzeitig sorgte der Graf dafür, dass eine einheitliche Schulkleidung eingeführt wurde, „damit kein Klassenunterschied zwischen den verschieden großen Geldbeuteln der Eltern zu erkennen ist“. Diese „Erziehung zu Europäern“ sei das Beste, was man Kindern heute mitgeben könne, davon ist Graf von Schönburg überzeugt.

Ob er sich auch heute noch in einer Vorbildfunktion sieht, möchte ich von ihm wissen. „Eine Position, die man ererbt, bringt eigentlich immer die Verpflichtung mit sich, ein Beispiel für seine Mitmenschen zu sein“, antwortet er zuerst nachdenklich, dann jedoch mit zunehmender Inbrunst. „Meine Frau und ich bemühen uns einfach, Hand anzulegen, wo wir gebraucht werden. Was wir heute für Deutschland tun können, ist ein gutes Beispiel für In- und Ausländer zu sein.“

Ob Weihnachtsfeier, Musikabend oder Abiturübergabe: Conde Rudi ist bei öffentlichen Anlässen der Schule präsent.

Die Stadt Marbella dankt es ihm nicht nur mit dem Stern auf dem „Bulevar de la fama“ am Eingang des Hafens. In Anerkennung seiner Bemühungen ist auch eine Straße nach ihm benannt: Die „Avenida Conde Rudi“ führt direkt zu seinem Haus. Der Graf nimmt es mit Stolz und einer Prise Humor. „Es ist immer ein lustiges Lachen in der Früh, wenn ich aus dem Tor fahre und das Straßenschild lese.“

Zeit, seinen Hut zu nehmen?

Trotz seines großen Engagements ist der Graf 2004 bereit, für die jüngeren Generationen Platz zu machen, und gibt den aktiven Vorstandsvorsitz ab. Allerdings nicht lange, denn schon drei Jahre später ist der ernannte Ehrenpräsident erneut in Amt und Würden. „Mein Nachfolger musste sich zurückziehen, da er Marbella aus geschäftlichen Gründen verlassen hat. Deshalb bin ich zuerst als Ehrenpräsident eingesprungen und wurde bei der nächsten Wahl wieder als hauptamtlicher Präsident gewählt.“

Ans Aufhören denkt der Graf jetzt nicht mehr. „Ich fühle mich sehr wohl hier, in meiner Rolle und mit meinen Aufgaben. Ich bin kein Arbeitsfanatiker, aber ich erfülle gerne meine Pflicht und habe noch so viele Pläne, dass ich es hoffentlich schaffe, noch weitere zehn Jahre aktiv zu bleiben.“

Den Vorsitz der Deutschen Schule Málaga möchte er gerne bei der nächsten Wahl 2016 abgeben. Für die Schule wünscht er sich, dass sie weiterhin so erfolgreich bleibt wie bisher. Für ihn zähle ihr positiver Geist, in dem es keine Unterschiede zwischen Nationalitäten, zwischen Glauben oder Hautfarbe gebe. „Wir sind stolz darauf, dass wir versuchen, unsere Schüler zu echten Europäern zu erziehen, die ihr Gastland und ihr Vaterland ehren und schätzen und die sich in beiden Welten gleichermaßen wohlfühlen.“ So wie Conde Rudi, der deutsche Aristokrat mit der spanischen Seele. ■

Schulleiterin Monika Matthes

„Nach meinen langjährigen Erfahrungen als Schulleiterin eines großen Düsseldorfer Gymnasiums fällt mir im Vergleich vor allem das ungleich stärkere Engagement der Eltern hier an der DS Málaga sehr positiv auf. Insbesondere die Eltern, die im Patronatsvorstand aktiv mitarbeiten, bringen sich mit großem zeitlichen und stets ehrenamtlichen Engagement in die Gremienarbeit der Schule ein. Die Zusammenarbeit mit dem Vorstand des Schulvereins, der bei uns traditionsgemäß ‚Patronat‘ heißt, erlebe ich als ausgesprochen vertrauensvoll und konstruktiv. Die Mitglieder des Patronatsvorstands genießen in der Eltern- und Lehrerschaft große persönliche Wertschätzung, was sich in hoher personeller Kontinuität bei den turnusmäßigen Wahlen dokumentiert. Regelmäßige Sitzungen der Schulleitung mit dem Patronatsvorstand sorgen dafür, dass ‚alle an einem Strang ziehen‘, das Gesamtwohl der Schule im Blick haben und gemeinsam Strategien für eine positive Weiterentwicklung der Schule erarbeiten.“

Meldungen

Steinmeier besucht Sprachdiplomschule

Berlin. Das Amt des Außenministers im neuen Kabinett der Großen Koalition hat erneut Dr. Frank-Walter Steinmeier (SPD) übernommen. Er hatte das Auswärtige Amt bereits von 2005 bis 2009 geleitet und in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik unter anderem die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH) ins Leben gerufen. Eine seiner ersten Amtsreisen 2014 führte Steinmeier am 10. Januar auch an die Sprachdiplomschule Ellinogermaniki Agogi in Athen. Bei seinem Besuch der griechischen Partnerschule des PASCH-Netzwerks diskutierte er mit Schülern unter anderem über Jugendarbeitslosigkeit und wirtschaftliche Probleme im Land, Stereotype im deutsch-griechischen Verhältnis sowie konkrete Zukunftsperspektiven. Zum Publikum zählten dabei ebenfalls Schüler der Deutschen Schule Athen. Steinmeier betonte: „Ich sehe meine Aufgabe auch darin, in Deutschland ein vollständigeres Bild von Griechenland zu zeichnen als das, das die Deutschen momentan über ihre südlichen Nachbarn haben.“ Der Außenminister wünschte den Schülern einen erfolgreichen Berufsweg und dass in vier oder fünf Jahren „der Zustand Europas ein anderer und ein besserer ist als der, über den wir heute gesprochen haben“. ■ [AP]

Mitten im Markt Messe Stuttgart

Schule/ Hochschule

Neue Schulkonzepte, Strategien für die Gemeinschaftsschule, digitale Angebote, innovative Unterrichtsmedien – dies und vieles mehr finden Fachbesucher auf der **didacta** 2014 in Stuttgart.

Lassen Sie sich inspirieren auf der **didacta** – Europas größter Bildungsmesse!

Bildung. Chancen. Perspektiven.

didacta die Bildungsmesse

Messe Stuttgart 25. – 29. 03. 2014

www.didacta.de

Deutschlehrer für morgen

Während draußen Buenos Aires langsam erwacht, werden in einem kleinen, schlichten Klassenzimmer im Haus 1515, Carlos Pellegrini Wörter wie „Machwerk“, „Besitzstandswahrer“ oder „Wortakrobatik“ analysiert. „Das letzte Wort ist ein Neologismus“, weiß Studentin Maia – bald kann sie das ihren eigenen Schülern erklären.

von ANNA PETERSEN

Das Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández – kurz Lenguas Vivas – ist die erste öffentliche argentinische Hochschule zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern und Übersetzern. Seit 1983 wird neben Englisch, Französisch und Portugiesisch auch Deutsch angeboten. Anfang November 2013 wurde das 30-jährige Jubiläum der Deutschabteilung mit einer zweitägigen Feier begangen. Das Institut hat Gründe zu feiern, es hat sich einen guten Ruf erworben, speziell die Lehramtsabsolventen sind begehrt. „Oft werben die Schulen unsere Studierenden schon am Institut ab“, erzählt Roberto Bein, Leiter der Lehrerausbildung. „In Argentinien mangelt es an gut ausgebildeten Deutschlehrern.“

Praxis und Theorie

Vier Jahre dauert die theoretische Ausbildung als Lehrer, drei Viertel des Unterrichts finden auf Deutsch statt, ein weiteres Praxishalbjahr ist Pflicht. Praktika können an Sprachdiplom- oder Deutschen Schulen absolviert werden, teilweise sogar am Lenguas Vivas selbst – an der institutseigenen Sekundarschule wird Deutsch als Fremdsprache gelehrt. Wer jedoch hier studieren möchte, muss zunächst die Eingangsprüfung bestehen, die ein gutes B1-Niveau voraussetzt. 2013 bestanden 36 von 42 Bewerbern die Prüfung. Heute verteilen sie sich recht gleichmäßig auf die Lehrer- und die Übersetzerausbildung. Fünf Kandidaten belegen sogar beides.

Auch der 30-jährige Luciano Prandi absolviert beide Ausbildungen, hat sich aber bereits für den Lehrerberuf entschieden. Der gelernte Multimedia-Designer begann erst vor einigen Jahren, sich für die deutsche Sprache zu interessieren, die er nie an der Schule gelernt hatte. Er besuchte Kurse des Goethe-Instituts, eine Lehrerin empfahl ihm schließlich die Ausbildung am Lenguas Vivas. „Als Designer vor dem Computer zu sitzen ist langweilig.

Lenguas-Vivas-Studentin Maia (r.) gefällt der regelmäßige Austausch mit deutschen Lehrkräften während ihrer Ausbildung.

Man verliert den Kontakt zu den Menschen. Ich habe etwas Besonderes in der Arbeit mit Kindern gefunden.“

„Der Intellektuelle stirbt nicht aus“

Während Luciano an diesem Frühlingsmorgen an einer Schule im Zentrum unterrichtet, sitzt Kommilitonin Maia mit sechs weiteren Studenten im Kurs „Lengua Alemana VI“ der DAAD-Lektorin Elena Grimm. In den nächsten Monaten soll die Abschlussklasse das Niveau C2 erreichen. Der Weg scheint geebnet; auf der Suche nach Synonymen verblüffen die Studenten mit einer Vielfalt deutscher Vokabeln: „tilgen“, „absorbieren“, „beseitigen“, „entfernen“. Zu Hause haben sie einen „Zeit“-Artikel vorbereitet, nun werden Sätze umformuliert, Überschriften gebildet, Thesen zusammengefasst: „Der Intellektuelle stirbt nicht aus, er wird marginalisiert“, summiert Maias Nachbarin.

Die aktuell 80 Deutschstudenten am Lenguas Vivas sind größtenteils weiblich, aber ansonsten sehr heterogen – in ihrer Herkunft, ihren Sprachkenntnissen, ihrer Beziehung zu Deutschland. Maias Großeltern sind Deutsche, zu Hause und an der Deutschen Schule Villa Ballester lernte sie deren Sprache. Der Übergang an das Institut war trotzdem ein großer Schritt: „Plötzlich habe ich gemerkt, wie viel ich noch nicht weiß.“ 2015 möchte sie nach Deutschland reisen „und dort eine Weile bleiben, um sprachlich noch besser zu werden“. Zunächst wartet das Praxissemester – quasi das Referendariat. Später will die Argentinierin an einer Deutschen Auslandsschule in ihrer Heimat unterrichten. Denn was ihr dort und auch am Lenguas Vivas gefällt, ist der Austausch mit deutschen Lehrkräften. „So bleibt die Sprache aktualisiert, und man lernt die deutsche Denkweise kennen.“ In Maias Ausbildung sorgt dafür nicht nur eine DAAD-Lektorin, sondern auch Referendariatsleiter Dr. Christoph Pilgrim, entsandte Auslandsdienstlehrkraft der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA).

Lehrer gesucht

Die Lehramtskandidaten belegen überwiegend Seminare zur deutschen Sprache von Linguistik und Phonetik bis zu deutscher Literatur und Geschichte. Ein weiteres Viertel der Seminare ist didaktischer Natur, gefolgt von Veranstaltungen zur allgemeinen Ausbildung in Pädagogik und Erziehungsverwaltung. Fast drei Viertel der Absolventen verlässt das Institut mit dem Titel „Deutschlehrer für die Secundaria“, alle anderen entscheiden sich für Kindergarten und Primaria. Anerkannt wird der Abschluss in den sogenannten Mercosur-Ländern, zu denen neben Argentinien Brasilien, Uruguay, Paraguay und Venezuela zählen. Die Absolventen müssen ihr Heimatland jedoch nicht verlassen, schon Buenos Aires ist Standort von 27 Deutschen Schulen und Sprachdiplomschulen. Gleichwohl kämen gelegentlich Studierende aus dem Mercosur, zum Beispiel Mennoniten aus Paraguay, um sich am Lenguas Vivas ausbilden zu lassen, erläutert Bein. In Argentinien ist das Institut neben der Universität Córdoba die einzige Ausbildungseinrichtung für Deutschlehrer.

Gemischte Berufsaussichten

Die Lernbedingungen am Lenguas Vivas sind gut: kleine Seminare, eine intensive Betreuung, ein garantierter Arbeitsplatz im Anschluss. Angebote wie Jahresstipendien der ZfA helfen, die Studienjahre finanziell zu meistern. Jedoch: Der Lehrerberuf ist in Argentinien nicht besonders hoch angesehen, das Gehalt niedrig. Statt an einer Schule fest angestellt zu sein, unterrichten Lehrer meist an mehreren Schulen; die Anfahrt zahlt ihnen niemand. Roberto Bein meint, Lenguas Vivas könne „100 Prozent mehr Studierende aufnehmen“, doch es mangelt an Bewerbern – aus vielen Gründen. „Da ist natürlich der Trend zur englischen Sprache“, meint Astrid Wenzel, Leiterin der Übersetzerausbildung. ▶

Zwei Tage lang wurde das 30-jährige Jubiläum der Deutschabteilung am Lenguas Vivas gefeiert: mit Lesungen, Festreden und Podiumsgesprächen.

„Aber der Lehrerberuf ist hier im Laufe der Jahrzehnte auch abgewertet worden“, betont Bein. „Gleichzeitig wird die Lehrerausbildung immer länger: Fast fünf Jahre, das entspricht einem Universitätsstudium, mit dem man Rechtsanwalt oder Betriebswirt werden und bedeutend mehr verdienen kann.“ Zudem benötigt ein angehender Lenguas-Vivas-Student bereits sehr gute Deutschkenntnisse, bevor er das Studium überhaupt beginnt. „In den letzten 30 Jahren hat sich die Situation aber gewandelt: Unter den Studierenden sind immer weniger Deutsch-Muttersprachler, das gleiche Bild zeigt sich an den Deutschen Schulen in Argentinien“, so Bein, dessen Institut daher heute noch stärker für die Vermittlung der Sprachkenntnisse sorgen muss.

Bewerber gesucht

Aber auch wenn Lenguas Vivas mehr Studierende aufnehmen könnte, die Bewerberzahlen wachsen leicht. Das Institut profitiert von seiner Bekanntheit über die Stadtgrenzen hinaus. Neben Anzeigen und der Präsenz auf Veranstaltungen setzt Bein „auf die persönliche Weitergabe durch unsere Absolventen an den Schulen und deutschsprachigen Institutionen“. Dort wirbt Lenguas Vivas auch damit, „dass wir Leute ausbilden, die schon mit Anfang 20 etwa 25 Stunden die Woche arbeiten und davon leben können. Nicht wie ein Fürst. Aber ein Arzt kann vor 30 noch lange nicht seinen Lebensunterhalt bestreiten“, so Astrid Wenzel.

Berufsperspektive deutsche Sprache

Im dritten Stockwerk, in der Bibliothek, sitzt Agustina Romano, 19 Jahre alt, angehende Übersetzerin. Ursprünglich wollte sie Literatur studieren. „Dann habe ich mich gefragt: Wozu hast du zwölf Jahre Deutschunterricht gehabt?“ Die deutsche Sprache hat sie eher zufällig an der Schiller Schule in Buenos Aires gelernt. Ihre Eltern wollten eine Schule ohne Religionsunterricht, die Fremdsprache Deutsch war zufällig mit im Paket – heute ist sie Agustinas Berufsbasis.

Sowohl die frischgebackenen Lehrer als auch die Übersetzer zieht es im Anschluss häufig an Schulen, aber auch in deutsche Firmen und Auslandshandelskammern, das deutsche Krankenhaus vor Ort oder zum Staatsrundfunk, der deutsche Sendungen anbietet. Absolventin Natalia Gregorio hat während ihrer Lehrerausbildung an der deutschen Pestalozzi-Schule hospitiert, heute ist sie dort Lehrerin – und unter ihresgleichen. „Fast alle Lehrkräfte sind Absolventen“, erzählt sie. „Am Institut studiert zu haben bedeutet einfach ein gewisses Niveau.“ Das Studium selbst hat sie als „sehr akademisch“ empfunden. Essays und Analysen in Geschichte, Literatur und Linguistik hätten ihr „Weltwissen erweitert“, aber „im Referendariat habe ich am meisten für meinen Beruf gelernt“.

Klein, anspruchsvoll und familiär

Roberto Bein glaubt an das „große Potenzial der deutschen Sprache in Argentinien im wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Austausch“. Lenguas Vivas solle mit seiner Lehrerausbildung „die Kontinuität in allen Deutsch unterrichtenden Schulen sicherstellen“, betonte er bei der Jubiläumsfeier.

Der Einladung im vergangenen November waren auch viele Ehemalige gerne gefolgt. Die Ausbildung am kleinen Institut schweißt zusammen. „In diesem Jahr haben wir wieder zwei Studienanfänger, deren Eltern schon bei uns ausgebildet wurden“, berichtet Bein stolz. Studentin Luciana Biebel gefällt besonders das Engagement der Dozenten: „Man kann eine Sprache am besten durch Gefühle lernen, und wenn man Lehrer vor sich hat, die ihren Beruf lieben, die Sprache und die Kultur, ist das wunderbar.“ Vielleicht sehen ihre Schüler das eines Tages auch so. ■

Das Institut hat Grund zu feiern: Speziell seine Lehramtsabsolventen sind über Buenos Aires hinaus begehrt.

Lehrer zwischen den Stühlen

Beruf: Grundschullehrerin. Vertrag: Befristet. Seit sechs Jahren hangelt sich Ulrike Sundermann* von einem befristeten Vertrag zum nächsten. Alle sechs Monate bewirbt sie sich wieder auf „ihre“ Vertretungsstelle an „ihrer“ Schule, meldet sich frühzeitig arbeitslos und beginnt zu hoffen, dass sie bleiben darf. Ein Einzelfall? Keineswegs.

*Name von der Redaktion geändert

von KIM LAURA SCHÖNROCK

Der Arbeitsmarkt für Lehrer entwickelt sich seit Jahren in Wellenbewegungen. Bis in die frühen 80er Jahre waren die Einstellungszahlen hoch. Dann stürzten sie ab, bis nur noch etwa 5.000 Lehrer pro Jahr neu eingestellt wurden. Mittlerweile sehen die Arbeitsplatzchancen wieder deutlich besser aus: „Seit gut zehn Jahren stellen wir zwischen 25.000 und 30.000 Lehrer jährlich ein“, erklärt Klaus Klemm, Professor Emeritus für empirische Bildungsforschung. „Im letzten Jahr haben wir mit deutschlandweit 30.000 neuen festen Stellen einen Rekordwert erreicht.“

Bedarf versus Angebot

Trotzdem mehren sich Klagen von Lehrern, keinen festen Arbeitsplatz zu finden. Laut Lehrerbedarfsprognose der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) stehen im Jahr 2015 28.800 Stellen für 31.400 ausgebildete Lehrer zur Verfügung. Tritt diese Prognose wirklich ein, gäbe es in Deutschland also tatsächlich zu viele Lehrer für zu wenig Stellen. Der Vorsitzenden der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Marlis Tepe, gehen diese Bedarfsprognosen jedoch nicht weit genug: „Lehrerbedarf ist abhängig von politischen Entscheidungen der Landesregierungen. Aus unserer Sicht wird der echte Bedarf mit dieser Prognose völlig unterschritten.“ Reformen wie die Inklusion erforderten beispielsweise deutlich mehr Lehrer in Festanstellungen, wodurch das Delta zwischen Bedarf und Angebot geschlossen werden könnte.

Andersherum könnte man auch fragen, warum in Deutschland so viele Lehrer ausgebildet werden, wenn sie doch laut Prognose nicht gebraucht werden. Das hat einen einfachen Grund: „In Ländern mit freier Berufswahl ist es verfassungsrechtlich gar nicht möglich, ein System zu implementieren, in dem stets nach Bedarf ausgebildet wird“, so Klemm. Er macht auf ein ganz anderes Problem aufmerksam. „In unserem pauschalen Lehrerüberschuss herrschen große Mangelsituationen“, so der Bildungsforscher. „Während wir – vereinfacht gesprochen – in der Grundschule und im Gymnasium, besonders in den geisteswissenschaftlichen Fächern, zu viele Lehrer haben, suchen die Länder händeringend nach Fachkräften für die sogenannten MINT-Fächer: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik. Auch in den Bereichen Berufs- und Förderschule fehlt es an Personal. Da können die Länder noch so viele Studienplätze schaffen, wenn die jungen Leute daran kein Interesse haben, bekommen sie keine Studenten.“ Tepe bestätigt das: „Noch können wir nicht von Lehrerarbeitslosigkeit sprechen. Wir hören aus vielen Bundesländern, dass sie Stellen nicht mit vollqualifizierten Lehrkräften ▶

besetzen können.“ Als Folge werden beispielsweise in Mecklenburg-Vorpommern sogar Lehrkräfte ohne vollständiges Studium eingestellt. Gleichzeitig haben einige Länder ihre Verbeamtungspolitik geändert. So bietet Brandenburg seinem Lehrpersonal nun Beamtenstellen und lockt zum Beispiel Lehrer aus Berlin an, wo es genau wie in Sachsen nach wie vor nur angestellte Lehrer gibt.

Bangen um den Vertrag

Sundermann studierte Deutsch und Sachunterricht für Grund- und Hauptschule und gehört heute als Grundschullehrerin nicht zu der Gruppe, die händeringend gesucht wird. Folglich steht sie bei der Festanstellung hinten an, obwohl sich ihre Schulleitung immer wieder für sie einsetzt. „Nicht die Schule ist der Arbeitgeber, sondern das Land“, erläutert Klemm. „Die Schulen können nur die Stellen vergeben, die sie vom Land zugewiesen bekommen.“ So bekommt Sundermann seit sechs Jahren immer die Stunden zugewiesen, die ihre Schule noch an Geldmitteln übrig hat. Meistens 16, in diesem Halbjahr waren es nur 14. Trotzdem hat sie eine eigene Klasse, „ein Argument für die Schulleitung, damit sie mich halten kann“, glaubt die mehrfache Mutter. Sicher ist sie sich ihres Jobs aber trotzdem nie. Neuerdings muss die Schule jegliche Vertretungsstellen auch noch in einem Bewerbungsportal ausschreiben, dem sogenannten „Verena“. So muss sich Sundermann mit anderen arbeitssuchenden Lehrern auf ihre Stelle bewerben.

Aufsehen erregten im letzten Jahr rund 5.400 Lehrer, deren Verträge die Sommerferienmonate ausgespart hatten. Nach den großen Ferien wurde ein Großteil von ihnen wieder eingestellt. „Solange es einen Befristungsgrund gibt, sind diese Vertragsformen leider zulässig“, erklärt GEW-Vorsitzende Tepe. „Die GEW und insbesondere deren Personalräte treten dafür ein, dass die Verträge für das ganze Schuljahr gelten. Das schließt auch die Ferien mit ein.“ In vielen Fällen sei das auch geglückt. Nichtsdestotrotz bleiben befristete Verträge ein Unsicherheitsfaktor. Die Planung der Stundenpläne wird erschwert, weil die Schulen nicht sicher sind, welche Lehrer nach den Ferien wieder zurückkommen, wo Ersatz gebraucht wird und ob eine befristete Stelle überhaupt wieder nachbesetzt wird. „Lernen geschieht in Beziehungen. Es ist also für das Lernen schlecht, wenn die Lehrkräfte zu häufig wechseln“, erklärt Tepe die negativen Auswirkungen für die Kinder, die sich häufig auf neue Lehrkräfte einstellen müssten. Und die unmittelbar Betroffenen? „Die Lehrkräfte fühlen sich unsicher, haben keine Perspektive und gehen häufig unvorbereitet ins nächste Schuljahr“, so Tepe weiter. Hinzu kommt der unausweichliche Gang zum Arbeitsamt. „Das ist jedes Mal ein Grauen“, findet Sundermann. „Obwohl ich während der Verhandlung immer sage, ‚wahrscheinlich kann ich an meiner Schule bleiben‘, muss ich alles offenlegen. Das ist ein sehr beklemmendes Gefühl.“ Doch zumindest würde die Lehrerin Arbeitslosengeld bekommen, sollte ihr Vertrag einmal nicht verlängert werden. Anders sieht es aus, wenn die Junglehrer frisch aus dem Vorbereitungsdienst kommen. Da sie Beamte auf Widerruf waren und somit nicht in die Arbeitslosenversicherung eingezahlt haben, können sie keinen Anspruch auf Arbeitslosengeld I geltend machen und landen nicht selten bei Hartz IV. Gerade in Nordrhein-Westfalen ereilte dieses Schicksal einige, denn aufgrund der Verkürzung des Vorbereitungsdienstes sind 2013 zwei Ausbildungsjahrgänge gleichzeitig fertig geworden. Zudem hat der doppelte Abiturjahrgang zu plötzlich geringeren Schülerzahlen im aktuellen Schuljahr geführt.

Mehr Mobilität

Vielleicht sollten Lehrer einem Wechsel in andere Bundesländer offener gegenüberstehen, um Arbeit zu finden. Doch darin liegt häufig die Crux: Selbst für Umzugswillige ist ein Wechsel oft nicht so einfach wie gedacht. Aufgrund der föderalen Struktur der deutschen Bildungslandschaft existieren in den Ländern unterschiedliche Lehramtstypen, bilden sie ihre Lehrkräfte verschieden aus und tun sich daher mit der gegenseitigen Anerkennung schwer. Im März 2013 haben sich die Kultusminister daher auf die „Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften“ verständigt. So soll die gegenseitige Anerkennung verbindlicher und den Lehramtsabsolventen die Möglichkeit gegeben werden, einen gleichberechtigten Zugang zum Vorbereitungsdienst zu erhalten, unabhängig vom Land. „Wir bilden in Deutschland für Deutschland aus und nicht beispielsweise in NRW für NRW“, so Bildungsforscher Klemm. Das sei auch gar nicht möglich, weil die Länder unterschiedliche Hochschulkapazitäten hätten und folglich die Mobilität ohnehin gewährleistet werden müsse. Dass es in der Praxis häufig anders aussieht, zeigt erneut die Geschichte von Lehrerin Sundermann: „Ich habe in Schleswig-Holstein Grund- und Hauptschullehramt studiert und dort auch mein Referendariat gemacht. Als ich nach NRW wechseln wollte, musste ich mich für eine Schulform entscheiden, da es hier zwei unterschiedliche Studiengänge dafür gibt. Und auch mit meiner Fächerkombination hatte ich Schwierigkeiten.“ Am Ende stand sie auf der Warteliste ganz hinten.

Klaus Klemm, Professor Emeritus für empirische Bildungsforschung, und Marlis Tepe, Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Gegensätzlichkeit

Es bleibt ein kontroverses Bild: Auf der einen Seite stehen Lehrer, die einfach keine passende Stelle finden und allenfalls befristete Verträge bekommen. Laut GEW sind in Deutschland mehr als 30.000 Lehrkräfte in befristeten Anstellungen beschäftigt. Auf der anderen Seite suchen die Länder händeringend nach Lehrpersonal für bestimmte Fächerkombinationen oder Schulformen. Für Marlis Tepe von der GEW steht fest: „Wir brauchen mehr Lehrer für die Reformen und weniger befristete Verträge. Außerdem sollte eine Krankenreserve eingerichtet werden, damit weniger Unterricht ausfällt.“

Um das Ungleichgewicht in der bevorzugten Studienwahl aufzuheben und damit der Mangelsituation entgegenzuwirken, sollten zusätzlich die Ausbildungsdauer und Besoldung aller Lehramtstypen vereinheitlicht werden. Bildungsforscher Klemm findet, dass Lehramtsstudenten besser über den Arbeitsmarkt und dessen Möglichkeiten informiert werden müssten. „Die Lehrerbedarfsprognosen der KMK, die jetzt alle zwei Jahre veröffentlicht werden sollen, sind ein Schritt in die richtige Richtung.“

Ob und wann sich für Ulrike Sundermann etwas ändert, bleibt fraglich. Sie freut sich alle sechs Monate aufs Neue, wenn sie an ihrer Schule bleiben darf. Die Unsicherheit bleibt: „Man setzt sich für diese Schule ein und arbeitet ja nicht nur für das Geld, sondern auch für die Kinder, für das Schulleben. Und da bleibt immer die Frage: Mache ich das hier gerade umsonst?“ ■

Lehrereinstellungsangebot (LEA) und -bedarf (LEB) für alle Lehrämter 2012 bis 2025

	westdeutsche Länder			ostdeutsche Länder			Deutschland		
	LEB	LEA	Saldo	LEB	LEA	Saldo	LEB	LEA	Saldo
2012	30.700	28.400	-2.300	3.180	3.220	40	33.900	31.600	-2.290
2013	27.500	27.800	200	3.190	3.410	220	30.700	31.200	470
2014	26.400	28.700	2.240	3.800	3.680	-130	30.200	32.300	2.110
2015	24.300	27.700	3.410	4.500	3.700	-790	28.800	31.400	2.620
2016	22.500	28.200	5.680	4.500	3.890	-620	27.000	32.100	5.060
2017	21.600	29.700	8.060	4.600	4.190	-450	26.200	33.900	7.620
2018	20.100	30.000	9.980	5.300	4.780	-550	25.400	34.800	9.430
2019	19.000	29.200	10.240	5.500	4.880	-610	24.500	34.100	9.630
2020	18.100	29.500	11.390	5.900	5.010	-900	24.000	34.500	10.500
2021	17.700	29.500	11.800	6.000	5.020	-980	23.600	34.500	10.830
2022	17.100	29.500	12.370	5.800	4.840	-990	22.900	34.300	11.380
2023	16.600	29.500	12.940	5.600	4.760	-850	22.200	34.200	12.090
2024	15.600	29.400	13.890	5.500	4.760	-750	21.100	34.200	13.140
2025	15.400	29.400	14.090	5.300	4.670	-670	20.700	34.100	13.420
Durchschnitt 2012 – 2025	20.900	29.000	8.100	4.900	4.300	-600	25.800	33.400	7.600

Quelle: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz – Juni 2013

Alumni VIP
„Jeder soll seinen Vorgarten behalten, aber wir müssten enger zusammenarbeiten“

Seine Schullaufbahn begann Ronald Grätz in São Paulo am Colégio Humboldt, später arbeitete er für das Goethe-Institut und die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) – in São Paulo, Kairo, Barcelona, Moskau, München und Lissabon. Anna Petersen sprach mit dem Generalsekretär des Instituts für Auslandsbeziehungen (ifa) über seine Zeit an einer Deutschen Auslandsschule, seine verhinderte Karriere als Lehrer und digitale Herausforderungen der Kulturpolitik.

ifa-Generalsekretär Ronald Grätz beim 14. Stuttgarter Schlossgespräch im Juni 2013

Herr Grätz, wie kam es, dass Sie als Sohn deutscher Eltern 1958 in São Paulo geboren wurden?

Meine Eltern sind in den 50er Jahren nach Brasilien ausgewandert, gelockt durch das Versprechen, in überschaubarer Zeit viel Geld zu verdienen und wieder zurückzukehren – der Traum vom Tellerwäscher zum Millionär. Es blieb beim Tellerwäscher. Ich bin in bescheidenen Verhältnissen groß geworden. Wir konnten uns keine Wohnung in einer asphaltierten Straße leisten, weil alles in unsere Firma für Verpackungsmaschinen floss.

Später wurden Sie an einer Deutschen Auslandsschule eingeschult.

Ich habe von 1961 bis 1968 erst den Kindergarten und dann die ersten Klassen der Grundschule des Colégio Humboldt in São Paulo besucht. Seinerzeit genoss sie unter den zwei Deutschen Auslandsschulen und acht Schulen mit verstärktem Deutschunterricht den Ruf, die „deutscheste“ Schule zu sein. Darauf legten meine Eltern viel Wert. Die Mehrheit der Schüler waren deutschsprachige Expats-Kinder, und ich wuchs in einer sehr deutschen Umgebung auf, mit Deutschem Club, deutschen Restaurants, einer deutschen Buchhandlung und Kirche.

Haben Sie Portugiesisch und Deutsch gleichberechtigt gelernt?

Portugiesisch lernte ich als Kind auf der Straße und dann an der Schule. Es wurde schnell die erste Sprache, weil sie Spielsprache, irgendwann Zählsprache und auch Traumsprache war. Mit uns war die Familie meiner Cousine ausgewandert, und wir beide sprachen ausschließlich Portugiesisch miteinander. Portugiesisch wurde so dominant, dass zu Hause gesagt wurde: „Sprich Deutsch!“ Dann habe ich die Regel übernommen: Zu Hause wird Deutsch gesprochen und so wie die Haustür von außen zufällt Portugiesisch. Das war jeweils auch eine Identitätswandlung: Bis heute bin ich in bestimmten Situationen Brasilianer und in anderen Deutscher.

> *Wenn ich in São Paulo aus dem Flugzeug steige, liegt ein besonderer Geruch in der Luft, die Menschen sind anders und ich auch.*

Wie äußert sich diese Wandlung?

Wenn ich in São Paulo aus dem Flugzeug steige, liegt ein besonderer Geruch in der Luft, die Menschen sind anders und ich auch. Ich habe einen anderen Tonfall, wenn ich Portugiesisch spreche, ich bewege mich anders, ich begrüße Menschen anders. Heute ist das Deutsche dominanter, weil ich hier lebe, aber ich besuche Brasilien jedes Jahr.

Sie besitzen beide Staatsbürgerschaften. Wo ist für Sie Heimat?

Heimat ist meine Familie, meine Frau und meine Tochter. Wir sind in der Welt viel herumgezogen, alle vier Jahre, zwischen Barcelona, Moskau, München, Lissabon und jetzt Stuttgart. Die Familie gibt mir eine innere Sicherheit. Ich muss den Kirchturm nicht sehen.

Warum haben Sie die Grundschule nicht in São Paulo beendet?

Mein Vater ist früh verstorben, sodass ich mit meiner Mutter zurück nach Deutschland gegangen bin und dort das Abitur gemacht habe. Nach meinem Studium in Deutschland habe ich aber noch mal komplett in São Paulo studiert, weil ich bestimmte Examina brauchte, um dort als Brasilianer arbeiten zu können.

Welche Erinnerungen haben Sie an Ihre Zeit am Colégio Humboldt?

Extrem gute. Ich weiß noch viele Namen meiner Klassenkameraden. Es war damals eine relativ kleine Schule und eine sehr persönliche, harmonische Atmosphäre. Mir gefiel besonders das bikulturelle Umfeld. Schon damals als Kind war mir schnell klar, dass diese Schule zwei Kulturen hat, die sich gleichwertig begegnen: also weder eine deutsche Enklave noch einfach eine brasilianische Schule ist, an der Deutsch unterrichtet wird. Beide Kulturen sah man wirklich in allem, zum Beispiel den Festen. Ich wurde erst portugiesisch alphabetisiert, dann deutsch. Das war schwierig, weil zum Beispiel im Portugiesischen das gesprochene „sch“ als „x“ geschrieben wird. Zwei Menschen sind mir damals sehr ans Herz gewachsen: meine Portugiesischlehrerin Estefania – ich habe sie vor ihrer Pensionierung noch einmal an der Schule besucht – und meine damalige Deutschlehrerin Else Dötz. Später habe ich in Deutschland, leider erfolglos, ihren Aufenthaltsort zu recherchieren versucht und auch eine ganze Weile verfolgt, was aus meinen Mitschülern wurde.

> *Es war wie ein kleiner Tod der Identität.*

Fiel Ihnen der Übergang nach Deutschland als Achtjähriger leicht?

Nein, ich wollte nicht nach Deutschland. Es war wie ein kleiner Tod der Identität. Ich kam in eine völlig fremde Welt, nach Hanau. Meine Klassenkameraden wussten nicht einmal, ob Brasilien etwas zu essen ist oder so. Meine Vorgeschichte galt als furchtbar exotisch damals, und ich durfte Sätze hören wie: „Mit der Brotkruste aus dem Urwald gelockt.“ Wenn ich in den Klassenraum kam, wurden Affengeräusche gemacht. Ich habe lange gebraucht, um mich in Deutschland einzuleben.

In Deutschland haben Sie kein Portugiesisch mehr gesprochen?

Nein, aber ich habe diesen Teil von mir bewahrt. Ich war mit meiner hybriden Identität ein Fremdkörper in Hanau, aber ich wusste, dass ich diese Identität wollte, und habe sie immer als Glück und Privileg empfunden. Ich war mir bewusst, dass ich auf einem bikulturellen Niveau leben und denken möchte. Ich war anders, kulturell interessierter, neugieriger. Die ganze Brasiliengeschichte hat mir im Leben extrem geholfen. Bikulturell aufgewachsen zu sein war ein „Alleinstellungsmerkmal“. So habe ich immer meine Nische gefunden. Nach dem Studium, als ich wegen eines Einstellungsstopps kein Lehrer werden konnte, war ich vier Jahre beim Campus-Verlag – auch als Redakteur im Bereich lateinamerikanische Kulturgeschichte.

> *Bikulturell aufgewachsen zu sein war ein ‚Alleinstellungsmerkmal‘. So habe ich immer meine Nische gefunden.*

Die Deutschen Auslandsschulen gelten als relativ anspruchsvoll. Waren Sie ein guter Schüler?

Ich war nie ein herausragender Schüler. Aber es entstanden Talente und Neigungen, die einen in eine Berufslaufbahn als Lehrer oder in den Bereich Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik bringen: als Person motivieren ▶

Als Kulturmittler war und ist Grätz weltweit unterwegs: im Juli 2013 bei der 31. Hauptversammlung des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland in Bamberg (l.), 2010 zu Besuch beim brasilianischen Diplomaten und Kunstsammler Chargas Freitas in Brasilia (2. Bild von l.), 2006 in Lissabon auf einer Lesung des Schriftstellers Günter Grass im GI Lissabon (2. Bild von r.) und bei der Unterzeichnung eines Vertrags zur Deutsch-Ausbildung portugiesischer Diplomaten (r.).

und überzeugen zu können, im interkulturellen Kontext mit Offenheit und einem hohen kommunikativen Impuls zu agieren. Die Deutsche Schule hat meine Neugier auf das Unbekannte und Fremde geprägt und mein privates wie berufliches Leben nachhaltig beeinflusst.

Warum haben Sie sich entschieden, Theologie zu studieren?

Ich lebte in Brasilien in einer armen Gegend und direkt neben unserem Haus stand eine Holzkirche, die der „Theologie der Befreiung“ angehörte. In dieser Basisgemeinde bin ich groß geworden. In Deutschland schloss ich mich dem größten katholischen Jugendverband der „Katholischen Jungen Gemeinde“ an. Ich wurde Messdiener, Leiter von Jugendgruppen, ging in die Kirchenpolitik als Mitglied im Diözesanvorstand des Verbands. Schließlich habe ich beschlossen, Religions- und Deutschlehrer zu werden. Nach 14 Tagen Theologiestudium habe ich gemerkt, das ist nichts für mich, habe es aber durchgezogen. Ich hätte Musik studieren sollen, meine große Leidenschaft.

Sie lehrten später zwar zwischenzeitlich in Brasilien, aber ein Einstellungsstopp in Deutschland verhinderte nach dem Studium eine langfristige Karriere als Lehrer. Wie bewerten Sie das aus heutiger Sicht?

Ich habe ein wunderbares Leben, einen Traumjob und hatte immer superviel Glück, aber ich wäre gerne Gymnasiallehrer geworden. Ich habe das Referendariat mit Leidenschaft an einem altsprachlichen Gymnasium in Frankfurt absolviert, und dort wäre ich auch gerne geblieben. Ich fand das Unterrichten und Begleiten von Kindern, egal welcher Altersstufe, in ihrer Entwicklung und ihrem Lernen extrem befriedigend. Als ich nach dem Campus-Verlag für die Internationale Organisation für Migration (IOM) als Deutsch-Fachleiter nach Brasilien geschickt wurde, ging es zwar eher um den Lehrerfortbildungs- und Schulverwaltungsbereich, aber ich habe auch ein wenig gelehrt. Das hat immer am meisten Spaß gemacht. Wäre ich in Deutschland Lehrer geworden, wäre ich sicherlich als Auslandslehrkraft an eine Schule nach Brasilien gegangen. Ich hätte es lieber anders gehabt, aber ich bin sehr glücklich so.

> *Die Deutsche Schule hat meine Neugier auf das Unbekannte und Fremde geprägt und mein privates wie berufliches Leben nachhaltig beeinflusst.*

Später haben Sie als deutscher Direktor für die ZfA an einer Schule mit verstärktem Deutschunterricht, dem Colégio Benjamin Constant in São Paulo, gearbeitet. Heute ist dies eine Sprachdiplomschule.

Ich konnte am „Benjamin“ mitgestalten und eigene Vorstellungen umsetzen. Die 1.200 Schüler lernten alle Deutsch als Pflichtfach, und mit der relativ großen Anzahl von Deutschlehrern galt es, den Unterricht zu entwickeln und Verbindungen nach Deutschland und zur deutschen Kultur herzustellen – über das Sprachprofil hinweg. Wir haben zum Beispiel mit Mülltrennung begonnen, eine deutsche Schülerzeitung gegründet und einen Schwerpunkt auf Völkerverständigung und interkulturellen Dialog gesetzt. Das wurde schließlich mit einem Zertifikat als UNESCO-Projektschule belohnt.

Sie haben anschließend an verschiedenen Orten für das Goethe-Institut (GI) gearbeitet. Wie unterschied sich die GI-Arbeit in Portugal, Russland oder Ägypten?

Im Bereich Kultur arbeitet das GI sehr ortsspezifisch und schaut, was ein Land bewegt. Meinungsfreiheit ist ein großes Thema in Russland, aber nicht in Portugal. Da interessieren vielleicht eher das duale Ausbildungssystem oder die Energiewende. In Kairo habe ich ein Programm zur Bedeutung des Gesangs in verschiedenen Religionen initiiert. In Portugal war es unter anderem eine Zusammenarbeit der portugiesischen Hochschule für Kachelkunst mit bayerischen Keramikkünstlerinnen oder drei Konzerte von Künstlern ehemaliger portugiesischer Kolonien in Afrika mit einer deutschen Professorin für Jazzgesang. In Russland haben wir mit dem deutschen Hygiene-Museum eine Ausstellung zur Geschichte der russischen Unterwäsche gestaltet, an der man die politische Geschichte des Landes verfolgen konnte.

Woher rührt Ihr Kunstinteresse?

Schon während des Studiums bin ich in jedes Museum gelaufen und habe viel Theater geschaut. Dann kam die große Liebe zur Musik. Aber im GI musste ich kein Spezialist sein, sondern gute Kuratoren finden und beauftragen, Konzepte schreiben, ein Gespür für die Themen des Landes haben – und die Brücke nach Deutschland schlagen.

Als Leiter des GI vor Ort schickten Sie Ihre Tochter an die DS Lissabon – aufgrund Ihrer eigenen Erfahrungen mit einer Deutschen Auslandsschule?

Ja. Diese Schule hat eine hohe Qualität, sie stellt einen hohen Anspruch nicht nur an die Schüler, sondern auch an sich selbst. Wir wussten außerdem, dass wir nicht ewig bleiben. Deutsche Schulen gibt es überall, das war eine Garantie für eine anschlussfähige und gute Schullaufbahn unserer Tochter.

Drei Jahre später erhielten Sie die Chance, als ifa-Generalsekretär nach Deutschland zurückzugehen.

Ich habe mich immer für Kulturpolitik interessiert und wollte gerne in einen politischeren Kontext mit mehr Konzeptionsentwicklung wechseln. Ich fand es interessant, eine Metapers-pektive zu beschreiten, das politische Agenda-Setting zu beeinflussen und damit die Bedingungen, unter denen Schulen, das GI und andere Institutionen im Ausland arbeiten, also mitzudiskutieren, wohin die Außenkulturpolitik gehen könnte. ▶

Das **Institut für Auslandsbeziehungen (ifa)** fördert den Kunst- und Kulturaustausch in Ausstellungs-, Dialog- und Konferenzprogrammen. Als Kompetenzzentrum der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik vernetzt es Zivilgesellschaft, kulturelle Praxis, Kunst, Medien und Wissenschaft. Es initiiert, moderiert und dokumentiert Diskussionen zu internationalen Kulturbeziehungen. Das ifa gehört zum Netzwerk der European Union National Institutes For Culture (EUNIC) und wird vom Auswärtigen Amt, dem Land Baden-Württemberg und der Landeshauptstadt Stuttgart gefördert. Weitere Informationen unter:
www.ifa.de

Das **Colégio Humboldt – Deutsche Schule São Paulo** ist eine deutsch-brasilianische Begegnungsschule in Brasilien und führt vom Kindergarten bis zur Oberstufe. 1916 gegründet, bietet das Colégio seinen über 1.000 Schülern neben dem Abitur und dem brasilianischen Sekundarabschluss auch spezialisierte Abschlüsse an der schuleigenen Berufsschule an: vom Speditionskaufmann bis zur Informatikkauffrau. Zurzeit lehren 14 Auslandsdienstlehrkräfte an der Schule.

Die Deutsche Schule São Paulo heute (o.) und 1963 (u.), als Ronald Grätz sie besuchte.

Welche Berührungspunkte haben Sie als ifa-Generalsekretär mit Ihren ehemaligen Arbeitgebern GI und ZfA?

Ich versuche, mit beiden Institutionen sinnvolle Formen der Kooperation aufzubauen. Meine Erfahrung beim GI war, dass der Kontakt zu den Deutschen Schulen intensiver hätte sein können. Als Experiment hat das ifa die Ausstellung „Post Oil City“ direkt für Schulen in Ost- und Mittelosteuropa konfektioniert. Das wurde von den Deutschen Auslandsschulen sehr positiv aufgenommen. Deshalb sollten wir unbedingt in diese Richtung arbeiten. Mit dem GI haben wir inzwischen gemeinsame Fortbildungen, eine Buchreihe und jährliche Besuche der Abteilungsleiter. Wir arbeiten doch alle an einem „Ur-Projekt“: der Mehrung des Ansehens Deutschlands im Ausland. Es geht nicht um Werbung, sondern um Vertrauen, nachhaltige Kontakte, langfristige Perspektiven. Jeder soll ja seinen Vorgarten behalten, aber wir müssten viel enger zusammenarbeiten. Das gilt für alle Institutionen in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands.

> *Für die deutsche Öffentlichkeit arbeiten wir auf dem Mond.*

Welche Ziele müssten dabei verfolgt werden?

Es fehlen die Gefäße, Orte und Formate, wo sich Kulturmittler, Politik und Wirtschaft über Erfahrungen und gemeinsame strategische Schnittflächen austauschen können. Und wir müssen unsere Arbeit im Ausland unbedingt besser nach Deutschland zurücktransportieren: Für die deutsche Öffentlichkeit arbeiten wir auf dem Mond, das heißt ganz weit weg – sie erfährt fast nichts von uns. Und wo wird in Deutschland das Wissen verarbeitet, das wir im Ausland generieren? Warum sind Auslandslehrer bei ihrer Rückkehr manchmal eher Fremdkörper an ihren Schulen und erleiden einen Karriereknick, statt dass ihre Erfahrung als Plus gewertet wird?

Sie haben auch ein Buch mit dem Titel „Digitale Herausforderung. Internationale Beziehungen in Zeiten von Web 2.0“ herausgegeben.

In dem Buch finden Sie theoretische Artikel und praktische Beispiele zu Medien und Außenkulturpolitik. Es geht um Public Diplomacy, also den Versuch eines Staates, mit bestimmten Instrumenten auf die Zivilgesellschaft eines anderen Staates einzuwirken. Darunter fallen mehrere Bereiche wie Kultur, Wissenschaftskooperationen oder eben die Digital Diplomacy. Welche Bedeutung haben die neuen sozialen Netzwerke für die Entwicklung von Gesellschaften? Was heißt das für uns als Kulturmittler? Da geht es um mehr als nur darum, eine Homepage zu initiieren. Wir müssen über die Ansprache von Generationen nachdenken, die anders sozialisiert wurden als wir, anders Informationen beschaffen und sich ihre Meinungen anders bilden.

Wie beurteilen Sie als Brasilien-Kenner die Ausschreitungen im Land 2013?

Die neue Generation in Brasilien klagt ebenso Transparenz und Partizipation ein wie bei uns bei Stuttgart 21 oder auch in der Türkei. Es ist ein Protest gegen Korruption und Prestigeprojekte wie die Fußballweltmeisterschaft in Brasilien, während in Krankenhäusern Leute im Korridor verenden, weil sie tagelang nicht behandelt werden, und viele staatliche Schulen aus Kostengründen keine Fensterscheiben oder zu wenige Tische und Stühle haben. Brasilien hätte genug Geld, ein besseres Bildungs- und Gesundheitssystem zu bezahlen. Mit dem neuen Selbstbewusstsein Brasiliens erhebt die Bevölkerung daher ihre Stimme. Da ist plötzlich eine Zivilgesellschaft, die den Staat mitgestalten will. Der Unterschied zwischen Arm und Reich ist eklatant und wird nicht mehr als schicksalhaft gegeben hingenommen.

Wenn man auf Ihre Karriere zurückblickt, erscheint sie kulturpolitisch sehr stringent. Eine Frage der guten Planung oder auch des Zufalls?

Es hat sich wirklich ergeben: durch Glück und Menschen, die mich gefördert haben. Ich bin aber auch fleißig. Was ich mache, mache ich richtig, verfolge Ziele hartnäckig und mit sehr viel Energie. ■

Meldungen

Ein „Like“ für die ZfA

Köln. Seit Anfang Januar hat die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) einen eigenen Facebook-Auftritt. Von Messen und Terminen, über aktuelle Veranstaltungen und Meldungen aus dem In- und Ausland berichtet die ZfA dort aktuell aus der Welt des Auslandsschulwesens.

Neben der Vernetzung mit Auslandsschulen und Partnerorganisationen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik sollen auf Facebook vor allem Lehrkräfte über den Auslandsschuldienst informiert werden. Daher werden unter anderem regelmäßig Hinweise auf Stellenangebote und Erfahrungsberichte von Lehrkräften an Auslandsschulen auf dem ZfA-Facebook-Profil veröffentlicht. „Nach dem erfolgreichen Start im Januar sind wir sicher, dass das Netzwerk in den kommenden Wochen und Monaten stetig weiterwächst“, so Joachim Lauer, Leiter der ZfA. „Wir freuen uns auf die Vernetzung mit allen an der Auslandsschularbeit Interessierten.“

Die Seite findet sich unter **www.facebook.com/auslandsschulwesen** ■ [JW]

20 Jahre duale Ausbildung in Bolivien

La Paz. Am 22. Oktober 2013 war Prof. Dr. Ludwig Georg Braun, Ehrenpräsident des Deutschen Industrie- und Handelskammertags, zu Gast am Colegio Alemán Mariscal Braun, der Deutschen Schule La Paz. Anlass für den Besuch des Ururgroßneffen des Namenspatrons der Deutschen Schule war das 20-jährige Bestehen der dualen Ausbildung am sogenannten Comercio, der Berufsschule der DS La Paz. Im Zuge seines Besuchs weihte Braun durch die Enthüllung einer Ehrentafel den Computersaal des Comercio ein, den er fünf Jahre zuvor gespendet hatte. Er kündigte zudem an, jeweils fünf Absolventen künftig ein halbjähriges Praktikum in Deutschland zu finanzieren. Für die drei besten Berufsschulabgänger sowie die zwei besten Abiturienten der DS La Paz übernimmt Braun unter anderem die Kosten für Flug, Unterkunft und Versicherung. „Wir freuen uns über diese großzügige Geste. Ein solcher Aufenthalt ist für unsere Schüler meist nicht selbst zu finanzieren“, erklärte Berufsschulleiter Jürgen Winkel. Die Schule feierte das Jubiläum gemeinsam mit der Deutschen Botschaft, der Bolivianisch-Deutschen Industrie- und Handelskammer und Vertretern kooperierender Unternehmen. Da im eigentlichen Jubiläumsjahr 2012 kein passender Termin gefunden werden konnte, fand der Festakt im Oktober 2013 statt. ■ [SK]

Berufsschulleiter Jürgen Winkel (l.) freute sich über den Besuch von Prof. Dr. Ludwig Georg Braun.

Der Lehrerselbstverlag: Von Lehrern für Lehrer

Koblenz. Der Lehrerselbstverlag in Koblenz bietet Lehrern die Möglichkeit, selbst produzierte Unterrichtsmaterialien professionell verlegen zu lassen. Unabhängig von Schulform und Schulfach erstreckt sich das Angebot des Verlags von der Erarbeitung des Publikationskonzepts über die Manuskripterstellung bis hin zum fertigen Druckerzeugnis. Besonderer Raum wird praxisorientierten Lehrinhalten zur Verfügung gestellt, die in etablierten Schulbuchverlagen keine Berücksichtigung finden. Zu den Publikationen des Verlags gehören unter anderem Aufgabensammlungen, Konzepte zu Unterrichtsreihen und Handbücher. Der Vertrieb der Bücher erfolgt ausschließlich im Internet. Ein Buch geht so erst nach erfolgter Bestellung in den Druck, was günstige Preise und hohe Honorare für die Autoren ermöglichen soll. Das Programm des Verlags wächst wöchentlich um ein bis zwei neue Bücher. Nähere Informationen zum Lehrerselbstverlag sind unter **www.lehrerselbstverlag.de** zu finden. ■ [KS]

Wissenschaft trifft Praxis

Die Welt wird globaler, transnationaler, kompetitiver und stellt den Bereich Bildung vor neue Herausforderungen und Wirkungsräume – Anlass zum Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis: Zum ersten Mal widmete die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) gemeinsam mit der Universität Oldenburg dem deutschen Auslandsschulwesen eine wissenschaftliche Fachtagung.

von ANNA PETERSEN

Was lässt sich aus der deutschen Auslandsschularbeit für das Inland lernen? Wie könnte die Bildungsarbeit der Zukunft aussehen? Und inwieweit hat sich die wissenschaftliche Forschung bisher mit dem Auslandsschulwesen befasst? Im Bremer Lidice-Haus diskutieren an einem Oktoberwochenende 2013 30 sehr unterschiedliche Tagungsteilnehmer über „Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt – Herausforderung für die deutsche Auslandsschularbeit". Neben erfahrenen Auslandslehrkräften sitzen Erziehungswissenschaftler verschiedenster Schwerpunkte, Soziologen und Vertreter des Auslandsschulwesens: Zu Gast sind das Auswärtige Amt, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA), der Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA), die GEW-Arbeitsgruppe Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (AGAL) und der Verband Deutscher Lehrer im Ausland (VDLiA).

Austausch für die Zukunft

Die Tagung soll „den Dialog zwischen Wissenschaft, Politik, Professionellen und Verbänden" eröffnen, so Mitorganisatorin Prof. Dr. Hanna Kiper von der Carl von Ossietzky-Universität. Franz Dwertmann von der GEW hat die Veranstaltung gemeinsam mit ihr ins Leben gerufen, „um die aktuellen Fragen der deutschen Auslandsschularbeit nicht nur mit einem bildungspolitischen und professionsbezogenen Blick zu betrachten, sondern unter einer wissenschaftlichen Perspektive zu beleuchten". Dass dies bisher kaum geschehen ist, zeigt am dritten Veranstaltungstag ein Vortrag von Prof. Dr. Christel Adick von der Ruhr-Universität Bochum. Unter dem Titel „Deutsche Auslandsschularbeit – Thema oder blinder Fleck in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft?" gibt die Wissenschaftlerin einen Überblick über die wenigen Publikationen zum Thema, konstatiert jedoch ein „inzwischen verändertes Panorama", nicht zuletzt durch die gestiegene Zahl der Auslandsschulen, Initiativen wie PASCH und die international aufkommende Konkurrenz.

Kosmos Auslandsschulwesen

Die Themen der Vorträge in diesen drei Tagen sind so vielfältig wie das beteiligte Plenum: Dr. Bettina Fischer berichtet, wie die ZfA das Qualitätsmanagement an Deutschen Auslandsschulen sichert, das deutsche und das französische Auslandsschulwesen werden miteinander verglichen, die Geschichte der Globalisierung vorgetragen und der Unterrichtsalltag von Deutsch als Fremdsprache oder Erstsprache an Deutschen Schulen im Ausland geschildert. Das deutsche Auslandsschulwesen ist komplex, und so haben die anwesenden Wissenschaftler viele Fragen, ob zu den Abschlüssen, den Zielen der PASCH-Initiative oder dem praktischen Deutschunterricht. Fragen, die zunehmend auf Parallelen und mögliche Lerneffekte der innerdeutschen Bildungslandschaft verweisen. Denn welche deutsche Schule und ihre zunehmend heterogene Schülerschaft könnte beispielweise nicht von den Erfahrungen und Sprachlehrmethoden der Deutschen Auslandsschulen mit ihrer „einzigartigen Gemengelage deutscher Sprache" profitieren? So bezeichnet Marianne Schöler von der Pädagogischen Hochschule Freiburg diese spezielle Mischung aus Erst- und Fremdsprachlern und schildert am Samstagnachmittag die damit einhergehenden didaktischen Anforderungen. „Was Lehrer an Fähigkeiten im Ausland erworben haben, wird an inländischen Schulen gerade stark gebraucht", betont denn auch Anita Schröder-Klein vom BLASchA im Abschlussplenum. Der Auslandsdienst sei sogar „eine Art Lehrerfortbildung", findet Georg Schopp von der GEW. Gerade bei der Erstellung allgemein verbindlicher Curricula könne der Inlands- vom Auslandsschuldienst lernen, meint Lehrerin Sabine Hageneuer.

Die Bildungsgewerkschaft GEW engagiert sich unter anderem für den Ausbau eines demokratischen Bildungswesens. Dem deutschen Auslandsschulwesen widmete sie im Oktober erstmalig eine wissenschaftliche Fachtagung.

Prof. Dr. Christel Adick von der Ruhr-Universität Bochum bei ihrem Vortrag „Deutsche Auslandsschularbeit – Thema oder blinder Fleck in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft?"

Erfolge und Herausforderungen

Über bereits vorhandene Synergien berichtet Heike Toledo von der ZfA: Das Deutsche Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz der Länder, über Jahrzehnte ein erfolgreiches Instrument des Auslandsschulwesens, habe in den letzten Jahren Einzug ins innerdeutsche Bildungssystem gehalten. Eine zusätzliche Besonderheit: Von diesem weltweit einheitlichen Prüfungssystem DSD existieren statistische Daten aus 60 Ländern – umfangreiches Material für interessierte Wissenschaftler. Toledo verweist aber auch auf die große Heterogenität der über 140 Deutschen Auslandsschulen: „Eine wissenschaftliche Untersuchung müsste die unterschiedlichen Schulmodelle mit ihrer individuellen Prägung, Größe und Schülerschaft berücksichtigen und einen Referenzrahmen schaffen – jenseits von Pauschalisierungen."

Auch die Schwierigkeiten in der Verzahnung von Auslands- und Inlandslehrdienst werden an den drei Tagen beleuchtet. Lehrerin Hageneuer kritisiert die mangelnde Bereitschaft in der Lehrerausbildung und an den inländischen Schulen, auf Entwicklungen im deutschen Auslandsschulwesen einzugehen. Auch die Erfahrung der zurückkehrenden Lehrer werde zu wenig genutzt. Die Situation sei bereits im Wandel, hält Schröder-Klein dagegen: „Lehrer mit Auslandserfahrung werden zunehmend gerne auch für Funktionsstellen eingestellt."

Beginn eines Dialogs

Das besondere Interesse der Teilnehmer in Bremen gilt der Zukunft des globalen Bildungswesens. „Wie sich die transnationalen Bildungsräume entwickeln und welche Akteure dann den Bildungsrahmen vorgeben werden, ist noch kaum absehbar", vermerkt Dwertmann. Schröder-Klein vom BLASchA gibt zu bedenken: „Wie wird in einem transnationalen Raum die Bewahrung kultureller Identität und Sprache erfolgen? Sind das Ziel wirklich Weltbürger ohne eigene Sprache und Tradition?" Sie plädiert dafür, die Deutschen Auslandsschulen auch als Angebot für „geschaffene Heimaträume im Ausland" zu verstehen, die Kultur vermittelten und in denen man sich geborgen fühlen könne. Die zentrale Frage des Dialogs bringt Mitveranstalterin Kiper bei der Abschlussdiskussion auf den Punkt: „Inwiefern sind Deutsche Auslandsschulen ein Modell für zukünftige Bildungsprozesse in der Weltgesellschaft?"

Der Dialog zu dieser Frage hat gerade erst begonnen – die Teilnehmer waren sich einig, dass die Diskussion auf einer Anschlusstagung fortgesetzt werden soll. Eine Dokumentation der vergangenen Tagung stellt die GEW voraussichtlich im Frühjahr zur Verfügung. ■

„Flashmob“ für die deutsche Sprache

Was haben Begriffe wie „Biomarker, Digital Native, Enkeltrick, Finanztransaktionssteuer, Flashmob, Shitstorm“ und „Schüttelbrot“ gemeinsam? Sie gehören zu den Neuaufnahmen des aktuellen Duden. Aber: Warum findet ein gängiges Wort wie „Kontaktdaten“ erst jetzt seinen Weg in den Duden? Und warum ist „Arabellion“ gelistet, der „arabische Frühling“ findet sich aber nur als zusätzliche Erklärung unter dem Stichwort „arabisch“? Zeit für einen Blick auf die deutsche Sprachbeobachtung.

von STEFANY KRATH

Auch wenn für viele Deutsche der Duden als die maßgebliche Instanz der deutschen Sprache gilt – eine normgebende Funktion hat er nicht. Eine solche Institution gibt es in Deutschland nicht. Ganz im Gegensatz zu Frankreich, wo die Académie Française schon seit 1635 mit staatlichen Mitteln die Reinheit der Sprache überwacht.

1880 veröffentlichte der Schulleiter Konrad Duden sein „Vollständiges Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache“ mit 27.000 Stichworten. 2013 erschien die 26. Auflage mit 140.000 Stichwörtern. Der Dudenverlag gehört zur Verlagsgruppe Bibliographisches Institut GmbH in Berlin. Diese ist Teil der internationalen Unternehmensgruppe Cornelsen mit den Marken Duden, Meyers, Cornelsen Skriptor und Artemis & Winkler.

Rund 130 Vereine, Gesellschaften und Verbände bemühen sich hierzulande um Pflege und Förderung der deutschen Sprache. Einer davon ist der Verein Deutsche Sprache (VDS) mit Sitz in Dortmund. „1997 hat sich eine Gruppe von Menschen zusammengefunden, die über den zunehmenden Einfluss des Englischen auf das Deutsche besorgt waren“, erklärt Holger Klatte, seit fünf Jahren Geschäftsführer des VDS. „Der Zulauf war enorm. Nach einer Anzeige in der ‚Frankfurter Allgemeinen Zeitung‘ konnten wir innerhalb von nur sechs Monaten weit über 2.000 Mitglieder verzeichnen.“ Mittlerweile ist die Zahl auf 36.000 angestiegen, Klatte sieht darin ein eindeutiges Indiz für die Bedeutung des Themas. „Wir fühlen uns ein bisschen als Interessenvertretung, wenn es um die Belange der deutschen Sprache geht. Wir möchten die Diskussion anregen und darstellen, welche wichtigen Funktionen Deutsch im Bereich Identität – der Herausbildung von Persönlichkeit als Sprache, mit der man aufwächst – in unserer Gesellschaft erfüllt.“

Deutsch in Gefahr?

Der VDS versteht seine Aufgabe jedoch nicht nur als Sprachbeobachter, er übt auch aktiv Sprachkritik. Für Klatte ist die deutsche Sprache ein Kulturgut, das nicht ausreichend gewürdigt wird. Der Geschäftsführer geht noch einen Schritt weiter: „In vielen modernen Bereichen wird Deutsch sehr stark von der englischen Sprache beeinflusst. Wir sehen hier die Gefahr, dass sich unsere Sprache nicht weiterentwickelt und immer stärker von englischen Ausdrücken dominiert wird.“

Karl-Heinz Göttert betrachtet die Lage hingegen eher gelassen. Der emeritierte Professor für Ältere Deutsche Literatur beschäftigt sich seit Jahren mit der deutschen Sprachentwicklung und hat mehrere Bücher zum Thema veröffentlicht. In seinem jüngsten Werk „Abschied von Mutter Sprache“ untersucht der Wissenschaftler die Stellung des Deutschen in Zeiten der Globalisierung. Zur Reinheit der deutschen Sprache schreibt er: „Die große Masse ist entlehnt und wird von den hartnäckigen Fremdwortjägern auch nicht mehr verfolgt.“ Götterts Liste an Beispielen ist lang: Arzt sei aus dem Griechischen entlehnt, Mauer aus dem Lateinischen, Bank aus dem Italienischen, Bluse aus dem Französischen und das Kaff aus dem Jiddischen.

Doch auch Göttert verzeichnet einen Anstieg an Fremdwortübernahmen. Die Anglizismen seien Ausdruck einer kontinuierlichen Entwicklung, die sich allerdings beschleunige. Als Grund nennt Göttert die Zunahme an Kontakten in einer zunehmend globalisierten Welt. „Fremdwörter sind wie Strandgut, das nach Stürmen anwächst“, schreibt der Autor. „Der große Sturm unserer Zeit ist die Globalisierung, die weltweit in der Weltsprache vorangetrieben wird. Diese Globalisierung umfasst nicht wie früher nur Teile der Bevölkerung, vor allem die Gebildeten, sondern grundsätzlich alle.“

Sprachgemeinschaft entscheidet

Für den VDS sind viele Anglizismen verzichtbar, die Einzug in den Duden halten, da deutschsprachige Begriffe existieren. „Warum lese ich jetzt in der Presse immer öfter das Wort ‚Referee‘, das Wort Schiedsrichter ist doch eine eindeutige Bezeichnung?“, fragt sich Klatte. Der VDS beklagt, dass viele Begriffe einfach aus dem Englischen übernommen werden, da es moderner klingt und die deutsche Sprache gerade unter jüngeren Menschen kein gutes Ansehen hat. „Dadurch, dass Begriffe wie ‚Shitstorm‘ oder ‚Flashmob‘ in den Duden aufgenommen werden, wird möglicherweise verhindert, dass die deutsche Sprache in diesen Bereichen einen eigenen Wortschatz entwickelt“, so Klatte. Für solche Verfehlungen wurde der Duden vom VDS zum „Sprachpanscher des Jahres 2013“ gewählt: ein Titel, den der Verein einmal jährlich für bemerkenswerte Fehlleistungen im Umgang mit der deutschen Sprache verleiht.

Das Argument, die Anzahl der Anglizismen im Deutschen sei seit Jahren stabil und belaufe sich anteilsmäßig auf zwei bis drei Prozent, ist für den Geschäftsführer des VDS kein Grund aufzuatmen. „Wichtig ist, dass wir uns zumindest Gedanken machen, wie man englische Wörter auf Deutsch ausdrücken kann. Das wollen wir anregen“, so Klatte. Letztendlich müsse natürlich die Sprachgemeinschaft entscheiden.

Wissenschaftler Göttert zieht in seinem Buch trotz aller Unkenrufe ein positives Fazit. Natürlich sei die Verbreitung des Deutschen, gemessen am 19. und frühen 20. Jahrhundert, zurückgegangen, allerdings würden dadurch nicht zwangsläufig der Einfluss und die Reputation Deutschlands geschwächt. „Es ist vielleicht mühsam, aber keineswegs unmöglich, Interesse an der deutschen Sprache zu wecken“, schreibt der Wissenschaftler. „Woran das liegt? An vielerlei, am kulturellen Erbe ebenso wie an günstigen Studienplätzen, am Interesse an deutschsprachiger Wissenschaft und Literatur ebenso wie an einem Berlin-Besuch mit der Möglichkeit, ins dortige Nachtleben einzutauchen.“ ■

VDS-Geschäftsführer Holger Klatte wehrt sich gegen die Zunahme von Anglizismen im deutschen Sprachgebrauch.

Das Buch von Karl-Heinz Göttert, „Abschied von Mutter Sprache. Deutsch in Zeiten der Globalisierung“, ist 2013 im S. Fischer Verlag erschienen.

„Die deutsche Sprache wird immer bunter und vielfältiger“

Interview mit Dr. Werner Scholze-Stubenrecht

Seit 38 Jahren ist Dr. Werner Scholze-Stubenrecht beim Dudenverlag tätig. Stefany Krath sprach mit dem Programmleiter Duden über Sprachentwicklung, die Aufgaben des Duden und mögliche Gefahren für die deutsche Sprache.

Herr Scholze-Stubenrecht, auf der Verlags-Website steht, der Duden macht die Sprache nicht, sondern er bildet sie objektiv ab.

Das ist nicht hundertprozentig zu trennen. Wir schauen zunächst, was amtlich vorgegeben ist. Das betrifft die Rechtschreibung. Bei der Grammatik wird es schon lockerer, denn eine gesetzlich verbindliche Grammatik der deutschen Sprache gibt es nicht. Aber es gibt anerkannte Grammatiken und eben die Sprachbeobachtung: Wie gehen Sprecher und Schreiber mit der deutschen Sprache um, bei denen man voraussetzen kann, dass sie einen gewissen Bildungsstand haben und ihre Texte noch einmal gegenlesen, bevor sie sie veröffentlichen?

Nach welchen Kriterien gehen Sie vor, wenn Wörter neu aufgenommen werden sollen?

Es gibt drei Kriterien. Erstens muss es häufig vorkommen. Allzu seltene Dinge brauchen wir nicht in unseren Wörterbüchern, da wir ja allgemeinsprachlich ausgerichtet sind. Zweitens sollte es ein Wort sein, das in verschiedenen Autorenquellen belegt ist, sodass man sagen kann, dass es tatsächlich in Deutschland verbreitet ist. Es sollten also unterschiedliche Zeitungen sein, vielleicht aus mehre-ren Regionen, in denen man die Bezeichnung findet. Drittens sollte es einen gewissen Zeitraum überdauern und nicht nur wenige Wochen im Gespräch sein.

Welche Quellen dienen Ihnen als Grundlage?

Wir stützen uns auf die geschriebene Sprache und haben eine große elektronische Textsammlung, die wir statistisch auswerten. Das sind ganze Zeitungsjahrgänge, Zeitschriften, Fachliteratur und auch Belletristik. Diese Datenbank kann auch automatisch

> *Eine gesetzlich verbindliche Grammatik der deutschen Sprache gibt es nicht.*

mit den Wörterlisten abgeglichen werden, die wir in unseren Wörterbüchern, zum Beispiel unserem Rechtschreibduden, haben. Das Programm macht uns darauf aufmerksam, wenn es hier Wörter gibt, die nicht im Duden stehen, aber schon relativ häufig belegt sind. Das sichten wir und prüfen, ob es tatsächlich ein Wort ist, das in ein Wörterbuch gehört. Oder ob es ein Eigenname ist, der relativ oft vorkommt, oder ob es ein Wort ist, das der Computer nicht erkannt hat, weil es merkwürdig geschrieben wurde. Das müssen wir dann mit unserem Sachverstand, unserem Weltwissen und unserer lexikografischen Erfahrung sichten und auswählen.

Also gibt es im Umkehrschluss keinen Einfluss der Falschsprecher bzw. Falschschreiber auf die Normierung der Sprache?

Was ist falsch und was ist richtig? Es gibt Bereiche, wo wir sagen können: Es ist festgelegt, dass man im Deutschen Katze mit „tz“ schreibt. Wer das nicht so schreibt, der schreibt es falsch. Aber ob man nun die aus dem Englischen übernommene Bildung „das macht Sinn“ verwendet oder nicht, dazu gibt es keine gesetzliche Vorschrift. Da ist es eine Frage, ob die Sprachgemeinschaft es als störend empfindet. Es kann durchaus sein, dass die einen das so empfinden und lieber sagen „das ergibt Sinn“ und andere diese Formulierung ganz selbstverständlich verwenden. Da setzt unsere Arbeit an. Wir weisen zunächst darauf hin, dass es diese Formulierung gibt, sie aber von vielen abgelehnt wird. Das bilden wir in unseren Wörterbüchern auch ab, zum Beispiel in unserem Duden Band 9 „Richtiges und gutes Deutsch“. Wir versuchen über diese Entwicklungen zu informieren, ohne zu sagen „das darf man nicht verwenden“ oder „das muss man verwenden“ – Letzteres schon mal gar nicht. Mit Verboten möchten wir nur arbeiten, wenn es gar nicht anders geht und tatsächlich gegen die Grammatik verstoßen wurde. Wenn beispielsweise jemand sagt „Qualität hat seinen Preis“. Dann sagen wir: Qualität ist ein Femininum, und die kann nur „ihren“ Preis haben.

Der Dudenverlag ist ein privatwirtschaftlich geführtes Unternehmen. Auf der anderen Seite gilt der Duden als maßgebliche Institution. Beeinflusst

Der Duden gilt vielen Deutschen als normgebende Sprachinstanz, ist aber ein privatwirtschaftlich geführtes Unternehmen.

diese Tatsache Ihre wissenschaftliche Arbeit?

Wir sind besonders sorgfältig, weil wir uns bewusst sind, dass wir eine gewisse Wirkung haben. Uns ist klar: Die Menschen möchten Orientierung und Normen haben. Wir überlegen uns sehr genau, wo sich sagen lässt: Das ist eine allgemeine Norm. Wir sind in der Mittlerposition zwischen Wissenschaft und Allgemeinheit. Nehmen Sie die fortgeschrittene Linguistik, die viele Dinge jetzt schon analysiert, die vielleicht erst in 20 Jahren allgemein anerkannt werden. Wir treten aber in diesen Dingen immer einen Schritt zurück und sagen: Moment, so schreibt der Leitartikler in der FAZ nicht, und das ist auch nicht das Standarddeutsch.

Sie sind vom Verein Deutsche Sprache (VDS) zum „Sprachpanscher des Jahres 2013“ gewählt worden, weil Sie einerseits ohne Wertung Wörter aufnehmen, andere aber vernachlässigen. Als Beispiel wurde der „Klapprechner“ genannt, der bei Google circa 35.000 Aufrufe bekommt. Ist an diesen Vorwürfen etwas dran?

Naja, man muss sich die Sache ein bisschen genauer angucken. Die vielen Treffer, die man bei Google findet, verwenden meist tatsächlich das Wort „Klapprechner“ nicht, sondern schreiben über das Wort Klapprechner, weil es in der Diskussion ist. Uns wurde auch vorgeworfen, dass wir vor einem Jahr nicht das Wort „wulffen“ aufgenommen haben, weil es in Anlehnung an den damaligen Bundespräsidenten Herrn Wulff plötzlich in aller Munde war. Heute verwendet kein Mensch mehr dieses Wort. Der Klapprechner ist tatsächlich noch in der Beobachtung. Wir wissen, dass es ein bestimmtes Ministerium gibt, in dem es Vorschrift ist, Klapprechner zu sagen. Aber wenn wir im Bekanntenkreis nachfragen, gibt es meistens große Augen: „Was soll das sein? Bei uns heißt das Laptop.“ Google ist nicht allein der Maßstab, wir gucken in unsere Quellen, in seriöse Zeitungen, und da ist der Klapprechner momentan noch nicht so häufig. Wir haben aber keine Vorurteile. Wenn sich das Wort bis zur nächsten Bearbeitung des Duden durchgesetzt hat, wird es natürlich aufgenommen.

> *Selbstverständlich haben wir die Verantwortung, ob wir sie übernehmen oder nicht.*

Übernimmt der Duden Verantwortung für den Erhalt der deutschen Sprache?

Selbstverständlich haben wir die Verantwortung, ob wir sie übernehmen oder nicht. In dem Moment, in dem man Sprache beschreibt, kodifiziert man sie auch. Dann gibt man Vorgaben. Selbst wenn ein Sprachwissenschaftler behauptet, er sei ▶

nur beschreibend tätig, stimmt das nicht. Wenn im Duden ein Wort steht, kann man davon ausgehen, dass es im Deutschen einigermaßen gebräuchlich ist. Man kann davon ausgehen, dass wir uns bei der Aufnahme an die amtlichen Regeln der Rechtschreibung gehalten und andere Angaben der Grammatik und Bedeutung geprüft haben.

Sie geben an, dass die Übernahme von Fremdwörtern aus dem Französischen oder Italienischen genauso hoch ist wie die aus dem Englischen.

Der Anteil der Wörter, die insgesamt bis heute aus dem Französischen gekommen sind, ist ungefähr so hoch wie der Anteil aus dem Englischen. Aus dem Lateinischen und Griechischen gibt es sogar noch mehr, weil das Lateinische als Wissenschaftssprache sehr gebräuchlich war und gelegentlich immer noch Neubildungen wie Stereophonie mit Hilfe lateinischer oder griechischer Wortbildungsmittel erzeugt werden. Da ist der Anteil fast doppelt so hoch wie bei den Anglizismen.

Gibt es nicht einen Unterschied zwischen sehr gebräuchlichen Lehnwörtern wie „bankrott“ und einem Begriff wie „Soccer“?

Wir schreiben ja im Duden nicht, dass „Soccer“ Fußball ist, sondern wir schreiben, dass „Soccer“ die englische Bezeichnung für Fußball ist. Das ist schon ein kleiner Unterschied. Wir zeigen ja auch bei „Camembert“, dass es eine französische Bezeichnung für eine Käsesorte ist. Bei uns ist die entscheidende Frage: Wo entsteht ein Nachschlagebedürfnis? Es geht nicht darum, in den Duden Wörter aufzunehmen, die jetzt gebraucht werden müssen. Es geht darum: Wo liest jemand etwas in Texten und will wissen, was es bedeutet, wie es geschrieben und ausgesprochen wird und wo es herkommt?

Aber ich würde doch nicht den Duden nehmen, um das Wort „Soccer“ nachzuschauen.

Das kommt daher, dass Sie wissen, dass man dafür ins Englisch-Wörterbuch guckt. Aber das weiß nicht jeder.

> *Wir sind in der Mittlerposition zwischen Wissenschaft und Allgemeinheit.*

Haben Sie keine Befürchtungen, dass der deutsche Anteil in der deutschen Sprache zurückgeht?

Was ist denn der deutsche Anteil? Es gibt Wörter wie „Mauer“, die empfinden wir als deutsch, die gehen aber auf das Lateinische zurück. Sprachwissenschaftlich hat es das reine Deutsche nie gegeben. Das ist eine gewisse Fiktion, dass man etwas Urdeutsches haben möchte so wie beim Bier nach dem Reinheitsgebot. Das ist bei der Sprache unrealistisch. Sprache hat sich immer im Austausch mit anderen Sprachen entwickelt.

Wie beurteilen Sie die Entwicklung der deutschen Sprache in den letzten 20 Jahren?

In den letzten 20 Jahren hat sich der deutsche Sprachwortschatz rasant gewandelt. Das liegt an der sehr schnellen Entwicklung, vor allem der modernen Kommunikationsmedien. Auch in der Pop-Kultur und im Sport gibt es viele Wörter, die es früher nicht gab. Die sonstigen Veränderungen vollziehen sich im grammatischen Bereich. Da gibt es manchmal merkwürdige Erscheinungen: Alle klagen darüber, dass der Genitiv langsam ausstirbt. Man sagt kaum noch: „das Haus meines Vaters“, sondern in der Umgangssprache „das Haus von meinem Vater“ oder wenn es schlimm kommt „meinem Vater sein Haus“. Andererseits merken wir, dass bestimmte Präpositionen, die man früher mit dem Dativ verwendet hat, beispielsweise „gegenüber dem Rathaus“, jetzt auch mit dem Genitiv genutzt werden: „gegenüber des Rathauses“. Es ist nicht immer so, dass die Dinge sich eingleisig verändern. Solche Veränderungen vollziehen sich aber ziemlich langsam. Wir arbeiten mit Übergangsstufen, indem wir sagen, das ist jetzt umgangssprachlich so der Fall und vielleicht wird irgendwann das „umgangssprachlich“ auch wegfallen, wenn wir merken, dass selbst die Literaturnobelpreisträger es in dieser Form verwenden.

Wohin entwickelt sich die deutsche Sprache Ihrer Meinung nach?

Sie wird letztlich bunter und vielfältiger, weil unser Leben immer bunter und vielfältiger wird. Das hat gewisse Grenzen in der Begrenztheit des menschlichen Gehirns, aber heutzutage kann man sich ja viel leichter jegliche Informationen auch über die entlegensten Gebiete durch das Internet besorgen. Deshalb glaube ich, dass sich auch der Wortschatz jedes Einzelnen nach und nach weiterentwickeln wird. Wir sind nicht mehr so eng auf bestimmte Spezialbereiche eingeschränkt. Wir können uns, zumindest wenn wir die Bereitschaft dazu haben, auf die breiteste Art und Weise mit sprachlichen Dingen vertraut machen. ■

Meldungen

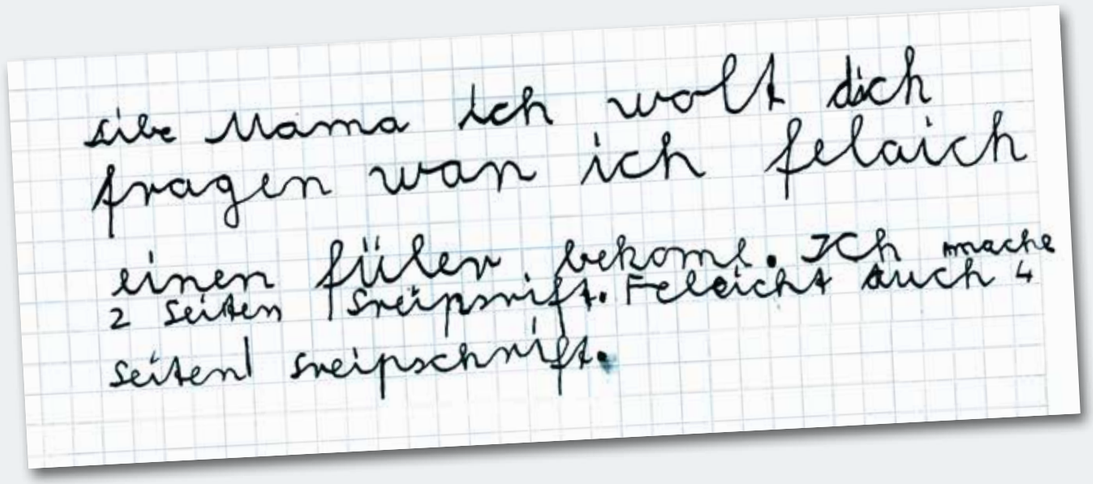
EU-Initiative für digitales Lernen

Brüssel. Um das digitale Lernen und Lehren an europäischen Schulen und Universitäten zu fördern, hat die EU-Kommission die Initiative „Die Bildung öffnen“ ins Leben gerufen. Die Initiative soll unter anderem öffentlich finanzierte Lehrmittel zugänglich machen und digitale Infrastrukturen an Bildungseinrichtungen verbessern. Als einen ersten Schritt präsentierte die Kommission im September 2013 die Website **www.openeducationeuropa.eu,** auf der Lehrende und Lernende Unterrichtsmaterialien austauschen können. Schätzungen zufolge werden 2020 bereits 90 Prozent aller Arbeitnehmer nicht mehr ohne Kenntnisse in der Informations- und Kommunikationstechnologie auskommen. Allerdings benutzen die wenigsten in Schule oder Studium digitale Lehrbücher, Übungs-Softwares oder Lernvideos. Viele Lehrkräfte wünschen sich eine bessere Ausbildung in digitalen Lehrmethoden. Steigende Studierendenzahlen machen zudem mehr Online-Angebote in der Hochschullehre notwendig. „Eine auf offenen Technologien beruhende Bildung ist bald für alle Altersstufen nicht mehr nur ein ‚Plus‘, sondern wird zum ‚Muss‘“, sagte EU-Bildungskommissarin Androulla Vassiliou, die mit Kommissionsvizepräsidentin Neelie Kroes das Programm initiierte. ■ [JB]

Broschüre zu freien Bildungsmaterialien

Berlin. Unter dem Titel „Offene Bildungsressourcen in der Praxis“ veröffentlicht die Medienanstalt Berlin-Brandenburg (mabb) einen Ratgeber für die Verwendung freier Bildungsmaterialien in der schulischen und außerschulischen Bildung. Besser bekannt unter der englischen Bezeichnung „Open Educational Resources“ (OER), bieten sie besonders Lehrern eine Ergänzung zu den herkömmlichen, meist urheberrechtlich vor Veränderung und Wiederveröffentlichung geschützten Lehr- und Lernmaterialien. In seinem Ratgeber gibt Autor und Rechtsanwalt John H. Weitzmann Tipps zu Rechtsfragen, technischer und praktischer Anwendung sowie eine Vielzahl von Beispielen für OER. Zudem enthält die Broschüre Erfahrungsberichte von Lehrern und ein Experteninterview.

Die Broschüre ist als PDF erhältlich unter: **www.mabb.de/files/content/document/Foerderung/mabb_Broschuere_OER_in_der_Praxis.pdf** ■ [SW]



Deutsche Rechtschreibung:

Schreibe, wie du sprichst, ist nur die halbe Wahrheit

In deutschen Grundschulen wird landauf und landab vieles ausprobiert. Ein heiß diskutiertes Thema pädagogischer Grundschuldidaktik ist derzeit die Rechtschreiberziehung. „Lesen durch Schreiben“ heißt die Methode und treibt nicht nur Eltern an den Rand der Verzweiflung.

von STEFANY KRATH

„Die Rechtschreipkaterstrofe“, titelte der „Spiegel“ im Sommer 2013 und nahm etliche Methoden aufs Korn, die auf den Ideen des verstorbenen Schweizer Reformpädagogen Jürgen Reichen basieren. Kernstück seines Konzepts ist die Anlauttabelle, in der jedem Buchstaben ein Bild zugeordnet ist: A steht für Affe, S für Sonne. Die Kinder schreiben nach Gehör, an Regeln werden sie erst zu einem späteren Zeitpunkt herangeführt, und den Eltern wird strengstens untersagt, korrigierend einzugreifen – bei Sätzen wie „Die Kinda schpiln im Tso“ für engagierte Eltern eine echte Herausforderung.

Fluch oder Segen?

Ob in der klassischen Bildungspresse oder in populären TV-Talkshows: Politiker, Pädagogen und betroffene Eltern liefern sich erbitterte verbale Gefechte über das Thema Rechtschreiberziehung. Die Befürworter der Methode sehen in den schnellen Erfolgserlebnissen der Kinder einen klaren Vorteil, plädieren für Kreativitäts- und Motivationsvermittlung. Gegner prognostizieren längerfristig große Probleme mit der Orthografie und zitieren diverse Studien, die den orthografischen Verfall an deutschen Schulen zu belegen scheinen.

Die Antwort auf die Frage nach der geeigneten Methode zur Rechtschreibvermittlung scheint nicht einfach. Prof. Dr. Una Röhr-Sendlmeier, Leiterin der Abteilung für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie an der Universität Bonn, räumt durchaus ein, dass lernstarke Kinder, denen im Vorschulalter häufig vorgelesen wurde und die bereits einen Laut-Schrift-Bezug herstellen können, mit einer Anlauttabelle durchaus schon früh eigene Geschichten schreiben könnten – allerdings immer mit vielen Besonderheiten, die nicht den Regeln der Orthografie entsprechen. Die Wissenschaftlerin betont: „Die deutsche Rechtschreibung ist keine phonetische Transkription. Ihre Regeln müssen den Kindern vermittelt werden. Nachweislich leisten dies systematische Lese-Rechtschreib-Didaktiken, moderne Fibeln wie ‚Fara und Fu‘ oder ‚Lollipop‘, die schrittweise, spielerisch und zuverlässig das orthografische Wissen aufbauen. Ich rate deshalb unbedingt dazu, mit einem regelgeleiteten Unterricht zu beginnen.“

Ein Teufelskreis?

Reichens Methode wurde vor gut 20 Jahren eingeführt. Die ersten Reformerkinder, die danach unterrichtet wurden, haben inzwischen die Universitäten erreicht. Wie steht es aber um die Rechtschreibkompetenzen der Lehramtsanwärter? „Die angehenden Lehrer, die heute ihre Ausbildung an der Universität beginnen, kommen zumindest teilweise mit relativ problematischen sprachlichen Fähigkeiten“, erklärt Dirk Scholten-Akoun vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität Duisburg-Essen. Der promovierte Germanist arbeitet beim Forschungsprojekt „Sprachkompetenzen der Lehramtsstudierenden“ und entwickelt im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierten Projekts Testinstrumente für Sprachstandsmessungen. Seit 2010 erforscht er die Sprach- und Schreibkompetenzen von Studierenden an drei Universitäten in Nordrhein-Westfalen – und kommt zu bedenklichen Ergebnissen. „Innerhalb der Probandengruppe herrscht eine enorme Varianz“, so Scholten-Akoun. „Über ein Viertel der Studierenden zeigen gravierende Probleme im Umgang mit Grammatik und Rechtschreibung.“

Prof. Dr. Una Röhr-Sendlmeier und Dr. Dirk Scholten-Akoun sehen die Rechtschreiberziehung nach der „Lesen durch Schreiben“-Methode kritisch.

Zwei unterschiedliche Testverfahren kamen dabei zum Einsatz. 1.500 Studienanfänger absolvierten in der ersten Teststufe Lückentests – modifizierte C-Tests –, mit denen vor allem die semantisch-lexikalischen Kompetenzen der Studierenden in den Blick genommen wurden. In der zweiten Stufe unterzogen sich rund 1.000 Studierende einer Schreibaufgabe. Dabei sollte auf Grundlage eines Artikels der „Süddeutschen Zeitung“ zu einem pädagogischen Thema mit circa 900 Wörtern eine Zusammenfassung von rund 350 Wörtern geschrieben werden. Als Hilfestellung erhielten die Studierenden zusätzlich Leitfragen. Das Fazit der Forscher ist mehr als ernüchternd: Die deutlich unterdurchschnittlichen Ergebnisse größerer Studierendengruppen in Kombination mit bisher fehlenden Förderangeboten der Universität ließen den Schluss zu, dass die sprachliche Basis für die Hochschulausbildung „brüchig sei und die fachliche Ausbildung beeinträchtigen könne“.

Was ist Erziehung?

Was man unter Erziehung versteht, ist die zentrale Frage der Pädagogik. Als_____hung bezeichnet _____n in _____r Wissenschaft _____le bewussten _____d gezielten _____lungen und _____nsweisen eines _____tiv erfahrenen _____chen, den _____eher, die _____en unerfahrenen, _____n Zögling, _____r selbständigen _____ensführung befähigen _____len. Erziehung _____nen wir _____so alle _____e Handlungen, _____ch die _____ucht wird, _____e Persönlichkeit _____er anderen _____son in _____ndeiner Hinsicht _____erhaft zu verbessern. Erziehung richtet sich in erster Linie auf Kinder und Jugendliche.

Beispiel eines C-Tests

Aber die Forscher gehen noch einen Schritt weiter. Es sei zu befürchten, dass „Lehrer an Schulen kommen, die im Unterricht selbst sprachlich nicht sicher genug agieren und so den Kindern nicht in wünschenswertem Maße als sprachliche Vorbilder dienen können“, heißt es in der Studie.

Migrationshintergrund spielt eine Rolle

Wirft man einen Blick auf die detaillierteren Auswertungen, tritt ein weiteres Phänomen zutage: Studierende mit Migrationshintergrund schneiden noch deutlich schlechter ab als Studenten ohne Migrationshintergrund, wobei die Gruppe mit Migrationshintergrund wiederum deutliche Unterschiede in der Testleistung zeigt. ▶

Vor diesem Hintergrund stellt die Studie in Frage, ob künftige Lehrer wirklich selbst in der Lage sein werden, auf Sprachförderung ausgerichteten Unterricht durchzuführen – eine von der Politik immer wieder geäußerte Forderung. „Ohne begleitende Investitionen in die Absicherung der sprachlichen Kompetenzen der Pädagogen geht es nicht“, sagt Scholten-Akoun. Eine didaktische und methodische Ausbildung, um fachsprachliche Ausdrucksfähigkeit und Fähigkeiten auf dem Gebiet der Sprachdiagnose und Sprachdidaktik zu fördern, sei unbedingt notwendig, damit Lehrer mit oder ohne Migrationshintergrund sprachfördernde Aufgaben angemessen wahrnehmen könnten.

Gesellschaftliches Stigma

Die Universität Duisburg-Essen arbeitet zurzeit daran, ihren Studierenden eine praktische Unterstützung anzubieten. Neben einer individuellen Sprachberatung sind auch erweiterte Angebote der Schreibwerkstatt im Gespräch. Allerdings sollen die Testverfahren als Diagnose-Instrument verpflichtend eingeführt werden. „Wenn wir die Tests auf freiwilliger Basis durchführen, verlassen rund die Hälfte der Studierenden die Prüfung, ohne abzugeben“, erläutert Scholten-Akoun. Die Gründe dafür sieht der Forscher in der gesellschaftlichen Ausgrenzung. „Sie haben Angst, sich und anderen ihre sprachlichen Probleme einzugestehen. Das ist wie ein Stigma.“ Neuste Forschungsergebnisse unterstreichen die Bedeutung der sprachlichen Aspekte. Sie kommen generell zu dem Schluss, dass Probleme, wie überzogen lange Studienzeiten oder hohe Studienabbruchquoten, Folgen sprachlicher Defizite sein könnten.

Regeln und Kreativität kombinieren

Die Anlauttabelle und Reichens Methode sieht Scholten-Akoun allerdings nicht als Grund für die heutige Rechtschreibmisere an Universitäten. „Nimmt man die Anlauttabelle, lassen sich zwei Sachen feststellen: Die Kinder arbeiten gerne damit. Aber als alleiniges Instrument, um korrekt schreiben zu lernen, reicht das nicht aus. Das ist keine Frage der Methode, sondern deren Handhabung.“

Viele Lehrer in Deutschland kombinierten heute unterschiedliche Methoden, sagt auch Röhr-Sendlmeier. Wichtig sei zu betonen, dass das Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“ systematisch in die Irre führe. „Entscheidend ist, die korrekte Orthografie von Anfang an als Basis zu vermitteln, denn sonst erwerben die Kinder nicht die Kompetenzen, die sie zur schriftsprachlichen Kommunikation mit anderen benötigen“, so die Professorin. Oberstes Ziel in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden für die Grundschule müsse es daher sein, ihre Urteilskraft im Hinblick auf den Laut-Schrift-Bezug zu schärfen, damit sie die Fallstricke falscher Didaktiken durchschauten. ■

Kann „Lesen durch Schreiben“ einen sinnvollen Beitrag zur Rechtschreibförderung leisten?

PRO

Prof. Dr. Hans Brügelmann ist Autor von Fachpublikationen zum Schriftspracherwerb und lehrte bis 2012 an der Universität Siegen.

„Ja! Mit einer Anlauttabelle können Kinder jedes beliebige Wort durch Abhören bzw. Abfühlen der eigenen Aussprache verschriften. So können sie alles aufschreiben und anderen mitteilen, was ihnen wichtig ist. Das lautierende Schreiben vermittelt ihnen aber auch eine grundlegende Einsicht: Die Zahl bzw. Auswahl der Buchstaben eines Wortes hat nichts mit der Menge oder Größe der bezeichneten Gegenstände zu tun, sondern mit der Lautform der Wörter. Wer die Beziehung zwischen einzelnen Schriftzeichen und ihren Lautvarianten kennt, der kann unbekannte Wörter erlesen und sie so verschriften, dass ein gutwilliger Dritter sie lesen kann.

Da aber jeder anders spricht – Dialekte! –, schreibt auch jeder anders. Damit wird das Lesen auf Dauer mühsam. Deshalb hat sich unsere Gesellschaft auf eine verbindliche Schreibung der Wörter geeinigt, die Orthografie. In unserem Spracherfahrungsansatz machen wir deshalb Kindern von Anfang an deutlich, dass es eine ‚Buchschrift‘ gibt und dass sie diese nach und nach erlernen werden. Das ist nicht anders als beim Laufen- oder Sprechenlernen: So vereinfachen Kinder beim Spracherwerb die Artikulation (‚Datn‘ statt ‚Garten‘), sie nutzen Begriffe allgemeiner als gedacht (‚Wauwau‘ ist auch die Kuh), und sie bilden ihre Grammatik über Zwischenregeln aus (‚ich gehte‘ → ‚gingte‘ → ‚ging‘). Niemand hat dabei Sorge, dass sich etwas Falsches einprägt.

Aber wie beim Spracherwerb brauchen die Kinder auch beim Schreibenlernen Modelle und Rückmeldungen: Zum Beispiel indem neben den Kindertext die ‚Übersetzung‘ in Erwachsenenschrift geklebt wird. Und sie brauchen Hilfen, um zunehmend besser passende Faustregeln zu bilden und um Wörter mit abweichender Schreibung zu sammeln und zu üben. Dies ist das notwendige zweite Bein einer Rechtschreibförderung nach dem Spracherfahrungsansatz. ■

KONTRA

Prof. i. R. Dr. Renate Valtin ist Vorsitzende aller europäischen Lesegesellschaften (IDEC) und berufen in die „Reading Hall of Fame".

„Meine Einwände gegen diese Methode beziehen sich auf vier verschiedene Punkte:

Es ist Aufgabe der Schule, Kinder das Lesen zu lehren. Im Konzept ‚Lesen durch Schreiben‘ sollen Kinder sich aber über das eigenständige Verschriften das Lesen selbst beibringen. Die Menschheit hat Jahrtausende gebraucht, um unsere heutige Alphabetschrift zu erfinden. Deshalb sollten wir Kinder mit dieser Aufgabe nicht allein lassen, sondern sie direkt anleiten. Wertvolle Unterrichtszeit, die zum Lesenlehren genutzt werden könnte, geht sonst verloren.

Kinder lernen mit Hilfe von Anlauttabellen die Strategie ‚Schreibe-wie-du-sprichst‘, eine zwar wichtige, aber unzureichende Strategie, da unsere Schrift orthographische Regelungen enthält, die nicht über das Hören zu erschließen sind – wenn Kinder zum Beispiel Zoo als ‚Tso‘ verschriften. Da Erwachsene in diese Prozesse nicht eingreifen sollen, verfestigt sich diese falsche Strategie und Gelegenheiten zum ‚Richtigschreiben‘ werden nicht genutzt.

Die Methode erfordert zudem, dass Kinder über die hochdeutsche Aussprache und über gute deutsche Sprachkenntnisse verfügen. Das ist bei dialektal sprechenden Kindern, aber auch bei Kindern mit Migrationshintergrund nicht immer der Fall. Gerade bei bildungsfernen Kindern und Kindern nichtdeutscher Muttersprache ist diese Methode ein Risikofaktor. In der Deutschdidaktik wird deshalb seit Langem für einen schriftorientierten Ansatz plädiert: Ausgehend vom Schriftbild – nicht vom Hören – untersuchen die Kinder die Wörter und eignen sich Rechtschreibregelungen an.

Dass einige Kinder mit der Methode ‚Lesen durch Schreiben‘ erfolgreich sind, liegt meines Erachtens daran, dass sie zu Hause beiläufig oder auch gezielt Anweisungen zum Erlernen des Lesens und der Rechtschreibung erhalten und Eltern also die Aufgabe von Schule übernehmen. ■

Konrad Beikircher – Von allem nur das Beste

Kaum ein freier Platz lässt sich in den Zuschauerreihen des Kölner „Senftöpfchens“ ausmachen, als ein alter Bekannter der deutschen Kabarettlandschaft schnellen Schrittes ins Scheinwerferlicht tritt. Seit 35 Jahren steht Konrad Beikircher nun schon auf der Bühne. Mit seinem Programm „Das Beste aus 35 Jahren“ feiert er sein bemerkenswertes Jubiläum.

von MICHAEL KEULTJES

Wenige Stunden vor seinem Auftritt treffe ich Konrad Beikircher im Foyer des urigen Theaters in der Kölner Altstadt. Leicht außer Atem begrüßt mich der 67-Jährige: „Sie sind das mit dem Interview?“ Nach kurzer Diskussion über einen geeigneten Interview-Ort betreten wir ein italienisches Lokal, nur wenige Meter entfernt. „Ein sehr guter Laden – tolle, mediterrane Küche“, schwärmt Beikircher. Sein Enthusiasmus für das Thema Essen lässt sich nicht überhören. Ich erfahre, dass er bereits im Alter von fünf Jahren von seiner Mutter, einer „wirklich fantastischen Köchin“, Kochen gelernt hat. Als Kind war Koch sogar sein Wunschberuf. Warum es anders kam: „Es reicht nicht, kreativ zu kochen. Du musst auch kaufmännisch überlegen können. Was machst du morgen mit dem, was heute übrig bleibt?“ Diese Seite des Berufs interessierte Beikircher überhaupt nicht.

Anstatt also seine Kochleidenschaft zum Beruf zu machen, entscheidet sich der gebürtige Südtiroler nach seinem Abitur, nach Wien zu gehen, um dort Zeitungswissenschaften und Psychologie zu studieren. Über ein Semester kommt Beikircher jedoch nicht hinaus, denn „vor lauter Staatsoper“ schafft er es nicht, die Vorlesungen zu besuchen. Daher entschließt er sich dazu, dem guten Ruf der Universität Bonn zu folgen und nach Deutschland zu ziehen. Hier studiert Beikircher Psychologie, in den Nebenfächern Musikwissenschaften und Philosophie. Mit einem Abschluss als Diplom-Psychologe tritt er 1971 in den Staatsdienst, arbeitet 15 Jahre als Gefängnispsychologe in der Jugendvollzugsanstalt Siegburg. Als man ihm eine Beförderung zum Regierungsdirektor anbietet, ist für Beikircher der Moment gekommen, eine radikale Veränderung zu wagen. Weil er sich vor „zusätzlicher Reglementierung und Bürokratie fürchtet“, entscheidet er sich gegen den neuen Posten, quittiert seinen Dienst und widmet sich ab 1986 zu 100 Prozent seiner Bühnenkarriere.

Karriere mit Bestand

Seine Entscheidung kommt nicht von ungefähr: Bereits 1978 tritt Beikircher erstmals in der Bonner Jazz-Galerie auf, wo er Gedichte vorträgt, singt und musiziert. Rückblickend ist es der Startschuss für eine bemerkenswerte Karriere als Kabarettist, Musiker, Autor und freischaffender Künstler in vielen weiteren Projekten. Heute hat diese Karriere noch immer Bestand. In seinem Jubiläumsprogramm „Das Beste aus 35 Jahren“ liefert Beikircher eine Auswahl seiner bekanntesten Programmausschnitte und erzählt von lustigen Ereignissen und Situationen, die ihm in den letzten 35 Jahren widerfahren sind. Beispielsweise berichtet er vom „unvergesslichen Moment“ während eines Auftritts in Mönchengladbach, bei dem sein Zahn-Provisorium eine unfreiwillige Reise in die Zuschauerreihen unternahm.

Künstler Beikircher: faul, chaotisch, liebenswürdig

35 Jahre sind wahrlich kein Pappenstiel. Daher frage ich Beikircher, wie er sich auf sein Jubiläumsprogramm vorbereitet hat: „Indem ich fünf Tage vor der Premiere in Panik geriet und mich fragte, was soll ich überhaupt erzählen?“, stellt er nüchtern fest. Das sei bei ihm jedoch nicht ungewöhnlich. Er verrät mir, dass der Entwurf seines ersten Sprachprogramms in nur einer Nacht entstanden ist: „Ich mache das nicht am Reißbrett. Ich fange links oben zu schreiben an, zehn Stunden später höre ich rechts unten auf. Dann sind 100 Seiten getippt, fertig.“ Viele andere Künstler würden ähnlich arbeiten, spontan fällt Beikircher eine Parallele zum italienischen Komponisten Gioachino Rossini ein: „Als Gaetano Donizetti damit konfrontiert wurde, dass sein Rivale und Freund Rossini den ‚Barbier von Sevilla‘ in nur 14 Tagen geschrieben habe, antwortete er nur, das könne er glauben, Rossini sei schließlich schon immer faul gewesen.“ Eine Eigenschaft, die Beikircher unumwunden für sich selbst beansprucht: „Ich bin eine absolut faule Socke.“

Während des Auftritts im „Senftöpfchen“ gewinnt der Zuschauer jedoch mitnichten den Eindruck, er habe es mit einem unvorbereiteten Künstler zu tun. Im Gegenteil: Das leichte Chaos in Beikirchers Darbietung wirkt liebenswürdig und authentisch. Bestes Beispiel sind seine abrupten Themenwechsel, die er mit Vorliebe mit den vier Worten „wo Sie grad sagen“ einleitet. Es ist der Dauerbrenner des Abends. Stolpert Beikircher über das Stichwort Laptop, heißt es kurzerhand „wo Sie grad sagen Laptop“. Erzählt er gerade noch davon, wie ihm sein Laptop während eines Auftritts aus der Garderobe gestohlen wurde, schmunzelt der Zuschauer wenige Sekunden später bereits über die Behauptung, die NSA habe ihm bei der Datenrettung seiner defekten Festplatte geholfen. „Wo Sie grad sagen“ ist jedoch keine eigene Erfindung Beikirchers. Sein praktisches Sprungbrett für den nächsten Themenwechsel hat seinen Ursprung im Rheinland – eine weitere, große Leidenschaft des Künstlers.

Mediterrane Schlamperei

Beikirchers Liebe zum Rheinland beginnt 1965 bei seiner Ankunft in Bonn. Im Gespräch erzählt er mir vom damals erfahrenen „Kulturschock“ und der Ur-Bonner Vermieterin seines Studentenzimmers, die er aufgrund des starken Dialekts kaum verstehen konnte. Heute mag man es sich kaum vorstellen können, doch es verging einige Zeit, bis Beikircher sich damals eingewöhnte. Ich erfahre, dass er den rheinischen Dialekt zum Teil erst im Gespräch mit den Gefangenen, während seiner Arbeit in der JVA Siegburg, gelernt hat. Auf der Bühne setzt er sein umfangreiches Plädoyer über das Rheinland und seine Eigenarten fort. Dort schwärmt er auf der einen Seite vom „Lebensgefühl der Gegenwart“, „dieser Mischung aus Barcelona und Neapel“, und schimpft auf der anderen Seite über die „Ist mir doch egal“-Haltung der Einheimischen, ihre „mediterrane Schlamperei“, und entlarvt das rheinländische Kalkül hinter dem Satz „Lass mich nicht lügen“, der das Gegenüber fürs eigene Flunkern verantwortlich macht.

„Warum der Kölner ‚Janewar‘ sagt und nicht Januar? Er schont seine Gesichtsmuskeln.“ Januar beanspruche ganze 270 davon, der Begriff intellektuell sogar 756. Mit seinen eigenwilligen Ausführungen zum rheinländischen ▶

Das urige „Senftöpfchen Theater“ in Köln: In seiner 35-jährigen Kabarettzeit war Konrad Beikircher hier schon oft zu Gast.

Beikircher bereitet es noch immer große Freude, Sprachprogramme zu spielen, Klassik- oder Kinderkonzerte zu moderieren oder selbst auf der Bühne zu musizieren.

Dialekt erntet Beikircher an diesem Abend die größten Lacher. Weil das Rheinland mit seinen sprachlichen Eigenheiten schon immer im Fokus seiner Programme stand, stelle ich Beikircher die Frage, was das Rheinländische anderen Regionalsprachen und Dialekten voraus habe. „Gar nichts!“, antwortet er knapp. „Die Lebensart und die Lebensphilosophie sind bloß leichter als anderswo und damit auch die Sprache. Das gefällt mir“, ergänzt er. „Küss de hück nit, küss de morje“ (kommst du heute nicht, kommst du morgen) und „Bevor et eina kläut, han isch et selber genommen“ (bevor es einer klaut, nehm ich es selber) – diese Mentalität sei nur in Rheinnähe zu beobachten. Im nächsten Satz kommt dann aber wieder der Diplomat Beikircher zum Vorschein: „Jede Regionalsprache, die authentisch ist, ist eine schöne Sprache. Ich habe mal ein Referat über Schnalzsprachen gehalten, diese Zulu-Sprachen mit den Knacklauten. Wundervoll, ganz toll!“

Ein Ei kullert durch Deutschland

Beikircher verspricht uns, den rheinischen Horizont auch im Rahmen seines Auftritts im „Senftöpfchen“ zu überwinden: „Ich erzähle vom Ei und wie es sich anhört, wenn man es von Norden bis nach Bayern durch die Sprachlandschaften kullern lässt.“ Und tatsächlich: Auf Basis der zwei Vokale unternimmt Beikircher zu späterer Stunde eine Reise von Hamburg bis nach München, mit Abstechern in alle halbwegs bekannten deutschen Sprachregionen. Er erklärt, dass ein Hanseat die Bestellung seines Frühstückseis nur mit Hilfe des „berühmten hanseatischen Anknack-Apostrophs“ aufgeben kann. „Diese sprachliche Eigenheit des Dialekts wird in der Mundhöhle und mithilfe des Gaumensegels gebildet. Sie sorgt für die vornehme Betonung in der Aussprache.“ Der Zuschauer erfährt außerdem, dass sich das Sprachzentrum des Hessen nicht wie üblich im Gehirn, sondern im „vorderen linken Nasenflügel“ befindet. Dies sei praktischer, da der Weg zum Mund ja kürzer sei als vom Gehirn aus. Außerdem ließe es den besonderen nasalen Klang im hessischen Dialekt entstehen. Den praktischen Beweis für seine außergewöhnlichen Thesen liefert Beikircher gleich mit. Denn ob Hessisch, Sächsisch oder Bayerisch, er beherrscht jeden Dialekt in Perfektion.

Gute Erinnerungen, schlechte Erfahrungen

Beikirchers Hang zur Sprache entwickelt sich bereits in seiner Schulzeit. Neben Geschichte und Philosophie interessiert er sich besonders für Deutsch und Italienisch, dort zeigt er auch seine besten Leistungen. Mathe ist dagegen nicht seine große Stärke. Grundsätzlich erinnert er sich noch heute gerne an Kindheit und Schule zurück, was er auf eine „übermäßig positive Wahrnehmung“ zurückführt: „Ich erinnere mich an Scherze und Anekdoten, die 60 Jahre alt sind. Der Anteil eigener Emotionen ist deshalb sehr hoch, das verzerrt die Wirklichkeit.“ Mit ihm sei immer gut umgegangen worden – dass es manchen schlechter erging, weiß er beispielsweise nur von ehemaligen Mitschülern. Wo andere kurz vor dem Schulverweis standen, verdanke er dem „autoritären Schulsystem“ der damaligen Zeit sehr viel. Von den achtstündigen schriftlichen Abiturprüfungen hat er allerdings noch immer Alpträume: „Dafür weiß ich heute aber ganz genau, wo ich nachschauen muss, wenn ich etwas suche.“

Beikircher besuchte ein Franziskaner-Gymnasium in Bozen. Mit Ausnahme des Turnlehrers unterrichteten ihn dort ausschließlich Patres: „Die Lehrer mit Charakter, die Ecken und Kanten hatten, die streng waren, die einen auch mal forderten, an die erinnert man sich.“ Beikirchers grundsätzlicher, pädagogischer Rat an jeden Lehrer: „Versuch du selbst, versuch authentisch zu sein und trau dich, was zu fordern. Kein Schüler dankt es einem, wenn er nicht gefordert wird.“

Und welche Erfahrungen hat er als Vater von fünf Kindern mit Lehrern gesammelt? „Das ist schon schwierig“ – der bis dato ausschließlich fröhlich aufgelegte Kabarettist wird plötzlich sehr ernst. Nur zufällig habe er irgendwann erfahren, dass sein jüngster Sohn an einer internationalen Schule ganze zwei Jahre damit verbrachte, Bilder auszumalen: „Weil er in Englisch nicht mitkam, setzte man ihn an den Katzentisch und ließ ihn Mandalas zeichnen. Für 1.800 Euro im Monat, das muss man sich mal vorstellen.“ Trotz allen Ärgers zeigt Beikircher Verständnis: „Wenn man sich anguckt, mit welchen praxisfremden Dingen sich Lehrer täglich auseinandersetzen müssen, kann man verstehen, dass manchen die Lust am Beruf vergeht.“

Aufhören? Warum?

Beikircher selbst mangelt es keineswegs an Lust am Beruf, sodass er trotz seiner mittlerweile fast 70 Jahre noch keinen Gedanken ans Aufhören verschwendet. Noch immer bereite es ihm unheimliche Freude, Sprachprogramme zu spielen, Klassik- oder Kinderkonzerte zu moderieren oder selbst auf der Bühne zu musizieren: „Ja, ich mein, soll ich auf das verzichten, was schön ist und was mir Spaß macht?“ Davon abgesehen könne er es sich noch gar nicht leisten aufzuhören: „Ich war nur 15 Jahre im öffentlichen Dienst, davon zehn Jahre Beamter. Das bedeutet eine Rente von 976 Euro. Mit fünf Kindern kannst du davon nicht leben!“

Vergeht Beikircher nicht doch noch von heute auf morgen der Spaß an seiner Arbeit, dürfte es demnach nicht sein letzter Auftritt im „Senftöpfchen“ gewesen sein. An geeigneten Anlässen mangelt es nicht: Das 40-jährige Bühnenjubiläum steht ja praktisch schon vor der Tür. ■

Nach 15 Jahren Arbeit als Gefängnispsychologe in der Jugendvollzugsanstalt entschied sich Beikircher für eine Bühnenkarriere, die er aktuell mit seinem Jubiläumsprogramm feiert.

Uruguay

Länderdossier

Die uruguayische Hauptstadt Montevideo zählt etwa 1,3 Millionen Einwohner.

Bikulturell in die Welt

Als ich am frühen Morgen die hügeligen Straßen im Stadtteil Pocitos in Montevideo entlanglaufe, befinde ich mich bald in Gesellschaft kleinerer und größerer Schülergruppen. Schwarz-rot-gold ringeln sich die Farben um ihre Kniestrümpfe, säumen die Kragen ihrer Schuluniformen – ich bin auf dem richtigen Weg. Gemeinsam streben wir einem rötlichen Gebäude zu, der Deutschen Schule Montevideo (DSM), der einzigen Deutschen Auslandsschule in Uruguay.

von ANNA PETERSEN

Die Schule, die ich an diesem Oktobermorgen betrete, ist in Uruguay eine Besonderheit. Seit dem Schuljahr 2003 bietet sie als Alleinstellungsmerkmal das Bachillerato Bicultural (BB). Der binationale Abschluss hat das deutsche Abitur an der Schule abgelöst und wird in Deutschland wie in Uruguay gleichwertig als Studienberechtigung anerkannt. Als „das höchste Ziel im Sinne der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik" betitelt Rolf Kohorst, Regionalbeauftragter für Südamerika der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), das gesonderte Schulabkommen. „Mit dem Abschluss wird der uruguayischen und der deutschen Schularbeit Rechnung getragen, und die Schüler müssen sich nicht zwischen den beiden Kulturen entscheiden. Damit hat die DSM Vorbildfunktion." Das Schulabkommen zum bikulturellen Abitur zwischen Deutschland und Uruguay ist in Lateinamerika etwas Besonderes - und kann auch für andere Deutsche Auslandsschulen der Region Modell für eine schulpolitische Zusammenarbeit sein.

Vorbereitung auf die globalisierte Welt

Für die BB-Schüler bedeutet das Abkommen in der Praxis, dass Mathematik, Physik, Geschichte und Geografie auf Deutsch unterrichtet werden, basierend auf deutschen Lehrplänen. Zudem können sie nach der 11. Klasse keine Fächer abwählen, sondern schließen die Schule mit einer breiten Fächerbasis ab – anders als im Zweig Bachillerato Diversificado (BD), der in acht unterschiedlichen Schwerpunkten zu einer fachgebundenen Hochschulreife führt. „Dieses Abitur soll besonders auf die globalisierte Welt des 21. Jahrhunderts vorbereiten", sagt Schulleiterin Heidi Forneck-Schulz über den auch in Europa oder den USA anerkannten Abschluss. „Anders als der uruguayische Abschluss, bei dem sich der Jugendliche bereits in der Oberstufe spezialisiert, ist das Bachillerato Bicultural Basis für alle universitären Ausbildungsrichtungen." Dafür müssen die BB-Schüler jedoch auch mehr Schultage in Kauf nehmen, ihre Sommerferien orientieren sich an Deutschland und sind kürzer als die uruguayischen Ferien.

Im ersten Stock unterrichtet Auslandsdienstlehrkraft Regina Auf dem Berge Deutsch in der 12. Klasse im BB-Zweig. Bernhard Schlinks Roman „Der Vorleser" steht im Mittelpunkt und damit auch die Frage, „Wie moralisch korrekt konnte man sich in der NS-Zeit verhalten?" Die Jugendlichen diskutieren und verfassen im Anschluss einen Abschiedsbrief aus Sicht der inhaftierten Protagonistin. Erstaunlich einfühlsam tragen sie ihre Ergebnisse im Anschluss vor: Weniger die Sprachgewandtheit als vielmehr der individuelle Akzent verrät dabei, wer unter den 15 Anwesenden Deutsch-Muttersprachler ist. Zur gleichen Zeit unterrichtet Ortslehrkraft Fernando Brito im Erdgeschoss Physik auf Spanisch im Zweig Bachillerato Diversificado. Auch hier ist die Beteiligung rege, aber es geht auch deutlich lebhafter zu: mehr die lateinamerikanische Unterrichtskultur könnte man denken – vielleicht ist es auch nur Zufall.

Wachsende Schule

Wer das Bachillerato Bicultural ablegt, entscheidet sich in der 6. Klasse weitgehend nach dem individuellen Notendurchschnitt und der Empfehlung der Lehrer. Jährlich legen etwa 20 bis 25 Schüler das bikulturelle Abitur ab. Beim Bachillerato Diversificado sind es etwa doppelt so viele. Schulleiterin Forneck-Schulz könnte den BB-Zweig ebenfalls erweitern und eine zweite Parallelklasse aufmachen. „Das Interesse ist vorhanden, aber über eine zusätzliche BB-Klasse müssten die Länder erneut miteinander verhandeln", berichtet sie. Ohnehin ist das Interesse an der DSM hoch. „Zu den Herausforderungen der Schule gehört tatsächlich die Frage: Wie viele Kinder können wir aufnehmen? Nur während der nationalen Wirtschaftskrise zwischen 2000 und 2003 gab es einen Einbruch. Kinder wurden sogar abgemeldet, weil es für die Eltern finanziell nicht mehr zu stemmen war." Seitdem wächst die Schule sukzessive und ist in allen Jahrgängen fünfzügig. Nur die Klassen 11 und 12 müssen noch hochwachsen. „Das bedeutet konkret etwa 130 Schüler pro Jahrgang, früher waren es 70 bis 80", so Forneck-Schulz, die froh ist, dass es seit dem Jahr 2002 einen zweiten Schulstandort in Carrasco gibt, einem Vorort Montevideos. Denn der Ruf der Schule hat die Stadtgrenzen längst überwunden, die Nachfrage ist auch im Einzugsgebiet rund um Montevideo recht hoch.

Gleichzeitig sinkt der deutschsprachige Anteil unter den Schülern, deutsche Kolonien gibt es in Uruguay nur wenige, und auch die deutschen Firmen haben sich in den letzten Jahren, laut Forneck-Schulz, aus Montevideo zurückgezogen. Entsprechend werden die Kinder und Jugendlichen immer seltener wegen ihrer deutschen Wurzeln an der DSM eingeschult. „Die Deutsche Schule ist einfach ein Qualitätsbegriff. Und das setzt voraus, dass wir auch wirklich gute Schule machen", betont die Schulleiterin.

Die Deutsche Schule Montevideo (o.) feierte 2007 ihr 150. Jubiläum. Auslandsdienstlehrkraft Regina Auf dem Berge (u.) beim Deutschunterricht in der 12. Klasse.

Deutsch macht Schule

Auch wenn die deutsche Sprache nicht primär im Fokus der Eltern steht, das Interesse an der Vermittlung deutscher Werte spielt eine bedeutende Rolle. So geben es viele Eltern in ihren Anmeldungsbögen an – und Schulleiterin Forneck-Schulz engagiert sich, um den Aspekt der Werteerziehung an der DSM zu betonen. Die Schule hat sich im Rahmen ihres Pädagogischen Qualitätsmanagements eine verstärkte Präsenz des Deutschen auf die Fahnen geschrieben. Regelmäßig ergänzen Praktikanten aus Deutschland den Schulalltag, alle Beschilderungen sind zweisprachig, und auch außerhalb des Unterrichts soll mit den Schülern möglichst viel Deutsch gesprochen werden. Zudem werden Verhaltensweisen für mehr Sauberkeit und Selbstständigkeit gefördert. „Die Schüler hier sind es von zu Hause häufig gewohnt, dass jemand für sie aufräumt. Vergessene Sachen werden ihnen von der Hausangestellten oder den Großeltern in die Schule hinterhergetragen. Das haben wir wirklich abgeschafft", erklärt die Schulleiterin. „Die Kinder werden nicht lernen, an wichtige Dinge zu denken, wenn sie sie nie vermissen." Ein Ergebnis der neuen Regel: Der Berg an Sachen, die wiederum von Schülern an der Schule vergessen wurden, ist über die letzten Jahre deutlich kleiner geworden. ▶

Bevor sie die Leitung der DSM übernahm, arbeitete Heidi Forneck-Schulz (o.) an einer der größten Kooperativen Gesamtschulen Niedersachsens.
Kinder (u.) auf dem Schulhof des Hauptstandorts der DSM in Pocitos.

Mit ihren Ansprüchen setzt Forneck-Schulz zuallererst bei sich selbst an. Als ich ihr über den Schulhof und durch die verschiedenen Gebäude folge, entstehen immer wieder kleine Dialoge auf Deutsch. Die Schulleiterin wird überall mit einem „Hallo" begrüßt, sie fragt nach dem Fortgang bestimmter Projekte und schaut den Schülern im Informatikraum über die Schulter. Seit 2011 ist sie an der DSM und im Schulalltag sehr präsent – so berichten es Lehrer, Schüler und Eltern. Schon kurz nach ihrer Ankunft wurde das Leitbild gemeinsam mit Repräsentanten aller Schulgruppen neu erarbeitet. Im Konferenzraum begegnen wir zudem zwei Vertreterinnen der 2011 initiierten Schülervertretung. Dreimal im Jahr trifft sich das Schülerparlament der DSM, zusammengesetzt aus je zwei Delegierten jeder Klasse. Aus diesen Mitgliedern wird eine permanente Kommission gewählt, zu denen auch Paula Robledo und Martina Chalar zählen. Zweimal im Monat kommen sie mit ihrer Gruppe zusammen, leeren das Kästchen mit den Schülervorschlägen und priorisieren diese. „Gerade versuchen wir, einen deutsch-spanischen Schulradiosender aufzubauen. Außerdem werden Schüler zu Animateuren für die Kleinsten ausgebildet und in der Kantine ein deutsch-uruguayischer Tag mit typischen Rezepten eingeführt", erzählt Martina begeistert. Auch an Vorschlägen im „Kummerkasten" mangelt es nicht – ob Anregung oder Kritik, die Zettel sind allerdings nicht auf Deutsch, sondern fast immer auf Spanisch verfasst.

Kulturelle Freundschaft

Beim Betreten der Schule am Morgen sticht mir sofort ein Jubiläumsbanner über dem Haupteingang ins Auge: Die Deutsche Schule Montevideo blickt auf eine lange Tradition zurück. Zu ihrem 150. Jubiläum im Jahr 2007 gratulierte auch der damalige und wieder amtierende deutsche Außenminister Dr. Frank-Walter Steinmeier der DSM „als ältester Begegnungsschule Lateinamerikas". Unter den derzeit rund 1.500 Schülern finden sich teilweise noch Ururenkel der ersten Schülergeneration, deren damaliges Klassenzimmer sich 1857 in einer Privatwohnung befand. Uruguay wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein wichtiges Ziel für deutsche Emigranten. Ab 1935 bot das Land zudem vielen deutschsprachigen Juden Zuflucht; nach dem Zweiten Weltkrieg zogen deutsche Mennonitengemeinden in den südamerikanischen Staat. Zurzeit leben laut Auswärtigem Amt etwa 10.000 Deutsche und 40.000 Deutschstämmige in dem Land, das 1989 ein Kulturabkommen mit Deutschland unterzeichnete.

Deutsch in Uruguay

Die deutsche Sprache und Kultur spielen im heutigen Uruguay nicht nur an der DSM eine Rolle. Circa drei Kilometer westlich der Deutschen Schule Montevideo steht das Goethe-Institut: 2013 verzeichnete es mit knapp 1.100 Deutschlernern einen leichten Zuwachs gegenüber dem Vorjahr. Dabei interessieren sich ebenso viele Studenten wie Arbeitnehmer für die Fremdsprache, die meisten sind zwischen 20 und 40 Jahre alt.

Außerhalb von Montevideo gibt es allerdings nur wenige Möglichkeiten, Deutsch in der Schule zu lernen. Seltene Ausnahmen bilden drei mennonitische Schulen in den deutschen Kolonien Uruguays: Eine Grundschule in El Ombú, 280 Kilometer von Montevideo entfernt, führt bis zur 6. Klasse und wird derzeit von 21 Schülern besucht. Im gleichen Departamento in Gartental werden acht Kinder auf Deutsch und Spanisch unterrichtet. Doch während die Grundschule in den letzten zehn Jahren konstante Schülerzahlen verzeichnen konnte, sinken die Schülerzahlen in der Kolonie Gartental, deren junge Bewohner nach der Ausbildung zunehmend in Montevideo bleiben und der ländlichen Region den Rücken kehren. Eine dritte Schule in Colonia Delta unterrichtet derzeit 28 Schüler; in den letzten Jahren bestand die Schülerschaft meist zur Hälfte aus deutschen Muttersprachlern.

Hinzu kommen zwei Schulen in Nueva Helvecia im Westen von Uruguay, die seit 2009 an der Partnerschulinitiative (PASCH) des Auswärtigen Amts teilnehmen. Die private Vor- und Grundschule Mater Ter Admirabilis bietet rund 350 Schülern 17 Wochenstunden Deutsch. In der 5. Klasse legen die Schüler das Goethe-Zertifikat Fit 1 ab, wahlweise als internen Probelauf oder internationale Prüfung. Hinzu kommt das öffentliche Liceo Nueva Helvecia, in deren Sekundarstufe zwölf Wochenstunden im Wahlfach Deutsch angeboten werden. Nach zwei Jahren können Schüler das Goethe-Zertifikat Start Deutsch 1 ablegen. Mariana Schmidt, PASCH-Beauftragte und eine von zwei Deutschlehrerinnen der Schule, kann die Früchte der Deutschinitiative beurteilen: „Die Teilnahme am Deutschunterricht war und ist für viele Schüler von signifikanter Bedeutung: persönlich, aber auch im Bereich der Berufswahl."

Wegbereiter in die globalisierte Welt

Ähnliches weiß die Schulleiterin der DSM zu berichten: Von den 19 Absolventen des Bachillerato Bicultural 2012 gingen sieben Jugendliche im Anschluss nach Deutschland. Im uruguayischen Zweig sind es zwar deutlich weniger, aber „sie machen das häufig später, nach dem Bachelor oder für ein Auslandssemester", so Forneck-Schulz. Die sprachliche Voraussetzung für einen direkten Hochschulzugang, das Deutsche Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz der Länder, bietet in ganz Uruguay nur die DSM an. In den lateinamerikanischen Nachbarländern stellt sich die Situation anders dar; dort kann das DSD auch an vielen einheimischen Schulen mit verstärktem Deutschunterricht abgelegt werden. Das Interesse an Deutschunterricht ist in Uruguay ebenfalls groß, aber es mangelt an qualifizierten Lehrern, auch weil es keinen staatlich anerkannten Deutschlehrer-

Die Deutsche Schule Montevideo hat einen exzellenten Ruf und verzeichnet jährlich mehr Anmeldungen als Plätze. Entlastung schafft seit dem Jahr 2002 ein zweiter Schulstandort (M.) im Vorort Carrasco.

Abschluss gibt. Für eine umfassend bikulturelle Bildung in deutscher und spanischer Sprache ist die DSM damit erste Adresse in Uruguay – und für viele Schüler ein Sprungbrett in die globalisierte Welt. So auch für BB-Schülerin Laura Herrera, die sich ein Studium in Deutschland gut vorstellen kann. Erst im Juli 2013 war sie als Stipendiatin des Pädagogischen Austauschdienstes (PAD) vor Ort – und hat sich schnell zurechtgefunden. „Es hilft, dass wir die Sprache hier von Muttersprachlern lernen", meint Laura, „und dass wir nicht nur Deutsch, sondern auch viel über Land und Leute lernen." ■

„16 Cousins und Cousinen vom Kindergarten bis zur 12. Klasse“

Interview mit Walter, Johanna und Elena Quincke

Die Familie Quincke hat die DSM nicht nur mitgegründet, im Laufe der Jahre besuchten auch zahlreiche Familienmitglieder die Schule. Anna Petersen sprach mit drei Quincke-Generationen – Walter (70), Johanna (39) und Elena (11) – über ihre jeweilige Schulzeit und ihre Erfahrungen als Lehrkörper sowie Vorstandsmitglied der DSM.

Wer war das erste Familienmitglied an der Deutschen Schule?

Walter Quincke: Meine Mutter. Sie wurde 1916 in Uruguay geboren und lebt heute im deutschen Altersheim in Montevideo, das sie selbst 1966 unter anderem mit dem Pastor der deutschen evangelischen Gemeinde ins Leben gerufen hat.

Ihre Familie ist deutschstämmig?

Ja, meine beiden Urgroßeltern väterlicherseits kamen Mitte der 1850er Jahre aus Iserlohn und Hamburg hierher. Mein Urgroßvater Hoffmann blieb und beteiligte sich an der Gründung der Deutschen Schule. Es war damals eine Bedingung der Deutschstämmigen, dass neben der deutsch-evangelischen Kirche 1857 auch eine Schule gegründet wurde. Mein Urgroßvater Quincke wiederum eröffnete eine Firma, zog aber zurück. So wurde mein Großvater in Kassel geboren, kam Ende des 19. Jahrhunderts nach Uruguay und heiratete hier.

Wann wurden Sie und Ihre Geschwister an der DSM eingeschult?

Mein Bruder Gerhard besuchte 1946 nur für einige Tage die Deutsche Schule, bevor sie von der Regierung enteignet und geschlossen wurde. Als sie 1951 wiedereröffnet wurde, hatte ich schon zwei Grundschuljahre an der öffentlichen Schule absolviert und kam in die 3. Klasse der DSM. Für meine beiden älteren Brüder war das zu spät, weil die Schule im Jahr der Eröffnung zunächst nur bis Klasse 4 führte. Mein jüngerer Bruder kam 1951 in die 1. Klasse.

Wie viele Familienmitglieder haben die DSM im Laufe der Zeit besucht?

Johanna Quincke: Das lässt sich nicht genau sagen. Aber allein im Jahr 1982 waren wir gleichzeitig mit 16 Cousins und Cousinen vom Kindergarten bis zur 12. Klasse vertreten.

Frau Quincke, wie gefiel Ihnen Ihre Schulzeit?

Meine große Leidenschaft waren der Chor und die Theatergruppe. Wir haben das deutsche Musical „Linie 1“ aufgeführt und dadurch viel über Deutschland erfahren. Als ich dann mal in Berlin war – wir sind nicht oft nach Deutschland geflogen –, wusste ich alle Stationen der Linie 1 auswendig. Ich habe das Gefühl, damals an der Schule so richtig Deutsch gelernt zu haben. Wir sprachen es zwar mit den Eltern, aber unter uns Geschwistern und mit Freunden haben wir immer Spanisch gesprochen. Ich habe die Schule vom Kindergarten bis zum Abschluss 1993 besucht: Es war das zweite Jahr, in dem man das Abitur wieder ablegen konnte, und gerade die Vorbereitung darauf hat mich richtig weitergebracht. Im Anschluss absolvierte ich meine Ausbildung zur Deutschlehrerin am Goethe-Institut.

Haben Sie die Schule als sehr anspruchsvoll empfunden?

Von der 9. bis zur 12. Klasse hatten wir einen langen Schultag, denn wir mussten alle Fächer vom uruguayischen und vom deutschen Programm erfüllen. Das war eine doppelte Belastung: Ich hatte mal Chemie auf Deutsch, dann wieder auf Spanisch. Heute ist das zum Glück vereinheitlicht worden. Aber wir erhielten am Ende das deutsche Abitur und haben davon profitiert. Meine elf Klassenkameraden arbeiten heute im Ausland. Mein ältester Bruder, Elenas Vater, hat ebenfalls die DSM besucht und betreut nun in einer Firma deutsche Kunden. Die Sprache ist auch bei ihm Hauptbestandteil seiner Arbeit.

Was ist Ihre schönste Anekdote aus Ihrer DSM-Zeit?

Ich glaube, damals war das Schönste, dass wir mit unserem Chorleiter Peter Eisenschmidt eine richtige Schallplatte aufgenommen haben. Das war zu der Zeit etwas ganz Besonderes. Im Rückblick ist es mindestens genauso schön, dass ich meinen Mann in der Schule kennengelernt habe. Wir waren unter anderem zusammen in der Theatergruppe.

Sie arbeiten heute als Lehrerin an der Schule …

Inzwischen lehre ich seit zehn Jahren hier. So konnte ich auch meine Kinder an der DSM einschulen: Emilio besucht die 2. Klasse, Nadia ist im Kindergarten. Wenn man früh Deutsch lernt, hat man viel mehr Möglichkeiten im Leben. Auch für meinen nichtdeutschen Mann ist es enorm wichtig, dass er an der Schule hier Deutsch gelernt hat.

Walter Quincke: Johannas Sohn hat meine Frau mal korrigiert und gesagt: Du sollst Deutsch mit uns sprechen.

Johanna Quincke: Hat er das wirklich gemacht? Meine Mutter hat auch Enkel, die keine Deutsche Schule besuchen und überhaupt kein Deutsch sprechen. Da kommt meine Mutter durcheinander, mit wem sie Deutsch sprechen kann. Sie ist Hamburgerin, aber meine Onkel väterlicherseits sind alle mit Uruguayerinnen verheiratet. Demnach ist die deutsche Sprache in unserem Familienzweig besonders gut erhalten. Und für die Kinder – wie meine Nichte Elena – ist das auch wichtig, Deutsch an der Schule zu lernen.

Elena Quincke: Ja, bei mir zu Hause spricht nur mein Vater Deutsch. An der Schule treffe ich außerdem andere Familienmitglieder: sieben Cousins, mit denen ich auch gerne spiele.

Bist du gerne an der Deutschen Schule?

Ja, wegen der verschiedenen Aktivitäten, dem Chor und wegen der Sprache. Ich mag meine Deutschlehrerin.

Walter Quincke: Die Schule hat im Moment einen fantastischen Chorleiter, einen entsandten Lehrer, den sie alle lieben. Der reißt die Schüler mit. Ich habe neulich einem Chorkonzert in der deutschen Kirche beigewohnt, das war wunderschön.

Herr Quincke, Sie haben sich von 1974 bis 1993 im Schulvorstand engagiert. Wo lagen Ihre Schwerpunkte?

Mein Vorgänger im Vorstandsvorsitz hat eine gut funktionierende Verwaltung und ein solides Finanzsystem aufgebaut und die Schule vorangetrieben. Davon habe ich als Vorsitzender 1986 bis 1993 profitiert. Mein Ziel war es, das deutsche Abitur einzuführen, und das ist mir mit dem Schulleiter innerhalb von drei Jahren gelungen. Er war neu, und ich habe ihm gleich gesagt: „Herr Dr. Sack, Sie müssen unbedingt das deutsche Abitur einführen. Ich will Sie unterstützen mit allem, was ich kann.“

Inwiefern hat sich die Schule über die Jahrzehnte verändert?

Die Nachkriegsschule begann wirklich sehr bescheiden in einem Haus in der Nähe, das nicht mehr existiert. Ich habe noch den Umzug mitgemacht und Bücher, Tische und Stühle über die Straße in den Neubau getragen. Es wurde gespart, wo es nur ging. Heute ist die DSM eine der bedeutendsten Privatschulen Uruguays, die beneidet wird von anderen Institutionen – auch um ihre Ausstattung und Räumlichkeiten. Dazu kommt seit 2000 die wunderschöne neue Zweigstelle der Schule im Grünen mit Spiel- und Sportplätzen.

Was zeichnet die DSM in Ihren Augen aus?

Walter Quincke: Ich habe emotional einen sehr starken Bezug zur Schule. Als die Schule wieder aufgebaut wurde, hatten wir vier Klassenräume und fantastische Lehrer. Ich habe mich einfach immer sehr wohl gefühlt. Die Deutsche Schule bildet ihre Schüler zudem so gut aus, dass die meisten sich später im Studium etc. auszeichnen.

Johanna Quincke: Mir gefällt die Bikulturalität, diese Öffnung der Horizonte. Man lernt beide Kulturen kennen und ist toleranter im Leben. Als Schülerin war ich recht kritisch, mir gefiel nicht alles. Heute sehe ich aus meiner Lehrerperspektive, dass wir Absolventen, Lehrer und Schüler eine große Familie sind, die sich immer wiedertrifft. Natürlich passiert das nicht mit allen, aber diese Verbindung durch die Deutsche Schule habe ich schon mit enorm vielen Leuten.

Walter Quincke: Eine zusätzliche Sprache ist zudem ein Kapital für jeden Menschen.

Johanna Quincke: Sehr bereichernd ist auch, dass immer wieder Lehrer aus Deutschland kommen – aus unterschiedlichen Gegenden, mit anderen Hintergründen. Dieser menschliche Kontakt ist wirklich sehr wichtig.

Frau Quincke, profitieren Sie als Lehrerin davon, dass Sie früher die DSM besucht haben?

Ich versuche, im eigenen Alltag zu berücksichtigen und zu verbessern, was ich früher an Lehrern kritisiert habe. Aber man findet beruflich immer etwas, das man verbessern kann. Ich identifiziere mich als Ehemalige stärker mit der Schule, denke ich. Ihre Entwicklung liegt mir am Herzen, und ich will einen eigenen Beitrag leisten, indem ich zum Beispiel mit Kollegen vorangetrieben habe, dass der Schulhof renoviert wird. ■

Drei Generationen – eine gemeinsame Schule: Walter Quincke mit Tochter Johanna und Enkelin Elena

„Dann wurde ich mit dem schwäbischen Dialekt konfrontiert …“

Interview mit Alvaro Carlevaro

Der Komponist und Alumnus der Deutschen Schule Montevideo (DSM), Alvaro Carlevaro, sprach mit Anna Petersen über seinen Lebensweg und den bedeutenden Unterschied, die deutsche Sprache in einer deutschen Institution im Ausland oder in Deutschland vor Ort zu sprechen.

Herr Carlevaro, warum wurden Sie an der DSM eingeschult?
Wir lebten in der Nähe, und meine Eltern fanden, dass wir sechs Geschwister von einer weiteren Sprache nur profitieren könnten. Für uns war es tatsächlich praktisch, weil wir nun zu Hause Deutsch sprechen konnten, ohne dass unsere Eltern uns verstanden. (lacht)

Die Schule war damals dreizügig aufgeteilt und führte nur bis zur 10. Klasse.
Ja, die Klasse A, in der auch die Deutschmuttersprachler waren, und die Klasse B gingen vormittags zur Schule. Die Klasse C mit einheimischen Kindern war nachmittags dran – aus Raummangel –, und das war meine Klasse. Folglich hatte ich leider wenig Kontakt mit den deutschen Kindern. Wir hatten viele Fächer auf Deutsch, von Erdkunde bis Geschichte, aber untereinander haben wir natürlich Spanisch gesprochen. Schließlich, in der 10. Klasse, als ich 15 Jahre alt war, wurde das Gebäude erweitert und ich durfte mein letztes Jahr endlich vormittags zur Schule gehen.

Inwiefern haben Sie den deutschen Einfluss an Ihrer Schule gespürt?
Die deutschstämmigen Lehrer waren immer etwas strenger als die anderen, aber ich mochte sie und die deutsche Sprache.

Wie führte Ihr Weg Sie schließlich nach Deutschland?
Mit 18 Jahren erwachte mein Interesse an Musik und ich ließ mich in Uruguay zum Gitarrist und Komponist ausbilden. Es war eine schwierige Zeit, denn in der Diktatur waren viele gute Musiklehrer im Exil. Das Goethe-Institut (GI) in Montevideo wählte mich 1984 für ein Seminar aus, das ein deutscher Komponist für Neue Musik in Buenos Aires halten sollte – Helmut Lachenmann wurde später mein Lehrer. In diesen 20 Tagen eröffnete sich mir eine neue Welt und ich begriff, ich musste irgendwie an diese Hochschule in Stuttgart kommen. Zunächst kam ich 1985 für kurze Zeit nach Deutschland, weil ich einen Kompositionswettbewerb gewonnen hatte. In meinem Heimatland hatte ich zwar schon einen Abschluss, aber ich wollte in Stuttgart noch ein sechssemestriges Aufbaustudium als Komponist absolvieren. Durch ein Stipendium des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) wurde das möglich.

Konnten Sie von Ihren schulischen Deutschkenntnissen profitieren?
Selbstverständlich – auch wenn ich nach der Deutschen Schule zwölf Jahre nichts mehr mit Deutsch zu tun hatte. Als sich die Deutschland-Option eröffnete, musste ich meine Kenntnisse am GI auffrischen. Aber ich stellte fest: Es ist ein Unterschied, ob man eine Fremdsprache an einer Deutschen Schule und dem GI spricht oder eben in dem Land lebt. Ich war ein absoluter Grammatikspezialist, aber als ich ins Land kam, waren meine ersten Telefonate schrecklich. Zuerst war ich durch den DAAD zwei Monate im GI in Göttingen, um meine Sprachkenntnisse zu vertiefen. Aber dann kam ich nach Stuttgart und wurde mit dem schwäbischen Dialekt konfrontiert … Das war für mich richtig schwierig, ich konnte die Hälfte nicht verstehen.

Warum sind Sie im Anschluss in Deutschland geblieben?
Ich hatte immer im Hinterkopf, nur einige Jahre Erfahrung zu sammeln. Aber anders als in meiner Heimat wird man als Komponist in Deutschland ernst genommen. In Uruguay gibt es das Komponieren als freiberufliche Arbeit so nicht. Und dann hat sich eine Eigendynamik entwickelt: Ich habe eine Familie gegründet, die Kinder gingen zur Schule, Kompositionsaufträge kamen, ich habe mich eingelebt. Vom Komponieren allein kann man auch hier nicht leben, aber man kann es ernsthaft betreiben und nebenbei unterrichten. Ich habe aber nie bewusst beschlossen, nicht mehr zurückzugehen, es hat sich einfach so entwickelt. ■

Alvaro Carlevaro, geboren 1957 in Montevideo, besuchte die DSM zwischen 1962 und 1973 vom Kindergarten bis zur 10. Klasse. Anschließend studierte er Gitarre, Komposition und Musiktheorie in Uruguay. Von 1988 bis 1992 setzte er sein Kompositionsstudium an der Musikhochschule Stuttgart fort. Carlevaro erhielt zahlreiche Kompositionspreise sowie Stipendien. Seine Werke werden bei Festivals für Neue Musik aufgeführt und von verschiedenen Rundfunkanstalten produziert. Der freischaffende Komponist lebt in Stuttgart.

Impressum

Herausgeber
Dr. Boris Menrath (v.i.S.d.P.) im Auftrag des Auswärtigen Amts, Berlin, und des Bundesverwaltungsamts, Köln – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), E-Mail: belgrad@auslandsschulwesen.de, www.auslandsschulwesen.de

www.facebook.com/auslandsschulwesen

Koordination
Bettina Meyer-Engling (ZfA)

Redaktionelles Konzept
die-journalisten.de GmbH
Lichtstr. 43i, 50825 Köln
E-Mail: redaktion@die-journalisten.de
www.die-journalisten.de

Chefredakteurin
Stefany Krath [SK]

Redaktion
Tom Buschardt [TB], Anna Petersen [AP], Kim Laura Schönrock [KS], Johanna Böttges [JB] Michael Keultjes [MK], Saskia Wiemers [SW]

Gastautoren dieser Ausgabe
Prof. Dr. Hans Brügelmann, Prof. i. R. Dr. Renate Valtin, Prof. Dr. Peter Drewek, Heinz-Peter Meidinger, Michael Schopp, Sandra Scheeres, Judith Weyer [JW]

Redaktioneller Beirat
Yvonne Büscher, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, Referat Auslandsschulen; Andreas Schrade, Auswärtiges Amt, Referat 605, Deutsche Auslandsschulen, PASCH, Sport; Dr. Boris Menrath, Leiter des Regionalbüros Südosteuropa

Wissenschaftlicher Beirat der ZfA
Vorsitzender: Prof. Dr. Hermann Funk
E-Mail: hermann.funk@uni-jena.de

Gestalterisches Konzept, Layout & Satz
coplanar design GmbH
Lichtstr. 43G, 50825 Köln
E-Mail: kontakt@coplanar.eu
www.coplanar.eu

Art Direction / Layout
Jutta Nusko / Christiane G. Schmidt, Susanne Freischheim

Korrektorat
Diethelm Kaminski, Kirsten Skacel

Bildnachweis
Titelbild Fotocollage coplanar; S. 6, 9 r. u. istockphoto©malerapaso; S. 8 Auswärtiges Amt; S. 9 o. Dr. Peter Gauweiler; S. 10, 11 o., 12 ZfA; S. 11 u. Ira Marsch; S. 13 DHPS Windhoek; S. 14 istockphoto©michaeljung; S. 15 o. l. Westfälische Wilhelms-Universität Münster; S. 15 o. r., 15 u., 17–19 Svenja Boden; S. 20, 21 u. Technische Universität München; S. 21 o. Deutsche Telekom Stiftung; S. 22 o. Kirsten Weber; S. 22 u. Wilhelm-Löhe-Schule Nürnberg; S. 23 o. Deutscher Philologenverband; S. 23 u. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft in Berlin; S. 24 istockphoto©wragg; S. 25 ELTE; S. 27, 29 Kerstin Bänsch/ZDF; S. 28, 49 u. S. Fischer Verlag.; S. 30–32 DS Málaga; S. 33 Dimitris Konstantinidis/Ellinogermaniki Agogi; S. 34–35, 42 l., 46–47, 49 o., 59, 62–63, 65, 67–68 die-journalisten.de GmbH; S. 36 Lenguas Vivas; S. 37 istockphoto©maxhomand; S. 38, 53 o., 56 DS Genf; S. 39 o. Klaus Klemm; S. 39 M. Kay Herschelmann; S. 41 Björn Hänssler; S. 42 r., 43, 54, 55 o., 57 r., 64 privat; S. 44 o. Colégio Humboldt São Paulo; S. 44 u. Herman Klasing; S. 45 o. Screenshot facebook.com/auslandsschulwesen; S. 45 r. DS La Paz; S. 45 u. Lehrerselbstverlag; S. 48, 50–51 Bibliographisches Institut GmbH; S. 53 M. Europäische Kommission; S. 53 u. mabb; S. 55 u. Zentrum für Lehrerbildung, Universität Duisburg-Essen; S. 57 l. Jürgen Naber; S. 58, 60–61 Nils Müller; S. 69 o. l. istockphoto©bizoo_n; S. 70 tiefenschärfe fotografie.

Gesamtherstellung und Druck
Bonifatius GmbH
Karl-Schurz-Str. 26
33100 Paderborn
Tel.: 052 51 / 153-0, Fax: 052 51 / 153-104
E-Mail: dominik.siebel@bonifatius.de

Rechtlicher Hinweis
Beiträge von Gastautoren geben nicht in jedem Fall die Meinung der Herausgeber wieder. Die Redaktion behält sich das Recht vor, Fremdbeiträge redaktionell zu bearbeiten.

Im Magazin BEGEGNUNG wird die männliche Form stets generisch gebraucht und bezieht folglich die weibliche Form mit ein.

Schreibtischwechsel

Ägypten

Georgios Mpouras wird im August neuer Leiter der Deutschen Schule Beverly Hills in Kairo. Der Rektor der Hohenbergschule Ebingen und Lehrer für Naturwissenschaften und Pädagogik hat bereits an verschiedenen Schulen in Griechenland unterrichtet. Außerdem wirkte er an zahlreichen internationalen Projekten mit und engagiert sich in der Lehrerfortbildung.

China

Ab August wird **Sven Heineken** neuer Leiter der Deutschen Schule Shanghai Pudong. Zurzeit ist der Lehrer für Musik, Physik und Informatik als stellvertretender Schulleiter am Humboldt-Gymnasium Bad Pyrmont tätig. Die Tätigkeit in China wird sein erster Auslandseinsatz.

Griechenland

Seit Februar ist **Cornelia Last-Wyka** neue Fachberaterin/Koordinatorin in Griechenland. Zuvor war sie als Regionalbeauftragte in der ZfA für die Regionen Nord- und Mittelamerika sowie Nordeuropa tätig und sammelte bereits von 2002 bis 2007 als Fachschaftsberaterin in Warschau Auslandserfahrung. Die Deutsch- und Spanischlehrerin hat zudem einen Magister der Sprachlehrforschung mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache.

USA

Neuer Leiter der Deutschen Internationalen Schule in Boston ist seit Februar **Dr. Jochen Schnack**. Für den Deutsch- und Philosophielehrer ist dies die erste pädagogische Auslandserfahrung. Bisher leitete er die Abteilung für Fortbildung im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg.

Julia Ibold ist neue Beraterin für Deutschunterricht in Los Angeles. Die Fachberaterin für Französisch am Schillergymnasium Berlin-Charlottenburg hat bereits Auslandserfahrung während eines Studienaufenthalts in Leningrad, und eines Lehreraustauschjahrs im französischen Überseedepartement sowie als Fremdsprachenassistentin in Nizza Auslandserfahrung gesammelt. Sie unterrichtet neben Französisch und Russisch auch Darstellendes Spiel und Deutsch als Fremdsprache.

Vorschau

Die BEGEGNUNG 2 - 2014 mit dem Schwerpunktthema „Schule im Wandel“ erscheint im April 2014.

Buschardts Querschläger

Tom Buschardt ist Journalist, Medien- und Kommunikationstrainer (unter anderem an der Diplomatenschule des Auswärtigen Amts). Er entwickelte einen Schulstreich-Zeitzünder aus einer Zigarette und einem China-Böller.

Lehrerausbildung? Fangt mal damit an!

Der Beruf des Lehrers wäre sicher leichter – und auch leichter zu erlernen –, wenn die blöden Schüler nicht wären.

Das ist natürlich der Haken an der ganzen Sache, denn jeder Feinmechaniker darf vor seiner Lehre mal ans Metall, jeder Möchtegern-Schreiner und -Zimmermann darf vor seiner Ausbildung mal was hobeln und schauen, wo die Späne hinfallen.

Und wenn er dann nach seinem Praktikum mit den restlichen drei Fingern seiner Hand die obligatorischen „fünf Bier für die Männer vom Sägewerk“ bestellt, dann wird er wissen, dass das mit dem Zimmermann oder Schreiner nix für ihn ist. Gut für ihn. Gut für uns und gut fürs Holz.

Das Problem im Lehramt sind die Sensibelchen, die zwar prima auf Lehramt studieren können – anschließend aber nicht so belastbar sind, wie man das in einer Schulklasse halt sein muss.

Wer die Hitze nicht verträgt, sollte im Ruhrgebiet den Hochofen meiden. Wer nicht schießen kann, sollte nicht zur Bundeswehr, und wer nicht in der Lage ist, Leber und Milz auseinanderzuhalten, der sollte nicht als Arzt im Gesundheitswesen rumlungern. Nicht, dass wir uns hier missverstehen: Ich finde, dass der Lehrerberuf durchaus seine Schattenseiten hat und man sich bei seiner Kritik nicht nur auf die – im Vergleich zum Management in der Industrie – mediterran anmutenden Ferienzeiten und Unterrichtseinheiten konzentrieren sollte. Und ja, ich bekomme auch einen Kragen, wenn der Philologen-Verband wegen läppischer 45 Minuten mehr Unterricht in der Woche meint, ein Revival der Notstandsgesetze einleiten zu müssen.

Wenn ich mir anschaue, dass meine Jungs in der Schule die Namen ihrer Lehrer kaum noch kennen, weil sie andauernd Vertretungen der Vertretung von der zweiten Vertretung im Unterricht haben, dann ist der Krankenstand bei den Lehrkräften (Was macht eigentlich der Begriff „Kraft“ in diesem Wort?) deutlich zu hoch.

Vermutlich wäre er erheblich niedriger, wenn die Ausbildung der Lehrer auch mehr Einheiten in der Klasse vorsehen würde, bevor das Studium abgeschlossen ist. Am besten mit einem Testlauf bei den hormongesteuerten Pubertätsjahrgängen, bevor das ganze BAföG und Vatis Sonderzuwendungen fürs Lehramtsstudium draufgegangen sind. In Gottes Namen: Lasst die Lehramtsstudenten früher (aber beaufsichtigt!) an unsere Jugendlichen ran. Wer dann immer noch Lust hat, der kann ja dann weiterstudieren.

Nur die Harten kommen in den Garten. Nur die Coolen sollen an die Schulen.

Mit Sicherheit kann man die Lehrerausbildung auch dahingehend verändern, dass mehr Seiteneinsteiger eine Chance bekommen. Unser Musiklehrer galt damals bei den Eltern als geächtet, weil über ihn das Gerücht im Umlauf war, dass er in seiner Freizeit in einer Jazz-Band im „Papa Joe's Streckstrumpf“ spielte. Meine Güte – dem haben wir an den Lippen gehangen, wenn er uns mit Dominante und Subdominante, der Bridge und dem Riff kam. Solche Praktiker braucht der Lehrerberuf.

Warum soll ein Ex-Profisportler nicht Sportlehrer werden? Ein Studiomusiker nicht Musiklehrer? Immendorf, Beuys, Lüpertz – alles bildende Künstler, die auch Lehraufträge an Universitäten als Professoren hatten bzw. haben. Warum soll ein begnadeter Street-Art-Künstler nicht auch Kunstunterricht geben oder ein ehemaliger Manager nicht an einer Schule Sozialwissenschaften unterrichten, wenn er das Zeug dazu hat? Die Schule ist nicht praxisvorbereitend genug – deshalb hilft sie sich ja mit Firmenpraktika in den Schulferien für ihre Schüler.

Nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen wir. Wie wäre es, wenn die Schule mal vom Leben lernt? ■

Französisch erLesen.

Wir unterstützen Ihren Sprachunterricht!
Unser Angebot: 3 Monate kostenloser Zugang zum Online-Service + mp3 Audio-Dateien bei Abschluss eines Jahresabonnements.
Bitte geben Sie bei Bestellung den Aktionscode ZfA Abo 14 an.

• Sprachzeitungen •

World and Press • Business • Read On • Revue de la Presse • Revista de la Prensa
Leggere l'Italia • Presse und Sprache

Leserservice: Telefon +49(0)421.369 03-76 · Telefax +49(0)421.369 03-48 · www.sprachzeitungen.de
Carl Ed. Schünemann kg · Zweite Schlachtpforte 7 · 28195 Bremen

Aus Hamburg in die Welt

Ihr Lieferant für Deutsche Schulen im Ausland.

Unsere Kunden in Deutschland und der ganzen Welt

- Kindergärten
- Schulen
- Universitäten
- Bibliotheken
- Kultureinrichtungen
- Buchhändler
- Sprachschulen
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Unser Sortiment

umfasst Schulbücher, Bibliotheksbücher und Lehrmittel aller Verlage und Lehrmittelhersteller und deckt den kompletten Bedarf Internationaler Bildungseinrichtungen in allen Lehrbereichen ab.

Bücher • Lehrmittel • Möbel Einrichtungsgegenstände

Möbel und Einrichtungsgegenstände für

- Klassenräume und Lehrerzimmer
- Verwaltungsräume
- Kindergärten
- Bibliotheken und Turnhallen
- Aulen und Hörsäle
- Computerräume und Mensen
- Naturwissenschaftliche Unterrichtsräume

Unser Service übernimmt für Sie

– Die Kommunikation mit allen Verlagen und Herstellern
– Die Sortierung der Waren nach Ihren Wünschen
– Den Versand aller Waren in einer einzigen Sendung
– Auf Wunsch die Lieferung der Waren direkt an Ihre Schule
– Bequeme Nachlieferungen auf dem schnellsten Weg

Bitte forden Sie uns zu einem kostenlosen Vergleichsangebot auf, wir erstellen Ihnen gerne eine Offerte.

Alles aus einer Hand

knickmann

GEORG H. KNICKMANN

Rahlau 4-6 • D-22045 Hamburg • Telefon +49 - 40 - 44 15 55 • Fax +49 - 40 - 44 63 45
info@schul-knickmann.de • www.schul-knickmann.de • www.buch-knickmann.de