



- **Schwerpunkt: Deutsch lernen im Norden – Einblicke in Estlands vielfältige Bildungslandschaft**
- **Grenzenlos gute Geschichten**
- **Lernen und Lehren: Der VDLiA als Ort pädagogischer Selbstverständigung**
- **Feuilleton: Kimmich statt Kahn! – Nach 29 Jahren Besuch in Lima**

Deutsche Lehrkräfte im Ausland



73. Jahrgang – März 2026

Herausgeber:

Verband Deutscher Lehrkräfte im Ausland e. V.

Chefredakteurin:

Marcelina TKOCZ

chefredaktion@vdlia.de

Büchertisch:

Dr. Hans-Martin DEDERDING

Zeisigweg 3, D-91056 Erlangen

Tel. +49(0)9131 9411720

dedering@vdlia.de

Zuschriften:

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

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

Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung des Verfassers/der Verfasserin wieder, nicht die des Herausgebers.

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

Sofern nicht anders angegeben, liegen die Bildrechte bei den Verfassern oder Verfasserinnen der Beiträge, die von Coverfotos bei den jeweiligen Verlagen.

Büchertisch:

Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an:

dedering@vdlia.de.

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG

Soester Straße 13, D-48155 Münster

Tel. (02 51) 952024-71

E-Mail: kundenservice@aschendorff-buchverlag.de

www.aschendorff-buchverlag.de

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Petra Landsknecht, Tel. (02 51) 952024-79

z.Z. gültige Preisliste Nr. 1 vom 1.8.00

Anzeigenschluss: am 20. vor dem jeweiligen Erscheinungsmonat

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Erscheinungsweise:

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

Redaktionsschluss:

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

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

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VDLIA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement € 52,-;

Einzelheft € 13,-; jeweils zuzüglich Versandkosten.

Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer.

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

Titelfoto:

Die Kornblume, seit 1968 offizielle Nationalblume Estlands, symbolisiert Natürlichkeit, Freiheit, Unabhängigkeit. (© Brita Veimen)

Bestellungen an:

Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG

D-48135 Münster

Tel. (02 51) 952024-71

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Druck:

Druckhaus Aschendorff, Münster

Printed in Germany

ISSN 0724-5343

VERBAND DEUTSCHER LEHRKRÄFTE IM AUSLAND

<http://www.vdlia.de>

Über den Zweck und die Ziele des Verbandes können Sie sich ausführlich über die oben angegebene Internetseite informieren.

Der Vorstand des VDLIA für die Wahlperiode 2025–2027 setzt sich zusammen aus:

Dr. Thomas LOTHER

Vorsitzender

Weinbergstraße 29, D-01156 Dresden

Tel. +49(0)176 4207 4105

lother@vdlia.de

Alfred DOSTER

Stellvertretender Vorsitzender

Heudorfer Str. 3, D-12768 Reutlingen

Tel. +49(0)7121 620184

doster@vdlia.de

Juliane LUCHE

Schatzmeisterin

Huchzermeierstraße 24, D-33611 Bielefeld

Tel. +49(0)521 16415934

luchte@vdlia.de

Thomas H. A. BECKER

Pressereferent des Vorstandes

Blankenburgerstr. 32, D-38302 Wolfenbüttel

Tel. +49(0)179 5439678

becker@vdlia.de

Sandra BEHSLER

Referentin für Kontakte zu den Auslandsschulen

behsler@vdlia.de

Fatima CHAHIN-DÖRFLINGER

Referentin für Rechts- und Sozialfragen

Landsknechtstr. 17, D-79102 Freiburg

Tel. +49(0)177 6605 133

chahin-doefflinger@vdlia.de

Natascha KARACAN

Referentin für Bundesprogrammlehrkräfte

karacan@vdlia.de

Konrad NEUFELD

Referent für die Vorbereitungslehrgänge der ZfA

D-69123 Heidelberg

Tel. +49(0)176 2491 7049

neufeld@vdlia.de

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS

Referent für schulpolitische Fragen

Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek

Tel. +49(0)4101 371326

peleikis@vdlia.de

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

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

Auslandsdienstlehrkraft (ADLK) € 150,-

Programmlehrkraft (PLK) € 110,-

Ortslehrkraft (OLK) € 100,-

Inlandslehrkraft, Pensionär, Rentner (m/w/d) € 100,-

Student, Referendar (m/w/d) € 50,-

Förderndes Mitglied (Inland/Ausland) € 150,-

Das Konto des VDLIA lautet:

IBAN: DE56 2175 0000 0000 2946 75

SWIFT-BIC: NOLADE21NOS

HOCHAKTUELL

Der Vorsitzende berichtet	<i>Thomas Lothar</i>	2
---------------------------	----------------------	---

VERBAND

Eine große Persönlichkeit des VDLiA ist von uns gegangen.		
Ein Nachruf auf Ute Lambrecht	<i>Thomas Lothar</i>	4
Neues vom Sachsenstammtisch 2025	<i>Heike Loitsch</i>	6
Persönliche Nachrichten		7
Anschriften der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes		7

GRENZENLOS GUTE GESCHICHTEN

Geschichten aus Addis Abeba	<i>Hartmut Lieske</i>	9
Von einem, der heimkehrte ...	<i>Dr. Frank Steffen</i>	14

SCHWERPUNKT: DEUTSCH LERNEN IM NORDEN

Einblicke in Estlands vielfältige Bildungslandschaft. Vorwort		20
Was wir vom europäischen PISA-Sieger lernen können	<i>Dr. Sebastian Bente-Achatzi</i>	21
Sprachenlernen ist wie Schwimmen: Man muss sich trauen	<i>Maya Vogel</i>	30
Das Deutsche Kulturinstitut Tallinn (DKI) stellt sich vor – Erwachsenenbildung in DaF	<i>Helena Kaasik und Sophie Voswinckel</i>	35
Pasch – eine gegenseitige Bereicherung	<i>Helen Aedla</i>	38
DaF in der estnischen Bildungslandschaft	<i>Dr. Merle Jung und Marika Peekmann</i>	45
Vom ersten deutschen Lied zur DSD-Prüfung. Mein Weg am Deutschen Gymnasium Kadriorg	<i>Camilla Soolind</i>	51
Sprachlernmotivation und Deutschlandbilder estnischer DaF- und Germanistikstudierender	<i>Andine Frick, Daniel Kulesza und Andreas Volk</i>	54
DaF-Lehrkräfte im Dialog: Der Didaktische Salon an der Universität Tartu	<i>Daniel Kulesza und Dr. Merje Miliste</i>	60
Deutsch öffnet Türen. Wie Projekte und Begegnungen junge Esten prägen –		
Ein Gespräch mit Emma Aleksandra Jaanson	<i>Helen Aedla und Dr. Sebastian Bente-Achatzi</i>	63
Selbstvertrauen im Umgang mit der deutschen Sprache, basierend auf den Erfahrungen von Absolventen einer Regelschule	<i>Vaike Hint</i>	66
Tradition der Fahndelelegation an estnischen Schulen	<i>Hendrik Haljasmäe und Mattias Viirma</i>	69
Impressionen aus Estland	<i>Britta Veimen</i>	74

LERNEN UND LEHREN

Nachruf zum Tod von Karl Heinz Bieler	<i>Rainer E. Wicke</i>	76
Die ALL FOR ONE Hymne – Ein Appell und eine Einladung zum Mitmachen	<i>Alexandra Wandel</i>	79
Der VDLiA als Ort pädagogischer Selbstverständigung	<i>Dr. Birgit Böll</i>	82
42. Verbandstag des Deutschen Philologenverbands	<i>Thomas Lothar</i>	86

FEUILLETON

Kimmich statt Kahn! – Nach 29 Jahren Besuch in Lima	<i>Bernd Glüsenkamp</i>	88
Nicht für die Schule ... – Unmethodische Reflexionen jenseits aller Theorie und diesseits von KI	<i>Hartmut Lieske</i>	92

REZENSIONEN

94

RÄTSEL

U3

HOCHAKTUELL

Vorwort

von *Thomas Lothar*

Liebe Kolleginnen und Kollegen, die zweite Hälfte des Jahres 2025 war mit Kärnerarbeit an den häuslichen Schreibischen und Vorstandssitzungen gefüllt. Ein Großteil der Arbeitszeit in den Vorstandssitzungen in Mainz und Berlin waren mit redaktionellen Einarbeitungen der Vorschläge des Arbeitskreises der aktiven Auslandslehrer der vergangenen Hauptversammlung in Bremen gefüllt. Wir hoffen, dass Sie bis zum Blättern in dieser ersten Ausgabe des 73. (!) Jahrganges beim Anklicken unserer Homepage eine völlig überarbeitete Version erblicken. Auch die Pflege der Zusammenarbeit mit Partnerorganisationen bleibt ein wichtiges Anliegen: So war ich am 13.11.2025 vom Deutschen Philologenverband zu seinem 42. Verbandstag unter dem Motto: „Leistung fordern, Vertrauen fördern, Lehrkräfte stärken!“ nach Berlin eingeladen.

Die Aktivitäten für das Jahr 2026 nehmen Fahrt auf. Wir konnten für den Februar mit zwei Mitgliedern des Unterausschusses des Bundestages zur Auswärtigen Kultur und Bildungspolitik Gesprächstermine vereinbaren, um bei dieser Gelegenheit für eine gute personelle und finanzielle Ausstattung des Deutschen Auslandsschulwesens zu werben. (Über das Ergebnis werden wir in der nächsten Ausgabe berichten.)



Auch der Gesprächstermin bei der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Bonn sowie die Teilnahme am Austauschtreffen der Allianz im Rahmen der didacta 2026 in Köln sind fest vereinbart. (Auch darüber werde ich in der nächsten Ausgabe berichten.)

Apropos didacta! Wir freuen uns darauf, Sie auf der diesjährigen Bildungsmesse in Köln (10.–14. März) an unserem eigenen Stand zu treffen! Sie finden uns in Halle 7.1, Stand D066.

In diesem Heft erwarten Sie wieder interessante Beiträge. Besonders möchte ich auf den umfangreichen *Schwerpunkt Estland* hinweisen, der vielfältige Einblicke in die Bildungslandschaft des nördlichsten baltischen Staates bietet. Im Feuilleton lesen Sie einen besonderen Reisebericht aus Lima und Dr. Birgit Böll stellt die Ergebnisse der Forschung zur Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen aus ihrer Dissertation vor, in der der VDLiA und insbesondere unsere Zeitschrift eine wichtige Rolle spielt. Auf unserer Homepage finden Sie außerdem ein aktuel-

les Interview mit einem an die DS Caracas Lehrer und seiner Familie, das Einblicke in die Situation der entsandten Lehrkräfte und die politische Lage vor Ort bietet.

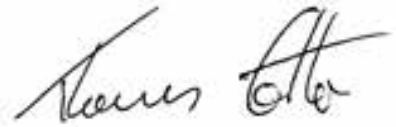


Auch wenn uns nicht nur der Wintersturm ins Gesicht bläst, sondern auch weltpolitisch unvorhersehbare Wirbel das Auslandsschul-

wesen durchschütteln, wünsche ich uns Zuversicht und Gelassenheit für das Jahr 2026.

Herzlichst

Ihr



Besuchen Sie unsere Homepage im Internet:

www.vdlia.de

Das druckfertige aktuelle Heft wird in der Regel zwei bis drei Wochen vor dem Versand als Vorschau mit **Titelbild, Inhaltsverzeichnis und Vorwort des Vorsitzenden** im ungeschützten Bereich für alle sichtbar angekündigt.

Erst nach Auslieferung durch den Verlag wird das komplette Heft ins Netz gestellt, allerdings nur in den nicht öffentlichen Bereich. Als Verbandsmitglied haben Sie Zugriff auf die pdf-Version aller Zeitschriften ab dem Heft 3/2000.

Melden Sie sich dazu mit Ihrer Mitgliedsnummer und Ihrem Nachnamen an. Anschließend klicken Sie auf „Zeitschrift“ und die rote Zeile: „Die Volltexte finden Sie in unserem Archiv.“ Wählen Sie danach das gewünschte Heft aus, um auch ältere Ausgaben unserer Zeitschrift am Bildschirm lesen zu können.

VERBAND

Eine große Persönlichkeit des VDLiA ist von uns gegangen

Ein Nachruf auf Ute Lambrecht

von **Thomas Lothar**

Ute Lambrecht, ausgebildete Deutsch- und Englischlehrerin, arbeitete seit den 60er Jahren als Lehrerin im Hochschuldienst im Bereich „Methodik des Deutschunterrichts“ an der Pädagogischen Hochschule Magdeburg.

Mehrmals war sie im Auftrag des Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen für kurzfristige Einsätze in Polen, Lettland und Armenien und für mehrjährige Einsätze in Ägypten und Ungarn tätig.

Die Wende erlebte sie in Ungarn, wo sie im Deutschlektorat der DDR arbeitete und für die Sprachkurse zuständig war. Ungarn wurde zu ihrer Wahlheimat, wo sie, zusammen mit ihrem Mann, ein wunderschönes Haus in den Weinbergen über der südungarischen Universitätsstadt Pécs bezog, das ein Treffpunkt für Gäste, insbesondere Lehrkräfte und Studierende, aus aller Welt wurde.

Im Auftrag der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen war sie von 1991 bis 1996 als Bundesprogrammlehrkraft in Budapest tätig. Zu Beginn des Studienjahres 1996 wechselte sie an die Universität Veszprém.

Vom September 1998 bis Juli 2001 war sie am Jan-Papánek-Gymnasium in Bratislava/Slowakei als Deutschlehrerin tätig.

Das sind die nüchternen, aber beeindruckenden Fakten eines erfüllten Berufslebens.

Mit Ute Lambrecht verbindet mich aber viel mehr als die kollegiale gemeinsame Zeit in Mitteleuropa der 90er Jahre und die Mitgliedschaft im VDLiA.

Als BPLK in Tschechien habe ich selbst die Umbruchszeit der ehemaligen sozialistischen Länder Mitteleuropas erlebt. Wir waren eine bunte Truppe, die im sogenannten MOE-Programm überaus zahlreich vertreten waren, Fachberater und ADLKs, allesamt aus den westlichen Bundesländern und die vielen BKLKs aus West- und Ostdeutschland, die in der Regel alleine, weit verstreut in dieser, zumindest für uns Wessis, weitgehend unbekannten Region, am Aufbau eines Deutschlernerprogramms mithelfen sollten.

Viel habe ich von meinen ostdeutschen Kolleginnen und Kollegen lernen können, welche ja selbst im sozialistischen Gesellschaftssystem sozialisiert waren und die z. T. sehr schmerzhaften Transformationsprozesse der mittel- und osteuropäischen Menschen viel besser verstanden.

Bei einem Treffen in Mosonmagyaróvár traf ich auf eine hochgebildete Dame aus Magdeburg, mit der ich mich angeregt über Literatur unterhalten konnte, und ich beneidete sie um die Erfahrung, dass sie als blutjunge Studentin noch im legendären Hörsaal

40 der Leipziger Universität den berühmten Germanisten Hans Mayer hören durfte. Das war meine erste Begegnung mit Ute Lambrecht. Von ihr und all den anderen ostdeutschen Kolleginnen und Kollegen lernte ich viel über Menschen und Länder in diesem anderen Teil Europas, denn sie fühlten sich mit ihren ungarischen, tschechischen, polnischen, slowakischen Kollegen verbunden, weil diese sich seit 1989/90 in einer ähnlichen existenziellen Situation befanden wie die ehemalige DDR.

Von Ute Lambrecht habe ich das Zitat von Vaclav Havel gehört: „Wenn Westeuropa nicht den Schlüssel zu Mittel- und Osteuropa findet, dann verliert es den Schlüssel zu sich selbst.“ Das habe ich versucht zu beherzigen, übrigens auch gegenüber unseren ostdeutschen Kolleginnen und Kollegen, mit denen wir uns so unvermutet in einem gesamtdeutschen Team – oder sollte ich besser Kollektiv sagen – befanden.

Bei diesem besagten Treffen in Mosonmagyaróvár im Frühjahr 1997 fragte ich Ute und andere Kolleginnen und Kollegen aus der „Regionalgruppe der Bundesprogrammlehrkräfte in MOE beim VDLiA“, ob sie nicht ihre Anliegen auf dem 1. Bundesprogrammlehrerkongress vorstellen wollten, der als Programmteil der 27. HV in Aachen vorgesehen war.

Viele sagten spontan zu und bereiteten eine Performance vor. So reisten Ute und all die anderen mit einer Puppe (keiner Marionette!) mit den angehefteten Blättern an, die zum einen das breite Betätigungsspektrum symbolisierten, zum anderen die spezifischen Probleme der BPLK: Anerkennung ostdeutscher Diplome, geringe Zuwendungen, Stellenkürzungen und drohende Arbeitslosigkeit etc. thematisierten.

Spätestens seit Aachen 1997 habe ich Ute regelmäßig getroffen und neben unserer Verbundenheit im literarisch-kulturellen Bereich habe ich ihr Eintreten für die Anliegen der Auslandslehrkräfte, ihr Vermögen, sich in die mitunter komplizierte Lebenssituation



eines anderen hineinzusetzen, sowie das Artikulieren von Forderungen und ihren Einsatz für Gerechtigkeit bewundert.

Seit 1988 hatten sich Ute und ihr Mann dafür entschieden, Ungarn zu ihrem neuen Lebensmittelpunkt zu machen. Auch nach Abschluss ihres Berufslebens und dem Tod ihres Mannes blieb sie in diesem Land, wo sie einen großen Freundeskreis hatte. Ihr ehemaliges Kollegium und ihre Schüler waren wie eine große Familie. Wenn ich sie in Pécs besuchte, gab es ständig ein Schwätzchen auf Ungarisch über den Gartenzaun oder das Telefon klingelte und sie bekam Einladungen zu privaten Anlässen und zu schulischen Ereignissen. Immer, an einem Freitag, den 13., gab es bei ihr einen „Tag der offenen Tür“. Ihre Besucher sprachen über

sich und ihre Situation und berichteten ihrer ehemaligen Kollegin und Lehrerin, was sie mit ihrer DSD II Prüfung geworden sind: junge ungarische Ärzte, die heute als Fachärzte an deutschen Kliniken arbeiten oder bei Audi Hungaria in Győr für Werbung und Verkauf zuständig sind.

Ich möchte mit einer letzten ganz persönlichen Verbundenheit mit Ute schließen. Als unser Sohn Jan 2018 sein Medizinstudium in Pécs aufnahm, hat sie ihn natürlich unter ihre Fittiche genommen, hat ihn immer wieder eingeladen und dann natürlich bekocht. Für Jan war Ute seine „ungarische Oma“. Wir denken gerne zurück an ihr südungarisches Zuhause, wo im Frühjahr die Mandelbäumchen blühten, sie im Sommer Feigen erntete und Jan ihr in ihrem Weinberg am Hang hoch über der Stadt zur Hand ging.

In Pécs ist Ute Lambrecht am 22. Januar 2026 verstorben.

Sie wird für immer in unserem Gedächtnis bleiben.

(PS: Ich empfehle das ausführliche Interview unseres Kollegen Dr. Hans-Jürgen Peleikis mit Ute Lambrecht und Heike Lawin in der Ausgabe 2/2017 unserer Zeitschrift. Dort können Sie die Eindrücke und Lebensleistungen dieser beiden beeindruckenden Frauen ausführlich nachlesen.)

Neues vom Sachsenstammtisch 2025

von Heike Loitsch

Sachsen entsendet kaum noch Lehrer ins Ausland, sondern zieht sich immer mehr zurück. Das war unser Eindruck beim diesjährigen Sachsenstammtisch am 26. September 2025 im Kaiserhof Radeberg.

In kleiner Runde tauschten wir uns über nun schon länger zurückliegende Erfahrungen an Auslandsschulen aus, schwelgten in Erinnerungen und informierten uns gegenseitig über aktuelle Entwicklungen an den uns bekannten Schulen. Junge Kolleginnen und Kollegen mit Interesse bewerben sich zurzeit meist ohne Erfolg. Die allgemeine Mangelsituation an Lehrkräften wird dabei gern als Begründung herangezogen, um sich nicht nur der Verpflichtung zu entziehen, das Lernen an deutschen Schulen im Ausland mitzugestalten, sondern führt auch dazu, dass wir von guten Erfahrungen abgeschnitten werden. Gehen dürfen und wiederkommen wollen und willkommen sein, das sind starke Motive für junge Lehrkräfte, sich zu entwickeln.

Es gab Jahre, da waren sächsische Lehrerinnen und Lehrer an Auslandsschulen gern gesehene Profis, die das Bild von Sachsen positiv prägten.

Die Erfahrungen beim Wiedereinstieg in der Heimat sind stattdessen eher ernüchternd als wertschätzend. Man könnte den Eindruck gewinnen, dass gemachte Erfahrungen gerade nicht gewünscht sind, weil sie am „Weiter so“ und das „Haben wir schon immer so gemacht“ hindern können.

So war die Grundstimmung desillusioniert.

Auch Frau Forßbohm (BLASchA Vertreterin am SMK in Sachsen), über deren Kommen wir uns sehr freuten, konnte außer Ermutigen und um Geduld bitten nur wenig tun, um konkrete Wünsche und Anfragen zu unterstützen.

So werden wohl in Zukunft wieder nur überwiegend Bayern, Hessen und andere westdeutsche Bundesländer an den Auslandsschulen vertreten sei. Das ist schade und traurig, weil Weltoffenheit und Qualitätssteigerung zu bloßen Schlagwörtern verkommen. Gerade Lehrkräfte, die den jugendlichen ein authentischeres Bild vermitteln könnten, dürfen selber keine Erfahrungen sammeln.

So fehlt der frische Wind für weitere Stammtische – nur zurückblicken bringt ja nichts und ein Veteranentreffen riecht muffig, auch wenn wir uns bestens unterhalten haben.

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Daniela Bremmekamp, Langenberg
Lukas Schumacher, Hamburg
Corinna Heimberg, Düsseldorf
Moritz Sölter, Düsseldorf
Scarlett Hermann-Schenk, Dortmund

Neue Mitglieder (Ausland)

Marion Jungmann, Deutsche
Botschaftsschule AA
Ronny Hagemann, DS Mexiko Xochimilco
Sarah Tolsdorf, DS Windhoek
Michael Hutter, DS Guatemala
Olaf Poppenhagen, DS Puebla Mexiko
Andreas Hahn, DS Madrid
Bernhard Meller, DS Porto Seguro I
Sven Löhr, DS La Paz
Roberto Weyh, DS Villa Ballester
Stephan Klausch, DS Sydney
Gyöngyi Hezel, LBI Santiago (Insalco)
Marika Lange, DS Lima
Hannah Nuske, Colegio Aleman Max Uhle
Christoph Manz, Sami Frasheri Gjumnazi
Tirana
Paolo Muscarella, DS Washington
Antje Lamschik, DS Hermannsburg
Sanel Lisica, DS Lima
Anne-Katrin Werner, Audi Hungaria
Deutsche Schule
Staphanie Thiel, DS Sofia
Nils Menzel, DS Rio de Janeiro
Ruben Viertel, DS Windhoek

Anschriftenänderung (Inland – Ausland)

Miriam Wöllfert, Rudolf Steinerskole
Lillehammer
Laura Ruß, DS Quito
Nils Feigl, GSIS Hong Kong
Lorenz Reichenbach, GIS Silicon Valley
Dorothea Schulz, FB Frankreich

Anschriftenänderung (Ausland – Inland)

Stephanie Korter (DS Guatemala), Damme
Sabine Nast (DS Prag), Bremen
Konrad Neufeld (DS Asuncion, Schulleiter),
Heidelberg
Mario Reinhard (DS La Paz), Steinheim
Carolin Sinhuber (DS Guatemala), Hamburg
Iris Wuester (DS Jakarta), Ennepetal

Anschriften der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Aedla, Helen, Goethe-Institut Tallinn, Pärnu
mnt 10, 10148 Tallinn, Estland
Benten-Achatzi, Dr. Sebastian, Veski 55A-1,
50409 Tartu, Estland
Böll, Dr. Birgit, birgit.boell@fu-berlin.de
Drummer, Dr. Jens, Caspar-David-Friedrich-
Str. 61A, 01217 Dresden
Egenhoff, Manfred, Kleine Wehe 26,
26160 Bad Zwischenahn
Frank, Dr. Claus, Schröderstr. 6,
69120 Heidelberg
Frank, Susanne, Wiebinger Weg 31/3,
69123 Heidelberg
Frick, Andine, Tallinn University, School
of Humanities, Narva mnt 29,
10120 Tallinn, Estland

Glüsenkamp, Bernd, Bertolt-Brecht-Str. 19,
49088 Osnabrück

Haljasmäe, Hendrik, Mirta 18/4,
13516 Tallinn, Harjumaa, Estland
Hint, Vaike, Deutsches Kulturinstitut
Tartu e. V., Kastani 1, Tartu 50409,
Estland

Jaanson, Emma Aleksandra, Vesivärvä
40-7, 10152 Tallinn, Estland

Jung, Dr. Merle, Education and Youth
Board (Harno), A. H. Tammsaare tee 47,
11316 Tallinn, Estland

Kaasik, Helena, Tallinna Saksa Kultuur-
iinstituut – Goethe-Zentrum, Tolli 2,
Tallinn 50409, Estland, www.deutsch.ee,
Helena.kaasik@deutsch.ee

Krause-Leipoldt, Harald, Insterburger Str. 4,
26127 Oldenburg

Kulesza, Daniel, Institute of Foreign
Languages and Cultures, Lossi 3-312,
51003 Tartu, Estland

Lawin, Heike, Gutenbergstr. 5,
15370 Petershagen

Lieske, Hartmut, Fürstenrod 56,
65232 Taunusstein

Loitsch, Heike und Uwe, J.-J.-Kaendler-
Str. 31, 01477 Arnsdorf

Lothar, Dr. Thomas, Weinberg 29,
01156 Dresden, lothar@vdlia.de

Miliste, Dr. Merje, Institute of Foreign
Languages and Cultures, Lossi 3-312,
51003 Tartu, Estland

Peekmann, Marika, Haridus- ja
Teadusministeerium, Munga 18,
50088 Tartu, Estland

Peleikis, Dr. Hans-Jürgen, Unter den
Linden 41, 25474 Ellerbek,
peleikis@vdlia.de

Schneider, Stephan, Valdenairering 102,
54329 Konz

Soolind, Camilla, Camilla.Soolind2006@gmail.com

Steffen, Dr. Frank, Nernstr. 4, 04159 Leipzig

Thiel, Dr. Detlef, Handschuhsheimer
Landstr. 53, 69121 Heidelberg

Veimen, Brita, Botschaft der
Bundesrepublik Deutschland, Toom-
Kuninga 11, 15048 Tallinn, Estland

Viirma, Mattias, Männivälja tee 1,
75201 Aruküla, Raasiku vald, Harjumaa,
Estland

Vogel, Maya, Deutsche Botschaft Tallinn,
Toom-Kuninga 11, 15048 Tallinn, Estland

Volk, Andreas, Tallinn University,
School of Humanities, Narva mnt 29,
10120 Tallinn, Estland

Voswinckel, Sophie, Tallinna Saksa
Kultuuriinstituut – Goethe-Zentrum,
Tolli 2, Tallinn 50409, Estland,
www.deutsch.ee

Wandel, Alexandra, a.wandel@allforone.earth

Weiser, Manfred, Im Lindenried 5,
69118 Heidelberg

Wicke, Dr. Rainer E., Amselweg 5,
51519 Odenthal

GRENZENLOS GUTE GESCHICHTEN

Abenteuer aus dem Auslandsschuldienst

Liebe Leserinnen und Leser, herzlichen Dank für Ihr großes Interesse an unserer Rubrik *Grenzenlos gute Geschichten – Abenteuer aus dem Auslandsschuldienst*. Ihre positive Resonanz freut mich sehr – so sehr, dass ich Ihnen in dieser Ausgabe gleich zwei grenzenlos gute Geschichten präsentieren darf. Eine davon endet nicht mit einem klassischen Happy End – aber gerade das macht sie wertvoll, ehrlich und bewegend.

Lassen Sie sich inspirieren, berühren, zum Lachen bringen oder zum Nachden-

ken – und senden Sie weiterhin unbedingt Ihre unterhaltsamen, lustigen, kritischen, begeisternden, nostalgischen ... Erlebnisberichte aus aller Welt zu. Ich freue mich auf Ihre Geschichten!

Ihre Chefredakteurin
Marcelina Tkocz

Nächster Einsendeschluss:
15. Juni 2026 an: chefredaktion@vdlia.de

Geschichten aus Addis Abeba

von Hartmut Lieske

Aufbruch und Ankunft im Land der Aithiopes

*„... der war zu den fernab lebenden Äthiopiern gegangen“
Homer, Odyssee A 22*

Aus einem Brief des ersten Schulleiters der Deutschen Schule Addis Abeba, K. E. Lasch,

den ich als Reaktion auf die Festschrift zum 25-jährigen Bestehen der Schule erhielt. Düsseldorf, den 7. Oktober 1980¹:

Heute vor genau 25 Jahren rief mich das Auswärtige Amt hier in Düsseldorf an, ob ich Lust hätte, eine neue Schule in Addis Abeba zu gründen. Es sei aber noch nichts da, nur ein Schulverein und ein altes ebenerdiges – und schon von Termiten angefressenes – „Hotel“. Dazu immerhin schon die Anfänge eines Kindergarten.

Drei Wochen später reiste ich ab, traf in Genua meinen ersten Kollegen, Herrn Sänger. Dann zu Schiff nach Alexandria, wo wir laut Reisebüro des Auswärtigen Amtes Bahnanschluss

1 Der Brief erschien in voller Länge in der Festschrift der D[B]SAA „60 Jahre Begegnen“, 2015, S. 24 f.

nach Kairo haben sollten. Der Zug verkehrte aber seit dem 1. November nicht mehr. Da wir aber die Flugkarten von Kairo nach Addis nicht verfallen lassen wollten, fuhren wir mit einer Taxe von Alexandria nach Kairo. (Der Briefwechsel mit dem Auswärtigen Amt wegen der Erstattung der sagenhaften Kosten dieser Taxifahrt dauerte anderthalb Jahre.) Die etwas klapprige zweimotorige Propellermaschine brachte uns dann am 5. November nach Addis Abeba. Außer einer Zeitung in der Hand hatte ich keinerlei Gepäck. Das war in Massaua alles ausgeladen worden, damit der Vogel überhaupt wieder hochkam. Wir wurden in das erwähnte Hotel gebracht, die Schule, wo wir auch wohnen sollten. Leihgaben des Botschafters wie Rasierapparat und Schlafanzug, angereichert durch Whisky und Zigaretten, halfen mir, die ersten Tage zu überstehen.

Und in der Schule waren zwar einige Tische und Stühle, darunter auch solche mit vier Beinen, aber sonst nichts. Schreibhefte, Bleistifte und Kreide konnten am Ort besorgt werden. Eine beschränkte Anzahl deutscher Lese- und Rechenbücher hatte ich zuhause als Luftfracht aufgeben lassen. (Briefwechsel wegen der Luftfrachtkosten diesmal nur ein halbes Jahr.)

Perambulator

Eine ähnlich umständlich-abenteuerliche Anreise zum Zielort Addis Abeba, wie sie Herr Lasch und Herr Sänger Ende 1955 erlebten, stand meiner Frau und mir, nachdem der Dienstvertrag unterzeichnet war, nicht bevor. Alle Formalitäten (Ausstellung von Dienstpässen und Tropentauglichkeitsnachweis) sowie die notwendigen Prozeduren im Zusammenhang mit der Verschiffung des Hausrats und der Mitnahme von unbegleitetem Gepäck waren in der Zentralstelle in Köln in angenehm unbürokratischer Atmosphäre besprochen und erläutert worden. Die 707 der Lufthansa, deren Benutzung obligatorisch war, brachte mich pünktlich zum Schuljahresbeginn Mitte September 1973 an meinen neuen Dienstort, während meiner Frau, die mit unserem Sohn, der erst we-

nige Tage vor meiner Abreise das Licht der Welt erblickt hatte, und unserer Tochter vier Wochen später die Ausnahmegenehmigung erteilt wurde, Ethiopian Airlines zu benutzen, da die Lufthansa wegen des Jom-Kippur-Krieges (vom 6. bis 25.10.1973) den Flugbetrieb eingestellt hatte.

Die israelische Okkupation des Sinai hatte im Juni 1967 zur Schließung des Suez-Kanals geführt. Daher musste unser Umzugsgut, das das Ausmaß von 17 Kubikmetern nicht überschreiten durfte, in einer eigens zu diesem Zweck gezimmerten sperrigen Kiste den langen Weg ums Kap der Guten Hoffnung nehmen. Dieser „Liftvan“ traf – trotz meiner Havariebefürchtungen – mehr oder weniger unbeschädigt zusammen mit dem VW-Käfer, dem die Seeluft zugesetzt und zu unübersehbarem Rostansatz verholfen hatte, nach etwas mehr als sechs Wochen vom Seehafen Assab (oder war es auf dem Schienenweg von Dschibuti?) am Zollbahnhof in Addis Abeba ein.

Die mit den Formalitäten sowie möglicherweise zu gewärtigenden Schikanen bei der Zollabfertigung in Übersee wohl vertraute deutsche Spedition hatte darauf Acht gegeben, dass alle Elektrogeräte wie Kühlschrank und Waschmaschine, aber auch Plattenspieler und Fön – Pretiosen in damaliger Zeit für einen äthiopischen Haushalt! – auf der Packliste mit dem Vermerk „used – ... years old“ versehen und zum Schluss in der Kiste verstaut wurden. Warum? Weil – so wurden wir aufgeklärt – die Zollbeamten auf die Musterung und Bewertung solcher Gegenstände wegen der anfallenden Gebühren besonders scharf seien. Hätten sie die Gelegenheit, diese gleich nach dem Öffnen der Kiste in Augenschein zu nehmen und zu taxieren, bestehe immerhin Hoffnung, das oftmals langwierige, entnervende Prozedere der Zollabfertigung abzukürzen und zu verhindern, dass der gesamte Inhalt des Liftvans durchwühlt und ausgepackt werde. Die Packing-List war – unter Zuhilfenahme des Wörterbuchs – wahrheitsgetreu erstellt. So

würde alles, wie ich dachte, schnell und reibungslos abgewickelt werden können.

Und das schien sich auch zu bewahrheiten, nachdem der Sesam mit Stemmeisen und roher Kräfte Walten geöffnet war. Schon schien der Inspektor zufriedengestellt und die ganze Prozedur unbeanstandet verlaufen zu sein, als der gewissenhafte Beamte noch einmal die Packliste durchging. Dabei blieb – o Schreck! – sein Blick beim ominösen Wort „Perambulator“ hängen. Ich hatte es im Concise Oxford Dictionary aufgespürt – amüsiert wegen des Latinismus; ihm aber, dem gestrengen Kontrolleur, war es suspekt, und sicherlich malte er sich in seiner Phantasie aus, dass es sich um ein ihm zwar unbekanntes, aber höchst spezialisiertes technisches, elektrisch betriebenes Gerät handele. Mein Bemühen, ihn aufzuklären, misslang. Auch szenische Darstellung war vergebens. Und so gab er Order, alles auszupacken, bis das miraculöse Objekt aufgespürt sei.

Bald bildete unser Hausrat ein – so schien mir – nie mehr zu entwirrendes Chaos auf dem matschigen Grund rings um die Kiste. Als die Helfer ein Elektrokabel mit Stecker entdeckten, zerrten sie mit Siegesgeheul daran, brachten jedoch nichts zum Vorschein als eine Stehlampe. Kein Perambulator!

Fast war die Kiste komplett ausgeräumt, als endlich der Kinderwagen zum Vorschein kam. Der Beamte war über die Maßen ent-

täuscht, als ich ihn wissen ließ, dass dies der Perambulator sei. Er sah sich um den erhofften Triumph gebracht.

Hätte ich geahnt, welchen Aufstand dieses mir bis dahin ebenfalls völlig unbekannte Wort verursachen sollte, ich hätte gern darauf verzichtet, es in die Packliste aufzunehmen. Ob es aber *Pram* getan hätte? Ich glaube kaum, denn damals gab es so etwas in Äthiopien überhaupt noch nicht – die Mütter trugen ihre Kinder auf dem Rücken!

Braune Geliebte

Als Anfang der 80er Jahre in Äthiopien Wüten und Brutalität des Derg-Regimes unter Mengistu Haile Mariam sich in erschreckender Form äußerten, die Lebensmittel für die einheimische Bevölkerung immer knapper wurden und auch die „Ferenjis“ (die Fremden) sich nur das Nötigste beschaffen oder ergattern konnten und die Versorgungslage einem Tiefpunkt zustrebte, hatte der Prüfungsbeauftragte aus Bayern den Vorsitz bei der Reifeprüfung. Ihm ging der Ruf voraus, kein Kostverächter zu sein, was seine Statur durchaus bestätigte.

Angesichts der Engpässe im Lande, angesichts der leeren Regale bei Bambis, Economy und Belonias (den bescheidenen Supermärkten für wohlhabendere Einheimische und die Europäer) und der Tatsache, dass weder der rote „Guder“ noch der weiße



Damals waren Kinderwagen in Äthiopien noch unbekannt – Mütter trugen ihre Kinder auf dem Rücken.



Castelli, das alteingesessene italienische Restaurant an der Piazza – Italienisch geht immer!



Injera mit verschiedenen Beilagen – köstlich, aber Obacht! Scharf! (© Marcelina Tkocz)

„Dukam“ erhältlich waren, schien es schwierig zu werden, den Gast zu beköstigen und durch die Sorge für sein leiblich Wohl gnädig zu stimmen für die am nächsten Tag angesetzten mündlichen Prüfungen.

Es mag ihn erheitern und ergrimmen zugleich, befürchteten wir, wenn wir ihm das Klagelied sängen von den auf legalem Weg nicht mehr aufzutreibenden Kostbarkeiten des Landes, dem Kaffee vor allem und dem durchaus genießbaren Wein. All das wurde jetzt im Austausch gegen schnöde Ifa-Lastwagen in die DDR verschifft.

Von unserem Bedauern würde er nicht satt – und mit „Injera“, dem sauren, auf Grund des Gärungsprozesses porösen Fladenbrot, dessen Aussehen schon manchen Neuankömmling an einen Scheuerlappen erinnert hat, und dem dazu servierten „Wot“, den verschiedenen, in jedem Fall aber höllisch scharfen Beilagen, wollten wir ihn nicht vergraulen.

Die Rettung: Castelli, das alteingesessene italienische Restaurant an der Piazza. Dort war gewiss Vorsorge getroffen worden, der Keller noch mit guten Tropfen bestückt und der Koch gewiss in der Lage, auch in dieser frugalen Zeit ein wohlschmeckendes Mahl zu bereiten. Die weißen Tischdecken, das intime Ambiente, ein Vino della Casa, eine (wer weiß, wo die Zutaten herstammten) Pasta

mit Meeresfrüchten, ein leckeres Dessert, ein Grappa zum Espresso – das ist behaglich, das übertrifft die Erwartung. Und als absoluten Höhepunkt eine „Braune Geliebte“ – eine echte Havanna!

Der einzige Segen, den die Kubaner, die ansonsten allseits verhassten, ins Land gebracht hatten.

Abessinischer Tee

Die Frage: „Haben Sie ‚Abessinischen Tee‘ genossen?“ wird, so denke ich, selbst Äthiopienkenner in Verlegenheit bringen. Denn entweder können sie sich nichts Besonderes darunter vorstellen oder sie wissen Bescheid – und fühlen sich ertappt. Äthiopischer Kaffee, die Zeremonie seiner Zubereitung und sein unvergleichliches Aroma rufen angenehmste Erinnerungen hervor – aber Tee, nein danke!

Als unsere Schüler sich im Exil auf dem Botschaftsgelände eingelebt hatten – sie nahmen die neuen Verhältnisse – ganz im Gegensatz zu so manchem *Diplomaten* der unteren Chargen – schnell und freudig an, wurde eines Tages über den Kanzler die Bitte des Botschafters an die Lehrerkonferenz herangetragen, den Bereich, in dem sich die Schülerinnen und Schüler während der Pausen aufhalten dürften, genau zu definieren und so festzulegen, dass Störungen der Amts- und Repräsentationspflichten der Botschaftsangehörigen vermieden würden. Insbesondere der Botschafter, der ansons-



Äthiopischer Kaffee (© Marcelina Tkocz)



Äthiopischer Kaffee (© Marcelina Tkocz)

ten sein Vergnügen an der jungen fröhlichen Schar hatte und bereitwillig den Salon seiner Residenz, in dem der Flügel stand, für den Musikunterricht zur Verfügung gestellt hatte, führte Klage darüber, dass es in den großen Pausen unter den rückwärtigen Fenstern seiner Privaträume immer wieder zu Massensammlungen und allzu ausgelassenem Treiben komme.



Der Kathstrauch – ein besonders berauschendes Erlebnis

Der Vertrauenslehrer wurde beauftragt herauszufinden, warum dieser Ort für die Jungmannschaft so attraktiv war, welche Anziehung von ihm ausging. Und tatsächlich gelang es ihm, das Geheimnis zu lüften: Es grünte dort – unerkant bis dahin vom deutschen Botschaftspersonal – ein Strauch, dessen Blätter die äthiopischen Gärtner und nun auch unsere Schützlinge zu schätzen wussten: der Kathstrauch – *Catha edulis* – auch genannt: „Abessinischer Tee“.

Neben weiteren „Episödchen“ bereits in der Festschrift der D[B]SAA „60 Jahre Begegnen“, 2015, S. 57 ff. erschienen (hier leicht abgeändert). Die spannende Schulgeschichte der Deutschen Schule Addis Abeba, die im vergangenen Jahr ihren 70. Geburtstag feierte, können Sie im Heft 4/2025 nachlesen.

Zur Person

Hartmut Lieske studierte klassische Philologie und war seit 1965 bis zur Pensionierung im Jahr 2002 im hessischen Schuldienst: Frankfurt, Bensheim, Kreis Offenbach, Wiesbaden.

Dazwischen Auslandsschuldienst: Von 1973 bis 1982 in Addis Abeba/Äthiopien als Lehrer und ab 1978 Schulleiter; von 1984 bis 1992 Leiter der Deutschen Schule Riyadh/Saudi-Arabien.



Von einem, der heimkehrte ...

von Dr. Frank Steffen

Da ist jemand, dem sein Land abhandengekommen war, ausgezogen, anderswo sein Glück zu suchen. Dreiunddreißig Jahr zog er durch die polnischen Masuren, die ukrainische Steppe, das Zempliner Land, durch die Bukowina und endlich in die Moldau, um daselbst jungen Leuten seine Sprache beizubringen. Hat kein Geld geschneffelt, war nur Quereinsteiger, dafür hat er viel erlebt.

Kulturprojekte, die bleiben: Lernen, Erinnern, Vernetzen

In Płock, im Land der Polen, fand er Spuren E. T. A. Hoffmanns, machte die Stadt auf den berühmten Gast aufmerksam und erreichte über die ortsansässige wissenschaftliche Gesellschaft, dass im ehemaligen „Hotel Berlin“, wo der preußische Beamte und Künstler einst wohnte, mit Hilfe der Partnerstadt das



Fasching in Kyjiw



Cover zum Filmprojekt über Karpattendeutsche in der Slowakei (2012)

„Dom Darmstadt“ als Begegnungs- und Kulturzentrum eingerichtet wurde. Zur Einweihung stellten Student/innen umgearbeitete Vorlagen des Bamberger Hoffmann-Museums aus. Außerdem führten sie eine szenische Lesung aus Tagebuchtexten auf.

An diesen nachhaltigen Erfolg, die Broschüre „Hoffmann in Płock“ sowie diverse aus dem Projekt hervorgegangene Jahres- und Abschlussarbeiten wurden auf der Leipziger Buchmesse vorgestellt, konnte der Weiterwandernde anknüpfen: An der MS 14 in Kyjiw wird selbst im Krieg Fasching heute so gefeiert wie zu Anfang des neuen Millenniums. Ungleich anspruchsvoller drei Dokumentarfilmprojekte über Czernowitz (Chernivtsi), die DSD-Kandidat/innen gemeinsam mit Stralsunder Schüler/innen realisierten. Engagiert suchten sie nach deutschen und jüdischen Spuren, interviewten Zeitzeugen aus der Stadt und in Berlin; geschnitten wurde im Sommercamp auf Rügen. Harte Arbeit, aber Lerner und Lehrer knüpften Beziehungen, die dem Unterricht zugutekamen und z. T. bis heute halten.

Schulzeitungen, Webauftritte – alles gute Sachen. Aber Filme machen, so die Erfahrung, spricht Jugendliche ganz anders an. Aus Mitteln für die Minderheit organisierte der mittlerweile Weitgereiste mit dem Künstler Helmut Bistika an der deutschen Schu-

le Medzev (Metzenseifen) im Bodvar-Tal bei Košice Film- und Theaterprojekte, die der Integration von deutschstämmigen, slowakischen und Roma-Kindern dienten. Sprachdiplomand/innen begleiteten die Proben mit der Kamera, führten Interviews, stellten Kontakte zu Roma her und schnitten aus dem Material ca. dreißigminütige Dokumentarfilme, die u. a. den slowakischen Staatspräsidenten Rudolf Schuster beim Besuch der Aufführung des „Drachen von Metzenseifen“ zeigen. Schöne Arbeiten; schöne Erinnerungen.



Debattiertraining in Chişinău

„Solange der Deutsche bleibt ...“ – Mut inmitten der Krise

Nur Erfolge? In der rumänischen Bukowina kam das Projekt „Jugend debattiert“ zum Erliegen, als Armee-Einheiten Suceava abriegelten, um die Ausbreitung des Corona-Virus im „rumänischen Bergamo“ zu unterbinden. Die Isolation war hart und auch bei der späteren Winterreise nach Chişinău in die Moldau fand der vieles Gewöhnte leere Hotels, geschlossene Gaststätten und Schüler/innen vor, von denen nur Stirnpartien und Augen zu sehen waren. Mit Mühe gelang die Schulöffnung für die DSD-Prüfungen. Nach jeder Einzelprüfung in einen anderen (eiskalten) Raum umziehen und nach der dritten Station das Ganze von vorn – hundertzwanzigmal! Ohne die Kolleginnen wäre

das nie zu schaffen gewesen; sowieso schafft man nichts ohne Freunde und ein gutes Verhältnis zu den Kolleg/innen.

Die Corona-Zeit endete, aber die Probleme nicht. Am 24. Februar 2022 wurde die benachbarte Ukraine überfallen und weil in Transnistrien russische Truppen stehen, schien eine Annexion kurz bevorzustehen. Überall angststarre, verzweifelte junge Leute. Am Montag ging der ebenfalls arg verunsicherte Vielerfahrene, der wichtige Sachen für die Evakuierung gepackt hatte, zum Abschied in die Schule. Er habe es gut, meinte Sofia: „Sie können gehen, wir müssen bleiben.“ Tränenfeuchte Augen. Das reichte: Ein Lehrer gehört zu den ihm Anvertrauten und dabei blieb es auch, als in Transnistrien Bomben explodierten. Warum nur kamen anderntags Schüler/innen mit Blumen, Konfekt und Wein? Eine Kleine aus der vierten Klasse sagte in richtigem Deutsch: „Ich danke Ihnen. Ich will nicht weg. Meine Eltern haben gesagt: Solange der Deutsche bleibt, bleiben wir auch.“



Eine ganz besondere Ehrung

Als Schüler zu Freunden wurden – und ein Lehrer bleiben durfte (vorerst)

Wandlungen im Lehrer-Schüler-Verhältnis hatte der mit Osteuropa gut Vertraute nun schon viele erlebt. Aber dass Jahrgänge von



Absolventinnen in Chişinău

„Lernern“ zu Freundinnen und Freunden wurden, was Unterrichts- wie Debattierstunden zur reinen Freude werden ließ, das war neu. Der Lehrende stand auf dem Zenit und wünschte, der Augenblick möge nie vergehen.

Aber just in diesem Moment befand seine Dienstherrschaft, nun sei es aber auch mal gut: Zu lange schon treibe sich dieser Mensch im Ausland rum, zu Hause, so hieß es, würden seine Erfahrungen ebenfalls gebraucht. Entsetzen an der Schule, wo sich die Kolleginnen (der Deutsche eingeschlossen) mit über 30 Wochenstunden verausgabten. Die Botschaft setzte sich ein, die Fachberaterin intervenierte. Nichts nützte. Aber dann kam überraschend ein Anruf: Ausnahmsweise zwei weitere Jahre, der Schüler/innen wegen. Auf Nachfrage zeigte Mihaela die Petition mit über einhundert Unterschriften. Kleine sprachliche Fehler und jugendlicher Überschwang sprachen für sich: Das hatten sie allein gemacht! Es folgten schöne Jahre, in denen sich die Freundschaft bewährte: Die Zahl der Prüfungskandidat/innen verdoppelte sich und die Bestehensquote lag bei 100 %!

Der Tiefschlag nach 33 Jahren: Wenn Erfahrung plötzlich nichts mehr zählt

Aber dann musste der Weitgereiste doch heim nach Klein-Paris und fragte dort um Arbeit nach. Das überlastete Amt war nicht eben hilfreich, weil auch andere auf der Suche sind. Immerhin wurde bestätigt, der Antragsteller sei ohne geldwerte Unterstützung arbeitslos, womit er später um ein Überbrückungsgeld nachsuchen konnte. Aber was war passiert? Sprach das Profil „DaF, 25 km Umkreis, Teilzeit“ niemanden an? Oberleitungsbau oder Leiter der Gerontologie fühlten sich nicht richtig an und als Regalbefüller bei Aldi wollte der ehemals Lehrende nicht arbeiten. Man muss sich halt selbst kümmern. Berufsschulen, Schüler-Nachhilfen und Volkshochschulen meldeten sich. Nein, nicht gut bezahlt, aber für jemanden, der kurz vor der Verrichtung nach so viel schönen Erlebnissen nichts mehr mit der Zähmung von Widerspenstigen zu tun haben will, genau passend. Die Zulassung durch ein Würzburger Amt, das migrantische Hilfesuchen verwaltet, sollte eine Formalie sein.

Beschieden wurde, der Abschluss eines Teilstudiums DaF, absolviert im abhanden gekommenen Land, genüge nicht den



*Ein Blick auf spannende Projekte
vieler Jahre*

Ansprüchen. Der um Unterrichtserlaubnis Nachsuchende könne sich allerdings in einem Kurs (Jena oder Berlin mit Berufsprakti-

kum etc. pp.) dafür qualifizieren. Nach drei- unddreißig Berufsjahren? Freilich hatte es früher Probleme gegeben, weil ein dem Magister gleichgestelltes Diplom nicht zur Lehre an Schulen berechtigt. Ein Quereinstieg nach Promotion war jedoch möglich und der darin durchaus Geübte (zwei Versuche hatte der politische Zeitenlauf begraben) hatte ein Jahr später seinen „Dr. phil.“ und unterrichtete – bis sein Entsendevertrag nicht mehr verlängert wurde – fünfundzwanzig lange Jahre erfolgreich in der Sek. II. Und das ist jetzt alles nicht mehr wahr.

Nachtrag

Der Widerspruch wurde nach drei Monaten abgelehnt. Die ZfA teilte mit, dass sie für Vorgänge im Inland nicht zuständig sei. Auch die KMK verwies den Antragsteller zurück ans BMF. Von der Universität Leipzig kam lediglich die Bestätigung einer Anerkennung des DDR- Hochschulabschlusses; die Vergleich-

Zum Autor

Dr. Frank Steffen, Jahrgang 1960, geboren in Greifswald, Kindheit in Wismar und Bamako (Mali), verheiratet, drei Kinder, hat 1980 bis 1985 Sprach- und Literaturwissenschaften studiert. Von 1985 bis 1988 arbeitete er im Bereich Literaturtheorie/Weltliteratur der KMU Leipzig, verlor seine vertraglich zugesagte Stelle 1988 und konnte aufgrund fehlender Eignung als „Reisekader“ das Angebot, am Herder-Institut Leipzig einen Fachbereich Komparatistik mitaufzubauen zu dürfen, nicht wahrnehmen. Stattdessen wurde er zum Kulturbund der DDR abgeschoben. Nach dem „Sturm auf die ‚Runde Ecke‘“ (Stasi-Zentrale) entfielen die Gründe für die Ablehnung seiner zwischenzeitlich erfolgten Bewerbung an die PH Leipzig. Nach deren Abwicklung ging er für die ZfA nach Polen, wo er von 1992 bis 2000 an Lehrerbildungskollegs in Włocławek und Płock tätig war. 2001 Promotion zum Dr. phil. an der Viadrina in Frankfurt/Oder. Es folgten Einsätze an DSD-Schulen in Kyjiw und Chernivtsi (2001–2008), Ivano-Frankivsk, Chernivtsi sowie Drohobycz (2009–2010) in der Ukraine, in Košice und Michalovce (2010–2015) in der Slowakei und in Suceava (2016–2021) in Rumänien. 2025 endete seine Tätigkeit als Bundesprogrammlehrer in Chişinău in der Moldau (2022–2025). Dr. Steffen lebt seitdem wieder in Leipzig.



barkeit mit einem Bachelor DaF obliege jedoch besagtem Bundesamt. Der Petitionsausschuss des Bundestages will sich mit der Sache befassen, habe das BMF um Stellungnahme gebeten. Der Vorgang läuft (Stand: Ende Januar) seit 5 Monaten. Arbeitsrechtsanwälte sehen keine Erfolgsaussichten für eine Lohnausfallklage. Nach den Paragrafen habe alles seine Richtigkeit. Dass man

nach dreiunddreißig Berufsjahren für ein deutsches Amt einkommenslos sein kann, versteht sowieso niemand. Also doch Regalbefüller bei Aldi? – Es soll Leute geben, die wundern sich, weil so viele Jahre nach der Vereinigung eine ziemlich unappetitliche Partei unter anderem von der Entwertung von Ost-Biografien immer noch profitiert. Mich wundert's nicht.

Guten Tag, Dr. Frank Steffen,

nach Prüfung Ihres Antrags auf Zulassung als Lehrkraft in Integrationskursen nach § 15 Abs. 1 Integrationskursverordnung (IntV) ergeht folgende Entscheidung:

1. Eine Zulassung als Lehrkraft in Integrationskursen nach § 15 Abs. 1 IntV wird nicht erteilt.
2. Sie werden zur Teilnahme an der „Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung (ZQ DaZ)“ zugelassen.

Gründe:

Gemäß § 15 Abs. 1 IntV dürfen in Integrationskursen nur Lehrkräfte unterrichten, die über eine Zulassung des Bundesamtes verfügen.

Nach Ihren eingereichten Unterlagen erfüllen Sie nicht die für eine Direktzulassung erforderlichen fachlichen Voraussetzungen des § 15 Abs. 1 Nr. 1 Alt. 1 IntV. Sie haben weder ein abgeschlossenes Studium Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache noch eine diesem Abschluss gleichgestellte Qualifikation entsprechend den Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Integrationskursen nachgewiesen.

Nach Ihren vorgelegten Unterlagen erfüllen Sie jedoch die fachlichen Voraussetzungen, um zur Teilnahme an der ZQ DaZ zugelassen zu werden. Nach § 15 Abs. 1 Nr. 1 Alt. 2 IntV kann eine Zulassung nach § 15 Abs. 1 IntV erteilt werden, wenn Sie eine vom Bundesamt anerkannte gleichwertige fachliche Qualifikation nachweisen können. Mit der ZQ DaZ bietet das Bundesamt eine solche fachliche Qualifikation über akkreditierte Einrichtungen an. Die Liste der vom Bundesamt akkreditierten Einrichtungen für die ZQ DaZ finden Sie auf der Internetseite des BAMF *.

Antwortschreiben des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge in Würzburg auf den Antrag des Autors als Zulassung als Lehrkraft in Integrationskursen

GRÜNDE

I.

Mit Schreiben vom 26.08.2025 beantragten Sie eine Zulassung als Lehrkraft in Integrationskursen gem. § 15 IntV.

Nach den eingereichten Unterlagen waren die Zulassungsvoraussetzungen des § 15 IntV jedoch nicht erfüllt. Daher wurde Ihnen mit Bescheid vom 02.09.2025 mitgeteilt, dass Ihnen eine Zulassung nach § 15 IntV nicht erteilt werden kann. Eine Zulassung kann jedoch erteilt werden, wenn Sie an einer Zusatzqualifizierung im Bereich DaF/DaZ teilgenommen haben.

Ablehnung des Widerspruchs durch das BAMF. Als weiterer Grund wird im Schreiben Folgendes angeführt: „Nach Sinn und Zweck der Regelungen des § 15 IntV sollen nach dem Willen der Bundesregierung als Verordnungsgeber nur Lehrkräfte in Integrationskursen unterrichten dürfen, die über eine hohe fachliche Qualifikation verfügen.“



DEUTSCH LERNEN IM NORDEN

Einblicke in Estlands vielfältige Bildungslandschaft

Mit nur rund 1,3 Millionen Einwohnerinnen und Einwohnern ist Estland zwar klein, doch in der Bildungslandschaft Europas zählt es längst zu den großen Namen. Das nördlichste der baltischen Länder verbindet Innovationsfreude mit kultureller Verwurzelung, digitale Kompetenz mit wunderschöner Natur.

Der thematische Schwerpunkt dieser Ausgabe nimmt Sie mit auf eine Reise durch Estlands Bildungswelt und stellt Menschen, Orte und Projekte vor, die das Deutschlernen dort prägen. Sie erhalten einen Überblick über das estnische Schulsystem und richten den Blick auf verschiedene Lernorte: auf Regelschulen, in denen Deutsch als Fremdsprache fest verankert ist, ebenso wie auf die Erwachsenenbildung, etwa an der Universität Tartu oder im Deutschen Kulturinstitut Tallinn. Was motiviert junge Estinnen

und Esten, Deutsch zu lernen – oder sogar ein Lehramtsstudium aufzunehmen? Welche Rolle spielen internationale Programme und Austauschprojekte dabei?

Besondere Einblicke geben außerdem Schülerinnen, Studierende und junge Alumni, die von ihren Erfahrungen mit der deutschen Sprache erzählen. Ein Beitrag widmet sich einer estnischen Besonderheit: der Fahnendelegation an Schulen – einem Ritual zwischen Tradition, Identität und Gemeinschaft.

Und fürs Auge ist auch einiges dabei: Brita Veimen (Kultur- und Pressesachbearbeiterin und Dolmetscherin/Übersetzerin an der Deutschen Botschaft in Tallinn) zeigt mit ihren wunderschönen und stimmungsvollen Aufnahmen, wie eindrucksvoll die Natur Estlands ist. (mt)



Moor von Kõnnu – malerisches Hochmoor im Lahemaa-Nationalpark in Estland, bekannt für Tümpel, Bonsaikiefern und den wunderschönen Paukjärv-See (© Brita Veimen)

Was wir vom europäischen PISA-Sieger lernen können

Einblicke in die schulische Bildungslandschaft Estlands

von Dr. Sebastian Benten-Achatzi

Estland gilt seit Jahren als Vorzeigeland in Bildungsfragen. Die letzten PISA-Lernstandserhebungen von 2018 und 2022, in denen die estnischen Schülerinnen und Schüler regelmäßig Spitzenplätze belegten, ließen das kleine Land am Rande der westlichen Zivilisation in den Fokus internationaler Aufmerksamkeit rücken.

In der PISA-Studie von 2022 erreicht Estland den Spitzenplatz unter den europäischen Ländern – trotz, im Vergleich zu Deutschland, niedriger Bildungsausgaben, geringer Lehrergehälter, geringer Arbeitsplatzsicherheit sowie auch in Estland vorhandenem Lehrermangel. Lediglich die asiatischen Länder Singapur, Japan, Südkorea und Taiwan erzielen noch bessere Ergebnisse in der aktuellen PISA-Studie.

Im Rahmen dieses Artikels möchte ich mich – vorsichtig tastend – auf die Suche nach Antworten, nach Auflösung dieses scheinbaren Widerspruchs begeben. Hierzu möchte ich einleitend Gunda Tire, Leiterin für internationales Assessment des „Education and Youth Board of Estonia“ zitieren, welche die Erfolge des aktuellen estnischen Schulsystems in der Aufbruchstimmung sowie in wegweisenden Entscheidungen Anfang der 90er-Jahre verortet:

„There are many factors that contribute to the success in education. One of the most fundamentals is the attitude of the families or society towards education. Estonians believe in education, and this belief has been essential for centuries. Also, after the regaining of independence in 1991, Estonia made many decisions that have proved to have positive impact. Even before the break off from the Soviet Union, Estonians had already made a new curriculum which was free from the Soviet ideology. Estonia learned a lot from Finland, as Finland is close geographically and the language spoken in both countries is easy to learn, as they are both Finno-Ugric languages and have similarities. We looked at the Finnish education system, their textbooks, teaching styles and considered those when reforming the system. Estonians believe that it could always be better in everything they do. I think the eagerness to learn and to improve has led us to the current situation.“¹

Diesen ersten Einblick in die „Faktoren“ für den estnischen Bildungserfolg ergänzend möchte ich im Rahmen dieses Artikels folgende zwei Perspektiven miteinander verbinden:

Grundlegend beziehe ich mich auf die objektiven Strukturmerkmale des estnischen Bildungssystems, welche mir im Rahmen meiner Tätigkeit als ZfA-Fachschaftsberater sowie als DaF-Lehrkraft an estnischen Schulen seit nunmehr zwei Jahren begegnen, aber auch auf den Webseiten des „Education and Youth Board of Estonia“ sowie in verschiedenen Artikeln und von verschiedenen Akteuren zum Thema „estnischer Bildungserfolg“ nachzulesen sind. Darüber hinaus versuche ich, „subjektiv gefärbte“ Erfahrungen und Eindrücke der letzten 24 Monate als

1 <https://www.educationestonia.org/pisa-expert-estonians-believe-in-education/?fbclid=IwAR0kUKBiRbNch9tgiU2o1IQ57b4ixcy285UMcQPnrYaqTITNK49PLIXrjqA> (Artikel vom 1. April 2021; Websiteabruf am 9.9.2025, 10:35 Uhr)

Kulturakteur im estnischen Bildungssystem zur Sprache zu bringen und auch als solche zu markieren. Diese verbürgen zwar keinen Allgemeinheitsanspruch, liefern vielleicht aber doch Spuren bzw. Anstöße auf der Suche nach den Gründen für die von Gunda Tire so treffend bezeichnete „eagerness to learn and to improve“ sowohl bei Lehrenden wie auch bei Lernenden.

Chancengleichheit als Leitprinzip

Ein entscheidender Grund für den estnischen Bildungserfolg liegt in einem Prinzip, das in Estland tief verankert ist – jenes der Bildungsgerechtigkeit. Diese beruht im Wesentlichen auf folgenden Faktoren:

Estland investiert seit den 1990er Jahren in die Idee, dass Bildung die wichtigste Ressource des Landes ist. Das zeigt sich im Alltag der Schulen: Unterrichtsmaterialien, Förderstunden und selbst viele außerschulische Aktivitäten sind für die Familien kostenlos. Alle Kinder erhalten ein tägliches warmes Mittagessen, vielfach ergänzt durch ein Frühstück. Lehrbücher und auch der Transport zur Schule sind kostenfrei. Damit soll verhindert werden, dass finanzielle Unterschiede zwischen Familien den Bildungserfolg beeinflussen. Ein weiterer Baustein hierfür ist der Kindergarten, welcher mit sehr begrenztem Eigenanteil von den Familien mitfinanziert wird: Spätestens ab dem 3. Lebensjahr beginnt das curricular begründete Lernen, welches spielerisch und zwanglos auf Lesen, Schreiben, Rechnen sowie soziale Fähigkeiten vorbereitet – inklusive jeweils zwei Musik- sowie Sportunterrichtseinheiten pro Woche von einer ausgebildeten Lehrperson an jedem estnischen Kindergarten.

Ich selbst erlebe dies bei meinen nun 3 und 5 Jahre alten Kindern und bin begeistert: Über die „Stuudium“-App verfolge ich jeden Tag, welche Ideen sich die Pädagogen überlegten, sehe Fotos von den Aktivitäten, erfahre, welche Kompetenz mit einer Idee verfolgt wurde, kann am Nachmittag mit den Kindern darauf eingehen, mit ihnen die Lieder nach-

und mitsingen bzw. bekomme Ideen für sportliche Aktivitäten – dies alles selbstverständlich und unkompliziert.

Hierbei ist der Besuch des Kindergartens nicht verpflichtend, allerdings besucht ihn die überwiegende Mehrheit der Kinder. Dies ist u. a. auf den Umstand zurückzuführen, dass Mütter mit ihren Kindern 18 Monate nach Geburt bei voller Lohnfortzahlung zu Hause bleiben dürfen, danach aber häufig wieder berufstätig werden. In estnischer Perspektive werden so möglicherweise „zwei Fliegen mit einer Klappe geschlagen“: Die besondere Anfangsphase frühkindlicher Entwicklung wird komplikationslos im Elternhaus ermöglicht; zugleich fokussiert die Familienpolitik – auf freiwilliger Basis – das (Wieder-) Eintreten der Akteure in gesellschaftsfunktionale Teilsysteme. Ziel ist es, dass die Kinder beim Schuleintritt ein weitgehend einheitliches Bildungsniveau durch eine landesweit einheitliche und professionelle „Kindergartenkultur“ aufweisen. Kindergärten werden dabei nicht als „Aufbewahrungsstätten“ verstanden, sondern als Bildungseinrichtungen mit eigenem Auftrag. Die in Deutschland sogenannten „Erzieher“ werden explizit als „Lehrer“ betitelt und haben mindestens einen Bachelorabschluss in einem pädagogisch ausgerichteten Universitätsfach. Ein besonderes Augenmerk liegt in Estland schon von früh an auf dem gemeinsamen Besuch von Kulturveranstaltungen ab dem frühesten Kindergartenalter – selten habe ich so viel Engagement und Leidenschaft erlebt wie von estnischen Lehrerinnen und Lehrern, wenn es darum geht, die Grenzen des – geistig und räumlich – Vertrauten zu überschreiten und die Kinder mit der eigenen sowie fremden Kultur vertraut zu machen.

In Estland lernen alle Kinder bis zur neunten Klasse gemeinsam; das Einschulungsalter beträgt in Estland allerdings 7 statt 6 Jahren in Deutschland. Die Schulpflicht endet bereits mit Graduierung an der Basissschule, also mit 16 Jahren. Erst danach erfolgt die Aufteilung in unterschiedliche Bil-

dungsgänge, welche eher theorieorientiert (estnisch „gümnaasium“) oder praxisorientiert („middle or vocational technical education“) ausgerichtet sind. Diese späte Selektion gilt als ein zentrales Erfolgsrezept für mehr Chancengleichheit und fokussiert auf die individuenbezogene Förderung im Sinne von Integration anstatt von externer Selektion. Ein interessanter Aspekt hierbei ist, dass Estland bereits Erkenntnissen der Chronobiologie Rechnung trägt, sodass bereits die Mehrzahl der Schulen den Unterricht erst um 9 Uhr beginnt und die staatliche Regulierung dessen in der Diskussion steht.

Förderzentren („Pathfinder-Zentren“) unterstützen Schulen zusätzlich bei der Arbeit mit Kindern, die besondere Bedürfnisse haben – sei es durch Lernschwierigkeiten oder durch besondere Begabungen. Das sogenannte „Sitzenbleiben“ ist nicht Bestandteil des estnischen Schulsystems. Es ist Aufgabe der Schulgemeinschaft, dass jeder Lernende die Mindestkompetenzen erwirbt. Besonders spannend für mich: Wenn ich durch die Schulflure schreite, sehe ich – in den Pausen und auch nach dem Unterricht – sehr häufig einzelne LehrerInnen-SchülerInnen-Tandems, die noch einmal Thematisches und Zielvorgaben besprechen. Ich deute dies als integrationsbezogene Fördermaßnahme, mit welcher abgesichert wird, dass wirklich alle Lernenden die Mindestkompetenzen erwerben. Eine aus deutscher Perspektive „kuriose Notiz“ am Rande: Schüler, welche am Ende des Schuljahres noch Defizite aufweisen, werden verpflichtet, in den Sommerferien mit ihrem Lehrer oder ihrer Lehrerin zusammen so lange zu lernen, bis der Mindeststandard erfüllt ist. Aus Berichten von Kollegen weiß ich jedoch, dass dies als „äußerste Konsequenz“ kaum Anwendung findet.

Rund 90 Prozent der Schulen sind staatlich. Private Schulen spielen eine untergeordnete Rolle. Auch in den größeren Städten Tallinn und Tartu besuchen Kinder aus

unterschiedlichen sozialen Schichten dieselben Schulen. Zwar existieren einige Schulen mit Auswahltests (zum Beispiel das Miina-Härma-Gymnasium in Tartu sowie das Deutsche Gymnasium Kadrior), doch der Zugang bleibt grundsätzlich breit angelegt.

Trotz der beeindruckenden Ergebnisse zeigen aktuelle Untersuchungen, dass sich auch in Estland Bildungsungleichheiten vertiefen. Während Estland im Jahr 2023 im Rahmen der Messung von Erwachsenenkompetenzen weltweit den 6. Platz belegte, zeigten sich trotzdem bei 12 Prozent der StudienteilnehmerInnen schwache Resultate. Besonders spannend ist aber, dass dieser Befund in Estland tatsächlich zu einem ausgeprägten Problembewusstsein führt, anstatt Unterschiede zu naturalisieren bzw. dringlichen Handlungsbedarf zu entproblematisieren. Estnische BildungsforscherInnen betonen, dass Bildungsungleichheiten in alle habituellen Ausprägungen hineindiffundieren und damit langfristig auch die hochangesehene Chancengleichheit sowie die allgemeine Lebenszufriedenheit untergraben werden (siehe die PIAAC-Studie 2023 zu „adult competencies“).

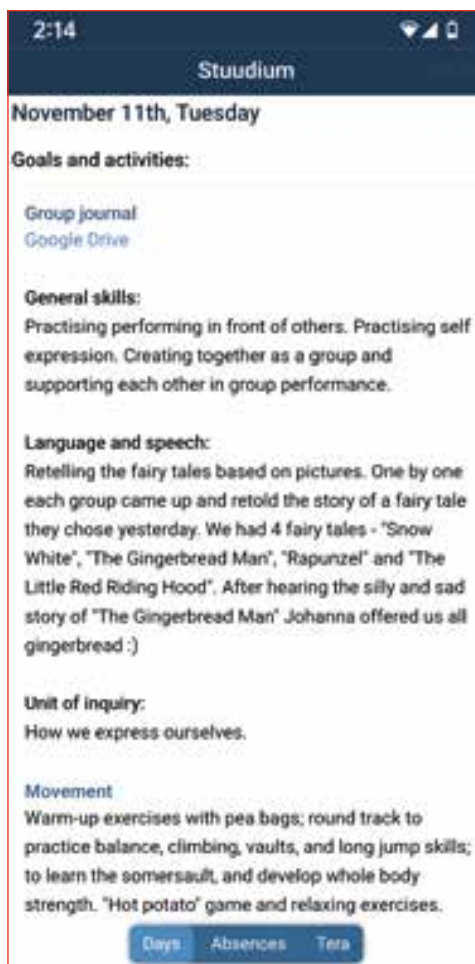
Digitalisierung als entlastende Selbstverständlichkeit

Als ich – gemeinsam mit der Delegation des IQSH² – Reigo Ginter, den Leiter des Ressorts „Allgemeine Bildung“, im estnischen Bildungsministerium besuchte und meine Kolleginnen aus Schleswig-Holstein diesen bitten, die Vorzüge der estnischen Digitalisierungsstrategie im Schulwesen zu erläutern, fragt dieser verwundert nach, warum wir nicht in die Schweiz gereist seien? Zwar seien die Esten in den 90er und 2000er Jahren führend in Europa gewesen, mittlerweile habe sich das Bild jedoch verschoben und andere Länder nähmen die Spitzenplätze in Punkto Digitalisierung ein. Diese zunächst irritierende Antwort zeigt einerseits die un-

erschütterliche Bescheidenheit und die habituelle Selbstkritik, welche vielen Esten zu eigen ist. Andererseits verweist die Antwort darauf, dass Digitalisierung längst zur Selbstverständlichkeit in einem Land geworden ist, welches quasi seit seinen Anfängen der 90er Jahre konsequent Alltag und Beruf funktional digital zu vereinfachen (Stichwort: digitale estnische ID-Karte als Schlüssel für fast alle administrativen Aufgaben am eigenen Home-PC) bemüht ist. Aus dieser Perspektive, welche bereits vielfältig medial aufbe-

reitet wurde, erscheinen deutsche Innovationen hier als gängige Praxis der letzten 20 Jahre:

Schon Grundschülerinnen und -schüler arbeiten selbstverständlich mit Tablets, Laptops und Online-Plattformen – das Programm „Tiger Leap“ sorgte vor knapp 30 Jahren an allen Schulen für eine Vollausstattung mit digitalen Endgeräten. Das elektronische Klassenbuch „eKool“ sowie die Lern- und Verwaltungsplattform „Stuudium“ sind landesweit etabliert und ermöglichen einen



Anhand dieser Screenshots kann man gut die Verknüpfung der verschiedenen Bildungsinstitutionen in der App „Stuudium“ nachvollziehen. Zudem erkennt man, wie im – englischsprachigen – internationalen Kindergarten das Tagescurriculum bzw. die fokussierten Kompetenzen sowie Fotos für die Eltern nachvollziehbar aufbereitet werden.

transparenten Austausch zwischen Schule und Elternhaus. Leistungsdokumentationen, Krankmeldungen oder Elternkommunikation laufen digital ab – Papierformulare sind fast verschwunden. Eltern können die Noten ihrer Kinder jederzeit über die App „Stuudium“ einsehen. Überraschungen bei Zeugnissen gehören damit der Vergangenheit an. Darüber hinaus hat das HARNO, das estnische Ministerium für Bildung, zugesichert, dass bis 2026 alle Abschlussexamina digital abgelegt werden sollen.

In dieser App sind alle Bildungsinstitutionen miteinander verknüpft: Ob mein eigener DaF-Unterricht oder die Bildungsgänge meiner Kinder an Kindergarten und Schule – alles kann über eine „unaufgeregte“ gestaltete App verwaltet werden, oft sogar inklusive Videos und Fotos vom Geschehen in den Institutionen.

Ich erinnere mich gut an die verwunderlichen Schilderungen einer Kollegin, welche um das Jahr 2005 herum ein Praktikum an einer deutschen Schule machte und nicht verstand, warum die deutschen Lehrenden mit Schere und Papier ihren Unterricht vorbereiten würden – das ginge doch so viel einfacher und zeitsparender. Tatsächlich wird die Digitalisierung in Estland nicht als Belastung, sondern als Erleichterung empfunden. Meinen Eindrücken folgend gilt es für die so freiheitsliebenden Esten als hohes Gut, für Verwaltung und Organisatorisches nur so viel Zeit wie unbedingt nötig aufwenden zu müssen. Verwaltungsprozesse sind verschlankt, sodass Lehrkräfte mehr Zeit für Unterricht, individuelle Förderung sowie eigene kontinuierliche (Weiter-)Bildung und persönliches und damit gesellschaftliches „Wachsen“ haben. Auch moderne Technologien wie ein 3D-Drucker sowie Robotik gehören mittlerweile an fast allen Schulen zum Alltag.

In gleichem Maße, wie meine Spurensuche nach dem „estnischen Bildungsgeheimnis“ in diesem Text voranschreitet, bin ich

auch mit unserer Delegation des IQSH – auf der Suche nach möglichen Antworten – weitergezogen, diesmal zu Riin Saadjärv, welche aktuell ihre Dissertationsschrift zum Einfluss der Förderung von *computational thinking* in der Basisschule auf die Wahl eines Studiums im Bereich „Informatik“ verfasst. Wenn ihre SchülerInnen Aufgaben mit Hilfe der KI als Abkürzung lösen, dann fragt sie diese, wie genau sie ihre gewonnene freie Zeit nun sinnstiftend nutzen würden? Dieses kleine Beispiel soll aufzeigen, dass die Idee eines bedeutungsvollen Lernens mit dem Ziel, ein mündiger, kluger Gesellschaftsträger für dieses kleine Volk zu werden, tief verankert ist: „A small nation has no choice but to be smart“ – so formulierte es der estnische Präsident Alar Karis anlässlich seiner Neujahrsrede vom 1. Januar 2025. Jene Art von *meaningful learning* kann in Estland auch das Entstehen für – vermeintliche – technische Rückschritte beinhalten: Einerseits folgen einige meiner DSD-Schulen in Tartu dem Resultat einer Studie der Universität Tartu, dass „bedeutungsvolles Lernen“ einen echten Computer benötigt – und ersetzen die iPads durch diese kompetenteren Werkzeuge. Zudem kam selbst in Estland zur Abstimmung, ob Smartphones vollständig aus dem Schulleben der Basisschulen, also von der ersten bis zur neunten Klasse, verbannt werden sollen. Die u. a. von Reigo Ginter und Riin Saadjärv beschworene hohe Bedeutung von „AI-literacy“ konkretisiert sich im Rahmen des Projekts „AI-Leap“, welches am 1. September 2025 initiiert wurde. Bildung im digitalisierten Zeitalter im Estland der kommenden Jahre steht folglich unter der folgenden – vor allem auch Autonomie im Softwarebereich sichernden – Programmatik: „The programme will provide students and teachers with free access to the world's leading AI applications and the necessary skills to use them effectively in learning, marking the next chapter in Estonia's digital society journey.“³

Bildung als Teil nationaler Identität

Bildung ist in Estland mehr als Unterricht in Klassenzimmern – sie ist Teil der nationalen Identität und reicht tief in die estnische Volkskultur hinein. Muttersprache, Mathematik und Naturwissenschaften haben eine besonders hohe Wertschätzung. Wissensolympiaden sind gesellschaftliche Ereignisse, die mit feierlichen Zeremonien begangen werden – inklusive moralischer Festreden von bildungspolitischen Akteuren und Siegerehrungen. Auf dem staatlichen Radiosender „Viker-Radio“ wird einmal im Jahr ein Diktat vorgelesen, bei welchem die teilnehmenden BürgerInnen am Computer das Ziel haben, dieses Diktat so schnell und fehlerfrei wie möglich zu verschriftlichen. Erst kürzlich erfuhr ich von einer estnischen Kollegin, dass es unter der Leitidee „Mathematik als zweite Amtssprache Estlands“ jetzt auch eine „E-Berechnung“ geben wird, an welcher alle BürgerInnen Estlands online teilnehmen können. Zudem wird jedes Jahr eine Veranstaltung organisiert, bei der Schulen eingeladen sind, ihre besten LehrerInnen zu nominieren. Anschließend werden die Besten der Besten ausgewählt sowie im Rahmen des traditionellen Lehrertages auf einer Galaveranstaltung ausgezeichnet. Die Veranstaltung wird live im öffentlich-rechtlichen Fernsehen übertragen und zieht ein großes Publikum an.

In Estland gibt es am Ende der 12. Klasse drei nationale Abschlussprüfungen, welche sehr deutlich die Bemühungen von Lehrenden und Lernenden in den Schuljahren zuvor strukturieren und gewichten:

- die eigene Muttersprache Estnisch
- eine moderne Fremdsprache
- Mathematik.

Ein besonderer Aspekt hierbei: Diese Prüfungen können lebenslang wiederholt werden – einzeln und beliebig oft. Anerkannt wird stets das beste Ergebnis. Statt Druck entsteht so ein System, das Durchlässigkeit und lebenslanges Lernen in Bezug auf gesell-

schaftsrelevante Kompetenzen fördert. Die symbolische Anmeldegebühr von fünf Euro unterstreicht die Niedrigschwelligkeit. Hier lassen sich meiner Ansicht nach Parallelen zur PISA-Studie aufzeigen, weil die fachliche Gewichtung (Muttersprache, Mathematik, Naturwissenschaften) sowie die Prinzipien der Testkultur deutliche Bezüge zum estnischen Bildungswesen aufweisen.

Dazu verhalten vermutlich auch die vielen innerschulischen Fortbildungen, häufig von KollegInnen für KollegInnen angeboten sowie auch von SchülerInnen für LehrerInnen, soweit diese ihren LehrerInnen voraus sind, wie etwa zu einem bewussten Umgang mit Social Media oder zur Fertigung sowie Kontrolle von Drohnen im Rahmen des in Estland teilweise etablierten Unterrichtsfaches „National Defense“. Nebenbei bietet dies einen Austausch auf Augenhöhe, was sich förderlich auf die Lehrer-Schüler-Beziehungen auswirken kann. Delegationen aus Deutschland sind immer wieder verwundert, wie deutlich spezifische professionelle Aufgaben im Schulbetrieb voneinander abgegrenzt sind bzw. wie vielfältig das multiprofessionelle Team aufgestellt ist: So sind die Akteure des Schulleitungsteams dezidiert für ihren Aufgabenbereich verantwortlich und decken in der Regel nicht noch zusätzlich – wie in Deutschland üblich – ein hohes Volumen an Unterricht ab. Lehrer sind generell für nur ein Unterrichtsfach ausgebildet und fokussieren auf dieses durch konsequente verpflichtende sowie auch selbst organisierte Fortbildung. Ich bin immer wieder erstaunt, wie viele meiner DaF-KollegInnen ihre Sommerferien in Deutschland im Rahmen von Fortbildungen des Goethe-Instituts, der ZfA oder auch im Rahmen von Hospitationsstipendien an deutschen Schulen verbracht haben.

Freiheit statt staatlicher (Über-)Regulierung – Zur Schulautonomie in Estland

Estlands Schulen genießen große pädagogische Freiheit – bei gleichzeitig klaren staatli-

chen Rahmenvorgaben. Dieser Mix befeuert Innovation im Unterricht, verlangt aber auch Reife in Steuerung und Qualitätssicherung. In unserem Delegationsbesuch wurde dieses Leitprinzip von Reigo Ginter auf den Punkt gebracht: „Das System ist, dass es kein System gibt.“ Trotz verbindlicher Lehrpläne entscheiden Schulen und Lehrkräfte in Estland viel selbst: Von Methoden- und Medienwahl bis zur konkreten Organisation des Lernens. Das öffnet Räume für projektorientierte, fächerübergreifende Formate und eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis. Schulen unterliegen ähnlichen Anforderungen und erhalten eine vergleichbare Grundfinanzierung – aber sie entscheiden eigenständig über Lehrmethoden und Lehrbücher. Selbst die Gründung neuer Schulen ist von jedem Akteur mit Masterabschluss im Bereich Pädagogik möglich, sofern Akkreditierung und Nachfrage stimmen.

Klare Leitplanken, große Spielräume, Handlungsorientierung: Der Staat definiert Ziele durch Kompetenzvorgaben im Rahmen der Abschlussprüfungen am Ende der 9. sowie am Ende der 12. Klasse; Mikroprozesse definiert er nicht. Schulen übersetzen Ziele in passfähige Lösungen für ihre Lernenden. Lernsettings setzen stark auf Eigeninitiative und Problemlösen – häufig mit sichtbaren Produkten statt „reinem Papiertiger“. Spannend ist, dass es zum Abschluss jeder Abschlussprüfungsperiode ein nationales Ranking gibt, anhand dessen jede Schule den eigenen Erfolg bzw. Misserfolg im Hinblick auf die staatlichen Vorgaben erkennen kann. Ein solches Ranking wäre in Deutschland möglicherweise Anstoß unerbittlicher Debatten – wird jedoch auch in Estland nicht unproblematisch gesehen.

„Ruhig, sachorientiert, wirksam“ – Was deutsche Auslandsschulen von Estlands Lernkultur mitnehmen können?

BesucherInnen – etwa Delegationen aus deutschen Schulen oder auch aus Ministe-

rien der Bundesländer – berichten übereinstimmend von stillen, fokussierten Unterrichtssituationen, denen sie beiwohnen durften. Klassenzimmer funktionieren als Orte der Ruhe; Interaktionen sind respektvoll, begrenzt und zielgerichtet. Diese Ruhe ist kein Selbstzweck, sondern schafft schlicht mehr effektive Lernzeit. Kleine, symbolträchtige Gewohnheiten tragen die Kultur: vom persönlichen Morgengruß an der Luterlik Peetri Kool Tartu, an welcher DaF als 1. Fremdsprache ab der 1. Klasse unterrichtet wird, über das gemeinsame Singen vor dem Essen, die stets elegante, niemals lässige Kleidung der Pädagogen bis hin zur Hausschuhpflicht in allen estnischen Schulgebäuden. Solche Rituale sind Signale – sie sagen: „Wir nehmen die gemeinsame Arbeit ernst; wir achten aufeinander und auf den Ort des Lernens.“ Gerade ihre Unaufgeregtheit macht sie wirksam. Einen Hauch von Kuriosität bekommt eine solche Orientierung aus deutscher Perspektive, wenn es z. B. in meiner Schule eine Schulassistentin gibt, welche die Straßenschuhe elegant in Reihen anordnet, während die SchülerInnen im Unterricht sind. Zudem las ich vor Kurzem in einem Zeitungsartikel über eine öffentliche Debatte, bei welcher die effektive Nutzung von Steuergeldern angesichts des teils so hohen architektonischen und ästhetischen „Glanzes“ der estnischen Schulgebäude bezweifelt wurde.

Unterricht wirkt oft „pragmatisch“: klare, konkrete Aufgabenstellungen, Phasen ruhiger Einzelarbeit, sichtbar strukturierte Lehrgänge. Gruppenarbeit gibt es – sie steht aber nicht permanent als Bühnengeschehen im Vordergrund. Das Entscheidende: Aufgaben sind lösungsorientiert, der Weg dahin ist übersichtlich. Für viele Klassen bedeutet das: weniger Reibungsverluste durch Classroom-Management und Gruppendynamikbedingte Interventionen, mehr inhaltlicher Ertrag.

Ein zentraler Befund ist die Selbstverständlichkeit von Assessment: Kompetenzen



Die DaF-Lehrerinnen Gerda Moor und Kadri Kärde sowie der Autor des Artikels präsentieren den Speisesaal der Luterlik Peetri Kool – einer Basisschule im Herzen von Tartu, in der SchülerInnen von der ersten bis zur neunten Klasse gemeinsam lernen.

werden regelmäßig überprüft; Abruf- und Anwendungssituationen sind normal. Bemerkenswert ist auch die Verknüpfung von Schüler- und Lehrerleistung: Erreichen Lernende Bestleistungen, wird öffentlich auch die Arbeit der Lehrkräfte gewürdigt. Leistung ist damit ein gemeinsamer Erfolg. Dass eine hohe Orientierung auf Leistung und „Streben“ – so wie ich es in Deutschland teilweise erlebt habe – von MitschülerInnen als marginalisierendes Stigma gewertet wird, mag es auch in Estland geben – im alltäglichen Umgang seit nunmehr zwei Jahren habe ich dies jedoch noch nicht erlebt.

Meiner persönlichen Ansicht nach ist ein großer Einflussfaktor auf die konzentrierte

Lernatmosphäre die „schwer greifbare“, aber doch spezifische Mentalität vieler Esten. Man sollte Slogans auf Wänden, Prospekten, etc. nicht überbewerten, doch geben sie erste Hinweise auf habituelle Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata in einer Kultur: „Take a grain of salt in everything!“, „Talk small“, „If you want to improve your team, improve yourself!“ oder auch „If you are always in a hurry, you have no time to lift.“ verweisen deutlich auf eine in Gestik, Mimik und Tempo reduzierte Kommunikationsweise in Alltag und Beruf, welche stark auf Ruhe, Klarheit und Sachorientierung fokussiert ist – in starkem Kontrast zu bekannten kommunikativen Stilen französischer Romanciers oder des amerikanischen Showbusiness.

Auch die Kommunikation unter Lehrkräften ist in hohem Maße sachorientiert auf die professionelle Kernaktivität bezogen, weit-schweifende Ausführungen über die eigene Lebensführung bzw. über Small-Talk-Themen sind – so habe ich es erlebt – im Vergleich zur deutschen Schulkultur eher selten. „Respekt zeigen“ bedeutet für viele Esten, die Integrität bzw. den Schutzraum jedes Einzelnen zu wahren. Im Gegensatz zum deutschen Lehreralltag verbringen viele Lehrkräfte ihre Pausen in ihrem Fachraum und arbeiten am Computer oder fördern SchülerInnen individuell. Zugegeben, auch hier in Estland beschwerten sich Lehrkräfte und Schulleitungen über eine stark veränderte und zunehmend herausfordernde Schülerschaft. Deutsche Besucher an estnischen Schulen zeigen sich – ich habe es eingangs erwähnt – trotzdem zuverlässig überrascht über die Ruhe in Fluren und Unterrichtsräumen, die Selbstverständlichkeit ruhigen, sachorientierten Lernens, häufig motivierend und methodisch abwechslungsreich. Wesentlicher Bestandteil eines solchen Unterrichts sind auch Phasen des frontalen Demonstrierens sowie konzentrierte Einzelarbeitsphasen. Bei Letzteren nehmen die Lehrenden kurze „Check-Ins“ des „Ge-

scannten“ vor und geben individuelle Rückmeldungen – allerdings ohne sich als Person in den Vordergrund vor dem Bildungsanliegen zu stellen; dies würde als eine Art kultureller „Fauxpas“ gewertet werden. Darüber hinaus – das erste angeführte Zitat deutet darauf hin – zeigen sich Esten meiner Erfahrung nach sehr selbstkritisch mit den eigenen Leistungen, was als stetiger Motor der Optimierung sowie des Überdenkens fungieren kann.

Trotz PISA-Erfolg: Schwierige Rahmenbedingungen und Herausforderungen

Trotz Top-Leistungen bleibt ein Reibungspunkt: Lehrkräfte verdienen im internationalen Vergleich wenig, auch wenn der Durchschnittsverdienst über dem nationalen Durchschnitt liegt. Sehr eindrücklich erinnere ich mich an die Erzählung einer geschätzten DaF-Lehrerin aus Mittel-Estland, welche mir berichtete, dass ein Schüler ihr einen „Kartoffelsack“ schenkte. Dieser entsprach exakt dem Wert, der den LehrerInnen bei der letzten staatlichen Gehaltserhöhung zugesprochen wurde. „Jetzt können Sie wenigstens die Gehaltserhöhung für etwas Schönes ausgeben.“ – so der gesellschaftskritische Begleitkommentar des Schülers. Die – zu einem erheblichen Teil – durch Lohnniveau ausgedrückte Anerkennung ist letztlich ein Gerechtigkeitsthema umfassender Art – es berührt Lehrkräftegewinnung, -bindung und die Qualität pädagogischer Beziehungen.

Estlands frühe und breite Digitalisierung in Kombination mit einer stark individualistischen und sachorientierten Mentalität ist ein Erfolgsfaktor im Bildungswesen. Lobend auf die PISA-Erfolge angesprochen, wehrt Reigo Ginter jedoch deutlich ab. Die PISA-Studie messe zwar Leistungen; Lebenszufriedenheit, geistige und körperliche Gesundheit sowie Glück messe diese jedoch nicht – womit sie ein holistisch verkürztes Instrumentarium sei. Er ergänzt, dass Estland eine überdurchschnittliche Quote von SchülerInnen mit

mangelnder psychischer Gesundheit aufweise, was eine große Herausforderung für den Staat bzw. für dessen Bildungsakteure darstelle.

Rund ein Viertel der Bevölkerung ist russischsprachig – diese SchülerInnen nehmen selbstverständlich an PISA teil. Ihr Abschneiden liegt im OECD-Durchschnitt aber signifikant unter den Werten der estnischsprachigen SchülerInnen – etwa ein Schuljahr Differenz. Offizielle Gleichbehandlung der Schulen erklärt das nicht; plausible Ursachen liegen womöglich in Unterrichtsstilen, Lehrmaterialien sowie in der vermittelten Bedeutung einer solchen Studie für die Kultur eines Landes.

Seit dem Jahr 2024 gibt es offiziell keine russischsprachigen Schulen in Estland mehr – dies ist eine der sprachpolitischen Konsequenzen des russischen Angriffskrieges auf die Ukraine im Jahr 2022. Ein Jahr nach Inkrafttreten der Regelung hat eine Teststudie jedoch aufgezeigt, dass die Estnischkenntnisse der SchülerInnen nicht ausreichen, um im Unterricht erfolgreich Kompetenzen erwerben zu können.

Zudem erlebe ich persönlich viele Diskussionen unter Lehrkräften, welche den drängenden Einfluss des Englischen kritisieren und – ähnlich wie teilweise in Deutschland – ihre Muttersprache unter Bedrohung sehen. Einerseits ist es für mich faszinierend, wenn estnische SchülerInnen zu 90 Prozent ihre Cambridge-Prüfung mit dem Level C1 abschließen (5 weitere Prozent gar mit C2) und ich mich auf Spielplätzen bereits mit 9-Jährigen tadellos auf Englisch verständigen kann. Andererseits grassiert vor allem in Tallinn sowie teilweise auf Schulhöfen Englisch bereits als „neue Muttersprache“ – kurioserweise selbst dann, wenn nur Estnischsprechende anwesend sind. Zudem verweisen Estnischlehrende sowie auch die letzten beiden PISA-Studien darauf, dass die Kenntnisse in dieser so wunderbar klangvollen Hochkultur-sprache abnehmen – zuweilen wird Estnisch scherzhaft als „1. Fremdsprache“ karikiert.

International zeigen die PISA-Kurven insgesamt eher nach unten; nur wenige Länder verbessern sich. Besonders kritisch ist hierbei der Anteil schwacher Leistungen zu betrachten. Innerhalb Europas konnten zuletzt nur Estland, Irland, Finnland und Polen den Anteil leistungsschwacher SchülerInnen unter 15 % „drücken“. In mehreren asiatischen Systemen liegt der Anteil sogar unter 10 % – während er in Ländern wie Aserbaidschan oder Georgien bei rund 60 % liegt. Diese Spannbreite markiert die eigentliche gesellschaftliche Bildungsaufgabe: Breite statt Spitze. Estland zeigt sich in der professionellen Bewältigung dieser Aufgabe – trotz sinkender Werte im Bereich Muttersprache wie auch Mathematik – mit als Weltspitze.

Diese spannende Kombination aus hohem gesellschaftlichen Fortschritt unter gleichzeitiger Bewahrung traditioneller Riten und Ankerpunkte aus verschiedenen Epochen und kulturellen Einflüssen machen meinen Einsatz als ZfA-Fachschaftsberater unglaublich bereichernd und bieten mir so viele Lern- und Mitgestaltungsgelegenheiten.

Schon der griechische Philosoph Heraklit hat formuliert: „Man kann nicht zweimal in denselben Fluss steigen“. Im Rahmen dieses Artikels habe ich meine aktuellen Einsichten und subjektiven Deutungen dargelegt – ich bin gespannt, wie sich diese in den freudig erwarteten kommenden Jahren als Kulturmittler in Estland zementieren bzw. verändern werden.

Zum Autor

Dr. Sebastian Bente-Achatz kommt aus Magdeburg und ist seit 2024 ZfA-Fachschaftsberater für Deutsch als Fremdsprache in Tartu, der „Kulturhauptstadt“ Estlands. Vorher hat er an verschiedenen Gymnasien in Sachsen-Anhalt und Niedersachsen die Fächer Deutsch und Ethik bzw. Werte und Normen unterrichtet. Sein Motto: Jeder Tag in Estland birgt neue Potenziale dafür, Sprachförderung und interkulturellen Austausch aktiv mitzugestalten!



Sprachenlernen ist wie Schwimmen: Man muss sich trauen

von *Maya Vogel*

Eine lange gemeinsame Geschichte, gute Wirtschaftsbeziehungen, viele berufliche und

persönliche Austauschangebote – die Liste der theoretischen Gründe für das Erlernen der deutschen Sprache ist lang. Doch wie sieht es in der Praxis aus? Wollen tatsächlich junge Est*innen die deutsche – durchaus als schwer verrufene – Sprache lernen? Eigentlich kann das Argument der Komplexität kaum gewertet werden. Im Gegensatz zu den „lächerlichen“ vier Fällen im Deutschen hat die estnische Sprache nämlich ganze 14 Fälle. Doch was spricht noch für DaF?

Fünf Deutschlehrkräfte aus verschiedenen Regionen des Landes haben ihre Perspektive auf den Deutschunterricht in Estland für diesen Artikel geteilt. Trotz unterschiedlicher Hintergründe eint eine Meinung sie alle: Es ergibt keinen Sinn, dass das vergleichsweise leichte Englisch als erste Fremdsprache gelehrt wird. Da sowieso alle Schüler*innen täglich durch Social Media und ihren Alltag mit dem Englischen konfrontiert sind, wäre es viel sinnvoller, eine alternative Sprache zuerst zu erlernen.

Normalerweise sind die Schüler*innen von der 1. bis zur 9. Klasse zusammen in einer Schule, dann ist ein Wechsel in ein Oberstufengymnasium oder in eine berufsbildende Schule möglich. Es gibt allerdings auch Schulen, die von der 1. Klasse bis zum Abitur führen. Einzelne Schulen unterrichten Deutsch als erste Fremdsprache ab der 1. Klasse. An den meisten Schulen beginnt der Deutschunterricht als zweite Fremdsprache in der 6. Klasse (wo zwischen mehreren Sprachen gewählt werden kann). Außerdem ist es möglich, erst in der Oberstufe, also in der 10. Klasse, zum Deutschen zu wechseln. Diesen späten Wechsel konnte man in den letzten Jahren seit Beginn des russischen Aggressionskriegs gegen die Ukraine immer öfter beobachten: Nach dem 24.2.2022 wurde Russisch als Fremdsprache in Estland immer unbeliebter. Auch Lernende, die mit dieser Sprache als Fremdsprache in unteren Klassenstufen begonnen hatten, schrecken immer weniger davor zurück, die zweite Fremdsprache in der 10. Klassenstufe noch einmal zu wechseln. Dies bedeutet eine generelle Trendumkehr, erachteten vor Kriegsbeginn doch noch viele Eltern aufgrund der wirtschaftlichen Verflechtungen zu Russland das Erlernen dieser Sprache als gute Entscheidung. Auch seien Russischkenntnisse in verschiedenen Bereichen außerhalb akademischer Ausbildung, z. B. im Dienstleistungs- und Bausektor, nach wie vor eine unvermeidliche Sprache. Spätestens mit dem Abschaffen von Russisch als Unterrichts-



Viktoria Openko

sprache ist das steigende Interesse an anderen Fremdsprachen jedoch spürbar stärker geworden.

Viktoria Openko unterrichtet seit zwei Jahren am estnischen Gymnasium in Narva Deutsch. Sie hat schon immer davon geträumt, Lehrerin zu werden, als junges Mädchen hat sie regelmäßig ihre Schwester vom Kindergarten abgeholt und statt gleich nach Hause zu gehen, haben sie dort noch Schule gespielt. Ihr eigener Deutschunterricht in der Schule sei damals jedoch langweilig gewesen, sie wollte diese tolle Sprache besser unterrichten. In diesem Jahr gibt es an ihrer Schule eine Deutsch-Gruppe für Anfänger*innen und eine für Fortgeschrittene. Im vergangenen Jahr gab es nur eine kleine Gruppe, deshalb ist Viktoria Openko sehr stolz auf diese positive Entwicklung. Das erzählen übrigens alle fünf Lehrer*innen: „Das Interesse am Deutschlernen steigt.“ Doch woran liegt das?

Deutsch als eine „positive Sprache“

„Ich bin der Meinung, dass uns Esten jede Fremdsprache bereichert. [...] Die estnische Sprache ist nicht weit verbreitet, durch jede weitere Fremdsprache sichert man sich hier also einen Zugang zu einem neuen Wirtschaftsmarkt und zu vielen neuen Kontakten“, sagt Grete Elbrecht, die am Gymnasium in Rapla arbeitet. Sie hat durch ihre Großeltern schon früh die deutsche Sprache gehört und fand, dass „die Sprache immer so positiv klang“. Bereits als Schülerin konnte sie an mehreren Austauschprogrammen nach Deutschland teilnehmen. Nach dem überraschenden Tod ihrer ehemaligen Deutschlehrerin sollte sie eigentlich nur kurzzeitig ihre Stelle übernehmen: Daraus ist bis heute ihr Traumjob geworden.

Michael Kirschinger kommt ursprünglich aus Deutschland und ist über Umwege zum Beruf des Deutschlehrers gekommen, aktuell arbeitet er an einer Schule in Kohila. Er betont, dass er eine höhere Bedeutung der Fremdsprachen insbesondere auch für seine aktuelle Schule sinnvoll fände. Dadurch

würden sich die Schüler*innen einen Marktvorteil erarbeiten und Sprachbegabungen könnten besser gefördert werden.

„Englisch ist ein Muss, Deutsch ein Plus“

Da sich die Kinder schon sehr früh für die zweite Fremdsprache entscheiden müssen, ist die Wahl der Sprache oft eher die Entscheidung der Eltern, die möglicherweise selbst Deutsch sprechen können oder einen familiären Bezug zu der Sprache haben. Teilweise ist es auch schlicht ein älteres Geschwisterkind, das positiv von einem Fach berichtet oder die Kinder treffen die Entscheidung abhängig von Freund*innen – so beobachtet es Hiie Allvee, die am Gymnasium in Viljandi unterrichtet. Je nachdem, wie sich die Entscheidung entwickelt hat, ist auch die Motivation für das Deutschlernen unterschiedlich. Eine eigene und durch die Sprache selbst begründete Entscheidung steigert immer die Motivation. Immer wieder gibt es Schüler*innen, die viele Fragen stellen, sich gezielt auf eine höhere Niveaustufenprüfung vorbereiten wollen oder die einfach sehr viel Spaß an der Sprache haben – dann macht es natürlich auch den Lehrer*innen mehr Freude!

Während der Interviews mit den Lehrkräften fällt mehrfach ein Satz: „Englisch ist ein



Michael Kirschinger



Imbi Mesila

Muss, Deutsch ein Plus“. Dieses Plus wird immer wieder als Schlüssel zu einer erfolgreichen (auch akademischen) Karriere dargestellt.

Auf diese Art praktischer Gründe, die für die Auswahl der deutschen Sprache sprechen, weist auch Imbi Mesila hin, Lehrerin in Tartu an einer Schule, die Deutsch bereits ab der 1. Klasse unterrichtet: „Die deutsche Sprache ist eine Investition in die persönliche und berufliche Zukunft der Schüler“. Sie eint mit Hiie Allvee, dass beide den Lehrer*innen-Beruf zunächst eher als verpflichtende Arbeit nach dem Germanistikstudium gesehen haben. Ihre große Leidenschaft war die deutsche Sprache. Heute sagen beide, dass Lehrerin ihr Traumberuf ist.

Au-Pair, Studium oder Arbeiten in Deutschland

Um die eigene Begeisterung zu vermitteln, sei es besonders wichtig, dass die Schüler*innen merken, was sie durch die deutsche Sprache erleben können und welche Vorteile sie ihnen bringt. Sehr greifbar ist natürlich die Möglichkeit des Auslandsaufenthaltes direkt nach dem Schulabschluss, darunter fallen ein Au-Pair-Jahr, ein Freiwilliges Soziales oder Ökologisches Jahr oder auch Praktika. Auch während der Schulzeit gibt es viele Schüler*innen, die für ein Auslandsjahr nach Deutschland gehen. Alternativ ist auch ein Studium oder ein Auslandssemester in einem deutschsprachigen Land möglich: „Wer Deutsch spricht, hat Zugang zu renommierten Universitäten und kann sich besser in das akademische Leben integrieren“, betont Imbi Mesila. Neben den akademischen Möglichkeiten gibt es natürlich auch zahlreiche berufliche Chancen, zu denen die deutsche Sprache Türen öffnet. Unter anderem durch die Deutsch-Baltische-Handelskammer gibt es viel wirtschaftliche Kooperation und damit viele Jobs, bei denen Deutschkenntnisse nützlich sind. Gleichzeitig betont Grete Elbrecht auch die Bedeutung der deutschen Sprache für das kulturelle Gedächtnis



Grete Elbrecht

Estlands. Viele Wörter hätten einen deutschen Ursprung (Anm. der Red.: jedes fünfte estnische Wort hat deutsche Wurzeln) und auch viele historische Dokumente seien anders nicht zu verstehen, wie Hiie Allvee hinzufügt.

Anwendungsmöglichkeiten in der Zukunft gibt es also, das größere Problem sei neben der schwierigen Grammatik eher der fehlende Umgang mit der deutschen Sprache im Alltag. „Ihr lernt ja auch nicht schwimmen, indem ihr im Sessel vor dem Fernseher Schwimmbewegungen macht“ – so sei das auch mit dem Sprachenlernen, erklärt Hiie Allvee. Grammatik und Vokabeln pauken alleine reicht nicht, es muss im Unterricht gesprochen werden, betonen alle fünf. Dennoch fehle häufig eine Anwendung im Alltag. Alle Schulen haben sich dafür unterschiedliche Lösungen überlegt, darunter fallen zum Beispiel landesweite Sprachwettbewerbe. Eine Schülerin von Imbi Mesila



Hiie Allvee

hat im vergangenen Jahr sogar den zweiten Platz belegt! Regelmäßig kommen auch Austauschschüler*innen aus deutschsprachigen Ländern nach Estland. Grete Elbrecht berichtet, dass so ein niedrigschwelliger Austausch auf Deutsch stattfinden könne und die Gäste beispielsweise auch gerne Präsentationen auf Deutsch über ihre Heimat hielten. Gleichzeitig gäbe es auch zahlreiche Sprachkursstipendien, z. B. durch das Goethe-Institut, die es den Schüler*innen ermöglichen, in Deutschland DaF zu erleben. Hinzu kämen Stipendien vom DAAD, der ein Studium in Deutschland ermöglicht oder auch durch den Leistungssport, wie Hiie Allvee berichtet. Besonders freuen sich natürlich alle, wenn sich einer ihrer Schützlinge dafür entscheidet, Germanistik zu studieren.

Immer wieder gibt es auch ganz besondere Angebote. Viktoria Openko beispielsweise war mit einer Gruppe auf einem Seminar in Spanien, das Quantenphysik und Deutsch verbunden hat. Ihr Resultat: „Ich kann jetzt auch Physik in meinem Unterricht erklären!“ Auch Michael Kirschinger erfüllt sich nach den Sommerferien 2025 einen Traum, den er „schon seit zehn Jahren“ hat. Er will gemeinsam mit einer Gruppe Schüler*innen eine Alpenüberquerung machen. Neben

sportlichen Fähigkeiten sollen sie dort auch ihre Deutschkenntnisse in der Praxis anwenden. Ein Schüler von Hiie Allvee hat auf einer solchen Deutschlandreise endlich den Sinn seines Sprachunterrichts erkannt: „Ich verstehe jetzt zum ersten Mal, dass man diese Sprache hier wirklich benutzen kann. Früher habe ich immer gedacht, dass wir in der Schule eine Sprache lernen, die keiner in der Realität spricht und anwendet.“

Der Fokus liegt auf Selbstbewusstsein und mündlichen Fähigkeiten

Alle Schüler*innen sollen in die Lage versetzt werden, sich in deutschsprachigen Ländern zu verständigen. So sieht auch der Unterricht aus: Alle werden ermutigt, selbst zu sprechen. Statt ewig langer Grammatik-Übungen gibt es Rollenspiele und gemeinsam erstellte TikTok-Videos. Besonders interessiert sind alle Schüler*innen immer, wenn es um deutsche Musik oder Landeskunde geht. Viktoria Openko nutzt außerdem gerne die Tagesschau in leichter Sprache, um den Unterricht mit spannenden Themen zu verknüpfen. Neue Materialien und kreative Ideen tauscht man auch gerne mit anderen Deutschlehrer*innen in Estland aus.

Durch Anwendung entstehe leichter eine Sinnhaftigkeit des Lernens: „Sprache lernen kann nicht ewig das Ziel sein. Sprache ist ein Mittel zum Ziel“, erklärt Michael Kirschinger. Dabei gehe es insbesondere auch darum, die Angst vor Fehlern zu nehmen: „Natürlich ist es kurz lustig, wenn jemand sagt ‚Ich bin eine Pizza‘, weil er die Verben verwechselt. Doch eigentlich ist es mein Ziel, dass niemand ausgelacht wird und alle sich sicher fühlen“, betont Imbi Mesila.

Manchmal unterstützt auch die Natur ganz spontan den Deutschunterricht. So zumindest erging es Hiie Allvee: „Ich habe einmal ein kleines Wunder erlebt. Als ich meinen kleinsten Schülern erklärt habe, was ein Regenbogen ist, erschien plötzlich ein wunderschöner Regenbogen am Himmel.“

Na, wenn das kein Zeichen ist!

Zur Autorin

Maya Vogel, geboren 1999, war Praktikantin an der deutschen Botschaft in Tallinn. Diese Zeit hat sie genutzt und sich mit Lehrer*innen in ganz Estland zu ihren Erfahrungen mit dem Deutschlernen ausgetauscht. Maya studiert im Master Peace and Conflict Studies in Canterbury, UK und Marburg.



Das Deutsche Kulturinstitut Tallinn (DKI) stellt sich vor – Erwachsenenbildung in DaF

von *Helena Kaasik und Sophie Voswinckel*

Als Kooperationspartner des Goethe-Instituts Estland ist das Deutsche Kulturinstitut Tallinn / Goethe-Zentrum für die Sprachkursarbeit sowie für die Prüfungen zu den Goethe-Zertifikaten aller Sprachniveaus zuständig und richtet seine Sprachkurse nach den Qualitätskriterien des Goethe-Instituts aus.

Ein durchgängig hohes Niveau der Lehrkräfte wird durch regelmäßige Qualitätskontrollen im Rahmen von Reakkreditierungsaudits des Partners Goethe-Institut sowie durch kontinuierliche institutsinterne Fortbildungen und zahlreiche anspruchsvolle Fortbildungsangebote des Goethe-Instituts für die Region des Baltikums sichergestellt. Das DKI bietet Deutschkurse auf den Kompetenzniveaus A1–C2 sowie die entsprechenden Prüfungen an.

Unsere Kursteilnehmer sind zum Großteil junge Menschen und Erwachsene, deren Gründe, Deutsch zu lernen, vielfältig und individuell sind. Während die Schüler aus den mittleren und höheren Schulklassen Deutschkurse im DKI belegen, weil an ihren Schulen kein Deutschunterricht angeboten wird, bereiten sich junge Erwachsene auf höhere Deutschprüfungen vor, weil sie im deutschsprachigen Ausland studieren wollen und dort Sprachkenntnisse auf C1/C2-Niveau nachweisen müssen. Die Motive unserer Kursteilnehmer mittleren und fortgeschrittenen Alters hingegen sind teils beruflich, teils privat begründet. Neben Firmenkursen für Mitarbeiter, die für den Beruf Deutschkenntnisse benötigen, gehören zu unseren Kunden sowohl Beamte verschiedener Ministerien als auch Privatleute. Manche beabsichtigen, ins deutschsprachige Ausland zu ziehen, manche arbeiten mit deutschen Firmen zusammen, deren E-Mail-Verkehr teils auf Deutsch verläuft, und man möchte auch informell auf Deutsch kommunizieren können. Wieder andere haben einen deutschsprachigen Partner oder eine deutschsprachige Partnerin oder Familie, die im deutschsprachigen Ausland lebt.

Und dann gibt es auch jene, die Deutsch in der Schule gelernt haben und es auffri-



*Deutschkurs B1.1 mit Sophie Voswinckel
(© Helena Kaasik 2025)*



*Deutschkurs A2.2 mit Maria Kljujeva (© Helena Kaasik
2025)*

schen wollen, weil es ihnen Freude macht – oder diejenigen, die sich für deutsche Kultur und Literatur begeistern und „später einmal Faust im Original lesen wollen“.

Was unsere Kursteilnehmer an unserem Unterrichtsprinzip schätzen, ist die starke kommunikative Ausrichtung des Unterrichts, zumeist in Partner- und Gruppenarbeit, die, orientiert am GER, reale Anwendungssituationen in den Mittelpunkt stellt, lernerorientiert ist und interkulturelle Kompetenz fördert.

Die Geschichte des DKl ist jedoch älter als die Kooperation mit dem Goethe-Institut Estland. Seine Gründung reicht zurück ins Frühjahr 1991, also in die bewegte Aufbruchszeit Estlands vor der Wiederherstellung der staatlichen Unabhängigkeit im August 1991. Ein Kreis enthusiastischer Privatpersonen hatte die Vision, eine Begegnungs- und Informationsstätte zur deutschen Kultur und Sprache zu schaffen und die Förderung des Deutschunterrichts in Estland voranzutreiben. In den Jahren bis zur Etablierung des Goethe-Instituts in Estland 1999 führte das DKl die traditionellen Aufgaben des Goethe-Instituts aus. So fand der erste Sprachkurs bereits im Mai 1991 statt.

Der Kooperationsvertrag von 2005 mit dem Goethe-Institut Estland legte dann den Aufgabenbereich des DKl für Sprachunterricht und Prüfungen fest. Seit dieser Zeit haben über 13.500 Kursteilnehmer Kurse am DKl



Saal DKl (© Helena Kaasik 2025)



Treppe zum DKI ©2025 Helena Kaasik

besucht, und jedes Jahr legen dort etwa 150 Personen eine Deutschprüfung ab.

Zum Schluss seien auch noch die besonderen Räumlichkeiten des DKI erwähnt. Seit seinen Anfängen im Jahr 1991 befindet sich das DKI unter einem Dach mit dem Stadtarchiv Tallinn, einem mittelalterlichen Gebäude des frühen 15. Jahrhunderts, Tolli 2, direkt um die Ecke vom Suur Rannavärv (großes Küstentor), dem Haupteingangstor in die mittelalterliche Stadt von der Seeseite her. Der ‚Aufstieg‘ zum DKI erfolgt über eine schmale, steinerne Wendeltreppe, deren Stufenhöhe stark variiert. Manche unserer Kursteilnehmer scherzen, dass das Deutschlernen nach dieser sportlichen Übung vergleichsweise leicht sei. Kommen Sie uns gerne einmal besuchen!

Bei näherem Interesse an der spannenden Geschichte des DKI verweisen wir auf die kleine Festschrift zum 25-jährigen Bestehen des DKI von 2016: „25 aastat/Jahre Tallinna Saksa Kultuuriinstituut. Deutsches Kulturinstitut Tallinn.“



DKI Team von rechts Andine Frick, Maria Kljujeva, Diana Kollin-Poom, Nina Golikova, Triin Luik, Helena Kaasik, Sophie Voswinkel und Evgenia Shperova (© DianaUntPhotography 2025)

Zu den Autorinnen

Helena Kaasik ist Leiterin des Deutschen Kulturinstituts Tallinn.

Sophie Voswinckel ist Deutschlehrerin am Deutschen Kulturinstitut Tallinn.



(beide Fotos: © DianaUntPhotography 2025)

Pasch – eine gegenseitige Bereicherung

Von Goethe-Institut betreute Fit-Schulen in Estland

von **Helen Aedla**

„Bildung ist eine lebenslange Reise. Eine Reise, die alle vereint, die sie antreten.

... eine Reise mit ihren natürlichen Kurven und Wendungen, die uns in die Zukunft führt, und ein Band, das viele verschiedene Wege miteinander verwebt. Es ist eine kontinuierliche Linie, die über die Zeiten hinweg gefestigte Traditionen mit der ständigen Veränderung der heutigen Welt verbindet, Sprachen und Kulturen miteinander vereint und historische Schulgebäude mit Neuem und Modernem zusammenführt. Und am wichtigsten – sie verbindet die Schulgemeinschaft“.

Diese Beschreibung auf der Webseite einer Schule des im September 2023 gegründeten estnisch-sprachigen Bildungscampus von Narva – Narva Eesti Gümnaasium (NERG) – fasst gut den Gedanken zusammen,

dass es in der heutigen Schule und im Lernprozess am wichtigsten ist, nicht das Ziel, sondern vor allem den Weg dahin und die Mitmenschen wertzuschätzen. Schule ist ein ganzheitlicher Lebensraum, der bewirken sollte, dass wir uns um die eigenen Wurzeln und die Vergangenheit kümmern und gleichzeitig mit Neugierde, Offenheit und Vertrauen in die Zukunft blicken. Empathisch, tolerant und unterstützend zu sein, sowohl zueinander als auch zu dem, was anders und verschieden ist, ist eine unabdingbare Voraussetzung dafür.

Das Goethe-Institut Tallinn arbeitet in Estland über die Initiative Pasch (Schulen: Partner der Zukunft) zurzeit mit zwei Schulen, die diese Werte leben und über ihre Vorhaben und Projekte auch andere Schulen, ihre Lernenden wie Lehrende mitnehmen, enger zusammen. Die neuen Kooperationsvereinbarungen für weitere drei Jahre wurden gerade im Januar 2026 als Ergebnis einer fortwährend guten Zusammenarbeit in der Residenz des Deutschen Botschafters in Tallinn unterschrieben. Als Bildungsinstitutionen blicken beide Partnerschulen auf eine lange und ehrenwürdige Geschichte zurück, die von unterschiedlichen Einflüssen, u. a. ihrer geografischen Lage und Standorts, geprägt ist.

XXI. Schule Tallinn

... war die erste Schule, die – in Kooperation des Goethe-Instituts und des Ministeriums für Bildung und Forschung Estlands – als erste Pasch-Schule ausgewählt wurde, und gehört seit dem Beginn der Initiative im Jahr 2008 der Pasch-Gemeinschaft an. Sie befindet sich mitten im Zentrum der Hauptstadt und gehört heute zu den renommiertesten Schulen der Stadt Tallinn, aber auch landesweit. Gegründet 1903 blickt sie auf eine 100-jährige Geschichte, setzt daher auf feste und reichhaltige Schultraditionen, zugleich auf eine zeitgemäße und moderne Bildung. So das Schulmotto „*XXI Koolist XXI sajandi haridus*“ (dt. Aus der XXI. Schule die Bildung des XXI. Jahrhunderts). Die Vision sowie die Grundwerte der Schule spiegeln sich im Angebot der unterschiedlichen Fachrichtungen, die für die Schule charakteristisch sind und als Träger für die Kontinuität sorgen.

Andererseits sind sie aber offen für Entwicklung entsprechend der sich rasch än-

dernden Zeit und gesellschaftlichen Anforderungen. So wählen die Schüler*innen im Bereich der 9-Klassen-Schule (Schultyp *Põhikool*) zwischen Musik, Musik/Digitale Technologien, Englisch, Englisch/MINT und Unternehmenslehre/Robotik. In der gymnasialen Oberstufe (Schultyp *Gümnaasium*, 10 bis 12 Kl.) gibt es Spezialisierungsmöglichkeiten auf Naturwissenschaften/MINT, Realwissenschaften/Infotechnologie, Englisch/internationale Beziehungen, Geistes- und Sozialwissenschaften oder Multimedia/Geisteswissenschaften. An der Schule lernen 1357 Schüler*innen in insg. 45 Klassen, unterrichtet von 95 Lehrkräften (Stand: SJ 2025/26). Vielseitig ist auch das Fremdsprachenprofil, in dem die Schüler*innen zusätzlich zum Englischen weitere Fremdsprachen (Deutsch, Französisch, Spanisch und Russisch) wählen können und auch lernen.

Die im staatlichen Curriculum verankerte Anforderung auf zwei Fremdsprachen mit Zielsetzung B-Niveau des GeR ist eng ver-



Kunst- und Kulturwoche Deutschland an der XXI. Schule in Tallinn (Fotos: XXI. Schule)



Wohltätigkeitsmarkt an der XXI. Schule (© Oskar Olle Laur)

knüpft mit der Bereitschaft und Motivation der jungen Esten und Estinnen. Als Vertreter eines kleinen Volkes und einer kleinen Sprachgruppe versteht man die Notwendigkeit wie auch die Perspektiven, die die Sprachkenntnisse für die weitere Zukunft, sowohl für die akademische als auch Berufswelt, öffnen. Aktuell wird Deutsch als curriculares Wahlpflichtfach sowohl als zweite (eingeführt ab 1.9.2023) als auch als dritte Fremdsprache mit zwei bis drei Wochenstunden unterrichtet. In der gymnasialen Oberstufe wird ein Sonderkurs Wahlfach-Praktikum Deutsch angeboten, im Rahmen dessen deutschsprachige Projektarbeit geleistet wird. Ähnlich der allgemeinen Situation im Land ist das Interesse gegenüber Deutsch steigend. In den Klassen 6 bis 12 gibt es aktuell 289 Deutschlernende im Alter von 13 bis 19 Jahren (im Vergleich zu 125 Deutschlernende noch im Jan. 2023). Um eine gute Balance zwischen dem akademischen schulischen Lernen und Lernerfahrungen in au-

ßerschulischen Kontexten zu haben, pflegt die Schule einen engen Kontakt zu Partnerschulen in Deutschland sowie im eigenen Land, initiiert landesweite Projekte und Wettbewerbe. So wird zusammengearbeitet mit der Auguste-Viktoria-Schule in Flensburg und der beruflichen Oberschule Erding in München, um gegenseitig Schüleraustausche in Kombination mit Wirtschaftspraktika anzubieten, oder mit dem Goethe-Gymnasium in Schwerin, um Musikbrücken zwischen Tallinn und Schwerin zu bauen.

Kadi und Doris (KI. 12B): „Das Wirtschaftspraktikum hat uns die Möglichkeiten gegeben, unsere theoretischen Kenntnisse in der realen Welt zu realisieren und unsere Anpassungsfähigkeiten zu entwickeln. Für die Möglichkeit, an einem Projekt, in dem man Bildung, Technologie und Design verbunden hat, teilzunehmen, sind wir sehr dankbar. Für unsere Karriereplanung hat das geholfen. Unsere Gastfamilien haben uns die Traditionen und das Kulturleben in Deutschland gezeigt.“

Eine andere, in Estland weiter zunehmende Entwicklung ist die Kooperation der allgemeinbildenden Schulen mit den lokalen Universitäten wie auch Firmen im privaten Sektor. So ruft die Partnerschule in Zusammenarbeit mit TalTech (Technische Universität Tallinn) jährlich ihre eigenen Schüler*innen sowie andere Naturwissenschafts- und MINT-begeisterte Schulen im Projekt „Rakett 21“ zusammen, um unterschiedliche Bereiche der Ingenieur-Wissenschaften zu erkunden, oder veranstaltet Karriere- und Job-Shadowing-Tage sowie Firmenbesuche. Eine der jährlich wiederkehrenden und sehr beliebten Traditionen der Schule sind Kunst- und Kulturwochen, in denen die Kultur, die Kunst und der Lebensstil eines Landes oder einer Epoche im gesamten Schulgebäude sichtbar und über unterschiedliche Veranstaltungen für die gesamte Schulgemeinschaft erlebbar gemacht wird. Deutschland war 2019 dran. So etwas kann nicht ohne Partizipation und Mithilfe der Lernenden auf die Beine gestellt werden. Eher umgekehrt: man schafft ihnen die Freiräume und auch die Mittel und ermutigt sie, sich aktiv einzubringen. So sind bei der Entwicklung und Gestaltung des Schullebens unterschiedliche schulinterne Schülerorganisationen aktiv: Schülervertretung, Jugendparlament, Kulturgilde, Flagge Garde, technisches Team, Inspizienten Gruppe. 17 Jahre Pasch-Projekte an der Schule, internationale Begegnungsprojekte, Beitrag des Goethe-Instituts in die Weiterqualifizierung der Lehrkräfte, erworbene Goethe-Zertifikate als Lernstandermittlung und Qualitätssicherung haben den Deutschunterricht an der Schule begleitet und vorangetrieben, ihre Jugendlichen, Lehrkräfte und Alumni wiederum unser Land in verschiedenen Kontexten vertreten.

Narva Vanalinna Põhikool (NVPK)

... ist die zweite vom Goethe-Institut betreute Fit-Schule in Estland. Sie wurde erst über einen Jahresvertrag über die Resilienz-Initiative des Auswärtigen Amtes im Jahr 2016 in die Pasch-Aktivitäten des Landes miteinbezogen. Den offiziellen Status als Pasch-Schule erhielt die Narva Vanalinna Riigikool in der estnischen Grenzstadt zu Russland im Jahr 2017, als der damalige Botschafter Christoph Eichhorn die Pasch-Plakette feierlich übergab. Damals war die Schule die erste staatlich gegründete Immersionsschule (ab 1.8.2000) für anderssprachige (meist russischsprachige) Kinder, die mithilfe des Sprachbad-Ansatzes im Unterricht von Anfang an auf Estnisch (als Zweitsprache) unterrichtet wurden.

Narva ist eine Stadt, deren Bevölkerung auch heute meist russischsprachig ist (Estnisch als Muttersprache in allen Altersklassen nur wenige Prozent) und in der es daher leider wenig Möglichkeiten für die reale Anwendung von Estnisch außerhalb der Bildungsinstitutionen gibt. Umso wichtiger wird hier die Rolle der Schule als Lebensraum, die in einer vertrauten und sicheren Umgebung ihre Lernenden unterstützt und ermutigt, sich die Landessprache anzueignen und anzuwenden, um ihnen bessere Chancen für die Zukunft und Arbeitswelt zu schaffen. Denn bedingt durch ihre geografische Lage ist Narva eine multinationale und multikulturelle Grenzstadt und es geht hier – so wie in der gesamten Region – nicht nur um die sprachliche, sondern über die Sprache auch vielmehr um die kulturelle Integration. Um die gegenseitige Offenheit und das Verständnis, deren Fehlen leider manchmal sogar Familien und Generationen voneinander trennt.

Seit ihrer Gründung agiert die Schule als landesweites Vorbild und Fortbildungszentrum, v. a. im Bereich Sprachbad und CLIL-Ansätze, als Praktikastelle für die angehenden Lehrkräfte für Estnisch als Zweitsprache, als Kooperationspartner von Nar-



va Kolledž der Universität Tartu. Die Schule glaubt fest an die mehrsprachige und multikulturelle Lernumgebung und unterstützt ihre anderssprachigen Lernenden auf ihrem Weg und ihren Bestrebungen, fachlich und sprachlich (u. a. in der eigenen Muttersprache und Kultur), aber auch gesellschaftlich kompetent und verantwortungsbewusst zu handeln.

Heute ist die Partnerschule ein Teil der 2023 staatlich gegründeten estnisch-sprachigen und -gesinnten Bildungsstätte (*Eestikeelne Hariduslinnak*) – zu der insg. drei Schulen unter einer Leitung angehören: NVPK, Narva Eesti Põhikool und Narva Eesti Gümnaasium (NERG). Somit sind wir Zeitzeugen der Bildungsreformen, die das Schulnetzwerk, aber z. B. auch die (Fremd-)Sprachenpolitik nicht nur in Narva, sondern landesweit in letzten Jahren stark geprägt haben.

Für unsere Partnerschule bedeutet es einen neuen Status als 9-Klassen-Schule, also keine gymnasiale Oberstufe mehr. Die Gesamtschülerzahl der Schule beträgt heute 512 Lernende, die von 47 Lehrkräften unterrichtet werden.

Deutsch hat in der Schule weiterhin den starken Status der 2. Fremdsprache und wird als curriculares Wahlpflichtfach mit drei Wochenstunden unterrichtet. Ab der 3. Kl. lernen die Schüler*innen Englisch als erste Fremdsprache, gefolgt von Russisch als Muttersprache und Deutsch (bisheriger Beginn ab 7. Kl.). Ab dem SJ 2026/27 wird das Deutschangebot ausgeweitet und ab 6. Kl. angeboten, mit dem Zielniveau A2. Es gibt 135 Deutschlernende im Alter von 13 bis 16 Jahren, eine Deutsch-AG mit 18 Lernenden (außercurricular in der 5. Kl.) und zwei Deutschlehrende (Stand: SJ 2025/26). Interesse an Deutsch ist steigend.

Die meisten Absolvent*innen des NVPK setzen ihren Bildungsweg im momentan einzigen voll estnisch-sprachigen staatlichen Gymnasium in Narva – NERG – fort, eine logische Folge ihres bisherigen Schulweges. Daher ist die Partnerschaft und Mitbetreuung

dieser Schule hinsichtlich Deutschförderung und Sicherung von Kontinuität der angegangenen Deutschlernwege in NVPK sehr bedeutsam, hinsichtlich Förderung der Mehrsprachigkeit in der Region auch politisch wichtig. Heute schafft das NERG ein Angebot an Deutsch von mindestens einer Lerngruppe mit Zielniveau B1 pro Jahrgang, doch gibt es immer mehr Interessierte.

„Mir scheint, dass die Möglichkeiten, sich an unterschiedlichen Pasch-Angeboten, Jugendbegegnungen, Stipendienprogrammen und Goethe-Prüfungen zu beteiligen, das Interesse gegenüber Deutsch in unserer Schule in dieser kurzen Zeit um vierfache gesteigert haben. Wir bemühen uns, dem nachzukommen,“ so die Deutschlehrerin.

Die Mission, Vision und Grundwerte der Schulen von *Eesti Hariduslinnak* in Narva und ihrer drei Schulen sind gleich: Eine qualitativ hochwertige Bildung in einem kulturell offenen und estnisch-sprachigen Umfeld, die den Jugendlichen die Türen öffnen soll, eigene Träume zu verwirklichen. Man versteht sich als ein modernes, estnisch-sprachiges und -gesinntes innovatives Bildungszentrum, das die Gemeinschaft verbindet und die Entwicklung der Stadt sowie Gesamtregion Virumaa fördert. Für die Wertebildung heißt es prioritär Mut, Fürsorge, Kooperation und Estland-Freundlichkeit, darüber hinaus starke Wertschätzung der Mehrsprachigkeit und kultureller Bildung. Ähnlich der Partnerschule in Tallinn heißt Lernen weitestgehend nicht nur das, was im Schulgebäude passiert, sondern in Aktion und Kooperation mit lokalen wie regionalen Partnern von außerhalb, vom In- und Ausland. So sind die Schulen neben Pasch als UNESCO- und GLOBE-Schulen aktiv, gehören zu estnischen Bildungsinitiativen wie „TORE-Kool“, „Ettevõtlik Kool“, „Liikuma kutsuv kool“ u. ä. und sind insb. in Narva, v. a. NVPK, engagierte Erasmus+ Projektpartner.

Die
Schulwebseiten



PASCH empowert und inspiriert, gemeinsam zu wachsen

Hauptstadt Tallinn oder Grenzstadt Narva ... Auf Ebene des Individuums, der Lerngruppe, der Schule oder Gemeinschaft ... der Lehrkräfte oder des Schulmanagements ...

Oft sind es nicht nur in eigenen Regionen stattfindende, sondern landesweit initiierte Vorhaben, die über Pasch Deutschlernende und ihre Lehrkräfte zusammenbringen. Ein Beispiel dafür ist der Übersetzungswettbewerb, der im Jahr 2025 zum 4. Mal über die XXI. Schule organisiert wurde und mit einer Abschlussveranstaltung im Estnischen Kunstmuseum KUMU in der Ausstellung „Spiegel im Spiegel“ endete. Genauso wichtig sind Partizipation fördernde kleinere interaktive Begegnungsformate, die im eigenen Land Jugendliche aus Narva und Tallinn in engeren Austausch bringen (zuletzt Design-Thinking- und Prototypen-Workshops „Mit Deutsch erfinden“ im Inkubationslabor

Vivita in Tallinner Kreativviertel Telliskivi oder Planspiele „Klimaneutrale Stadt“), oder Formate, die in eine internationale Zusammenarbeit münden (Pasch-Theaterfestivals, Diskussionsprojekt „Talk ohne Grenzen“, Nachhaltigkeits-Filmedrehs und Vorführungen mit Q&As, Workshops zu Medienpädagogik und kritischem Denken, kombiniert mit Live-Interviews mit Spiegel-Journalist*innen, Teilnahme an „Karriere Quantum“, Pasch-Jugendkurse u. ä.).

Das im Unterricht gelernte Deutsch wird im Rahmen der Pasch-Projektarbeit zum Mittel der realen Kommunikation, findet praktische Anwendung im realen Kontext zu Themen, die die Jugendlichen angehen und interessieren, bietet Möglichkeiten zur Individualisierung und Binnendifferenzierung, zum sozialen emotionalen kollaborativen Lernen und führt letztendlich auch zur Akzeptanz einer neuen Fehlerkultur, nämlich dass man über sie lernen und sich weiter-



Pasch-Workshop „Mit Deutsch erfinden“ (© Viktoria Openko)



Planspiel „Klimaneutrale Stadt“ (© Viktoria Openko)

entwickeln kann. Aus der Psychologie und den neurodidaktischen Erkenntnissen her ist bekannt, dass das Lernen immer möglichst „ein emotionales Abenteuer“ sein sollte, über die Pasch-Projekte und Zusammenkünfte kommt man dem nahe.

Eine derartige Deutschförderung und alltägliche qualitativ hochwertige Betreuung und Begleitung im Unterricht braucht professionelle Lehrkräfte, die im Kontext des allgemeinen Lehrermangels, aber zugleich erfreulich steigenden Lernendenzahlen im Land auch in Estland langsam knapp werden. Glücklicherweise sind die beiden Fit-Schulen mit Stand 1. Jan. 2026 personell ausgerüstet und daher in guter Lage. Über lokale Fort- und Weiterbildungsformate (zurzeit v. a. über das gesamtbaltische Projekt „Mit Deutsch durchstarten“) hinaus bietet das Goethe-Institut regionale und zentrale

Angebote wie „Deutsch lehren lernen“ (DLL) oder methodisch-didaktische, medienpädagogische, landeskundliche Fortbildungskurse in Deutschland über Stipendien an. Ebenso ist eine sprachliche Weiterqualifizierung über Sprachkurse möglich.

Zusammenfassung

Pasch-Partnerschaft gestaltet und beeinflusst Bildungs- und Berufswege. Sie macht vieles möglich, schafft für junge Menschen wie auch deren Lehrkräfte aus Estland Netzwerke und Freundschaften, die tragen und oft auch persönlich und langfristig beflügeln. Es schafft eine starke Bindung an Deutschland, darüber hinaus an Europa und in die anderen Länder der Welt. Dies auf, über und mit Deutsch – in einer Zeit, in der wir einen solchen einander wertschätzenden Zusammenhalt insbesondere brauchen.

Zur Autorin

Helen Aedla arbeitet seit 2016 als Leiterin Sprache im Goethe-Institut Tallinn. Davor war sie 10 Jahre als Expertin für Deutsch als Fremdsprache und zuletzt auch als Koordinatorin für Fremdsprachen in der Allgemeinbildung in der Estnischen Bildungsbehörde SA Inno-ve (ehem.: Staatliches Prüfungs- und Qualifikationszentrum) tätig. Als ausgebildete Lehrkraft für Deutsch und Englisch (MA) sowie Master in Konferenzdolmetschen hatte sie DaF für unterschiedliche Zielgruppen wie auch Translation als Wahlfach unterrichtet.



(© DianaUnt)

DaF in der estnischen Bildungslandschaft

von Dr. Merle Jung und Marika Peekmann

Fremdsprachenunterricht an allgemeinbildenden Schulen

In Estland beginnt der Fremdsprachenunterricht spätestens in der 3. Klasse mit der ersten bzw. sogenannten A-Fremdsprache. Als A-Fremdsprache kann nach dem staatlichen Curriculum Englisch, Deutsch oder Französisch gelernt werden. Die überwiegende Mehrzahl (ca. 95 %) der Schüler*innen lernt als A-Fremdsprache Englisch. An einigen Schulen wird jedoch bereits ab der 1. oder 2. Klasse mit Deutsch oder Französisch begonnen. Im Schuljahr 2024/2025 haben ca. 2,3 % der Lernenden Deutsch und ca. 1,2 % der Lernenden Französisch gelernt. In diesen Fällen wird Englisch typischerweise als zweite Fremdsprache ab der 3. Klasse eingeführt.

Ab der 6. Klasse kommt die zweite bzw. B-Fremdsprache hinzu. Da die meisten Lernenden Englisch als erste Fremdsprache lernen, bietet das Lernen der B-Fremdsprachen eine Möglichkeit, Mehrsprachigkeit der estnischen Schüler*innen zu fördern. Die Liste der B-Fremdsprachen ist nicht im staatlichen Curriculum begrenzt. Seit dem Schuljahr 2023/24 sind alle Schulen verpflichtet, den Schüler*innen hierfür mindestens zwei Fremdsprachen zur Auswahl zu stellen. Gemäß dem staatlichen Curriculum sollen die Lernenden in der ersten Fremdsprache bis zum Ende der 9. Klasse das Niveau B1, in der zweiten Fremdsprache das Niveau A2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens erreichen. In der gymnasialen Oberstufe (Klassen 10–12) werden meistens dieselben Fremdsprachen auf entsprechenden Niveaus – B1 und B2 – weitergelernt. Obwohl das Zielniveau im staatlichen Curriculum für gymnasiale Oberstufe in der ersten Fremdsprache B2 ist, erreichen viele Lernende sowohl im Englisch als auch im Deutsch und Französisch sogar das Niveau C1 oder C2.

Der staatliche Rahmenlehrplan für A-, B-, B1- und B2-Fremdsprachen ist gemeinsam

für alle Sprachen. Aufgrund der staatlichen Curricula müssen die Schulen ihr Schulcurriculum entwickeln, das die Reihenfolge der Lernziele und die Lerninhalte präzisiert. Der Fremdsprachenunterricht (wie auch der Unterricht in anderen Schulfächern) wird von Lernzielen bzw. Outcomes diktiert. In den Fremdsprachen sind die Lernziele ausgehend vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und dessen Begleitband formuliert worden. Die Auswahl der Themen und Lerninhalte treffen die Schulen in ihren Curricula und die Lehrpersonen in ihrem Unterricht, ausgehend von der jeweiligen gelernten Sprache, der Lerngruppe und den aktuellen Ereignissen oder Themen in der Gesellschaft.

Zahl der Deutschlernenden

Die Zahl der Deutschlernenden an allgemeinbildenden Schulen hat in den letzten 20 Jahren einen starken Schwung durchgemacht: im Schuljahr 2004/2005 gab es an estnischen Schulen noch mehr als 35.000 Deutschlernende, 6 Jahre später im Schuljahr 2011/2012 nur noch weniger als 20.000. Im Schuljahr 2018/2019 lag die Zahl der Deutschlernenden bei ca. 11.700 und seitdem ist ein kleiner Anstieg festzustellen, der in den letzten zwei Schuljahren wegen der Reform der B-Fremdsprachen noch stärker



Abb. 1: Zahl der Deutschlernenden an allgemeinbildenden Schulen 2004–2025.
Quelle: Haridussilm (www.haridussilm.ee)

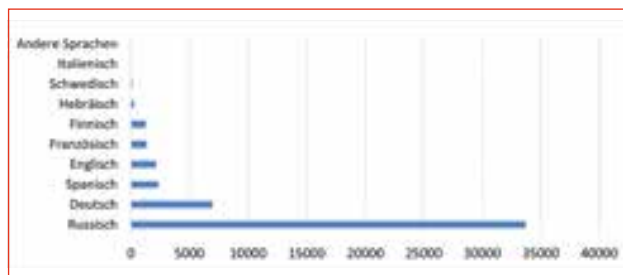


Abb. 2: B-Fremdsprachen 2024/2025.

Quelle: Haridussilm (www.haridussilm.ee)

zu sehen ist (2022/23: 12.495 vs. 2024/25: 14.515 Deutschlernende). Von der Reform der B-Fremdsprachen haben vor allem Deutsch, Spanisch und Finnisch gewonnen.

Als A-Fremdsprache wurde Deutsch im Schuljahr 2024/25 an 17 Schulen gelernt. Insgesamt wurde laut dem Estnischen Bildungsinfosystem (EHIS) Deutsch von ca. 2400 Schüler*innen als erste Fremdsprache gelernt. An einigen Schulen gab es auch einzelne Schüler*innen, die Deutsch als erste Fremdsprache gelernt haben – bei diesen Fällen handelt es sich wahrscheinlich um individuelle Vereinbarungen, wo die Schüler*innen Deutsch außerhalb des schulischen Fremdsprachenunterrichts lernen.

Als B2-Fremdsprache an der gymnasialen Oberstufe haben im Schuljahr 2024/25 ca. 700 Schüler*innen und als B1-Fremdsprache ca. 3310 Schüler*innen Deutsch gelernt. Als B2-Fremdsprache wurde Deutsch im Schuljahr 2024/25 an ca. 16 Schulen gelernt, an manchen Schulen gab es auch Einzelfälle, wo Deutsch wahrscheinlich nach einer individuellen Vereinbarung als B2-Fremdsprache gelernt wurde.

Staatliche Tests und Prüfungen

Im Laufe der I.–III. Schulstufe (Klassen 1–9) werden staatliche Tests, sog. Vergleichsarbeiten, in ausgewählten Fächern durchgeführt. In den Fremdsprachen finden diese Tests in der III. Schulstufe auf dem Niveau A2 statt:

- im Fach Englisch in der 7. Klasse,
- in den Fächern Deutsch und Russisch in der 7. Klasse für die A-Fremdsprache sowie in der 8. oder 9. Klasse für die B-Fremdsprache.

Am Ende der 9. Klasse müssen alle Schüler*innen insgesamt 3 Prüfungen ablegen: im Estnisch oder Estnisch als Zweitsprache, in der Mathematik und in einem Fach nach der Wahl. Für Fremdsprachen stehen Prüfungen in den A-Fremdsprachen in Auswahl: die Englischprüfung wird von dem Staat (Harno) vorbereitet, für Deutsch und Französisch stehen ab 2026 internationale Sprachprüfungen (Goethe-Zertifikat B1, Deutsches Sprachdiplom Stufe I (DSD I) B1, Österreichisches Sprachdiplom (ÖSD) Zertifikat B1 und Diplôme d'études en langue française B1 zur Auswahl.

Am Ende der gymnasialen Oberstufe müssen die Lernenden drei staatliche und eine Schulprüfung ablegen: staatliche Prüfungen finden in Estnisch bzw. Estnisch als Zweitsprache, Mathematik und Fremdsprache statt. Die meisten Schüler*innen wählen eine Englischprüfung (entweder die staatliche Prüfung auf den Niveaus B1/B2 oder internationale Prüfung C1/C2). Es werden aber auch Prüfungen in Deutsch und Französisch abgelegt.

Seit dem Jahr 2014 wird die staatliche Deutschprüfung in Estland durch international anerkannte Sprachprüfungen ersetzt. Hierzu zählen das Goethe-Zertifikat auf dem Niveau B1, das Goethe-Zertifikat auf dem Niveau B2, die Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom der Stufe II (im Folgenden: DSD II) sowie die Prüfung der Allgemeinen Hochschulreife im Fach Deutsch, die nur im Deutschen Gymnasium Tallinn abgelegt werden kann.

Die Prüfungen Goethe-Zertifikat B1 und Goethe-Zertifikat B2 werden auf der Grundlage eines Kooperationsvertrags durch das Prüfungszentrum des Goethe-Instituts am Deutschen Kulturinstitut Tallinn in Zusam-

menarbeit mit der Zentralstelle für Bildung und Jugend durchgeführt. Die Anmeldung erfolgt über die Bildungs- und Jugendbehörde, wobei die Prüfungsgebühr für die Teilnehmenden vom estnischen Staat übernommen wird.

Das DSD II kann von Schülerinnen und Schülern jener Schulen abgelegt werden, die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) der Bundesrepublik Deutschland die entsprechende Genehmigung erhalten haben. Im Schuljahr 2025/2026 verfügen insgesamt 16 allgemeinbildende Schulen in Estland über dieses Recht.

Die Prüfung der Allgemeinen Hochschulreife im Fach Deutsch kann wiederum von den Schülerinnen und Schülern der deutschsprachigen Abteilung des Deutschen Gymnasiums Tallinn als Ersatz für die staatliche Deutschprüfung absolviert werden.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Teilnehmenden an internationalen Prüfungen im Jahr 2025 sowie über die erworbenen Zertifikate. Besonders beim Goethe-Zertifikat B1 zeigt sich, dass viele Schüler*innen die Prüfung lediglich ablegen, um das Gymnasium abschließen zu können – dafür ist 1 % des Gesamtergebnisses erforderlich.

Tabelle 1: Internationale Deutschprüfungen als Staatsprüfungen im Jahr 2025

Prüfung	Prüflinge	B1	B2	C1
DSD II	51		21	20
Goethe-Zertifikat B1	46	17		
Goethe-Zertifikat B2	20		15	
Prüfung zur Allgemeinen Deutschen Hochschulreife	22		1	21

Digitale Vergleichsarbeit für die III. Schulstufe im Fach Deutsch

Das Thema E-Assessment gewinnt in der estnischen Bildungslandschaft zunehmend an Bedeutung und betrifft auch den Bereich der Fremdsprachen. Im Jahr 2017 begann die Entwicklung der Konzeption für die elektronische Evaluation des Fremdsprachenunterrichts an allgemeinbildenden Schulen, kurz darauf wurden die ersten staatlichen E-Tests für verschiedene Fremdsprachen, darunter Deutsch, erstellt. Zwischen 2019 und 2021 wurden die Tests mehrfach in Schulen erprobt, um herauszufinden, welche Kompetenzen mit welchen Aufgabenformaten gemessen werden können, wie die Aufgaben auf der Prüfungsplattform funktionieren und wie der Bewertungsprozess für Lehrende und Lernende möglichst reibungslos und objektiv gestaltet werden kann. Mittlerweile wird der Test für Deutsch als Fremdsprache auf dem Niveau A2 in den 7.–9. Klassen regelmäßig offiziell durchgeführt und es liegen Daten vor, die analysiert und ausgewertet werden können.

Die erste Durchführung der Vergleichsarbeit fand im Oktober 2021 ausschließlich in den 7. Klassen statt. In den Folgejahren 2023, 2024 und 2025 wurde der Test jeweils in beiden Jahrgangsstufen – der 7. und der 9. Klasse – durchgeführt. Dabei wurde der Testzeitraum in den Januar verlegt, um den Schüler*innen der 9. Klassen mehr Zeit zur Erreichung des angestrebten Sprachniveaus A2 zu geben. Die Teilnehmerzahlen blieben in den Jahren 2023–2025 vergleichsweise konstant (vgl. Tab. 2).

Die Vergleichsarbeit für die III. Schulstufe, d. h. 7.–9. Klasse, zielt darauf ab, festzustellen, inwieweit Schüler*innen in der Lage sind, das im Unterricht Gelernte auf unbekannte Aufgabenstellungen anzuwenden, die dem Niveau A2 entsprechen. Neben der Lernerfolgsmessung auf individueller Ebene liefert die Vergleichsarbeit bedeutsame Rückmeldungen für Eltern, Schulen, Schulträger sowie die Bildungsadministration. Sie trägt damit zur Qualitätssicherung und -entwicklung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts bei und dient zugleich als Grundlage für bildungspolitische Entscheidungsprozesse. Darüber hinaus übernimmt die Vergleichsarbeit eine steuernde Funktion im Lernprozess, indem durch die Struktur und Inhalte der Aufgaben die Umsetzung curricularer Zielsetzungen unterstützt wird.

Die Testaufgaben erfassen fremdsprachliche Kompetenzen in vier Teilfertigkeiten: Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen. Der schriftliche Teil überprüft Hörverstehen, Leseverstehen und schriftlichen Ausdruck, der mündliche Teil bewertet das Sprechen. Die Vergleichsarbeit wird über die Testplattform EIS durchgeführt. Zur Bearbeitung benötigen die Schüler*innen jeweils einen funktionstüchtigen Computer, Kopfhörer und für den mündlichen Teil ein Mikrofon. Der mündliche Teil wird ebenfalls vollständig digital durchgeführt. Die Schüler*innen hören sich die Fragen und Aufgaben an und speichern ihre Antworten direkt auf der Plattform. Ein Beispiel für eine mündliche Aufgabe ist in Abbildung 3 dargestellt.

Tabelle 2: Teilnehmende und Schulen 2021–2025

	2021		2023		2024		2025	
	Schüler	Schulen	Schüler	Schulen	Schüler	Schulen	Schüler	Schulen
A-Fremdsprache	264	12	102	4	90	4	115	3
B-Fremdsprache	–	–	200	19	135	18	140	15
Insgesamt	264	12	302	23	225	22	255	18

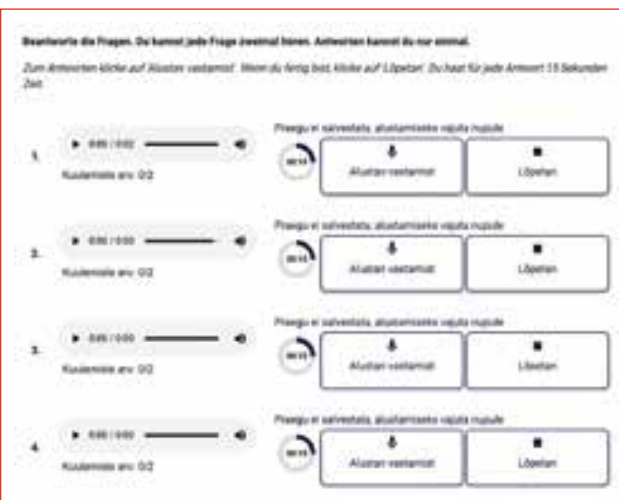


Abb. 3: Beispiel einer mündlichen Aufgabe zur Beantwortung von Fragen

Die Aufgaben der Vergleichsarbeit werden je nach Aufgabentyp automatisiert oder manuell bewertet. Die Hör- und Leseverstehensaufgaben werden durch das EIS-System automatisch ausgewertet. Bei Aufgaben mit offenen Lückenantworten kommt ein standardisiertes Verfahren zum Einsatz: Alle Antworten werden überprüft und korrekt bewertbare Varianten werden in die zentrale Bewertungsmatrix aufgenommen. Dieses Vorgehen gewährleistet eine möglichst faire und vergleichbare Beurteilung bei offenen Formaten.

Die Schreib- und Sprechaufgaben werden von den Deutschlehrkräften an den jeweiligen Schulen anhand festgelegter Bewertungskriterien beurteilt. Die Bewertung erfolgt ebenfalls über die Testplattform, auf der die Lehrkräfte die Antworten der Schüler*innen lesen oder anhören und direkt ihre Punkte eintragen können.

Die Ergebnisse der Vergleichsarbeit werden nach der Bewertung und Überprüfung auf der Plattform EIS veröffentlicht. Die Rückmeldung erfolgt auf einer dreistufigen Skala, die den erreichten Leistungsstand einordnet:

- 70–100 %: Die Deutschkenntnisse entsprechen dem Niveau A2.
- 50–69 %: Die Deutschkenntnisse liegen annähernd auf dem Niveau A2.
- 0–49 %: Die Deutschkenntnisse liegen noch unter dem Niveau A2.

Die drei Stufen werden mit Hilfe von Farben grün, gelb und rot visualisiert.

Es erfolgt eine differenzierte Rückmeldung sowohl an die Schüler*innen als auch an die Lehrkräfte. Die Schüler*innen erhalten ein individuelles Rückmeldeblatt, das das Gesamtergebnis in Prozent sowie die Resultate in den einzelnen Teilfertigkeiten enthält. Darüber hinaus werden spezifische Teilkompetenzen nach den GER-Beschreibungen aufgeführt, sodass gezielte Hinweise auf persönliche Stärken und Entwicklungsfelder gegeben werden können (vgl. Abb. 4).



Abb. 4: Beispiel der Rückmeldung an Schüler*innen

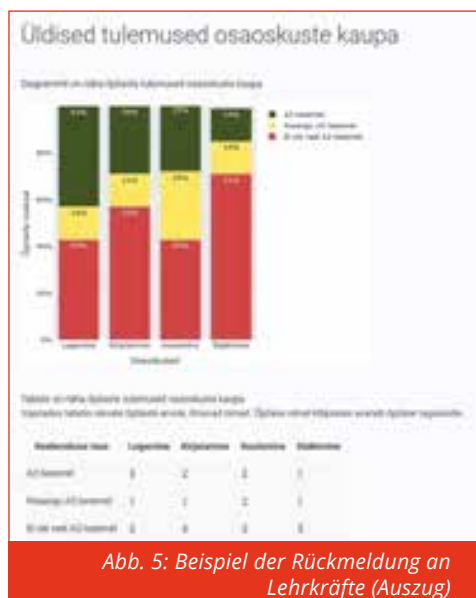


Abb. 5: Beispiel der Rückmeldung an Lehrkräfte (Auszug)

Für Lehrpersonen wird eine detaillierte Auswertung zur Verfügung gestellt, in der die Ergebnisse der Schüler*innen sowohl als Tabellen- und Diagrammansicht zusammengefasst als auch nach Teilfertigkeit und Aspekt differenziert dargestellt werden. Zu-

sätzlich kann eingesehen werden, wie viele Schüler*innen ein bestimmtes Kompetenzniveau erreicht haben. Per Klick auf die Zahlen sind auch die Namen der betreffenden Schüler*innen sichtbar (vgl. Abb. 5).

Schlussbemerkung

Es gibt eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulen, Universitäten, dem Goethe-Institut, der ZfA, dem Estnischen Deutschlehrerverband, der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland, dem Ministerium für Bildung und Forschung und dem Bildungs- und Jugendamt, die zur Förderung der deutschen Sprache und Kultur in Estland einen wichtigen Beitrag leistet. Darüber hinaus gehören fünf Schulen in Estland zum CertiLingua Programm, das seine Wurzeln in Deutschland hat und das das Ziel verfolgt, Lernende in zwei Fremdsprachen (meistens in Englisch und Deutsch) mindestens auf das Niveau B2 zu bringen. Die Förderung des Deutschlernens in Estland wäre nicht möglich ohne engagierte und motivierte Deutschlehrkräfte, die sich für die Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur einsetzen.

Zu den Autorinnen

Dr. Merle Jung arbeitet seit 2019 als Expertin für Deutsch als Fremdsprache und E-Assessment an Estlands Zentralstelle für Bildung und Jugend. Schon seit ihrer Studienzeit hat sie Deutsch unterrichtet – an Schulen, an der Universität und am Goethe-Institut. Besonders am Herzen liegt ihr die DaF-Didaktik für angehende Lehrkräfte, der sie sich viele Jahre an der Uni gewidmet hat. Außerdem ist sie als Fortbildnerin am Goethe-Institut Estland aktiv.



Marika Peekmann arbeitet seit 2023 als Chefexpertin für Fremdsprachen und internationale Bildung am Ministerium für Bildung und Forschung und ist zuständig für diese Bereiche in der Allgemeinbildung. Sie promoviert an der Universität Tartu zur Kulturdidaktik DaF in Estland und ist periodisch als Dozierende tätig. Sie hat DaF sowohl im schulischen als auch im Bereich der Erwachsenenbildung unterrichtet.



Vom ersten deutschen Lied zur DSD-Prüfung

Mein Weg am Deutschen Gymnasium Kadriorg

von **Camilla Soolind**

Im Schuljahr 2025/26 wird das Deutsche Gymnasium Kadriorg (www.ksg.edu.ee) in Estland 65 Jahre alt. Das KSG ist eine Schule, die die längste Tradition des Deutschunterrichts als erste Fremdsprache in Estland hat. Es gibt zwei verschiedene Schulhäuser, Mäe und Oru Haus, für etwa 1100 Schüler. Im Mäe-Haus lernen Schülerinnen und Schüler der Klassen 1–6, im Oru-Haus lernen die Schülerinnen und Schüler der Klassen 7–12. Im Oru-Haus in der 12. Klasse lerne auch ich!

Ich heiße Camilla Soolind und habe am KSG in der 2. Klasse angefangen, Deutsch zu lernen, und habe jetzt für 11 Jahre intensiv diese schöne Sprache gelernt. Im Laufe der 11 Schuljahre habe ich an vielen Projekten sowie Veranstaltungen teilgenommen und viele wunderbare Erfahrungen gesammelt. Als ich das Angebot bekommen habe, diesen Artikel zu schreiben, war ich natürlich sofort bereit. Als Schülerin bin ich sehr aktiv. Neben vielen Projekten, die mit dem

Deutschlernen verbunden sind, führe ich auch die Schülervertretung des KSGs, moderiere die meisten Schulveranstaltungen und nehme an verschiedenen Wettbewerben teil. Außerdem beschäftige ich mich mit Klavierspielen, lese, mache Fitness-Training und verbringe Zeit mit Freunden, Hund und Familie. Die deutsche Sprache war für mich immer etwas, das mir sehr gefallen hat, und es ist für mich eine große Ehre, über meine Erfahrungen zu erzählen.

Meine Anfänge

Alles begann in der Grundschule. Die erste Veranstaltung, an die ich mich erinnern kann, war der traditionelle Gesangswettbewerb namens „KSG sucht den Superstar“. Wir haben mit der ganzen Deutschgruppe das Lied „Jungs gegen Mädchen“ gesungen und sogar den ersten Platz gewonnen! Danach hat man uns zum staatlichen Songwettbewerb ausgewählt. Eigentlich weiß ich nicht mehr, wie es uns gelungen ist, aber eine gute Erinnerung habe ich bis heute. Meine Karriere als Sängerin war aber kurz. Noch einmal habe ich mein Solodebüt in der 9. Klasse mit demselben Wettbewerb gemacht, aber das war alles. Jetzt singe ich nur, wenn ich alleine zu Hause bin oder mit dem Auto fahre.

Ich erinnere mich daran, als Frau Kersti Sõstar, die DaF-Koordinatorin unserer Schule, mich gefragt hat, ob ich die Veranstaltung „60 Jahre Deutschunterricht am KSG“ moderieren möchte. Natürlich habe ich sofort zugestimmt! Da waren so viele wichtige Leute, die mit dem Sprachenlernen und der deutschen Sprache verbunden sind. Unvergesslich für mich war die Begegnung mit den Partnern der Schule, der Riesenkampff-Familie, die unsere Schule seit etwas mehr als 10 Jahren unterstützt hat. Es war unglaublich, dass ich, eine Grundschülerin, mit ihnen sprechen und sie treffen konnte. Dann habe ich verstanden: Wenn ich diese Sprache kenne, könnte sie mir in Zukunft viele Türen öffnen. Ich bin bis heute überzeugt, dass ich auf dem richtigen Weg bin!



Feierlicher Schulbeginn 1.9.2025
im Blumengarten des Parks Kadriorg.
(© Peeter Rokk; peeter.rokk@ksg.edu.ee)



Tagung „60 Jahre Deutschunterricht
am KSG“ 29.3.2023 (© Peeter Rokk;
peeter.rokk@ksg.edu.ee)



Erasmus+ Gruppe in Keila-Joa, April 2024
(eigene Fotosammlung, Camilla.Soolind2006@ksg.edu.ee)

Ich habe die DSD I Prüfung in der Grundschule erfolgreich auf B1-Niveau bestanden. Übrigens, es ist schon seit dem Jahr 2015 möglich, an unserer Schule die DSD I Prüfung abzulegen. Die schon erwähnte Riesenkampff-Stiftung verleiht seit 11 Jahren Riesenkampff-Preise an Schulabsolvent*innen, die sehr gute Deutschkenntnisse haben und im Schulleben besonders aktiv gewesen sind. Auch für mich war es eine große Ehre, diesen Preis am Ende der 9. Klasse zu bekommen.

Sprachkenntnisse öffnen Türen

Danach habe ich mir Gedanken gemacht, was ich in der gymnasialen Oberstufe weitermachen will. Im Deutschunterricht fühlte ich, dass ich die Befähigung hatte, ein beliebiges Fach in der deutschen Sprache zu lernen. Also war es keine Überraschung, dass ich in der gymnasialen Oberstufe Wirtschaft auf Deutsch als Profulfach ausgewählt habe, das im Jahr 2014 eingeführt wurde. Neben dem Unterricht gehören zum Wirtschaftstudium auch Lehrgänge, Schüleraustausche sowie Praktikummöglichkeiten an deutschsprachigen Institutionen.

Ich erinnere mich immer gern an mein erstes Erasmus+ Projekt, an dem wir u. a. einen Tanz gelernt haben und diesen auch den anderen vorgestellt haben. Im Laufe des Projektes haben wir alle auch ein Unternehmen in Estland, das sich mit Stahl beschäftigt, besucht und die estnische Natur entdeckt. Es

war ein sehr spannendes Projekt. Ich habe viele deutsche Schüler*innen kennengelernt und hoffentlich auch einige Freundschaften „für das ganze Leben“ geschlossen.

Deutschland erleben

Es ist fast unmöglich zu beschreiben, wie dankbar ich bin für die Möglichkeiten, die ich hatte, nach Deutschland zu reisen. Das erste Mal war ich drei Wochen in Berlin für ein Betriebspraktikum, an dem Wirtschaftsschüler*innen teilnehmen, in der Sparkasse Märkisch-Oderland. Ich war mit meiner Mitschülerin Adelina und zwei anderen Schülern vom KSG dort. Ganz allein in einem anderen Land war ich dann noch nie gewesen und noch weniger hatte ich Erfahrungen, in einer Bank zu arbeiten. Zu meiner Überraschung waren alle so nett und hilfsbereit! Wir waren sehr froh, dass sie uns als vollwertige Mitarbeiter anerkannt haben.

Wir werden nie vergessen, wie viel von Berlin wir gesehen haben. Natürlich haben wir alle populären Sehenswürdigkeiten gesehen, wie den Reichstag, den Alexanderplatz, das Brandenburger Tor, die Museumsinsel, das Charlottenburger Schloss, aber auch das Alltagsleben war interessant für uns. Wie gesagt, unser Praktikum war in Märkisch-Oderland, aber unsere Übernachtung war in Zehlendorf, einem Berliner Stadtteil, der ca. 2 Stunden entfernt von der Strausbergischen Sparkasse liegt. Deshalb sind wir

jeden Tag insgesamt vier Stunden mit der S-Bahn hin und zurück gefahren. Außerdem waren wir während der Fußball-Europameisterschaft 2024 in Berlin. Wenn man da nicht die echte deutsche Fußballbegeisterung erlebt, wo dann noch!

Das zweite Mal bin ich nach Deutschland als Inez-Lember-Stipendiatin geflogen. Nochmals hatte ich die Möglichkeit, drei Wochen selbstständig in Deutschland zu leben. Diesmal habe ich in Dresden einen Intensivkurs Deutsch besucht und mit dem Goethe-Institut verschiedene Teile von Süddeutschland entdeckt. Diese Erfahrung war auch etwas anderes für mich, weil ich niemals einen Sprachkurs außerhalb der Schule besucht habe. Da sind Menschen aus verschiedenen Teilen der Welt angereist, wie z. B. aus Australien, den USA, China, Ecuador und vielen anderen Ländern. In einem solchen Babel der Sprachen und Kulturen, Deutsch zu lernen, war ein einmaliges Erlebnis!

Blick in die Zukunft

Für das Inez-Lember-Stipendium habe ich mich beworben, um die DSD II Prüfung erfolgreich abzuschließen, vor allem aber, um eine Deutschkenntnisse zu verbessern, mit denen ich in Zukunft hoffentlich mehr Möglichkeiten habe. Jetzt findet die Prüfung in einer Woche statt und ich fühle, dass ich mit all diesen wunderbaren Möglichkeiten sehr gut darauf vorbereitet bin. Erstaunlich ist auch die Tatsache aus unserer Schulchronik, dass



KSG Oru-Haus 2024 (© Peeter Rokk;
peeter.rokk@ksg.edu.ee)

die Deutschlernenden des KSGs schon seit 30 Jahren die Möglichkeit haben, das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, Stufe II abzulegen.

In unserer Schule gibt es auch ein weiteres Sprachprogramm namens CertiLingua (certilingua.net), an dem ich auch teilnehmen will, um ein weiteres Zeugnis zu bekommen, das meine Sprach- und interkulturellen Kenntnisse beweist.

Ohne KSG kann ich mir mein Leben nicht vorstellen. Ich bin äußerst dankbar, dass ich an allen diesen Projekten, Studienreisen, Veranstaltungen und Wettbewerben teilnehmen konnte. Mein größter Dank geht an alle meinen Deutschlehrerinnen, die mir immer weitergeholfen haben. Deutsch ist ein fester Teil meines Lebens geworden und ich bin mir sicher, dass es in der Zukunft so weiter bleiben wird.

Zur Autorin

Camilla Soolind ist Abiturientin des Deutschen Gymnasiums Kadriori (Abk. KSG). Sie lernt an der Schule seit der zweiten Klasse Deutsch. Dabei hat sie an sämtlichen deutschsprachigen Projekten und internationalen Wettbewerben teilgenommen. Als Vorsitzende der Schülervertretung hat sie mit viel Engagement zahlreiche Aktivitäten initiiert und durchgeführt.



(© Camilla.Soolind2006@ksg.edu.ee)

Sprachlernmotivation und Deutschlandbilder estnischer DaF- und Germanistikstudierender

von *Andine Frick, Daniel Kulesza und Andreas Volk*

Deutsch, mit rund 100 Millionen Muttersprachler:innen die meistgesprochene Sprache der Europäischen Union, erlebt im Baltikum einen bemerkenswerten Aufschwung. Während Englisch weiterhin die erste Fremdsprache bleibt, wächst in Estland ebenfalls das Interesse an Deutsch – nicht zuletzt, weil Russisch infolge des Angriffskriegs auf die Ukraine an Attraktivität verliert und vielerorts aus den Curricula verschwindet.

Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der Bildungsreform des Jahres 2024 wider: Seither sind estnische Schulen verpflichtet, neben Englisch (A-Sprache) zwei weitere Fremdsprachen (B-Sprachen) anzubieten. In vielen Fällen fällt die Wahl auf Deutsch – eine Sprache, die in Estland auf eine jahrhundertlange deutschbaltische Tradition zurückblickt. Das steigende Interesse scheint sich zu einem neuen Bildungstrend zu entwickeln.

Doch wie steht es um jene, die über die Schule hinausgehen und sich im Studium

wissenschaftlich mit der deutschen Sprache, Kultur und Literatur beschäftigen? Was motiviert estnische Studierende, sich im Fach Germanistik oder DaF-Lehramt gleich mehrere Jahre intensiv mit der Sprache und dem Land der „Dichter und Denker“ auseinanderzusetzen? Welche Bilder haben sie von Deutschland und welche Zukunftspläne leiten sie daraus ab?

Diesen Fragen sind wir, die DAAD-Lektoren in Estland, nachgegangen und haben 25 der insgesamt 91 (Universität Tartu 46, Universität Tallinn 45) Bachelor- und Masterstudierenden an den zwei größten Universitäten des Landes befragt. Die beiden Universitäten sind gleichzeitig auch die einzigen Bildungseinrichtungen, an denen man hierzulande Germanistik bzw. DaF auf Lehramt studieren kann. Somit bildet diese Umfrage die Meinung von mehr als 25 % der insgesamt 91 Studierenden in Estland mit einem germanistischen bzw. DaF-Schwerpunkt ab.

Die Mehrheit der Befragten befindet sich entweder am Anfang (36 %) oder in der Mitte des Studiums (40 %) und lernt Deutsch seit 5–10 oder mehr Jahren (s. Diagramme 1 u. 2).

Die Sprachkenntnisse der befragten Studierenden liegen überwiegend auf dem Niveau C1 (36 %), gefolgt von B2 (24 %) und B1 (ebenfalls 24 %). Bemerkenswert ist, dass knapp acht Prozent der Teilnehmenden über muttersprachliche Deutschkenntnisse verfügen. Die Gründe dafür werden im nächsten Abschnitt, in dem es um den Deutschlandbezug geht, deutlich.

1. In welchem Semester sind Sie?

25 Antworten

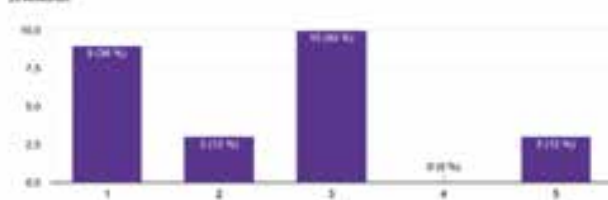


Diagramm 1 (© Andreas Volk)

2. Wie viele Jahre lernen Sie schon Deutsch?

25 Antworten

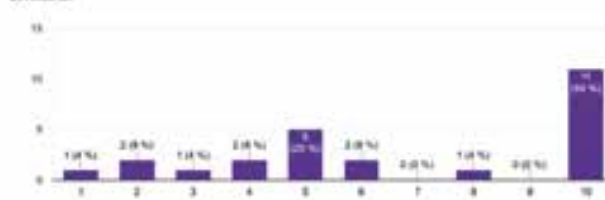


Diagramm 2 (© Andreas Volk)

DLIA 72. JG. – 2025

Wiederkehrende Rubriken

Titel	Heft	Seite
Der Vorsitzende berichtet (<i>Thomas Lothar</i>)	1 2 3 4	2 110 206 304
In eigener Sache (<i>Hans-Martin Dederding, ab 3: Marcelina Tkocz</i>)	- 2 3 -	--- 114 209 ---
Persönliche Nachrichten und Anschriften der Mitarbeiter/innen	1 2 3 4	9 123 211 307

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren: Beiträge	Heft	Seite
<i>Bauer, Alexander</i> : FEDA for Kenya: Ein CSR-Projekt mit Herz und Verstand	1	34
<i>Becker, Thomas H. A.</i> : Podiumsdiskussion Auslandsschulwesen – Keine „ <i>tabula rasa</i> “ im Auslandsschulwesen	4	343
<i>Bilgin, Berksoy</i> : Der IEL Verein Deutschland – Ehemalige unterstützen ihre Schule	2	133
<i>Blenk, Heike</i> : 20 Jahre „Austauschpraktikum All-Inclusive“ – ein Leuchtturmprojekt für Europa	4	325
<i>Bobadilla, Pilar</i> : Solidaritätsfrühstücke: eine Lebenserfahrung	1	41
<i>Burger, Eva-Maria</i> : Candlelight – das Sozialprojekt der Deutschen Botschaftsschule Peking	1	21
<i>Bustamante, Victoria</i> : Solidaritätsfrühstücke: eine Lebenserfahrung	1	41
<i>Cedeño Mora, Verónica</i> : Ausländische Lehrkräfte in Deutschland? Ja, klar!	3	259
<i>Chahin-Dörflinger, Fatima</i> : Evaluation der Hauptversammlung 2025 in Bremen	4	349
<i>Dawn, Heike</i> : Grußwort zur 37. HV des VDLiA – Weltverband Deutscher Auslandsschulen	3	232
<i>De la Sierra, Jacobo</i> : Grenzen überschreiten, Erfahrungen sammeln: Praktikumsaustausch zwischen Bilbao und Schleswig-Holstein	4	319
<i>Dederding, Hans-Martin</i> : Jenseits der Komfortzone	1	20
<i>Dederding, Hans-Martin</i> : VDLiA trifft DPHV	2	115
<i>Dederding, Hans-Martin</i> : Freundeskreise	2	126
<i>Dederding, Hans-Martin</i> : Das Visum. Aus der Frühzeit der Republik K.	4	309
<i>Dederding, Hans-Martin</i> : Schock-(Stock-?)-Bewältigung – Vorwort zum Rätsel	4	408
<i>Deutsche Internationale Schule Riad</i> : 50 Jahre Internationale Schule Riad: eine Festwoche	2	165
<i>Doster, Alfred</i> : VDLiA auf der „didacta 2025“	2	117
<i>Doster, Alfred</i> : Didacta 2025: Der VDLiA im Austauschforum	2	118
<i>Doster, Alfred</i> : VDLiA auf der Schulleiterkonferenz im Auswärtigen Amt	2	119
<i>Doster, Alfred</i> : VDLiA erörtert beim BLASCha Masterplan	2	120
<i>DS Beata Imelda</i> : DS Lima: Die Vision einer globalen Schule mit lokalem Engagement	1	43
<i>DSiB-Deutsche Schulen in Spanien und Portugal</i> : DSiB – wir glauben an Solidarität	1	29
<i>Eidems, Judith</i> : Die besonderen Chancen und Herausforderungen von Expatriatekindern im Schulalltag	3	251
<i>El-Shennawy, Alhussein</i> : 50 Jahre VEDEO	2	148
<i>Eldada, Katharina</i> : „Fanklub“ einer Schule, die es so nicht mehr gibt	2	158
<i>Frey, Thomas</i> : Unterstützung der Deutschen Abteilung des Istanbul Erkek Lisesi	2	143
<i>Frohnappfel, Isabel</i> : Die Dillinger Nachhaltigkeitstage – ein Modell zur Nachahmung	4	372
<i>Gerke, Stefan</i> : Der Erwerb sozialer Kompetenzen an der Europaschule – Kairo	1	26
<i>Götz, Krystyna</i> : Ein Erfolg auf ganzer Linie: Das DSD-Programm in Polen	1	56
<i>Götz, Krystyna</i> : Otto Küsel – der Engel von Auschwitz. Ein Interview mit Sebastian Christ	2	176

Autoren: Beiträge	Heft	Seite
<i>Götz, Krystyna:</i> Ein Nachwort zum Interview mit Sebastian Christ	2	182
<i>Graefe, Florian:</i> Wandel der Geschichte – Die Deutsche Schule San Sebastián zwischen Demokratie und Diktatur	4	333
<i>Hübenthal, Diana:</i> Das Alumni-Netzwerk der Deutschen Schule Quito	2	152
<i>Jazbec, Saša:</i> SDUNJ (Slowenischer Deutschlehrerverband) – Engagement für Sprache, Bildung und Begegnung	3	266
<i>Kacjan, Brigita:</i> SDUNJ (Slowenischer Deutschlehrerverband) – Engagement für Sprache, Bildung und Begegnung	3	266
<i>Klieme, Thorsten:</i> Grußwort zur 37. HV des VDLiA -Freie Hansestadt Bremen	3	226
<i>Kou, Nianzhen:</i> Candlelight – das Sozialprojekt der Deutschen Botschaftsschule Peking	1	21
<i>Krause-Leipoldt, Harald:</i> ZAhhlphaX	4	411
<i>Kuper, Jan:</i> Grußwort zur 37. HV des VDLiA – DIHK	3	234
<i>Lawin, Heike:</i> Literatur, Landeskunde und die Lebenswelt der Lernenden	1	75
<i>Lawin, Heike:</i> Die Minute – Blick zurück ... und nach vorn	4	350
<i>Lembke, Frank:</i> „Mehr als ein Vierteljahrhundert“ – Festakt zum Jubiläum der Deutschen Spezialabteilungen in Rumänien	3	274
<i>Lieske, Hartmut:</i> 50 Jahre Deutsche Internationale Schule Riad: Ein Blick zurück	2	167
<i>Lieske, Hartmut:</i> 70 Jahre Deutsche Schule Addis Abeba – Gedenken und Gedanken	4	356
<i>Lin-Klitzing, Susanne:</i> Grußwort zur 37. HV des VDLiA – Deutscher Philologenverband	3	227
<i>Lohrbach, Ulrich:</i> „Dar una mano a quien lo necesite“	1	37
<i>Lothar, Thomas:</i> Gutes Gelingen im Auslandsschuldienst	1	6
<i>Lothar, Thomas:</i> VDLiA trifft DPHV	2	115
<i>Lothar, Thomas:</i> Didacta 2025: Der VDLiA im Austauschforum	2	118
<i>Lothar, Thomas:</i> VDLiA erörtert beim BLASchA Masterplan	2	120
<i>Lothar, Thomas:</i> Liste der Jubilarinnen und Jubilare 2025	2	123
<i>Lothar, Thomas:</i> Der VDLiA beim Austauschforum der ZfA in Berlin, 4. Juni 2025	3	208
<i>Lothar, Thomas:</i> Begrüßung zur 37. Hauptversammlung in Bremen	3	224
<i>Lothar, Thomas:</i> Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden des VDLiA	3	238
<i>Lothar, Thomas:</i> Zwei langjährige Weggefährten treten aus dem Vorstand aus	3	248
<i>Lubej, Tatjana:</i> SDUNJ (Slowenischer Deutschlehrerverband) – Engagement für Sprache, Bildung und Begegnung	3	266
<i>Manuchehr, Mitra:</i> Der Freundeskreis der Deutschen Schule Teheran	2	156
<i>Marco Knüppel:</i> Ergebnisse vom Arbeitskreis Aktive Auslandslehrkräfte	4	346
<i>Mebus, Naomi:</i> Durch Kunst Gemeinschaft schaffen	1	51
<i>Meyer, Lena-Maria:</i> Durch Kunst Gemeinschaft schaffen	1	51
<i>Möckelmann, Ulrike:</i> Candlelight – das Sozialprojekt der Deutschen Botschaftsschule Peking	1	21
<i>Müller, Bernadette:</i> Die besonderen Chancen und Herausforderungen von Expatriatekindern im Schulalltag	3	251
<i>Paus, Uwe:</i> Neue Versicherungsbeiträge bei der GLOBALITY-Krankenversicherung	1	8
<i>Peleikis, Hans-Jürgen:</i> Transmediterrane Zusammenarbeit. Christian-Peter Hanelt – Ein Ring aus Feuer (Buchvorstellung)	1	78
<i>Peleikis, Hans-Jürgen:</i> „Bildungsarbeit ist Friedensarbeit“ – Interview mit Christian-Peter Hanelt	1	91
<i>Peleikis, Hans-Jürgen:</i> Annette Kehnel: Die sieben Todsünden. Menschheitswissen für das Zeitalter der Krise (Buchvorstellung)	2	183
<i>Peleikis, Hans-Jürgen:</i> Interview mit Annette Kehnel	2	188
<i>Peleikis, Hans-Jürgen:</i> Bregman, Rutger: Moralische Ambition (Buchvorstellung)	3	277
<i>Peleikis, Hans-Jürgen:</i> Ira Peters Buch „Deutsch genug? WARUM WIR ENDLICH ÜBER RUSSLANDDEUTSCHE SPRECHEN MÜSSEN“ (Buchvorstellung)	4	378
<i>Quint, Franz:</i> Zukunftsförderung oder Alumni-Nostalgie	2	127
<i>Rammler, Hubert:</i> Bericht der Kassenprüfer	3	245
<i>Regenbrecht, Johannes:</i> Istanbul – ein Hotspot des Deutschen Auslandsschulwesens	2	145
<i>Sandler, Jacob:</i> Die Deutschprofilschule San Sebastián: Eine Perspektive aus dem Herzen Europas	4	328

Autoren: Beiträge	Heft	Seite
<i>Schlattner, Sabine Maya:</i> Shoah und jüdische Gegenwartskultur im Schulunterricht	2	160
<i>Schmidt, Albrecht:</i> Bericht der Kassenprüfer	3	245
<i>Schmitt, Kathrin:</i> Die Dillinger Nachhaltigkeitstage – ein Modell zur Nachahmung	4	372
<i>Schneider, Saskia:</i> Soziales Engagement der Deutschen Schule Guatemala	1	46
<i>Schopp, Georg Michael:</i> „Ich wollte schon immer mal im Ausland arbeiten ...“	1	11
<i>Schopp, Georg Michael:</i> Der IEL Verein Deutschland – Ehemalige unterstützen ihre Schule	2	133
<i>Schopp, Georg Michael:</i> Die Ehemaligen des Istanbul Erkek Lisesi und ihr Netzwerk	2	140
<i>Schopp, Georg Michael:</i> Interview mit GK a. D. Johannes Regenbrecht	2	145
<i>Schopp, Georg Michael:</i> Grußwort zur 37. HV des VDLiA – AGAL in der GEW	3	229
<i>Schreiner, Angela:</i> Die besonderen Chancen und Herausforderungen von Expatkindern im Schulalltag	3	251
<i>Spann, Martina:</i> DSIB – wir glauben an Solidarität	1	29
<i>Teima, Rasha:</i> 50 Jahre VEDEO	2	148
<i>Thomas, Dr. Gottfried:</i> 20 Jahre „Austauschpraktikum All-Inclusive“ – ein Leuchtturmprojekt für Europa	4	325
<i>Tiffert, Wolfgang:</i> Bericht des Schatzmeisters zur Amtsperiode 2023–2025	3	243
<i>Tkocz, Marcelina:</i> %97 İstanbullu – Ankommen in Etappen	3	213
<i>Tkocz, Marcelina:</i> Horizonte erweitern	3	218
<i>Tkocz, Marcelina:</i> Zwischen zwei Welten. Rüdiger Kronthaler über seine Schulzeit an der Deutschen Schule Rom	4	315
<i>Tkocz, Marcelina:</i> Talitha Kumi in Palästina – Eine außergewöhnliche Schule an einem außergewöhnlichen Ort	4	338
<i>Ullrich, Claudia:</i> „Meine Katze hat der Buch gebissen“ oder: Was passiert, wenn man Schüler*innen autonom mit dem Ich-Buch arbeiten lässt	1	69
<i>Wicke, Rainer E.:</i> Ideale Fortbildungsvoraussetzungen, wie man sie sich nur wünschen kann – ein positiver Erfahrungsbericht	4	367
<i>Wicke, Rainer E.:</i> Das Ich-Buch der DW – eine holprige Erfolgsstory	1	65
<i>Wicke, Rainer E.:</i> Auschwitz – Häftling Nr. 2	2	173
<i>Wicke, Rainer E.:</i> Otto Küsel – der Engel von Auschwitz. Ein Interview mit Sebastian Christ	2	176

Rezensionen

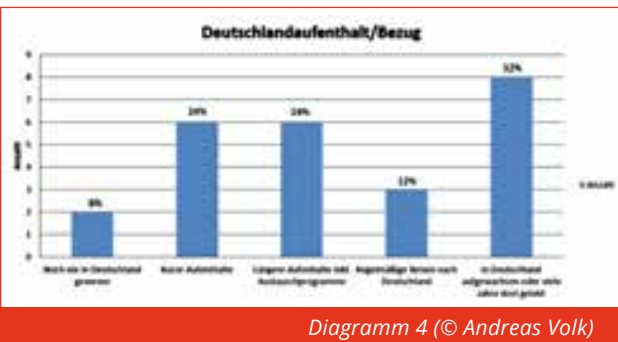
Autor: Titel (Rezensenten)	Heft	Seite
<i>Ali Farah, Ubah Cristina:</i> Der Kommandant des Flusses (<i>Claus Frank</i>)	3	300
<i>Alloatti, Sara/Montemarano, Filomena:</i> Es macht klick! Künstliche Intelligenz bei schriftlichen Arbeiten clever nutzen (<i>Jens Drummer</i>)	2	195
<i>Badawi, Zeinab:</i> Eine afrikanische Geschichte Afrikas. Vom Ursprung der Menschheit bis zur Unabhängigkeit (<i>Susanne Frank</i>)	2	202
<i>Baumann, Johannes/Götz, Thomas:</i> Werteorientierung und Wertebildung in der Schule (<i>Rainer E. Wicke</i>)	4	396
<i>Baumann, Johannes/Götz, Thomas/Tahir, Sara:</i> Schulbau – Architektur und Schulentwicklung im dynamischen Zusammenspiel (<i>Ludwig Haag</i>)	3	294
<i>Beck, Hanno/Prinz, Aloys:</i> Fake News. Macht der Lügen (<i>Jens Drummer</i>)	2	197
<i>Beer, Mathias/Radu, Sorin (Hg.):</i> Migration und kulturelles Erbe. Das Beispiel der deutschen Minderheiten in und aus Rumänien (<i>Manfred Egenhoff</i>)	1	102
<i>Beljan, Jens:</i> Expressive Bildung. Über Ausdruck, Entfremdung und die Fähigkeit zu lernen (<i>Manfred Weiser</i>)	4	398
<i>Bisky, Jens:</i> Die Entscheidung. Deutschland 1929 bis 1934 (Heike Lawin)	4	399
<i>Böll, Birgit:</i> Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen (<i>Rainer E. Wicke</i>)	4	395
<i>Brodkorb, Mathias/Koch, Katja:</i> Der Abiturbetrug. Vom Scheitern des deutschen Bildungsföderalismus. Eine Streitschrift (<i>Detlef Thiel</i>)	3	292
<i>Burwitz-Melzer, Eva/Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (Hg.):</i> Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen (<i>Rainer E. Wicke</i>)	1	97

Autor: Titel (Rezensenten)	Heft	Seite
Cheheltan, Amir Hassan: Die Rose von Nischapur (<i>Manfred Egenhoff</i>)	1	105
Cramer, Patric: Zukunftswelten. Meine Reise zur Wissenschaft von morgen (<i>Jens Drummer</i>)	1	100
Daschner, Peter/Schoof-Wetzig, Dieter (Hg.): Weißbuch Lehrkräftefortbildung. Impulse und Szenarien für gute Praxis (<i>Rainer E. Wicke</i>)	2	193
Di Stefano, Patrizia: Nostalgia Siciliana (<i>Jens Drummer</i>)	3	299
Gillespie, Gordon: Das Orakel der Zahlen: Eine kleine Philosophie der Mathematik (<i>Jens Drummer</i>)	1	99
Grätz, Ronald (Hg.): LAMEBA – Mein Barcelona (<i>Rainer E. Wicke</i>)	3	295
Heinrich, Sebastian: Kurz gesagt: Italien (<i>Jens Drummer</i>)	3	298
Höller, Ralf: Die Bauernkriege 1525/26. Vom Kampf gegen Unterdrückung zum Traum einer Republik (<i>Stephan Schneider</i>)	3	291
Ineichen, Stefan: Principessa Mafalda (<i>Stephan Schneider</i>)	1	106
Kallscheuer, Otto: Papst und Zeit. Heilsgeschichte und Weltpolitik (<i>Detlef Thiel</i>)	2	204
Kiss, Noémi: Der Nebelmann. Geschichten von der Donau (<i>Susanne Frank</i>)	4	401
Kolbe, Simon Wilhelm/Martin, Jean Pol (Hg.): Praxishandbuch Lernen durch Lehren – Kompendium eines didaktischen Prinzips (<i>Rainer E. Wicke</i>)	3	293
Koppel, Benjamin: Annas Lied (<i>Jens Drummer</i>)	4	400
Lesi, Zoltán (Hg.): An unseren Grenzen haben wir Angst (<i>Susanne Frank</i>)	4	401
Magris, Claudio: Kreuz des Südens (<i>Manfred Egenhoff</i>)	4	405
Malfatto, Emilienne: Die Schlangen werden dich holen (<i>Stephan Schneider</i>)	4	404
Mauthner-Weber, Susanne/Leidinger, Hannes: Zuhause ist anderswo. Eine Weltreise durch die Migrationsgeschichte von Ötzi bis heute (<i>Hannelore Breyer-Rheinberger</i>)	2	199
Nawrat, Matthias: Über allem ein weiter Himmel. Nachrichten aus Europa (<i>Susanne Frank</i>)	1	103
Nicolas, Ana-Maria/Greschner, Deniz (Hg.): Jugendengagement und politische Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft (<i>Manfred Weiser</i>)	2	198
Ovens, Carsten (Hg.): Die Fragemauer – 100 Antworten zu jüdischem Leben in Deutschland und Israel (<i>Rainer E. Wicke</i>)	1	96
Paul, Gerhard: Mai 1945: Das absurde Ende des „Dritten Reiches“. Wie und wo die Nazi-Herrschaft wirklich ihr Ende fand (<i>Manfred Egenhoff</i>)	3	290
Polenz, Ruprecht: Tu was! Kurze Anleitung zur Verteidigung der Demokratie (<i>Stephan Schneider</i>)	1	95
Quintana-Murci, Lluís: Die große Odyssee. Wie sich die Menschheit über die Erde verbreitet hat (<i>Detlef Thiel</i>)	1	101
Roig, Montserrat: Die Frauen vom Café Nuria (<i>Jens Drummer</i>)	3	297
Rubel, Alexander: Migration. Eine Kulturgeschichte der Menschheit (<i>Manfred Egenhoff</i>)		200
Sachartschenko, Olena: Kämpferinnen (<i>Martin Fluch</i>)	4	403
Scego, Igiaba: Kassandra in Mogadischu (<i>Claus Frank</i>)	2	201
Schilling, Gert: 33 KI-Methoden für den Seminareinsatz. ChatGPT im Training interaktiv nutzen (<i>Jens Drummer</i>)	2	195
Schnurr, Eva-Maria/Patalong, Frank (Hg.): Deutschland, deine Kolonien. Geschichte und Gegenwart einer verdrängten Zeit (<i>Susanne Frank</i>)	2	203
Selek, Pinar: Weil sie Armenier*innen sind (<i>Hans-Martin Dederding</i>)	1	104
Suleyman, Mustafa/Bhaskar, Michael: The coming wave. Künstliche Intelligenz, Macht und das größte Dilemma des 21. Jahrhunderts (<i>Jens Drummer</i>)	1	98
Sutherland, John (Hg.): Schauplätze der Weltliteratur (<i>Jens Drummer</i>)	4	407
Thumann, Michael: Revanche. Wie Putin das bedrohlichste Regime der Welt geschaffen hat (<i>Susanne Frank</i>)	3	301
Wettstein, Alexander/Scherzinger, Marion: Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen (<i>Rainer E. Wicke</i>)	2	192
Zhadan, Serhij: Keiner wird um etwas bitten. Neue Geschichten (<i>Susanne Frank</i>)	3	302
Ziegler, Jean: Trotz alledem (<i>Detlef Thiel</i>)	4	406



Deutschland als biografischer Bezugspunkt

Zunächst hat uns interessiert, welchen Bezug die Studierenden zu Deutschland und anderen deutschsprachigen Ländern haben. Ihre Erfahrungen reichen von ersten, punktuellen Begegnungen oder kurzen privaten Reisen über längere Austauschprogramme bis hin zu intensiven, langjährigen biografischen Erfahrungen.



Mit zwei Ausnahmen haben alle Befragten angegeben, Deutschland zumindest im Rahmen einer kurzen, z. B. touristischen Reise (24 %) besucht zu haben. Berichtet wird von kürzeren, privaten oder schulischen Aufenthalten, etwa Städtereisen:

„Ich war schon in Berlin und Potsdam. Ich mag die deutsche Architektur sehr und möchte gerne mehr von Deutschland erkunden. Um die Kultur und das Leben dort besser kennenzulernen.“

„Ich war in Deutschland, aber nur auf der Durchreise, und bin ein bisschen durch München gelaufen.“

Andere betonen, dass sie Deutschland erst durch das Studium intensiver kennengelernt haben und sich nun bewusst dorthin orientieren, sei es für ein Auslandssemester oder zur beruflichen Fortbildung:

„Ich hatte tatsächlich Deutschland vor meinem Studium nicht besucht, aber jetzt mehrmals bezüglich Sprachkurse oder Austauschsemester.“

„Ich habe Deutschland zweimal besucht und einer dieser Besuche stand im Zusammenhang mit einem sehr denkwürdigen Sommerkurs des Goethe-Instituts.“

Bemerkenswert ist, dass ein Drittel der Befragten angegeben hat, aufgrund familiärer und biografischer Erfahrung oder aufgrund von Ausbildung oder Beruf mehrere z. T. prägende Jahre in Deutschland bzw. Österreich verbracht zu haben. Bei diesen handelt es sich um junge Deutsche, deren Eltern nach Estland ausgewandert sind und deren Kinder in der Regel zweisprachig aufgewachsen sind. Bei dieser Gruppe handelt es sich um ethnische Transmigrant:innen mit sehr guten Deutschkenntnissen z. T. auf muttersprachlichem Niveau, also Personen bzw. deren Eltern, die sich nach vielen Jahren Ausbildung oder Berufsleben in einem deutschsprachigen Land entschieden haben, wieder in Estland zu leben:

„Ich habe in Deutschland meine Offiziersausbildung absolviert.“

„Ich habe viele Jahre in Deutschland gelebt und studiert.“

„Ich wurde in Deutschland geboren und ging dort zur Schule, bis zur 3. Klasse.“

„Habe dort gewohnt für 9 Jahre. Mein Vater ist Tierarzt und deshalb sind wir umgezogen. Habe dann dort erst Deutsch gelernt. Habe jetzt immer noch Freunde dort, die ich

immer wieder mal besuche, oder die mich hier in Estland besuchen.“

Generell wurden die gemachten Erfahrungen als sehr positiv beschrieben, doch gibt es unter den Rückmeldungen auch eine ambivalente Antwort: *„Ich habe einmal Deutschland besucht, aber es war eine schlechte Erfahrung. Jetzt nur, was mich mit Deutschland verbindet, ist meine Lehrerin in der Schule.“*

Insgesamt zeigt sich, dass Deutschland für die Mehrheit der estnischen Germanistikstudierenden ein konkreter Bezugspunkt ist. Dies liegt zum einen an der relativen geografischen und politischen Nähe (beide Teil der EU), was die Teilnahme an Austauschprogrammen und vor allem die privaten Reisen erleichtert. Zum anderen entscheiden sich offensichtlich viele Menschen, die familiäre oder biografische Verbindungen nach Deutschland haben, für ein Studium der Germanistik bzw. ein DaF-Studium. Weitere Gründe für die Aufnahme des Studiums werden im nächsten Abschnitt dargelegt.

Was sind die Gründe für ein Germanistik-Studium? Welche beruflichen Ziele werden verfolgt?

Die Gründe der estnischen Studierenden für ein Germanistikstudium sind vielfältig, doch in vielen Antworten schwingen vor allem Leidenschaft, persönliche Bindung und Neugier mit. Ein Großteil der Befragten beschreibt eine lange Beziehung zur deutschen Sprache, die oft schon in der Schulzeit begann: *„Weil ich schon im Gymnasium Deutsch als Fach und alles, was damit verbunden war – Filme, Kultur, Literatur – sehr genossen habe.“* Andere berichten von einem besonders vertrauten Verhältnis: *„Die deutsche Sprache begleitet mich seit meiner Kindheit. Meine Seele braucht diese Sprache.“*

Einigen Studierenden sind vor allem die familiären oder biografischen Bezüge von entscheidender Bedeutung gewesen:

„Die deutsche Sprache ist ein Teil meiner Identität.“

„Da ich schon in Deutschland gelebt habe, war es klar, was ich studieren möchte.“

Das folgende Zitat zeigt eindrucksvoll, wie intensiv sich der Student mit seinen deutschen Wurzeln beschäftigt hat:

„Väterlicherseits bin ich ein Baltendeutscher aus Emden. Meine Vorfahren waren ursprünglich Holländer, die später nach Eylau in Preußen zogen und vor etwa 400 Jahren nach Riga, Tallinn und Rakvere übersiedelten. Ein Teil meiner Familie diente einst beim Kaiser, später im Landeswehr und danach in der antibolschewistischen Befreiungsarmee. Mein Vater sprach Deutsch, ebenso wie sein Vater und Großvater. Leider bin ich der Einzige in der Familie, der sehr schlecht Deutsch spricht – deshalb habe ich mich entschieden, Germanistik zu studieren und Lehrer zu werden. Ich war auch allein auf einer Reise durch Süddeutschland, besonders in Bayern, wo ich erneut vom Geist der Geschichte und Vergangenheit inspiriert wurde. Für mich sind sowohl der estnische als auch der deutsche Teil des Familienerbes sehr wichtig.“

Viele Studierende verbinden mit dem Studium den Wunsch, ihre Sprachkenntnisse zu vertiefen, sich persönlich weiterzuentwickeln sowie beruflich mit einem Bezug zur deutschen Sprache zu arbeiten. Besonders häufig werden Tätigkeiten wie Übersetzen oder Unterrichten genannt:

„Dass ich als Übersetzerin arbeiten kann und auch als Lehrerin.“

„Ich hoffe, dass mein Studium mich gut darauf vorbereitet, eine gute Lehrerin zu sein.“

„Ich möchte [nach dem Bachelorstudium] mich stärker dem Lehrberuf zuwenden und einen Master-Abschluss erwerben.“

Auch Zukunftspläne im deutschsprachigen Raum spielen eine große Rolle: *„Ich will ein Deutschlehrer werden und vielleicht nach Deutschland umziehen.“*

Darüber hinaus treibt einige Studierende auch das Bedürfnis an, als kulturelle Brückenbauer:innen zu wirken:

„Ich hoffe auch, dass ich in der Zukunft eine kleine Brücke zwischen deutscher und estnischer Sprache sein kann.“

„Ich möchte Deutsch und Geschichte unterrichten, das Erbe und die zweite Sprache an meine Kinder weitergeben und später alle Ecken der deutschsprachigen Länder besuchen.“

Insgesamt zeigt sich, dass die Entscheidung für Germanistik selten zufällig ist. Sie entspringt oft einer tiefen persönlichen Motivation, geprägt durch die eigene Familien- oder Schulbiografie – einer Mischung aus sprachlicher Begeisterung, kultureller Verbundenheit und dem Wunsch, aus dieser Nähe beruflich und menschlich etwas zu gestalten. Die meisten Studierenden scheinen auch eine klare Vorstellung von ihrer beruflichen Zukunft zu haben, und möchten später als Deutschlehrkraft oder Übersetzer:in arbeiten.

Was gefällt den Studierenden an der deutschen Sprache (nicht)?

Die Antworten der Studierenden zeigen ein insgesamt sehr positives Verhältnis zur deutschen Sprache. Viele beschreiben sie als „schön“, „magisch“ oder „vertraut“. Besonders

häufig wird der Klang hervorgehoben: *„Mir gefällt, wie Deutsch klingt“*, schreibt eine Person, eine andere ergänzt: *„Ich habe schon in der Kindheit Filme auf Deutsch geschaut, weil mich der Klang inspiriert hat und er mir sehr vertraut wirkte.“* Dies ist dahingehend überraschend, da Deutsch international in der Regel nicht als wohlklingende Sprache wahrgenommen wird. Neben der Ästhetik betonen viele die Ausdruckskraft und Logik der Sprache: *„Wenn man sie versteht, ist sie wie Mathematik – logisch und schön“*, meint eine Studentin. Andere schätzen, dass sich in Deutsch *„Emotionen sehr stark ausdrücken lassen“* oder dass die Sprache *„neue Denkweisen und Perspektiven“* eröffnet.

Gleichzeitig bleibt die berüchtigte Komplexität der deutschen Sprache nicht unerwähnt. Immer wieder werden *„die schwierige Grammatik“* und *„die vielen Präfixe“* als Herausforderungen genannt. Auch die Artikel bereiten Schwierigkeiten: *„Was mir aber nicht so gut gefällt, sind die Artikel – sie sind manchmal wirklich kompliziert“*, gesteht ein Student. Insgesamt erscheint Deutsch den meisten als anspruchsvoll, aber faszinierend – eine Herausforderung, die sich lohnt.

Über die sprachlichen Aspekte hinaus offenbaren die Antworten auch eine starke emotionale und identitätsbezogene Bindung zur deutschen Sprache. Für einige Studierende ist Deutsch nicht nur ein Kommuni-



kationsmittel, sondern Teil der eigenen Geschichte: *„Deutsch bedeutet mir sehr viel. Die Sprache erinnert mich an meine Kindheit, da ich in Österreich geboren und dort die Hälfte meines Lebens aufgewachsen bin“*, schreibt eine Studentin. Andere sehen in ihr ein kulturelles (deutschbaltisches) Erbe: *„Deutsch bedeutet für mich das Erbe meiner Familie und die Verbindung zu der Geschichte und Kultur meines Volkes.“* Wieder andere betonen den gesellschaftlichen Stellenwert des Deutschen: Die deutsche Sprache sei *„eine Sprache der Herrschaften, ein Statussymbol“* und zugleich ein Tor zu *„Bildung, Kultur und neuen Erfahrungen“*. Die Antworten machen deutlich, dass Deutsch für viele estnische Studierende mehr als ein Lerngegenstand ist, sondern Teil ihrer Identität – eine Sprache, die Chancen eröffnet und zugleich emotionale Verbundenheit stiftet.

Zwischen Klassikertradition und Popkultur

Bereits vorher erwähnten Studierende die Verbundenheit zur deutschen Sprache und Kultur. Auf die Frage, welche konkreten Werke und Künstler:innen aus dem deutschsprachigen Raum sie begeistern, ergab sich ein sehr diverses und facettenreiches Bild des deutschsprachigen Kulturraums.

Die Spannbreite reicht von literarischen Klassikern wie Franz Kafka, Thomas Mann, Erich Maria Remarque, Ernst Jünger über filmische Meilensteine wie die „Nibelungen“ Verfilmung von Fritz Lang bis hin zur aktuelleren Film- und Popkultur wie „Good bye Lenin!“, „Honig im Kopf“, „Fack ju Göhte“ über Revolverheld, AnnenMayKantereit oder Kraftklub.

Doch ebenso wurden jüngste Vertreter:innen der in Deutschland zurzeit angesagten



Studienreise neuer Germanistikstudierender von der Universität Tartu nach Potsdam & Berlin – Oktober 2025; von links: Anete Vapper, Tiit Kängsepp-Prost, Lili Kängsepp-Puun, Kirsi Laaniste, Hanna Ellermaa, Laura Marie Mikson, Ervin-Errik Sikka, Reen Berg (© Reen Berg)

multikulturell geprägten Jugendkultur genannt, über die einige Studierende sehr ausgeprägte Kenntnisse verfügen: 01099, Ski Aggu, KC Rebell, Summer Cem, Ikkimel, Sompagne, Nina Chuba, Raf Camora wurden u. a. angegeben.

Diese Vielfalt trägt sicher dazu bei, dass Deutsch im Ausland als lebendige, vielstimmige und kulturell reiche Sprache erlebt wird.

Bemerkenswert ist zudem, wie häufig kulturelle Präferenzen mit persönlichen Erinnerungen verknüpft werden, etwa Kindheitsfilme, Erlebnisse aus Aufenthalten im Ausland oder Urlaube in Österreich oder Deutschland. Deutschsprachige Kultur resoniert mit den eigenen Erfahrungen und der eigenen biografischen Geschichte.

Fazit

Die Umfrage zeigt, dass estnische Germanistikstudierende unterschiedliche Biografien mitbringen, die sie dazu bewogen haben, ein Studium aufzunehmen. Gemeinsam ist ihnen aber ihre Motivation und Leidenschaft für die deutsche Sprache und Kultur.

Sie begreifen das Studium als Chance, sich fachlich und persönlich weiterzuentwickeln, neue berufliche Wege zu gehen und betrachten sich selbst als zukünftige Brückenbauer:innen zwischen Deutschland und Estland.

Nach dem Studium planen sie, ihre Fähigkeiten als Deutschlehrkraft oder Übersetzer:in einzubringen. Damit werden sie entscheidend dazu beitragen, den steigenden Bedarf an qualifizierten Deutschlehrkräften in Estland zu decken, die deutsche Sprache im Bildungssystem weiter zu stärken sowie eine neue Generation von begeisterten Deutschlernenden zu prägen.

Zu den Autor*innen

Daniel Kulesza arbeitet seit September 2023 als DAAD-Lektor an der Germanistikabteilung der Universität Tartu. Davor war er ebenfalls für den DAAD in Bulgarien und Georgien tätig. Außerdem unterrichtete er DaZ in einer Leipziger Willkommensklasse sowie in verschiedenen Berufs- und Integrationskursen. Er absolvierte den binationalen Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache im deutsch-afrikanischen Kontext“ am Herder-Institut Leipzig und der Stellenbosch University (Südafrika).



Andreas Volk unterrichtet seit 2024 als DAAD-Lektor an der Abteilung für Germanistik der Universität Tallinn. Zuvor arbeitete er viele Jahre in Ankara (Türkei) als Leiter der PASCH-Arbeit am Goethe-Institut sowie als DAAD-Lektor an der Middle East Technical University. Zudem war er mehrere Jahre lang in der akademischen Verwaltung verschiedener bremischer Universitäten beschäftigt.



Andine Frick ist seit 2015 an der Universität Tallinn tätig (bis 2021 als DAAD-Lektorin, seitdem als DAAD-Ortslektorin). Nach ihrem Masterstudium „Deutsch als Fremdsprache“ an der Universität Leipzig arbeitete sie in Integrationskursen sowie an den Universitäten NTNU Trondheim und UiB Bergen in Norwegen.



DaF-Lehrkräfte im Dialog: Der Didaktische Salon an der Universität Tartu

von Daniel Kulesza und Dr. Merje Miliste

In Tartu treffen sich einmal im Monat DaF-Lehrkräfte, (Lehramts-)Studierende und Didaktiker:innen, um sich im didaktischen Salon inspirieren zu lassen, über aktuelle Fragen des DaF-Unterrichts ins Gespräch zu kommen und gelungene Unterrichtsideen, Aufgaben und bewährte Methoden miteinander zu teilen.

Die Idee zum Didaktischen Salon entstand im Februar 2025 – unmittelbar nach Abschluss des Berufspraktikums der Lehramtsstudierenden. Anders als in der Bundesrepublik Deutschland, wo das Lehramtsreferendariat in den meisten Bundesländern 18 Monate umfasst, erstreckt sich das Berufspraktikum in Estland lediglich über zehn

Wochen. In diesem Zeitraum müssen die Studierenden 40 Unterrichtsstunden durchführen. Nach dem studienbegleitenden Praktikum und den schulpraktischen Übungen stellt dieses Praktikum die letzte Vorbereitung auf den Schuldienst dar. Es soll den Studierenden die Sicherheit geben, ihren Beruf souverän zu meistern und im Umgang mit Lernenden, Kolleg:innen, Lehrplänen und nicht zuletzt mit sich selbst kompetent zu handeln.

Bei der Analyse der Praktikumsberichte haben wir uns gefragt, ob die Universität zusätzliche Schritte unternehmen könnte, um den beruflichen Einstieg junger Lehrkräfte zu fördern und sie auch nach dem Studium auf ihrem Weg zu begleiten. Wie eine Praktikantin in ihrer Selbstreflexion schrieb, begegnet man im Lehrerberuf immer wieder großen und kleinen Fragen, die man sich regelmäßig stellen und idealerweise gemeinsam wissenschaftlich fundiert besprechen sollte.

Die Germanistikdozierenden Daniel Kulesza, Katrin Saar und Merje Miliste, die sich der DaF-Didaktik besonders verbunden fühlen, beschlossen daher, erfahrene Deutschlehrkräfte und Lehramtsstudierende in einem offenen Austauschformat zu-





Teilnehmende des Didaktischen Salons in Tartu, v. l. n. r.: Lili Kängsepp-Puun, Gerda Moor, Dr. Merje Miliste, Monika Metsaru, Kersti Merisalu, Anneli Luisk, Kadri Käärde, Silvi Rohesalu, Heidi Laanemäe, Aaron Kubat, Daniel Kulesza (© Daniel Kulesza)



Lehrwerksanalyse beim zweiten GERDA-Treffen (© Merje Miliste)

sammenzubringen. Inspiriert von einer Partneruniversität in Kiel (Deutschland) war die Idee des didaktischen Salons, der den Namen GERDA erhielt, geboren. Der Name GERDA stellt ein estnisches Akronym dar, welches sich mit „Germanistide Didaktika-salong“ übersetzen lässt.

Das Setting ist meistens gleich: Ca. 10 Personen mit Leidenschaft für Deutsch als Fremdsprache, aber unterschiedlich langer Unterrichtserfahrung (zwischen 7 Monaten und 30 Jahren) treffen sich an einem gemütlichen, zum Austausch anregenden Ort. Die Bedürfnisse der Teilnehmenden sind dabei recht heterogen: vom Austausch über fortgeschrittenes Sprechen auf Deutsch, Motivation der Lernenden und Auswahl attraktiver Unterrichtsmaterialien bis hin zum Aufbau eines funktionierenden Kooperationsnetzwerks. Genauer gesagt lag der bisherige Fokus auf den folgenden Themen:

- Arbeit mit Lehrwerken: Die Teilnehmenden stellten die Lehrbücher vor, die sie in ihrem Unterricht verwenden, und diskutierten, was ein modernes Deutschlehrwerk ausmacht und nach welchen Kriterien man sich als Lehrkraft für ein neues

Buch entscheidet. Zudem wurde erörtert, wie aktuelle Trends der Fremdsprachendidaktik – etwa Sprachmittlung als kommunikative Sprachaktivität, Plurikulturalität und handlungsorientiertes Lernen – in den neuen Lehrwerken berücksichtigt werden.

- Diskussion zu neuen, in Estland entwickelten DaF-Unterrichtsmaterialien: z. B. „Mit Deutsch erfinden“ (<https://www.goethe.de/ins/ee/de/spr/unt/mde.html>) (Projekt des Goethe-Instituts Tallinn) oder die interdisziplinär aufbereiteten DaF-Lehr-/Lernmaterialien über das künstlerische Schaffen des deutschbaltischen Künstlers Eduard von Gebhardt von unserer ehemaligen Masterstudentin Katrin-Helena Melder („Künstler Eduard von Gebhardt und die Feiertage der Karwoche und Himmelfahrt“: <https://sisu.ut.ee/gebhardt/>).
- Etablierung einer Kooperation zwischen Erasmus-Studierenden aus DACH-Ländern und den estnischen DaF-Lehrkräften: Studierende, die in Tartu ein Eras-



mus-Semester verbringen, erhalten die Möglichkeit, im Rahmen eines DaF-Unterrichts das eigene Land den Schüler:innen näherzubringen und können dadurch selbst wertvolle Einblicke in den estnischen Schulalltag gewinnen.

- **Austausch zu Best-Practice-Beispielen:** Hierbei gaben sich die Teilnehmenden gegenseitig Tipps zur Gruppeneinteilung, zum Einsatz von Musik und zu Methoden, die Bewegung und Lesen verbinden. Der kollegiale Austausch wurde als besonders wertvoll empfunden. Alle gesammelten Ideen und Materialien wurden in einem digitalen Padlet dokumentiert und stehen den GERDA-Teilnehmenden weiterhin als Ressource zur Verfügung.

Und was sagen die Teilnehmenden zu ihrem größten persönlichen Nutzen der Teilnahme am Didaktiksalon?

„Der Austausch mit Kollegen und Kolleginnen ist für mich ein wertvoller Teil der Unterrichtsvor- und -nachbereitung. Ich kann mich darüber austauschen, was im Unterricht gut lief oder was aktuell verbesserungsbedürftig ist. Außerdem erhalte ich neue Ideen für den DaF-Unterricht. GERDA ist dafür besonders wertvoll, da die meisten Schulen in Estland nur eine Deutschlehrkraft oder maximal zwei Deutschlehrkräfte anstellen. Es gibt im Schulkollegium also nur selten die Möglichkeit vertieft in die Reflexion des DaF-Unterrichts zu gehen. GERDA kann diese Lücke schließen.“ (Aaron Kubat, DaF-Lehrer am Kristja Jaak Peterson Gymnasium in Tartu & Heino Elleri Muusikakool)

„Mein persönlicher Nutzen liegt vor allem darin, dass ich die Möglichkeit habe, mit meinen Kollegen Gedanken auszutauschen über Themen, die bei mir, oder bei den Kollegen aktuell sind. Und nicht nur. Auch die Beteiligung der Uni ist unersetzlich, weil man so auch das theoretische Wissen zur Hilfe nehmen kann.“ (Kersti Merisalu, DaF-Lehrerin an der Parksepa Keskkool)

„Ich finde, dass es wichtig ist, Deutsch auch außerhalb des Unterrichts zu sprechen, und diese Möglichkeit bietet GERDA. Man kann zudem mit unterschiedlichen Lehrkräften Erfahrungen austauschen sowie gute Praktiken vorstellen oder gemeinsam ausprobieren.“ (Gerda Moor, DaF-Lehrerin an der Tartu Luterlik Peetri Kool)

Zusammenfassung und Zukunftsperspektive

Der Didaktische Salon GERDA hat sich in Tartu schnell als wertvolles Forum für den Austausch über DaF-Didaktik etabliert. Die Teilnehmenden schätzen besonders die Möglichkeit, Unterrichtserfahrungen, Methoden und Materialien miteinander zu teilen und theoretisches Wissen praxisnah zu reflektieren. Da in Schulen oft nur eine oder zwei Deutschlehrkräfte tätig sind, bietet GERDA eine seltene Gelegenheit, in kollegialer Runde über Unterrichtspraxis zu diskutieren und voneinander zu lernen.

Die Rückmeldungen der Lehrkräfte zeigen deutlich, dass der Salon nicht nur neue Ideen und Impulse liefert, sondern auch das Gefühl der professionellen Sicherheit stärkt. Ob es um die Wahl geeigneter Lehrwerke, innovative Unterrichtsmaterialien oder den Austausch über Best-Practice-Beispiele geht – GERDA unterstützt die Teilnehmenden darin, ihren Beruf souverän und reflektiert auszuüben. Gleichzeitig fördert das Format den Aufbau eines lebendigen Netzwerks von DaF-Lehrkräften und zeigt, wie universitäre Begleitung über das Studium hinaus wirken kann.

Mit Blick in die Zukunft eröffnet GERDA Perspektiven für weitere Vernetzungsmöglichkeiten, vertiefende Workshops und den kontinuierlichen Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Der Didaktische Salon ist damit mehr als ein einmaliges Treffen: Er ist ein lebendiger Ort des Lernens, Austauschs und der professionellen Weiterentwicklung für alle, die Deutsch als Fremdsprache unterrichten.

Zu den Autor*innen

Daniel Kulesza (s. Seite 59)

Dr. Merje Miliste kommt aus Räpina, wo sie eine Oberschule mit erweitertem Deutschunterricht besucht hat – eine Erfahrung, die ihren weiteren Lebensweg stark geprägt hat. Nach ihrem Germanistik- und Lehramtsstudium arbeitet sie seit 1996 an der Universität Tartu und hat dort verschiedene Kurse unterrichtet. Im Rahmen des Curriculums für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften leitet sie den Studiengang für DaF-Lehrende.



Deutsch öffnet Türen

*Wie Projekte und Begegnungen
junge Esten prägen –
Ein Gespräch mit Emma Aleksandra Jaanson*

Das Gespräch führten Helen Aedla vom Goethe-Institut und Dr. Sebastian Benten-Achatzi, Fachschaftsberater der ZfA

Kannst du dich kurz vorstellen und erzählen, welchen Weg du nach deiner Schulzeit in Estland eingeschlagen hast?

Ich heiße Emma Aleksandra Jaanson und bin Absolventin des Deutschen Gymnasiums Kadriorg in Tallinn. Da ich schon damals Interesse an der deutschen Sprache hatte, habe ich entschieden, mich weiter damit zu beschäftigen und jetzt bin ich im dritten Jahr meines Germanistikstudiums an der Universität Tartu. Gerade verbringe ich ein Semester in Deutschland an der Universität Potsdam, um meine Deutschkenntnisse und Fähigkeiten hauptsächlich im Bereich der Literaturwissenschaft weiterzuentwickeln.

Warum hast du dich entschieden, in Deutschland zu studieren, und wie waren deine ersten Eindrücke?

Zusammen mit der Entscheidung, Deutsch zu studieren, kam für mich sofort das Verständnis, dass ich ein Auslandssemester

Emma Aleksandra Jaanson

Alumna von Jugend debattiert Europa
Absolventin des Deutschen Gymnasiums Kadriorg in Tallinn
Studentin der Germanistik an der Universität Tartu



© Kadri Irdt Rezzakioğlu

machen will. Ich wusste schon von früheren Erlebnissen, dass es für den Spracherwerb am besten ist, in die Sprachumgebung einzutauchen. Daher machte es nur Sinn, nach Deutschland zu gehen. Durch eine Germanistische Institutspartnerschaft zwischen den Universitäten Potsdam, Tartu und Lettland in Riga bin ich nun in Potsdam. Es handelt sich um ein Projekt, das das geteilte Kulturerbe in den drei Ländern durch Fachtagungen, Konferenzen und anderen Kooperationsprojekten in den Vordergrund stellt. Zu meiner großen Freude wurde für uns als Erstsemester eine sehr informative und kulturell bereichernde Reise nach Potsdam und Berlin veranstaltet, um uns das Projekt vorzustellen und für die Möglichkeit des Auslandssemesters in Potsdam ein bisschen Werbung zu machen. In meinem Fall war es anscheinend ein überzeugender und erfolgreicher Versuch.

Welche Rolle hat die deutsche Sprache in deiner Schullaufbahn in Estland gespielt?

Deutsch als Fremdsprache begann ich in der zweiten Klasse zu lernen, am Anfang natürlich durch spielerische Methoden, vielleicht kommt jemandem noch das Lied „Teddybär, Teddybär, dreh dich um ...“ bekannt vor? Die enge Verbindung mit der deutschen Sprache ist aber nicht von alleine gekommen, sondern wurde von jahrelangem Lernen und Erfahrungen geprägt Dank der verschiedenen Projekte und Wettbewerbe, an denen ich während meiner Schullaufbahn teilnehmen konnte. Je mehr ich lernte, desto interessanter und wichtiger wurde die deutsche Sprache für mich. Ich kann sicher sagen, dass mich die deutsche Sprache fast mein ganzes Leben begleitet hat und es noch weiter beeinflussen wird.

Welche Projekte, Wettbewerbe oder besonderen Angebote im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) hast du selbst genutzt oder erlebt?

Weitere Möglichkeiten, meine Deutschkenntnisse zu erweitern, habe ich ab der sechsten Klasse entdeckt, als ich am Vorlesewettbewerb am Deutschen Gymnasium Tallinn teilnahm. Zu der Zeit geschah das ziemlich unbewusst, oder zumindest ohne, dass man die größere Bedeutung bemerkt hätte: angespannt, meine eigene Stimme durch die Lautsprecher hörend, gelang es mir, den dritten Platz zu bekommen.

Das war jedoch nur der erste von mehreren Wettbewerben, an denen ich teilnehmen durfte. Der im Jahr 2019 vom Goethe-Institut in Estland organisierte Übersetzungswettbewerb im Rahmen des Deutschen Frühlings hat bei mir einen viel tieferen Eindruck hinterlassen.

Auch von meiner Schule organisierte Veranstaltungen ermöglichten uns, die Sprache außerhalb des Klassenzimmers und durch spannende Mittel zu erleben. Gesangswettbewerbe wie „KSG sucht den Superstar“ gaben mir einen ersten Einblick in den deutschen Kulturraum – noch mehr das Austauschprogramm mit unserer Partnerschule, dem Gymnasium Trittau, das als erstes lokales Spracherlebnis in meinem Leben galt.

Diese Art von Kulturaustausch finde ich fast am wertvollsten, um einen zu motivieren, eine Sprache und Kultur zu wertschätzen. Zwischen 2018 und 2020 fand das Erasmus+ Projekt „E+motion“ statt, das fünf Schulen aus fünf verschiedenen Ländern verband, um ihnen durch Musik neue Kulturen vorzustellen und ihren Wissenshorizont zu erweitern. Im Jahr 2019 fand ein Projekttreffen in Wien statt, wo ich gemeinsam mit anderen Schülern aus Italien, Österreich, Frankreich und Deutschland in einem Chor und bei einem Flashmob mitmachen durfte. Auch in diesem Projekt erfolgte die gesamte Kommunikation auf Deutsch.

Dass erste Mal, dass ich mich traute zu sagen, dass ich wirklich fließend Deutsch spreche, war, nachdem ich in der 11. Klasse 4 Monate als Austauschschülerin in Hamburg verbracht hatte. Danach war ich sicher,

dass Deutschland und die deutsche Sprache mir sehr am Herzen lagen. In einem Land, dessen Sprache man kennt, fühlt man sich wohl und sicher.

Hast du an Programmen wie ZfA- oder Goethe-Stipendien teilgenommen? Wenn ja, wie haben sie dich geprägt?

Meine ehemalige Schule, das Deutsche Gymnasium Kadriorg, ist eine von 14 Schulen, die in Estland von der ZfA betreut wird. Dass bedeutet, dass ich am Ende der 9. Klasse, also Ende der Hauptschule, die DSD I Prüfung und – da ich am selben Gymnasium die Oberstufe besucht habe – am Ende der 12. Klasse die DSD II Prüfung machen konnte. Gefühlt waren diese Prüfungen die Kulmination all meiner Lehrjahre: man bekommt offizielle eine Bestätigung, dass man diese Sprache jetzt beherrscht und solche Anerkennung ist sehr wichtig.

Ich wünschte, ich hätte mich in meiner Schulzeit mehr mit Projekten der ZfA beschäftigt, wie zum Beispiel mit dem Kreativwettbewerb „Seitenweise“, bei dem die Auseinandersetzung der Schüler mit literarischen Werken im Mittelpunkt steht. Damals richtete ich mich immer nach Angeboten meiner Lehrkräfte und wusste nicht, dass man auch selber Termine finden kann. Da die deutschsprachige Literatur jetzt ein Schwerpunkt des Studiums für mich ist, finde ich es hervorragend, dass es auch für jüngere Deutschsprechende angeboten wird.

Gab es ein Projekt oder Erlebnis, das dir besonders in Erinnerung geblieben ist?

Fast alle Projekte haben mir wertvolle Erlebnisse gebracht und sind alle für mich von höchstem Wert, aber wenn gefragt, welches Projekt mir am meisten in Erinnerung geblieben ist, dann gibt es von meiner Seite aus nur die eindeutige Antwort: *Jugend debattiert international* in Mittel-, Ost- und Südosteuropa.

Der Zufall brachte mich zu diesem Projekt. Debattieren, das als Wahlpflichtfach in

der 11. Klasse angeboten wurde, war das einzige, wofür ich mich damals noch anmelden konnte, da die Übersetzungskurse schon voll waren. Am Anfang war ich nicht so begeistert, weil ich keine wirkliche Vorstellung vom Debattieren oder von Debattierwettbewerben hatte. Auch während des Kurses ist mir nicht klar geworden, dass es sich wirklich um ein internationales Projekt handelt, nur kurz vor dem Schulverbundfinale haben wir verstanden, dass wir mit Vertretern der anderen Schulen konkurrieren werden. Am Tag selbst war ich sehr gespannt und nervös, doch der Abschluss war für mich erfolgreich. Nun hatten wir, die Halbfinalisten und Halbfinalistinnen aus Estland, Lettland und Litauen die Gelegenheit, im März 2022 in Vilnius an einer Trainingswoche teilzunehmen, die von Alumni von *Jugend debattiert* ausgerichtet wurde. Ich erlebte internationale Beziehungen, Debattentheorie und Spaß wie nie zuvor und es ist immer noch eines meiner Lieblingsprogramme, an denen ich teilnehmen durfte. Sie können sich meine Freude gar nicht vorstellen, als ich bis zum Landesfinale in Estland gekommen bin. Auch diese Veranstaltung in Kunstmuseum KUMU war großartig. Da fühlte ich, dass ich Teil von etwas Wichtigem war. Die Begeisterung für deutschsprachige Projekte in Estland habe ich seitdem behalten und ich hoffe, dass ich diese Begeisterung in Zukunft für weitere Schüler, Schülerinnen und Studierende weitertragen kann.

Welche Möglichkeiten haben sich dir dadurch für deine Zukunft eröffnet?

Ein großer Vorteil der Teilnahme an solchen Projekten und Wettbewerben sind die Verbindungen zu anderen Menschen, die man knüpft. Besonders in Estland bewegen sich in diesem Umfeld oft die gleichen Gesichter, das heißt, dass man fast immer jemanden findet, mit dem etwas zu besprechen ist. Die Möglichkeit, an einigen Veranstaltungen dabei zu sein, zum Beispiel als Moderatorin beim Halbfinale von *Jugend debattiert*.

tiert in Europa 2025 habe ich genau dadurch bekommen, dass ich durch Bekanntschaften zur richtigen Zeit am richtigen Ort war. Man muss für Angebote offen sein.

Noch leichter machen die Vernetzung Organisationen wie Jugend debattiert Alumni e. V., die dabei hilft, dass ehemalige Teilnehmer des Projekts immer noch in Verbindung zu bleiben. Auch dazu finden oft Workshops, Tagungen und Alumni-Treffen statt. Ich fühle, dass es in Zukunft sehr nützlich sein kann, wenn man dadurch Menschen aus sehr unterschiedlichen Welten kennt – für alle Fälle ist jemand dabei.

Welchen Rat würdest du heutigen Schüler:innen geben, die überlegen, an solchen Projekten teilzunehmen?

Die Gelegenheiten, an verschiedenen Projekten teilzunehmen, helfen immer beim Sprachenlernen. Je mehr man sich in unterschiedlichen Kontexten mit etwas beschäftigt, desto interessanter und leichter es wird. Sprachpraxis ist nur ein Teil davon, da man außerhalb des Klassenzimmers wirklich die Vielfalt kennen lernt, die eine Kultur anzubieten hat. Deswegen empfehle ich es jedem, an solchen Projekten teilzunehmen – damit kann man nur gewinnen. Erfahrung, Selbstverwirklichung und gleichgesinnte Menschen sind nur ein paar Beispiele dafür.

Welche Chancen siehst du für die Förderung der deutschen Sprache in Estland in den nächsten Jahren?

Aus meiner Erfahrung ist der Schlüsselpunkt immer noch die Werbung. Info-Stunden können vielleicht ein bisschen bedeutungslos erscheinen, doch ist aber die Bekanntheit der verschiedenen Projekte und Wettbewerbe, die mit der deutschen Sprache verbunden sind, am wichtigsten. Man muss Schülern und Schülerinnen zeigen, dass die Sprache viel mehr zu bieten hat als nur ein Punkt auf dem Lebenslauf. In einer idealen Welt wäre die deutschsprachige Gesellschaft in Estland so verbunden wie möglich, damit die Infor-

mationsvermittlung noch schneller und produktiver wäre. Ich finde, dass die Zusammenarbeit zwischen der ZfA, dem Goethe-Institut, den deutschen Kulturinstituten eine sehr gute Grundlage ist, diese Verbindungen noch weiterzuentwickeln und mehr Schüler und Schülerinnen zu beteiligen.

Selbstvertrauen im Umgang mit der deutschen Sprache, basierend auf den Erfahrungen von Absolventen einer Regelschule

von *Vaike Hint*

Das Deutsche Kulturinstitut Tartu beschäftigt sich hauptsächlich mit der Einführung der deutschen Sprache in Kindergärten, der Organisation von Veranstaltungen zur Popularisierung der deutschen Sprache bei Schülern und Studenten, oft durch Kooperationsprojekte, der Organisation von didaktischen Veranstaltungen für Deutschlehrkräfte und der Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur an die Öffentlichkeit.

In den letzten Jahren haben wir jedoch auch Personen um Feedback gebeten, die Deutsch an Regelschulen gelernt haben und über Sprachkurse oder auf anderem Wege mit unserem Institut in Kontakt gekommen sind. Sie haben sehr überzeugende Antworten zu ihren Sprachkenntnissen, dem Gebrauch des Deutschen, der Bedeutung der Sprache und sogar zu Deutschland gegeben. Es ist bemerkenswert, dass die Motivation, sich mit einer Sprache auseinanderzusetzen,

zen, sowie die positive Einstellung zu einer Fremdsprache – insbesondere zu Deutsch – umso stärker sind, je jünger jemand ist, wenn er im Rahmen seines Sprachlernprozesses reale Präsenz und Kommunikation mit Deutschsprachigen erlebt.

Die Tatsache, dass nicht alle Befragten namentlich genannt, sondern mit einem anderen Namen bezeichnet werden, bedeutet nicht, dass ihre Meinungen ignoriert werden sollten. (Die Namen von Maria und Meeli wurden geändert.)

Ich bin der Ansicht, dass es im Sinne der Objektivität auch notwendig ist, die Erfahrungen derjenigen zu berücksichtigen, die den Deutschunterricht an einer Regelschule abgeschlossen haben und deren Bereitschaft, Deutsch später zu verwenden, ganz unterschiedlich ist.

Hier sind die Fragen und Antworten von drei Personen im Alter von 25 bis 59 Jahren.

Könnten Sie mir bitte ein paar Fragen zur deutschen Sprache und zu sich selbst für einen Artikel in einer deutschen Zeitschrift beantworten?

Wer sind Sie, was ist Ihr Beruf? Wie alt sind Sie? Wie heißen Sie? Was sind Ihre Hobbys? Haben Sie Familie?

Agnes: *Ich bin 25 Jahre alt und arbeite bei der Erasmus+ Agentur des Europäischen Solidaritätskorps im Referat Bildung und Jugend.*

Maria: *Ich bin Maria, 45 Jahre alt, Ärztin, habe zwei Teenager, bin geschieden, aber seit einigen Jahren in einer neuen Beziehung mit einem deutschsprachigen Mann. Meine Hobbys sind Lesen, Film, Theater, Tanzen und Reisen.*

Meeli: *Ich bin 59 Jahre alt und arbeite als Lehrerin und Unternehmerin. Ich habe Wirtschaftswissenschaften an der Universität Tartu studiert. Meine Hobbys sind seit Langem die Pferde- und Hundehaltung sowie die Organisation von Naturreisen.*

Was motiviert Sie, Deutsch (weiter) zu lernen?

Agnes: *Ich verfüge über grundlegende Sprachkenntnisse und konnte während meines Studiums und auch jetzt im Beruf auf Deutsch nach Informationen suchen. Daher lerne ich selbstständig weiter.*

Maria: *Mein Mann lebt in Estland, kommt aber aus einem deutschsprachigen Land. Wir besuchen dieses Land mehrmals im Jahr. Ich möchte mir einen kleinen Eindruck davon verschaffen, was bei seinen Eltern gesprochen wird, wo ausschließlich Deutsch gesprochen wird.*

Meeli: *In meinem Alter motiviert mich nichts mehr, Deutsch zu lernen, vielleicht ein paar Sprachstunden vor einer Reise nach Wien oder Berlin.*

Was ist Ihr Ziel beim Deutschlernen? Kurzfristiges und langfristiges Ziel?

Maria: *Mein Ziel ist es, mich ausdrücken und einfache Gespräche führen zu können. Langfristiges Ziel: Es gibt so viele spannende Filme und Dokumentationen aus deutschsprachigen Ländern, die ich unbedingt sehen möchte.*

Das Sprachenlernen läuft gut, ja, aber es ist ein ambitioniertes Ziel.

Haben Sie bisher Deutsch gebraucht und wenn ja, wie oft? Gab es Situationen, in denen Sie es gebraucht hätten, aber nicht gut genug sprachen?

Agnes: *Leider nutze ich im Moment beruflich nicht viel Deutsch. Manchmal muss ich die Webseiten deutscher Organisationen lesen und dort nach Informationen suchen, für die Deutsch nützlich ist.*

Maria: *Wenn man in einem deutschsprachigen Land ist, gibt es Momente, in denen man sich gerne verständigen möchte, es aber nicht kann.*

Meeli: *Das letzte Mal habe ich Deutsch im Jahr 2000 auf der Weltausstellung in Hannover gebraucht. Ansonsten gab es nichts zu tun. Das liegt auch daran, dass wir in der Schule keinen Fremdsprachenunterricht hatten, meine Kenntnisse waren also sehr schwach. Und in der Geschäftswelt ist Englisch daher unerlässlich.*

Im Grunde war Deutsch nicht nötig, es gab für mich/uns praktisch keine Fremdsprache.

Die Hälfte der Klasse lernte Deutsch, Englisch habe ich selbst gelernt. Deutsch wird vielleicht in der Tourismusbranche benötigt, ansonsten nicht.

Welche Gefühle hat die deutsche Sprache/ Deutschland in Ihnen ausgelöst?

Agnes: *Ich habe generell eine sehr positive Meinung von Deutschland und mag die deutsche Kultur. Ich bin froh, dass ich dank meiner Sprachkenntnisse und meines Studiums in Deutschland ein Teil davon sein konnte. Allerdings denke ich, dass die allgemeine Wahrnehmung der deutschen Bürokratie unterschätzt wird. Als Estin, die in Deutschland lebt, empfinde ich die Bürokratie und den Papierkram als unverständlich. Alles, was wir in Estland online erledigen können, muss ausgedruckt, eingescannt und in Papierform nach Deutschland geschickt werden. Bevor ich nach Deutschland zog, war ich auf viel Bürokratie und Papierkram eingestellt, aber in Wirklichkeit war es noch schlimmer als erwartet.*

Ich denke, Deutschland und die Deutschen sind sehr wichtige Kooperationspartner für Estland und die Esten. Daher ist es wichtig, dass wir sie sprachlich, kulturell und politisch verstehen und gleichzeitig die Deutschen über das Leben, die Politik und die Kultur in Estland und der gesamten baltischen Region informieren, damit auch sie mehr über uns erfahren und uns besser verstehen können. Dies ist sowohl auf europäischer als auch auf globaler Ebene sehr wichtig.

Deutschland ist generell ein Land, in dem ich mich recht wohlfühle und regelmäßig reise, um Natur und Kultur zu erleben. Während meines Masterstudiums verbrachte ich ein Austauschsemester an der Universität Tübingen, wo ich Humangeographie und Raumplanung studierte. Das gesamte Programm war auf Deutsch, was mir eine großartige Gelegenheit bot, mein Deutsch zu verbessern. Insgesamt waren meine Deutschkenntnisse an der Universität sehr nützlich, da ich deutsche Texte lesen konnte, was vielen anderen nicht möglich ist.

Maria: *Ich hatte früher wenig Kontakt zu Deutschland und der deutschen Sprache, hauptsächlich aus historischen Gründen und wegen der oft mit Deutschen verbundenen übertriebenen Pedanterie. Doch nun hat es mein Interesse geweckt und ich möchte es besser kennenlernen.*

Meeli: *Deutschland ist ein wunderschönes und großes Land, in das ich geschäftlich reisen könnte. Ein großes und vielfältiges Land, das ich entdecken könnte. Ich war bereits in Bonn, Hannover und Berlin, habe aber noch nicht mehr von diesem Land gesehen. Unsere Kulturen sind eng miteinander verwoben. Es wäre schön, beruflich zu reisen, daher würde ich gerne Bayern besuchen. Die deutsche Wirtschaft war jahrzehntelang der Motor, doch die Wirtschaftsindikatoren sind inzwischen deutlich gesunken. Frankreich, Deutschland und Italien sind nach wie vor die führenden Länder der Europäischen Union – das ist unbestreitbar. Doch die alternde Bevölkerung und alles, was damit einhergeht, betrifft uns alle in Europa.*

Dies waren konkrete Gedanken, die in einer Art Selbsteinschätzung die Bedeutung von Sprachkenntnissen, deren Notwendigkeit und die Freude an deren Anwendung in deutschsprachigen Ländern, die aus der

Zur Autorin



Vaike Hint arbeitet als Programm- und Verwaltungsleiterin am Deutschen Kulturinstitut Tartu e. V.

Kenntnis der deutschen Sprache resultiert, aufzeigten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass während der Stagnationsphase der Kontakt mit deutschsprachigen Menschen und damit auch das Üben der deutschen Sprache für einen regulären Schüler nahezu unmöglich war und daher sowohl bei Schülern als auch bei Lehrern Motivationsdefizite auftraten. Im späteren Verlauf des Jahres hingegen führt der vermehrte praktische Kontakt zu einem größeren Bedürfnis nach Neugierde und Sprachkenntnissen sowie zur Bereitschaft, entweder zuvor erworbene Deutschkenntnisse wiederzubeleben oder die relativ guten Kenntnisse sogar als Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen zu nutzen.

Tradition der Fahnendelegation an estnischen Schulen

von *Hendrik Haljasmäe und Mattias Viirma*

Die Fahnendelegationen an estnischen Schulen sind freiwillige Organisationen, deren Mitglieder folgende Aufgaben haben: über die Fahnen zu wachen, die Fahnen zu tragen, zu hissen und zu schützen bei bestimmten Anlässen. Eine Fahnenwache bedeutet, dass zwei Schüler neben Fahnen Wache stehen. Wenn jemand die Fahnen angreifen will, benutzen die bewachenden Schüler die Fahnen wie Speere. Da die Fahnen scharfe Spitzen haben, ist es bei Bedarf ganz einfach, damit den Angreifer zu verletzen.

Die Fahnendelegation hat die Aufgabe, mit den Fahnen ordnungsgemäß umzugehen. In Estland gibt es sogar ein Fahnen-gesetz, worin die Umgangsregeln festge-



Fahnen werden vor dem Deutschen Gymnasium Kadriorg gehisst. 2025

legt sind. Zum Beispiel müssen die Fahnen in einer bestimmten Reihe stehen. Die estnische Staatsfahne soll stets auf dem wichtigsten Platz aufgestellt werden. Die nächsten wichtigen Fahnen an der Reihe sind die Fahnen von anderen Staaten und Ländern, danach die Fahnen von verschiedenen internationalen Organisationen und Bündnissen, wie zum Beispiel die der Europäischen Union. Dann folgen die Fahnen von Städten und Gemeinden und zuletzt von Institutionen, wie zum Beispiel die Fahne vom Deutschen Gymnasium Kadriorg. Wenn in einer Reihe drei, fünf oder sieben Fahnen stehen, muss die estnische Fahne in der Mitte platziert sein. Wenn es eine gerade Anzahl von bzw. mehr als sieben Fahnen gibt, soll die estnische Fahne rechts stehen, wenn man hinter die Fahnen schaut. Wenn es viele Fahnen von anderen Ländern gibt, soll man alle Fahnen nach ihren französischen Bezeichnungen aufreihen. Die Fahnen von internationalen Organisationen, Städten, Gemeinden oder Institutionen werden nach ihren estnischen Bezeichnungen aufgereiht.

Fahnen-tradition wieder ins Leben gerufen

Die Fahnen-tradition an den Schulen Estlands wurde vor 34 Jahren, nach der Beset-



Die Fahnendelegation der Studentenverbindung Sakala

zung durch die Sowjetunion und der Wiedererlangung der Unabhängigkeit wiederbelebt. Während der sowjetischen Besatzung waren alle Symbole der ersten estnischen Republik generell, auch in Schulen, verboten. Als Estland 1991 wieder frei wurde, haben die Schulen für sich neue patriotische Symbole geschaffen. Die Schulfahne des Deutschen Gymnasiums Kadriorg ist etwa 30 Jahre alt. Seit 2005 sollen alle estnischen Schulen über eine Staatsfahne verfügen und sie an allen staatlichen Festtagen vor der Schule feierlich hissen. Estlands Schulen haben die Fahnen Traditionen von den traditionsträchtigen Studentenverbindungen übernommen. Estlands Studentenverbindungen sind stets mit ihren Fahnen an allen Gedenkveranstaltungen und Festtagen vertreten und sind in Verbindungsuniformen gekleidet: eine Schulmütze, eine Schärpe und Handschuhe.

Ein Verband für alle Fahnen-delegationen an estnischen Schulen

Im Jahr 2025, im Februar, haben sich fünf Tallinner Gymnasien, darunter auch das Deutsche Gymnasium Kadriorg, zusammengetan und einen Fahnendelegationenverband gegründet, der alle Fahnendelegationen in estnischen Schulen unter einer Dachorganisation vereint.

Die Aufgabe des Verbands ist das Verbinden der unterschiedlichen Fahnendelegationen und Fahnenkultur in den estnischen Schulen zu entwickeln. Er gibt Informationen über Veranstaltungen für die Fahnendelegationen. Diese lehren die Jugendlichen, die Fahnen richtig zu gebrauchen. Deshalb macht der Verband Vorträge in den Schulen und hilft den Schulen, eine Fahnendelegation zu gründen. Auf Konten bei sozialen Medien kann man die Aktivitäten des Verbands sehen und Informationen über Beflaggungstage und Veranstaltungen finden. Jetzt hat der Verband der Fahnendelegationen estnischer Schulen 11 Mitglieder in ganz Estland und es gibt immer mehr Interesse an anderen estnischen Schulen. Es besteht die Hoffnung, dass in der Zukunft die Zahl der Mitglieder steigen wird. Die Schulfahnendelegationen nehmen an Gedenk- und Festtagen, staatlichen Schulfesten und anderen Schulveranstaltungen teil.

Estnische Gedenktage

In Estland gibt es 14 Gedenktage, zum Beispiel werden der Beginn und das Ende des Estnischen Freiheitskrieges und der Jahrestage der Deportationen in den 40er und 50er Jahren gedacht. In Tallinn gibt es ein wichtiges Denkmal, das den Opfern des Kommunismus



Denkmal der Opfer des Kommunismus in Tallinn



Fahnendelelegationen am Jahrestag der März-Deportation 2025

gewidmet ist und wo wir Esten jedes Jahr den Opfern der Deportationen gedenken.

Über das ganze Jahr werden in Estland vor allem zwei Festtage in Ehren gehalten und gefeiert: Estlands Unabhängigkeitstag am 24. Februar und der Tag der Staatsflagge, der 4. Juni. Am Vormittag des 4. Juni gehen die Fahnendelelegationen auf den Domberg in Tallinn zum Fahnen-Turm, genannt der „Lange Hermann“, wo an jenem Morgen mit dem Sonnenaufgang die estnische Staatsfahne feierlich im Klang der estnischen Hymne gehisst wird. Am Unabhängigkeitstag, am 24. Februar, findet diese Zeremonie um 7.32 Uhr statt, aber die Fahnendelelegationen müssen eine Stunde vorher anwesend sein. Dort stehen sie in einer Reihe mit anderen Delegationen, um tiefste Ehre zu zeigen und die Freiheit des Staates zu würdigen.

An estnischen Schulen werden drei staatliche Schulfeiern von den Fahnendelelegationen gewürdigt: der Schulbeginn am ersten September, der Unabhängigkeitstag am 24. Februar und das Schuljahresende Anfang Juni. Alle Schulfeiern fangen mit dem Einmarsch einer Fahnendelelegation in die Aula an, begleitet von der Staatshymne. Am Deutschen Gymnasium Kadriorg trägt die Delegation die estnische Staatsfahne, die deutsche Staatsfahne und die Schulfahne. Danach halten die Delegationsmitglieder neben den Fahnen Ehrenwache.

Die Fahnendelelegation ist auch an anderen feierlichen Schulveranstaltungen vertreten. Der Fahnentag des Deutschen Gymnasiums Kadriorg ist jedes Jahr am 16. Januar. An diesem Tag werden alle vier Fahnen – die estnische Staatsfahne, die deutsche Staatsfahne, die Fahne der Stadt Tallinn und die Schulfahne mit dem Sonnenaufgang um 9.02 Uhr feierlich gehisst. Dann bekommen alle neuen Schülerinnen und Schüler im September in der Schulaula ihre Schulmützen. An diesem Tag hat die Schulfahnendelelegation ihren feierlichen Auftritt, der in Ehren gehalten wird.

Die Fahnendelelegation soll die Fahnen an Trauertagen als Trauerfahnen hissen. Das bedeutet, dass die Fahnen im Halbmast gehisst werden. Es ist auch obligatorisch, an diesen Tagen die deutsche Staatsfahne und die Schulfahne zu entfernen, weil diese Fahnen keine Trauerfahnen sein können. Unsere Trauertage sind die Gedenktage der Groß-



Die Delegation der Fahnenwache bei der Schulfeier am Deutschen Gymnasium Kadriorg



*Die Delegation hisst die Fahnen
am Schulfahrttag*



Die Fahnen am Trauertag

deportationen seitens der Sowjetmacht in den 40er und 50er Jahren, der 9. März, der 25. März und der 14. Juni.

Die Uniform

Jede Fahnendelelegation trägt eine bestimmte Kleidung, eine Art Uniform. Die Delegation am Deutschen Gymnasium Kadriorg trägt von Juni bis September ein weißes Hemd, eine schwarze Hose, schwarze Socken, schwarze Schuhe, eine Schulmütze, einen Schulanstecker mit dem Schullogo und unbedingt weiße Handschuhe, weil man die



Sommerkleidung



Winterkleidung



*Die Gründung des Verbands der Fahndelelegationen
estnischer Schulen*



*Fahndelelegation am Deutschen Gymnasium
Kadriorg*

Fahnen ohne weiße Handschuhe nicht anfassen darf. In der kühleren Jahreszeit tragen die Delegationsmitglieder Stiefel und einen dunklen Mantel.

Die Fahndelelegation in der Schule spielt auch eine Rolle in der Erziehung der Jugendlichen. Weil die Delegation eine Formations-einheit ist, lernen die Mitglieder Disziplin und Mitarbeit. Sie fungieren als Vorbilder – sie dürfen z. B. nicht fluchen. Auf verschiedenen Veranstaltungen lernt man etwas über

die estnische Geschichte und damit steigt natürlich das Nationalgefühl. Zum Beispiel gibt es einige Gedenktage pro Jahr, an denen die Esten an die Opfer des sowjetischen Regimes erinnern. Zum Glück gibt es aber auch fröhliche Veranstaltungen, zum Beispiel am 2. Februar, den Tag des Friedensvertrags von Tartu, an dem Estland den Estnischen Freiheitskrieg gewonnen hat. Daher spielt die Fahndelelegation eine ganz wichtige Rolle in der patriotischen Erziehung.

Zu den Autoren

Hendrik Haljasmägi ist 19 Jahre alt. Im vergangenen Jahr hat er das Deutsche Gymnasium Kadriorg abgeschlossen und leistet derzeit seinen Militärdienst. Zwei Jahre lang gehörte er der Fahndelelegation an, ein Jahr davon als deren Leiter. Bei zahlreichen Veranstaltungen seines Landes und seiner Schule trug er die Fahne – eine Aufgabe, durch die seine Verbundenheit zu beiden noch stärker geworden ist.



Mattias Viirma ist 19 Jahre alt und hat im vergangenen Jahr das Deutsche Gymnasium Kadriorg abgeschlossen. Während seiner Schulzeit gehörte er der Fahndelelegation des Gymnasiums an, da er vaterländische Werte hoch schätzt und einen Beitrag zur Entwicklung der Schule leisten wollte. Die Zeit in der Fahndelelegation ermöglichte ihm wertvolle Erfahrungen für sein weiteres Leben, darunter erste Einblicke ins Management sowie die Kunst des öffentlichen Redens.



Impressionen aus Estland



*Ausblick vom Aussichtsturm von
Iisaku in Ida-Virumaa, einem Ort
im Nordosten Estlands*



*Quellseen von Äntu in der
Region Lääne-Viru*



Rathausplatz von Tallinn
mit Weihnachtsmarkt

Tanz- und Gesangsfest in Tallinn –
Die Tradition des estnischen
Liederfests wurde 1869 begründet.
Das estnische Liederfest findet
derzeit alle fünf Jahre in Tallinn
statt (nächste Veranstaltung 2028).
2003 wurden die estnischen,
lettischen und litauischen Nieder-
und Tanzfeste von der UNESCO
als Meisterwerke des mündlichen
und immateriellen Erbes der
Menschheit anerkannt und 2008
in die Repräsentative Liste des
immateriellen Kulturerbes der
Menschheit aufgenommen.



Wanderweg in Tudu

Alle Bilder von
Brita Veimen

LERNEN UND LEHREN

Nachruf zum Tod von Karl Heinz Bieler

von *Rainer E. Wicke*

Karl Heinz Bieler lernte ich als zuständigen Referenten für die Fachberatung in Nordamerika kurz vor meiner Ausreise als Fachberater für Deutsch bei Alberta Education, dem Erziehungsministerium der kanadischen Provinz Alberta in Edmonton, 1987 kennen. Präzise und sachkundig führte er mich an den Aufgabenbereich heran und stand mir per Brief und in dringenden Fällen besonders in den ersten Monaten auch aus der Distanz hilfreich zur Seite. Da mir mein Vorgänger im Amt des German Language Consultant – aus welchen Gründen auch immer – keine Akten und Unterlagen hinterlassen hatte, mussten die Arbeitszusammenhänge mühsam neu erstellt und zuvor vorhandene Netzwerke neu geknüpft werden. Karl Heinz Bieler reagierte gelassen, indem er mir souverän mitteilte, dass ich diese Gegebenheiten als eine Chance betrachten sollte, die Dinge vor Ort selbst zu gestalten und mir dazu passende kanadische Partner zu suchen, die mir dabei behilflich sein würden. Im Nachhinein betrachtet lag er genau richtig, denn er ließ mir damit die Freiheit, vorhandene Partnerschulen sowie die germanistischen Abteilungen der Universitäten in Edmonton und Calgary selbst zu erkunden und auszuloten, wie der Deutsch-als-Fremdspracheunterricht (DaF)

und mit welchen jeweiligen Partnern unterstützt werden konnte.

Kein einziges Schreiben an die ZfA blieb unkommentiert, zuverlässig beantwortete er jede Anfrage und wenn es auch nur ein Zweizeiler war, mit dem er das Eintreffen von Korrespondenz bestätigte oder lediglich kurz mitteilte, dass übersandte DaF-Materia-



lien zeitnah gelesen werden würden. Verlässlichkeit und Verantwortungsbereitschaft zeichneten ihn aus. Er gehörte nicht zu den Schulaufsichtsbeamten, die auf Anfragen nicht oder nur sehr verspätet reagierten.

Im Laufe der Jahre lernte ich seine Sachkenntnis im Bereich DaF sehr zu schätzen sowie seine Bereitschaft, auch nach Dienstschluss noch angerufen zu werden, um aktuelle Fragen und Probleme zu besprechen. So kam es auch zu der ungewöhnlichen Situation, dass ich ihn beim abendlichen Schachspiel im Haus seines Nachbarn Erwin erreichte, dessen Telefonnummer mir seine Frau Hildegard wie selbstverständlich gegeben hatte. Bei all diesen Anlässen reagierte er klug und freundlich, zuvorkommend und stets darauf bedacht, korrekte und sachkundige Entscheidungen mitzutragen.

Von daher war es für ihn und seine Ehefrau selbstverständlich, dass meine Frau und ich anlässlich der Gespräche, die ich in der ZfA während meines Heimaturlaubs 1989 zu führen hatte, bei Bielers zu Gast waren und wir somit Gelegenheit hatten, unsere Gespräche nicht nur auf die dienstlichen Bürotermine zu beschränken, sondern diese auch im privaten Bereich fortzusetzen. Diese wunderbare Gastfreundschaft setzte sich auch in den Jahren fort, in denen wir weiterhin zusammenarbeiten durften; die Bielers führten ein offenes Haus, in dem Gäste willkommen waren. Gerade diese Gespräche, die wir nach unserem Umzug ins Bergische Land bei privaten Besuchen fortsetzten, waren wertvoll, da Karl Heinz Bieler zu diesen Zeiten sich bereits als Autor von DaF-Materialien einen Namen gemacht und das Lehrwerk *Miteinander* publiziert hatte, das auch in Kanada verwendet wurde. Er verstand sich als Didaktiker, dem es wichtig war, die Lebenswelt der Lerner in den Mittelpunkt zu stellen und den Deutschunterricht für sie so attraktiv wie möglich zu gestalten. Zu diesem trug er auch mit seiner Liebe zur Literatur bei, indem er Texte wie Eichendorffs *Aus dem Leben eines Taugenichts* ebenso professionell

didaktisierte, wie die humorvollen Geschichten von Franz Hohler z. B. *Der Elch und die Gasmasken*.

Bei einer Inspektionsreise der Fachberatung in Nordamerika suchte er auch mich in Edmonton auf. Der vorübergehende Verlust seines Koffers auf einem kurzen Flug von Seattle nach Edmonton führte dazu, dass er sich aus meinem Kleiderschrank bedienen musste, um für Besuche im Ministerium und im Generalkonsulat entsprechend ausgestattet zu sein. Unsere unterschiedliche Größe – Karl Heinz war erheblich größer als ich – führte zu einer Art Modenschau, die nicht nur zur Erheiterung unserer drei Kinder, sondern auch zu seiner eigenen führte. Diese uneitle und unkonventionelle Haltung war bewundernswert, denn er verstand sich nur bedingt als Vorgesetzter, vielmehr betrachtete er sich als Kollegen, der zum Gelingen des Unterrichts und zur Gestaltung des Arbeitsumfeldes beitrug. Arroganz im Auftreten, Imponiergehabe, Rechthaberei und autoritäre Vorgaben waren ihm stets fremd – seine professionelle Beratung war stets von einer gewissen Zurückhaltung geprägt, wobei er es jedoch geschickt verstand, seine große Erfahrung als Lehrer und Fortbilder gewinnbringend und konstruktiv einfließen zu lassen.

Während meiner Arbeit in der ZfA war er der Experte im Bereich des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz (DSD); von seinem Referatsleiter wurde er als der Vater dieses Diploms bezeichnet, da er es mit aus der Taufe gehoben hatte.

Apropos Referatsleiter: Als ihm eine solche Leitungsstelle in der ZfA angeboten wurde, wehrte er sich mit der ihm eigenen Bescheidenheit dagegen, ein solches Amt zu bekleiden. An einer Karriere und höheren Ämtern war ihm nicht gelegen, dafür schätzte er den persönlichen Umgang mit den Lehrkräften und den Kollegen zu sehr.

Legende waren seine Gesprächsbeiträge im Kreise der Kollegen während der Mittagspause, die er stets mit Sätzen wie „Mein



Karl Heinz Bieler mit seiner Ehefrau Hildegard in Portugal (2013)

Nachbar der Erwin ...“, „Meine Frau, die Hilde ...“ oder „Mein Sohn, der Clemens ...“ einleitete, um anschließend Begebenheiten aus seinem privaten Umfeld zum Besten zu geben. Wer genau hinhörte, erkannte schnell, wie wichtig ihm das Familienleben, das Wohlergehen von Frau und Kindern, aber auch die Beziehung zu Freunden in der Nachbarschaft waren.

Viel zu schnell für mich schied Karl Heinz, der inzwischen zu einem Freund geworden war, aus der ZfA aus, weil er – auch so eine Bemerkung von ihm – „das Verfallsdatum überschritten hatte“.

Die Idee, die ZfA nach seiner Pensionierung zu besuchen, war ihm fremd; für ihn war es selbstverständlich, dass seine Tätigkeit im Auslandsschuldienst eindeutig vo-

rüber war und er gut daran tat, sich nicht mehr in die Arbeit seines Nachfolgers einzumischen. Vielmehr konnte er sich jetzt seinen Hobbies zuwenden, z. B. dem Musizieren. Bieler war ein begnadeter Klavierspieler, der nach dem Umzug nach Portugal dort sogar Konzerte gab.

Weiterhin begeisterte er sich für das Fußballspiel und die Bundesliga. Zu meinem Erstaunen war ihm sogar ein Spieler aus der Regionalliga in Kassel, meinem ehemaligen Wohnort, bekannt. Er konnte die Mannschaftsaufstellung und die Erfolge und Misserfolge der Nationalmannschaft, egal bei welchem Turnier, aus dem Gedächtnis zitieren. Selbst weiterhin Fußball zu spielen, hatte er nach einer schweren Verletzung beim Lehrersport in einer Schule bereits aufgegeben.

Nach seiner Pension begann er zu kochen und ging bei seiner Nachbarin Erika „in die Lehre“. Diverse Rezepte sammelte er unter der Rubrik *Kochen mit Erika*. Dabei machte er sich, wenn er zusammen mit Freunden kochte, lustig über seinen Hang zum Perfektionismus, der ihn veranlasste, Kochutensilien unmittelbar nach direktem Gebrauch zu reinigen und das Abwaschen nicht auf das Ende des Vorgangs zu verschieben. Ordnung war ihm hier besonders wichtig.

Bei einem privaten Besuch in Portugal 2007 konnten meine Frau und ich uns davon überzeugen, dass es Karl Heinz inzwischen zu einem begabten Koch gebracht hatte, der seine Mahlzeiten pünktlich zu bestimmten Uhrzeiten kredenzte und unerbittlich zu Tisch rief.

In den folgenden Jahren hielten wir sporadisch Kontakt. Es war immer erfrischend, von ihm Nachrichten – telefonisch oder per Mail – zu erhalten. Hellwach und mit scharfem Verstand bezog er Stellung zur politischen Situation in der Welt und in Deutschland, vergaß aber die Informationen aus dem privaten Bereich ebenfalls nicht. Seine Enkelkinder fanden hier des Öfteren Erwähnung.

Am 20.11.2025 ist Karl Heinz Bieler im Alter von 90 Jahren in Portugal verstorben. Die übliche Beschwörung am Ende eines Nachrufes, dass man einen Verstorbenen nicht vergessen wird, trifft in seinem Fall jedoch zu, man kann und darf Karl Heinz Bieler nicht vergessen, dafür waren seine Präsenz im Auslandsschulwesen, sein methodisch-didaktisches Wirken und seine Expertise sowie sein Einfluss zu groß. Wir werden seinen humorvollen und klaren Charakter ebenso vermissen, wie sein Charisma und seine Überzeugungen, von denen seine Präsenz stets geprägt war.

Die ALL FOR ONE Hymne – Ein Appell und eine Einladung zum Mitmachen

von *Alexandra Wandel*

*Musikvideo der Staatlichen
Jugendmusikschule Hamburg
(2023)*



ALL FOR ONE (Alle für einen)

Mein alter Freund, der schöne Baum,
ist irgendwie ein Teil von mir.
Ich atme seine Seele ein,
wie jeder auf der Erde hier.

Die Freiheit ist ein Meisterwerk
aus Frieden und aus Harmonie.
Wir feiern diesen Augenblick
mit einer starken Melodie.

Wir sind die Kinder dieser Erde,
wir sind die neue Energie,
die Kraft aus Sonne, Wind und Wärme –
never ending, you and me.

Wir sind die Kinder dieser Erde,
wir sprechen alle Menschen an.
Wir retten unseren Planeten –
all for one.

Ich wünsche mir, dass jeder Mensch
vom höchsten Berg die Erde sieht.
Millionen Stimmen würden dann
mitsingen unser Friedenslied.

Wir kämpfen hier für die Natur,
und das nicht nur europaweit.
Die Welt braucht heute Klimaschutz,
mit uns beginnt die neue Zeit.

Wir sind die Kinder dieser Erde,
wir sind die neue Energie,
die Kraft aus Sonne, Wind und Wärme –
never ending, you and me.

Wir sind die Kinder dieser Erde,
wir sprechen alle Menschen an.
Wir retten unseren Planeten –
all for one,
all for one.

(Musik: Wolf Kerschek /
Text: Ingo Mende)

Ein musikalischer Aufruf von Kindern und Jugendlichen

Die ALL FOR ONE Hymne ist ein außergewöhnliches Projekt, das junge Menschen ermutigt, ihre eigene Stimme zu nutzen: Sie macht Musik zum Sprachrohr von Kindern und Jugendlichen für Klima-Naturschutz und Frieden weltweit. Die Hymne ist ein musikalischer Appell von Kindern und Jugendlichen für die Zukunft der Erde.

Schüler und Schulen weltweit – insbesondere die deutschen Auslandsschulen – sind



*Der Kinderchor Cantemus singt ALL FOR ONE in der St. Petri Kirche Hamburg
(© Wolfgang Schinkel)*

eingeladen, sie aufzuführen, im Unterricht zu verwenden oder als Projektimpuls zu nutzen. Text, Partitur, Notenmaterial und Videoaufnahmen stehen kostenfrei zur Verfügung.

Die Idee dahinter

Der Gedanke stammt aus den späten 1970er Jahren. Der Hamburger Zukunftsaktivist Holger Güssefeld wollte durch kreative Aktionen ein Bewusstsein für globale Verantwortung schaffen. Sein Wunsch: Politiker und Menschen sollen sich mutig für Frieden und den Erhalt unseres Planeten im Interesse zukünftiger Generationen einsetzen.

Diese Vision lebt heute weiter – in der ALL FOR ONE Hymne.

Ein musikalischer Weg über Kontinente

- 24. September 2023 – Uraufführung der deutschsprachigen Version in der Laeiszhalle Hamburg: 450 Jugendliche der Staatlichen Jugendmusikschule Hamburg sangen vor 2000 Gästen.

- 2. Juni 2025 – Weltpremiere der englischen Version: Die zwölfjährigen Zwillingsschwestern Vikky & Pippa Munyoro, geboren in Südafrika, sangen die Hymne zweistimmig – begleitet vom brasilianischen Gitarristen Lucas Etcheverria, auf



*Pippa und Vicky Munyoro mit Lucas Etcheverria
bei der Hamburg Sustainability Conference
(© Hamburg Sustainability Conference)*

der internationalen Hamburg Sustainability Conference.

Der Song soll in viele Sprachen übersetzt werden – aktuell gibt es eine deutsche und englische Version. Die französische Version erscheint am 21. März 2026 am weltweiten Tag der Frankophonie. Komponiert ist die Hymne von Wolf Kerschek (FIFA und Olympia), der Songwriter ist Ingo Mende.

Mit Musik Weltverantwortung erleben

Die Hymne lädt Schulen dazu ein,

- Friedens- und Nachhaltigkeitsprojekte musikalisch zu begleiten,
- Projektwochen oder Serenaden zu gestalten,
- Fachbereiche wie Musik, Politik, Geografie oder Ethik zu verbinden,
- Schüler:innen eine Bühne zu geben – im wahrsten Sinne des Wortes.

Die Initiative wird bereits von internationalen Organisationen unterstützt, u. a.: Alliance for Youth-led Futures, United for Children, Viva con Agua, One Home Journey 2024–

2030, Deutsche Meeresstiftung, Gesunde Erde – Gesunde Kinder.

„Unsere Stimmen für die Zukunft“ – Chancen für deutsche Auslandsschulen

Gerade deutsche Schulen im Ausland verfügen über ein besonderes Potenzial: Interkulturalität, Sprachvielfalt und ein globales Netzwerk von Lernenden. Die Hymne eignet sich hervorragend für

- Schulchöre, Musikensembles und Theatergruppen
- bilinguale Projekte und internationale Kooperationen
- gemeinsame Auftritte mit lokalen Schulen oder Kulturinstitutionen

Mit jeder Aufführung wächst ein weltweites Netzwerk junger Stimmen – über Ländergrenzen hinweg. Die ALL FOR ONE Hymne ist mehr als ein Lied. Sie ist ein Zeichen der Hoffnung – gesungen von Kindern und Jugendlichen, für eine bessere Welt.

Vielleicht wird sie bald auch an *Ihrer* Schule erklingen?

So können Sie mitmachen

Scannen Sie den QR-Code und erhalten Sie Materialien für Ihre Schulen:

- Partitur & Text, Videoaufnahmen
- Links zu Streamingplattformen
- Hintergrundinformationen für Unterricht & Projekte



Kontakt für Projektideen und Aufführungen:

Alexandra Wandel
Geschäftsführende Vorständin
ALL FOR ONE – Alle Menschen für eine Erde e. V.

a.wandel@allforone.earth

Der VDLiA als Ort pädagogischer Selbstverständigung

Geschichte und Aktualität der Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen

von Dr. Birgit Böll

In diesem Beitrag werden zentrale Ergebnisse der Forschung zur Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen aus meiner Dissertation „Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen – Differenzposition und differenzierende pädagogische Bestimmungen im Spiegel von Fachpublikationen des Zeitraums 1885 bis 1969“ vorgestellt.¹

Die Untersuchung zeigt, dass der Verband Deutscher Lehrkräfte im Ausland (VDLiA) durch seine Publikationen, Diskurse und Netzwerkarbeit von Beginn an ein zentraler Ort selbstreflexiver pädagogischer Verständigung war, in dem die Deutschen Auslandsschulen (DAS) als eigener pädagogischer Raum begriffen und diskutiert wurden. Daher gilt das besondere Augenmerk der Rolle der Zeitschrift(en) des VDLiA, die wesentlich zur Entwicklung, Sichtbarmachung und Reflexion einer eigenständigen Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen beigetragen haben. Zugleich stellt sich die Frage, inwiefern diese Funktion heute noch erfüllt wird, da seit 1969 keine ganzheitlichen Beiträge zu diesem Thema mehr in der Verbandszeitschrift erschienen sind. Der Beitrag versteht sich daher nicht nur als Darstellung historischer Forschungsergebnisse, sondern auch als Impuls für die gegenwärtige pädagogische Praxis und als Einladung zur erneuten gemeinsamen Reflexion.

Ausgangspunkt und Forschungsfrage

Die Initialzündung für die Forschungsarbeit an der Freien Universität Berlin war meine eigene Erfahrung als Lehrerin an der German Swiss International School (GSIS) in Accra, Ghana (2012–2014). Das Schulleben dort hat mich tief beeindruckt: Inmitten der ghanaischen Umgebung in den Tropen zeigte sich die Schule in vielerlei Hinsicht als Schule nach deutschem Modell. Das wirkte mitunter skurril und zugleich höchst inspirierend. Neben Ereignissen wie z. B. einem typisch kölschen Karneval unter Palmen erlebte ich mit den Kindern regelmäßig Bildungsprozesse mit globaler Reichweite. Der Unterricht an der GSIS Ghana bewegte sich teils unweigerlich jenseits nationaler Grenzen: Viele Themen ließen sich nicht behandeln, ohne Vergleiche zwischen ‚hier‘ und ‚dort‘ zu ziehen und damit auch immer wieder die Frage zu berühren, in welcher Welt wir (jeweils) leben.

Die Reflexion dieser Erfahrungen führte zu der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Frage, ob sich aus den schulischen Praxen an DAS ein eigener pädagogischer Raum ableiten lässt.

Methodisches Vorgehen

Im Zuge der Literaturrecherche stieß ich auf den aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs nahezu verschollenen Begriff „Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen“ und mithin auf eine bislang kaum beachtete Quelle pädagogischer Selbstreflexion: die Zeitschriften *Die Deutsche Schule im Auslande* (1901–1938) und ihre Tochterzeitschrift *Der deutsche Lehrer im Ausland* (seit 1954, heute *Deutsche Lehrkräfte im Ausland*) – also jene Zeitschrift, die Sie gerade in den Händen halten.



1 online abrufbar unter: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/46561>

Die methodische Vorgehensweise bestand darin, relevante Texte aus diesen sowie weiteren zeitgenössischen Publikationen systematisch zu erfassen und qualitativ zu analysieren. Insgesamt konnten in dem Zeitraum 1885 bis 1969 13 thematisch einschlägige Texte in den beiden Zeitschriften gefunden werden, die eine Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen explizit oder implizit behandeln. Weitere 7 Texte anderer Quellen zu eben dieser Thematik konnten zudem gefunden werden. Unter Rückgriff auf Harm Paschens Kriterien zur Bestimmung eigenständiger Pädagogiken (1979/1997) wurde geprüft, ob die Quellen Anzeichen eines distinkten pädagogischen Gebildes erkennen lassen. Dabei wurden zwei Analyse-dimensionen herangezogen: die Systematische Differenzposition (Paschen 1997), also die Frage, ob die DAS als eigener pädagogischer Raum konzipiert wird, sowie differenzierende pädagogische Bestimmungen (Paschen 1979), d. h. die Frage, inwiefern eine kongruente Charakterisierung von zentralen pädagogischen Elementen, wie etwa zu Schule, Lehrkraft, Schülerschaft, Bildung oder Unterricht, erkennbar wird.

Ergebnisse

Sämtliche Autoren der analysierten Texte reflektieren eingehend und gründlich, dass DAS eine eigenständige Schulform darstellen, die einer eigenen pädagogischen Konzeption bedarf. Insgesamt zeigt sich eine Pädagogik, die sowohl einen spezifischen institutionellen Fokus (Schultyp DAS) als auch ein eigenes Deutungsmuster (Skopus) trägt, nämlich den Anspruch, deutsche Bildung im Ausland zu realisieren. Diese eigenständige Pädagogik wird in den analysierten Quellen nicht nur beschrieben, sondern systematisch begründet, in ihren Zielsetzungen erläutert und in ihrer Bedeutung für die schulische Praxis reflektiert (systematische Differenzposition). Die pädagogischen Bestimmungen, also Beobachtungen, Feststellungen oder Festlegungen sind DAS-spezifi-

fisch über den untersuchten Zeitraum von mehr als acht Jahrzehnten erstaunlich kongruent, obwohl die Texte nur selten direkt aufeinander Bezug nehmen.

Die DAS wird in den Texten als spezifische Mischform aus (deutscher) Privatschule, deutschem Kulturzentrum im Ausland und Gemeinschaftsschule *nolens volens* (meist mit angeschlossenem Kindergarten) charakterisiert, die unter den Bedingungen des jeweiligen Sitzlands flexibel und kontextsensibel agiert. In dieser spezifischen Kombination unterscheiden sich die DAS deutlich von anderen Schulformen im In- und Ausland und treten als eigener Schultyp hervor. Zentral für ihr Selbstverständnis in den Bereichen Bildung, Erziehung und Unterricht ist die gezielte Rekonstruktion und Weitergabe deutscher Bildungstraditionen bei gleichzeitiger Anpassung an lokale gesellschaftliche, kulturelle und politische Gegebenheiten. In diesem Spannungsfeld entsteht ein pädagogischer Raum, der gleichermaßen transnational wie national und traditionsgebunden operiert. Dieser Umstand prägt in erheblichem Maße die Arbeit der Lehrkräfte. Wiederkehrend wird in den Quellen betont, dass von ihnen in dieser Anforderungsstruktur nicht nur besondere fachliche, sondern in besonderem Maße auch personale und charakterliche Kompetenzen verlangt werden. Die Schülerschaft erscheint dabei als sprachlich und kulturell heterogene Lerngemeinschaft, deren Bildungsprozesse zugleich an die Idee einer deutschen kulturellen Identität rückgebunden sind.

Insgesamt zeigt die Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen in diesem komplexen Geflecht von Annahmen, Prinzipien und professionellen Haltungen ihre Eigenständigkeit. Vier Prüfkriterien nach Paschen (1979): Fokus, Skopus, Totalrekonstruktion und Explizität ließen sich als zentrale Maßstäbe erkennen, anhand derer die DAS als eigenständiger pädagogischer Raum konsequent rekonstruiert wird. Besonders interessant: Trotz politischer, gesellschaftlicher

und pädagogischer Umbrüche bleiben die Grundbestandteile dieser Pädagogik über mehr als 80 Jahre hinweg (die Texte entstammen dem Zeitraum von 1885 bis 1969) bemerkenswert konstant. Damit lässt sich die Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen als eine historische, zugleich aber, so die These, bis heute vermutlich nach wie vor anschlussfähige pädagogische Denkform verstehen, die ein globales Verhältnis von Bildung und Weltbezug in spezifisch deutscher Perspektive reflektiert und gerade darin ihr fortdauerndes und zukunftsweisendes theoretisches und praktisches Potenzial zeigt.

Die Bedeutung des VDLiA für die Studie – und die aktuelle Relevanz der Studie für den Verband

Seit Anbeginn des Auslandsschulwesens spielten die Zeitschriften des VDLiA bzw. seiner Vorläuferzusammenschlüsse eine Schlüsselrolle für die Sichtbarmachung der pädagogischen Eigenständigkeit der Deutschen Auslandsschulen. Über die Hälfte der analysierten Beiträge stammen aus den Verbandszeitschriften, was nicht als zufällig zu betrachten sein dürfte, sondern strukturell auf die Funktion des Verbandes verweist.

Die Deutsche Schule im Auslande (1901–1938) erschien in einer Phase, in der sich die berufsständische Öffentlichkeit der Auslandsschulen erst herausbildete. Zu dieser Zeit rangen die Schulen um staatliche Anerkennung, während die Lehrkräfte begannen, sich zu vernetzen. Eine Durchsicht der Zeitschrift zeigt jedoch deutlich: Sie diente weniger der politischen Organisation als vielmehr der Diskussion pädagogischer Standards; wie bereits ein Blick in das Inhaltsverzeichnis der ersten Ausgabe vermuten lässt (s. Abb.).

Ab 1954 erfolgte diese Auseinandersetzung in *Der Deutsche Lehrer im Ausland* dann bereits im institutionell gefestigten Rahmen des heutigen Verbandes. Und auch der im ersten Jahrgang der Zeitschrift veröffentlichte programmatische Beitrag von Her-



Inhaltsverzeichnis der ersten Ausgabe von
Die Deutsche Schule im Auslande, 1901

bert Koch: „Weshalb gründen wir die Vereinigung deutscher Auslandslehrer?“ (1954) zeigt deutlich, dass die Verbandsgründung sich zentral als Fortsetzung einer pädagogischen Bewegung verstand, deren Ursprung Koch bei Hans Amrhein (1875–1919) festmachte, dem Herausgeber der Zeitschrift *Die Deutsche Schule im Auslande* und Autor eines der frühesten untersuchten Texte zur Pädagogik der DAS.

Die Zeitschriften boten seit jeher Raum für Reflexion, trugen zur Professionalisierung der Lehrkräfte bei und wurden so zu einem zentralen Ort pädagogischer Selbstverständigung, an dem sich der spezifische pädagogische Raum der Deutschen Auslandsschule in Theorie und Praxis entfalten konnte. Die Zeitschriften sind damit nicht nur Quelle, sondern selbst Teil des Forschungsgegenstands: Sie dokumentieren ein kollektives pädagogisches Wissen, das zeigt, wie deutsche Bildungsprinzipien im internationalen Kontext interpretiert, angepasst und weiterentwickelt wurden. Der Verband

selbst erscheint als zentraler Träger und Verstärker dieses pädagogischen Diskurses.

Die Studie zeigt jedoch auch, wie dieser Austausch sich ab den 1970er Jahren verliert. Ein Blick auf die Bezeichnungen sämtlicher Rubriken von 1901 bis 2020 verdeutlicht den Wandel der inhaltlichen Schwerpunktsetzung: Während seit 1901 zunächst kontinuierlich Rubriken wie „Aufsätze pädagogischen Inhalts“ oder „Allgemeine Aufsätze pädagogischen und wissenschaftlichen Inhalts“ bestanden, verschob sich der Fokus im Laufe der Jahrzehnte zunehmend. Zwischen den Weltkriegen trat die Rubrik „Einzelgebiete des Unterrichts und der Erziehung an Auslandsschulen“ hinzu, die in den späten 1960er Jahren noch einmal kurzzeitig auflebte. Spätestens seit den 1980er Jahren verschwanden pädagogische Rubriken jedoch erkennbar weitgehend aus den Inhaltsverzeichnissen und pädagogische Texte traten immer weiter in den Hintergrund. Ganzheitliche Texte, die eine grundlegende pädagogische Eigenständigkeit der DAS thematisieren, treten nach 1969 nicht mehr auf.

Ein möglicher Grund für den Diskursabbruch liegt in der Gründung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) im Jahr 1968. Mit der Etablierung einer zentralen Steuerungsinstanz könnte sich bei Lehrkräften die Vorstellung verfestigt haben, pädagogische Grundsatzfragen seien nun institutionell geregelt und bedürften keiner breiten Selbstreflexion mehr. Was zuvor als induktiver, erfahrungsbasierter Austausch praktiziert wurde, verlagerte sich damit stärker in administrative Strukturen.

Zudem trug möglicherweise die empirische Wende in der Erziehungswissenschaft dazu bei, dass hermeneutisch-reflexive Ansätze, wie sie in den untersuchten Texten gepflegt worden waren, zunehmend als nicht mehr wissenschaftlich galten. Texte, die eine empirische Erforschung der Pädagogik der DAS hätten leisten können, wurden hingegen kaum verfasst. Dies dürfte nicht zuletzt daran liegen, dass ein solcher Forschungs-

ansatz angesichts der globalen Verstreuung und Kontextvielfalt der Schulen zusammen mit der zu erfassenden Komplexität einer eigenständigen Pädagogik methodisch höchst aufwendig gewesen wäre.

Jedoch erscheint es verkürzt, die hermeneutisch-reflexiven Beiträge als wissenschaftlich veraltet einzustufen. Vielmehr besitzen sie einen eigenen epistemischen Wert: Die pädagogischen Reflexionen der Lehrkräfte an DAS eröffnen einen Zugang zu zentralen Spannungsfeldern, die sich aus der besonderen Lage der DAS ergeben. Es liegt auf der Hand, dass eine Schule, die außerhalb der territorialen Grenzen Deutschlands versucht, eine deutsche Schule darzustellen, mit spezifischen Herausforderungen ringt. Ihr ‚fehlen‘ jene selbstverständlichen Bezüge, auf die sich schulische Allgemeinbildung in Deutschland stützt: die sprachlich-kulturelle Umgebung, außerschulische Lernorte, vertraute Materialien und Anschauungshilfen.

Diese Abwesenheit ist keineswegs ein Defizit im Hinblick auf Bildung überhaupt, aber sie erweist sich als hochrelevant für die Produktion national gerahmter Bildung. Genau an dieser Stelle wird der hermeneutische Zugang produktiv: Die historischen Texte zeigen, wie Lehrkräfte mit dieser Spannung praktisch umgehen, wie sie „Bildung Made in Germany“ im Sitzland pädagogisch herstellen, aushandeln oder auch neu interpretieren. Insofern liefern die Texte nicht nur historische Dokumente, sondern eröffnen zugleich einen Zugang zu grundlegenden Fragen pädagogischer Nationenbildung jenseits staatlicher Territorialität – ein Forschungsfeld, das bis heute kaum systematisch erschlossen ist. Für den VDLiA ergibt sich daraus eine aktuelle Bedeutung der Studie: Die hermeneutische Relektüre der historischen Beiträge kann Impulse für eine erneuerte, professionsorientierte Selbstverständigungsdebatte geben. Sie macht sichtbar, welches pädagogische Potenzial in der historischen Reflexionskultur des Verbandes liegt und wie dieses Potenzial heute wieder

aufgegriffen und in einen zeitgemäßen Diskurs über die Eigenständigkeit der Deutschen Auslandsschulen überführt werden kann.

Fazit und Ausblick

Die historische Analyse zeigt, dass die Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen über Jahrzehnte hinweg eine eigenständige, jedoch zunehmend ins Abseits geratene professionelle Debattenkultur hervorgebracht hat.

Die vorliegende Studie versteht sich als Beitrag zur Wiederaufnahme dieser Reflexionstradition. Denn die Rekonstruktion dieser Tradition macht deutlich, welches Potenzial in ihr für die Gegenwart liegt: Sie eröffnet einen präzisen Blick auf die besonderen Spannungsfelder, in denen Deutsche Auslandsschulen arbeiten: Spannungsfelder, die vor dem Hintergrund globaler Ungleichheiten und wachsender Diversität heute noch dringlicher geworden sind.

Vor diesem Befund gewinnt die Reflexion über die pädagogische Eigenständigkeit der DAS neue Aktualität. Die spezifische Lage der Schulen kann zum Ausgangspunkt für einen erneuerten, kritisch informierten professionellen Diskurs werden, der Fragen von Verantwortung, Teilhabe und pädagogischem Handeln unter globalen Bedingungen systematisch in den Blick nimmt. Der VDLiA kann hierfür erneut eine tragende Rolle übernehmen, nicht nur als Ort der Sichtbarmachung, sondern als aktives Forum, das diese Auseinandersetzungen aufgreift und Impulse für eine zukunftsorientierte Weiterentwicklung der Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen setzt.

42. Verbandstag des Deutschen Philologenverbands

Zur Autorin



Dr. Birgit Böll ist Grundschullehrerin in Berlin. Sie promovierte zur Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen. Ihre Arbeit versteht sie als Impuls, das pädagogische Feld der Deutschen Auslandsschulen erneut in den Blick zu nehmen und aus der schulischen Praxis heraus weiter zu erschließen.

Vorsitzende des Deutschen Philologenverbandes fordert leistungsorientierte Grundeinstellung für das Bildungswesen

von **Thomas Lother**

Am 13.11.2025 hatte der Deutsche Philologenverband zu seinem 42. Verbandstag unter dem Motto: „Leistung fordern, Vertrauen fördern, Lehrkräfte stärken!“ nach Berlin eingeladen.

In ihrer Eröffnungsrede analysierte Frau Prof. Dr. Susanne Lin-Klitzing die drei Forderungen profund als Grundparameter für gelingende Bildungsarbeit. Als Bundesvorsitzende des Philologenverbandes bekräftigte Sie das Festhalten an einem mehrgliedrigen Schulsystem, mit dem Gymnasium als Fundament für eine qualifizierte Hochschulzugangsberechtigung.



*Die Bundesvorsitzende des DPhV
Prof. Dr. Susanne Lin-Klitzing
bei ihrer Eröffnungsrede*



*Dr. Thomas Lothar (Vorstands-
vorsitzender VDLiA) mit
Prof. Dr. Susanne Lin-Klitzing*

Es gehe aber nicht darum, das Gymnasium und deren Lehrkräfte als abgehobene Elite gegenüber dem „Rest“ der Gesellschaft abzuschotten. Durch das Beharren auf den Grundwerten der Philologie, wie Leistungsbereitschaft, Disziplin und Resilienz hätten auch sozioökonomisch benachteiligte Kinder größere Chancen auf Bildungsteilhabe und Lernerfolge.

Sie forderte die verantwortlichen Bildungspolitikern und -politiker auf, das Vertrauen in das Bildungssystem und die darin tätigen Lehrkräfte zu fördern und zu

festigen, indem sie für Verlässlichkeit sorgen und auf Qualifizierung nach bewährten Kriterien beharren.

In seiner Festrede „Die Liebe des Lernens und der Sinn des Lernens“ bekräftigte der Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Roland Reichenbach von der Universität Zürich das Motto dieses Philologentages, einer Priorisierung des Leistungsanspruchs als Grundvoraussetzung im Bildungssystem im Besonderen und in der Gesellschaft im Allgemeinen.

FEUILLETON

Kimmich statt Kahn! – Nach 29 Jahren Besuch in Lima

von *Bernd Glösenkamp*

Im Taxi

Taxifahrer Jose tut sich schwer. „Wie heißt der neue Fußballstar von Bayern?“ Verzweifelt versucht sich Jose an der korrekten Aussprache des Namens von Joshua Kimmich, Bayernspieler und Kapitän der Deutschen

Fußballnationalmannschaft. „Oliver Kahn, el gigante“ kommt ohne Probleme über seine Lippen. „Ya, no esta“. Kahn ist Vergangenheit.

Fußball ist immer ein großes Thema bei den Gesprächen mit den Taxifahrern in Lima. Traurig stellen sie dann fest, dass die peruanische Nationalelf nicht zur WM 26 fährt. „Muy triste“ macht das jeden Fußballfan in Peru. Und das sind viele.

1990–1996 in Lima

Nach 29 Jahren bin ich auf dem Weg zur Deutschen Schule „Alexander von Humboldt“ in



Blick auf die Millionenstadt Lima

Lima. Von 1990–1996 meine Arbeitsstätte als ADLK. Mit zwei Vorschulkindern sind meine Frau und ich in das guerillageplagte Land am Pazifischen Ozean angekommen. Sendero-luminoso-Zeit. Nächtliche Bombenattentate. Tägliches „No hay luz“ und abends ab 22 Uhr „Toque de queda“! Ausgangssperre.

Mit dem neu gewählten Überraschungspräsidenten Alberto Fujimori gelang der große Erfolg. Abimael Guzmán, Gründer und Führer des „Leuchtenden Pfades“, konnte 1992 in Lima verhaftet werden.

In der Deutschen Schule am „oval Higuieretta“ ging während dieser Zeit der Unterricht planmäßig weiter. Schüler und Lehrkräfte lernten und lehrten nach Plan. Deutsche Lehrkräfte kamen und gingen. U. a. endete für Charly Wecht, Leiter der Sekundarstufe zwei des AvH, seine Dienstzeit nach acht erfolgreichen Jahren in Lima.

Meine Familie und ich genossen die angenehme Schumatmosphäre, die vielfältigen sportlichen und die abwechslungsreichen kulturellen Aktivitäten in der AvH. Besonders auch das menschlich sehr angenehme Umfeld der Schule.

Intensiv genossen aber haben wir die langen Ferien im Januar und Februar zu ganz wunderbaren Fahrten mit dem mitgebrachten VW-Bus nach Chile, Argentinien, Paraguay, Brasilien, Uruguay, Ecuador und Kolumbien. Was für eine herrliche Andenwelt hat sich uns erschlossen! Südamerika – te quiero mucho!

Im Januar 1996 sind wir zufrieden zurück nach Osnabrück gekommen. Mit drei Kindern!

Lima, September 2025

Ein peruanischer Freund berichtete mir über die große wirtschaftliche Entwicklung in Peru. Ein neuer, moderner Hafen für große Containerschiffe. Gebaut von den Chinesen. Und ... ein neues Flughafengebäude für Lima Airport! Sogar relative Sicherheit auf den Straßen in den Stadtteilen Miraflores und Barranco. Ich konnte es nicht glauben.

Wie sieht es in der Humboldtschule aus? Eine Lehrkraft aus meiner Nachbarschaft hatte den Vertrag als ADLK in Lehrkraft im Februar 2025 angenommen. Ein guter Anlass, nach Lima zu reisen.

Ankunft Flughafen Jorge Chavez Lima, 8.9.2025

Unglaublich! Ein funkelnagelneues Flughafengebäude. Sehr angenehm. Und vor der Tür wartet der neu eingerichtete „Airport Express“ nach Miraflores. 17 km im dichtesten Stadtverkehr für 15 Peruanische soles. Vier Euro. Sehr preiswert. Und zuverlässig. Mein erster Eindruck: Autos, Autos, Busse, Autos. Später erfahre ich, dass viele Limenos ihren PKW auf Pump kaufen. Diese Schulden drücken sehr und zwingen zu 10–12 Stunden Arbeit täglich. 48 Stunden Arbeitszeit an sechs Tagen. Das gilt für viele Peruaner.

Lima, Stadtteil Miraflores, Parque Kennedy

Ich staune. Die Ampeln funktionieren. Autofahrer und Fußgänger warten geduldig. Viele offizielle Mitarbeiter der Stadtverwaltung stehen zur Regelung des Verkehrs am Straßenrand. Morgens und abends zur Hauptverkehrszeit geht fast nichts mehr. Lima hat ca. zehn Millionen Einwohner. Die ärmere Bevölkerung ist in der Überzahl und auf den ÖPNV angewiesen. Zwei Stunden Anfahrt zur Arbeitsstelle ist die Regel. Für mich unvorstellbar: 70 Prozent der Beschäftigten sind „informell“ tätig. Ohne Vertrag und Sozialabsicherung. Und es werden keine Steuern für den Staatshaushalt gezahlt. Bitter für einen Staat, in dem die politische Instabilität seit Jahren anhält.

Deutsche Schule „Alexander von Humboldt“

Überwältigend und sehr herzlich! Der Empfang durch die Sekretärin der peruanischen Schulleiterin. Sie war meine Schülerin in den Klassen 5/6 vor über 30 Jahren. Mit viel Stolz bekomme ich eine exklusive Führung durch

die Schulgebäude. Besonders freue ich mich über das 2012 neu errichtete Sportgebäude mit Schwimmbad und Halle. Daneben glänzt ein Kunstrasenplatz. Als Fachleiter für Sport hatte ich vier Jahre lang die Verantwortung für den Sportbereich der Humboldtschule. Fast 30 Lehrkräfte und Trainer unterrichten und trainieren viele Sportteams. Über Erfolge bei den Sportwettbewerben der Privatschulen freut sich die ganze Schulgemeinschaft.

Ehemalige Kollegen

Alle ehemaligen Lehrkräfte sind nicht mehr in der Schule. 29 Jahre sind eine lange Zeit. Auch die sehr liebenswürdigen Mitarbeiter der Schule, die jedes Jahr mit einem großen Kämpferherzen im „El Clasico“ gegen die Lehrer Fußball gespielt haben, sind im wohlverdienten Ruhestand. Meine mitgebrachten Fotos tun Wunder. Der Mitarbeiter an der Pforte der Schule ist ganz erstaunt. „Es mi cunado!“ Juan erkennt seinen Cousin. Er hatte oft im „El Clasico“ mitgespielt. Und dann: „Profesor, entra no mas. Es su colegio!“ Ich bin ganz ergriffen. Unglaublich. Ich werde immer noch als Mitglied der Schule angesehen und muss kein Dokument hinterlegen an der Pforte.

Die Schulgebäude sind ergänzt worden durch ein neues Verwaltungsgebäude. Ansonsten sind die Klassenräume gut in Schuss. Die Anzahl der Abiturienten ist angestiegen. 2025 gab es drei Abiturklassen. Das Kollegium hat Erfolg mit seiner Unterrichtstätigkeit. AvH ist weiter sehr beliebt.

Ich habe Gelegenheit, in der Pause mit zwei deutschen Ortskräften zu sprechen. Beide äußern sich positiv über Schüler und Schule.

Persönliche Erfahrungen in Lima

Sehr überraschend und erfreulich für mich: Meinen Rucksack kann ich auf dem Rücken tragen. Ich nehme mir die Peruaner zum Vorbild. Sie machen es genauso. Es scheint sicher zu sein in den Stadtteilen Miraflores, Barranco und an der Costa Verde. Ich gehe viel zu Fuß. Die ganze Avenida Benavides herunter, ca. 6 km. Oder zu Fuß am Pazifischen Ozean entlang von Chorillos bis zum Stadtteil Magdalena, ca. 10 km. Alle völlig ungefährlich. Mit vielen einladenden Cafés. Das kannte ich nicht.

8 km lang erstreckt sich die vierspurige Avenida Arequipa von Miraflores in die Innenstadt von Lima. Zwei Stunden gehe ich auf dem Fuß-/Radweg, der sich zwischen den





Impressionen aus Lima – 2025

Fahrspuren befindet, zum „MALI“ (museo de arte de Lima). Daneben gleich die abendliche, spektakuläre Wassershow, die „Circuito Magico del Agua“.

Am Sonntagmorgen gibt es eine angenehme Überraschung für mich. Von 8 – 13 Uhr ist die gesamte Avenida Arequipa, alltags überflutet von Hunderten von Bussen, für den Straßenverkehr gesperrt. Läufer, Radfahrer, Skater und Spaziergänger freuen sich und nutzen die Gelegenheit ausgiebig. Dazu spielt eine Gruppe jugendlicher Hockey auf der Straße. Mehrere Fahrradschu-

len für Kinder haben ihre Stände aufgebaut. Von Miraflores aus gibt es einen Volkslauf über die Avenida Arequipa. 5 km sind mir zu kurz. Ich laufe lieber die ganze Avenida hin und zurück. In meinem Tempo. Und mit vielen Fotos.

Taxifahrer Jose

Jose ist traurig, dass er „Kimmich“ nur schwer aussprechen kann. Viel trauriger macht mich seine familiäre Situation. Er hat mir berichtet, dass er einen Sohn hat. Juan. Acht Jahre alt. Juan möchte gern ein Brüderchen haben.

Zum Autor

Bernd Glösenkamp, geboren 1955 im kleinen Ort Icker (jetzt Belm). Abitur gemacht, studiert, unterrichtet und wohnhaft seit 1980 in Osnabrück. Ein dringender Ortswechsel musste sein. 1990–1996 als ADLK nach Lima zum „colegio Alexander von Humboldt“. Eine herrliche Zeit mit Familie und vielen herzlichen peruanischen und deutschen Freunden!



„Ich habe keine Zeit, mir eine neue Frau zu suchen!“ sagt Jose. „Was ist mit der Mutter von Juan?“ „Ich musste sie ins Krankenhaus bringen, als sie schwer an Corona erkrankt war. Am anderen Morgen rief das Krankenhaus an und sagte mir, dass sie verstorben ist.“ Jose ist sehr traurig. Auch, weil er nach der Pandemie jeden Tag zwölf Stunden Taxifahren muss, um das gleiche Einkommen zu erzielen.

Ein Freund aus Lima erklärt mir einige Tage später, dass der Corona-Impfstoff nach Peru sehr spät und in nicht ausreichender Menge geliefert worden ist.

Abflug, Flughafen Jorge Chavez Lima, 23.9.2025

Glücklich und sehr zufrieden zurück nach Europa. 12 Stunden 30 Minuten Flugzeit. Mein Fazit: Lima – te quiero mucho!

Nicht für die Schule ...

Unmethodische Reflexionen jenseits aller Theorie und diesseits von KI

von **Hartmut Lieske**

Ach ja, geschätzte Leserinnen und Leser unserer Profession, ich hege keinen Zweifel daran, dass Sie, wenn überhaupt, dann kopfschüttelnd diese Überschrift mit dem Kommentar zur Kenntnis nehmen werden: „– und im Keller hört man das monotone Geräusch der Bartwickelmaschine“. Und mit ebensolcher Gewissheit lässt sich voraussagen, dass selbst den Verächtern der ach so toten Sprache, die uns verbürgt, erscheinende

lateinische Version geläufig ist: „Non scholae, sed vitae discimus“. Und da mich – irgendwie angestachelt durch die lebhafteste Diskussion um KI, aber immer noch altmodisch vor Bücherregalen mit Nachschlagewerken am Schreibtisch sitzend – Zweifel beschlichen, ob denn diese Altvorderenweisheit immer noch Anspruch auf Gültigkeit erheben könne, griff ich zunächst einmal zum bewährten Büchermann, um mich der Authentizität des geäußerten Wortes zu versichern.

Es stammt von Seneca dem Jüngeren, dessen Erziehungstalent (als Lehrer Neros) bekanntlich Schiffbruch erlitt. Es stammt von ihm, aber das Gegensatzpaar Schule – Leben erscheint im 106. seiner Briefe an Lucilius¹ in umgekehrter Reihenfolge, und zwar als Schlussfolgerung aus der Feststellung, dass „... wir uns, wie bei allen [sonstigen] Dingen, so auch auf dem Gebiet der Bildung unmäßig anstrengen.“² Sein Resümee lautet: „Wir lernen nicht für das Leben, (non vitae), sondern für die Schule (scholae)“. Damit drückt er sein Bedauern, seine Unzufriedenheit mit dem bestehenden Zustand aus, während wir die uns geläufige, abgewandelte und als Lebensweisheit tradierte Form (non scholae, sed vitae) als Appell verstehen, gestrenge Ermunterung an die Lernenden – und dabei gern vergessen oder verdrängen, dass gleichermaßen wir Lehrenden dazu aufgerufen sind, uns an die eigene Nase zu fassen.

Zu fragen bleibt allerdings, was der Stoiker mit dem Begriff „schola“ gemeint hat. Die griechische Bedeutung des Wortes σχολή ist zunächst „freie Zeit/Muße“, entsprechend dem lateinischen „otium“, das primär mit der positiven Konnotation des zwanglosen, entspannten Zustands der Beschäftigung mit theoretischen Erörterungen und Studien sowie künstlerischer Betätigung vorkommt; aber es kann auch negativ konnotiert sein (wie etwa bei Catull³) im Sinne von Zeitver-

1 L Annaei Senecae ad Lucilium epistulae morales

2 „Quemadmodum omnium rerum, sic litterarum quoque intemperantia laboramus: non vitae, sed scholae discimus.“ – a. a. O. II 106,12

3 Carmen 51: „Otium et reges prius et beatas urbes perdidit.“ – Müßiggang hat früher Könige und vom Glücksgesegnete Städte zugrunde gerichtet.

schwendung und Müßiggang. Seneca seinerseits beklagt sich darüber, dass aufgrund der übermäßigen Beschäftigung mit den „litterae“ (Wissenschaft, Gelehrsamkeit, Bildung) der βίος πρακτικός *vita activa* zu kurz komme.

Ein – wie ich finde – wunderschönes und amüsantes Beispiel dafür, wie Unterricht lebenspraktisch gestaltet werden kann, lässt sich im 2. Jahrgang unserer Verbandszeitschrift finden, wo Marie Kerschensteiner⁴ schildert, wie der Vater des Arbeitsschulgedankens bei einem Inspektionsbesuch den Lernfortschritt der bayerischen „Buben“ in Mathematik und Geografie überprüft, indem er (als vorgeblich Beratungsbedürftiger) sie (die Schüler) als Ratgeber zu emsiger und engagierter Mitarbeit weit über die Dauer der regulären Unterrichtsstunde „verleitet“. Die Jungen werden in dieser Inszenierung im Rollentausch ihrerseits zu Lehrenden, indem sie das gelernte Wissen anwendend vertiefen können und im Eifer der Hilfsbereitschaft alle ursprünglichen Befürchtungen wegen des Inspektionsbesuchs vergessen.

Cum grano salis passt dazu Senecas Feststellung: „homines dum docent discunt“⁵ [die Menschen lernen, während sie lehren] oder in der geläufigeren Formulierung „docendo discimus“ [durch/beim Lehren lernen wir].

Wenn diese Maxime allen am Herzen läge, die es drängt, sich auf dem steinigen Acker von Bildung und Erziehung zu bewähren, bestünde dann nicht Hoffnung auf weniger Frust und Burnout? Und dies allemal auf dem Hintergrund der Erkenntnis: „longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla“⁶ [lang ist der Weg (sc. zum Erfolg) mittels Vorschriften, kurz und wirksam durch Vorbilder]. Und sobald nicht die bürokratisch gegängelte Lehrkraft ihren Dienst nach Vorschrift leistet, sondern die empathisch engagierte Lehrerin oder der engagiert empa-

thische Lehrer im Gefolge Senecas in aller Bescheidenheit äußern kann: „Ich freue mich zu lernen, damit ich lehren kann.“ [gaudeo discere, ut doceam]⁷, besteht Hoffnung, dass schulische Bildung und Erziehung nicht am wahren Leben vorbeigehen – vorausgesetzt freilich, dass die Unterrichtenden im täglichen Trott, im aufreibenden Dienst Wissensdurst und Begeisterung für neue Erkenntnisse nicht erlahmen lassen.

Wer sich heute im Schuldienst bewähren und zugleich zufrieden und erfolgreich sein will, den dürfen die mannigfachen Herausforderungen des soziologischen und technologischen Wandels nicht schrecken. An vorderster Stelle – so denke ich – steht dabei die Auseinandersetzung mit allem, was KI an scheinbarer Erleichterung, vermutlich aber unüberschaubarer und kaum zu bewältigender Verantwortungsproblematik mit sich bringt. Wer wollte bezweifeln, dass die Gesellschaft insgesamt, besonders aber Lehrende und Lernende zu tiefgreifender Umoorientierung gezwungen sind; das muss aber, damit wir uns nicht selbst versklaven, in hellwacher kritischer Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen dieser sich auf nahezu sämtliche Lebensbereiche erstreckenden revolutionären Entwicklung geschehen.

P. S. Prof. Klaus Zierer (Uni Augsburg) kommentierte meinen Limerick:

[KI ist es, was uns entmündigt,
Und Hybris, die Fortschritt verkündigt.
Wer am Denken zu hindern,
Die Freiheit zu mindern
Bestrebt ist, muss wissen: Er sündigt.]

„Wie wundervoll – ich hoffe, der Limerick ist von Ihnen und nicht von ChatGPT?!“

4 Schulinspektion durch Georg Kerschensteiner, DdLiA, 2. Jg., Heft 1, 1955, S. 19

5 a. a. O., 7,8

6 a. a. O., 6,5

7 a. a. O., 6,4

REZENSIONEN



Jens Drummer:
*500 Jahre Deutsche im
Ausland, S. 95*



Stephan Schneider:
„O bella ciao!“, S. 96



Claus Frank:
*Deutsche Bürokratie in
Rom, S. 97*



Rainer E. Wicke:
*Ein Modell zum histo-
rischen Gedächtnis
des Lehrerevents-
programms MOE am
Beispiel Ungarn, S. 98*



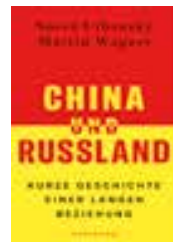
Heike Lawin:
*BLICK ZURÜCK – Nicht
im Zorn, aber sehr
nachdenklich, S. 99*



Jens Drummer:
*Eine ungewöhnliche
Geschichtsstunde,
S. 101*



Susanne Frank:
*Flüsse und Frauen,
S. 102*



Manfred Egenhoff:
*Russland und China –
eine komplizierte Nach-
barschaft, S. 103*



Susanne Frank:
*Zeit (um) tot(zu)schla-
gen, S. 104*



Susanne Frank:
*Politisches Lesebuch,
S. 105*



Jens Drummer:
*Da gibt es etwas neben
Microsoft, Apple, Meta
und Co., S. 106*



Detlef Thiel:
*Im digitalen Zeitalter
treiben Momos Zeitdie-
be ihr Unwesen, S. 107*



Blackbourn, David:
Die Deutschen in
der Welt. Siedler,
Händler, Philosophen:
eine globale
Geschichte vom
Mittelalter bis heute

DVA, München 2024,
 1008 S.,
 ISBN
 978-3-421-04889-9,
 € 42,00; E-Book € 34,99

500 Jahre Deutsche im Ausland

von Jens Drummer

Was machen Deutsche so im Ausland? Lehren an deutschen Auslandsschulen – aber warum gibt es diese? Die Tatsache, dass es uns Deutsche ins Ausland zieht, hat eine mehr als 500-jährige Geschichte. Der Autor David Blackbourn hat versucht, diese aufzuarbeiten. Dafür hat er über eintausend Seiten geschrieben, wobei man dreißig Seiten Einleitung und fast zweihundert Seiten Quellenangaben abziehen kann.

In 12 Kapiteln wird die Geschichte der Deutschen im Ausland aufgearbeitet. Die Kapitel sind auf vier Teile verteilt: „Die Deutschen in einer sich wandelnden Welt“, „Deutschland und die Geburt der Moderne“, „Die Deutschen und die deutsche Nation in einer sich globalisierenden Welt“ und „Das verdammte deutsche Jahrhundert“.

Der Autor konzentriert sich auf das Auftreten der Deutschen im Ausland und deren Wirken. Manchmal zieht er Parallelen zu Einwanderern in Deutschland. Viele Auslandslehrkräfte kennen sicher das Gefühl, fernab der Heimat zu leben und zu arbeiten. Dies ist manchmal nicht einfach, aber auf jeden Fall häufig interessant und der eigene Horizont wird geweitet. Beim Lesen wird deutlich, dass die Deutschen in der Regel das Ausland aufsuchten, um Geld zu verdienen. Sei es beim Gewürzhandel oder beim Handel mit Edelmetallen. Auf jeden Fall waren die Deutschen seit jeher in den Ländern, in denen sie agierten, angesehene Personen.

Nach den Händlern kamen die Missionare, die auch Bildung in entlegene Teile der Welt brachten. Dies wurde auch durch den Buchdruck befeuert, so verdienten viele mit dem Buchdruck im Ausland gutes Geld, denn Informationen sind nicht erst heute die wesentliche Basis für ein gutes Leben. Auch bei der Erstellung von Karten waren es deutsche Kartographen, die den Weg zur Entdeckung von Kontinenten geebnet haben.

Dass in den 1780er Jahren an deutschen Universitäten eine Eignungsprüfung (das heutige Abitur) eingeführt wurde, erfährt der Leser genauso wie den Grund für die Errichtung deutscher Auslandsschulen, welche sicherstellen sollten, dass es Auslandsdeutschen möglich ist, wieder nach Deutschland zurückzukehren. Deutsche Gelehrte waren angesehen im Ausland, was sicher auch daran lag, dass die Humboldt'sche Idee einer Universität sowie die Vorschule, welche später in „Kindergarten“ umbenannt wurde, um 1800 weltweit Beachtung erfuhr.

Bei der Behandlung der neueren Geschichte fokussiert der Autor auf die innerdeutsche Geschichte und deren Wirkungen auf andere Länder. Der Geschichte von Nazi-Deutschland gibt er auf fast vierhundert Seiten einen sehr breiten Raum. Hier vermisste ich den versprochenen Blick auf das Wirken z. B. der deutschen Emigranten im Ausland. Am Ende bleibt aber noch etwas Raum für die neueste Geschichte, die sich mit dem geteilten Deutschland relativ kurz befasst. Hier konzentriert sich der Autor wieder stärker auf das Wirken (von Deutschen) im Ausland, das insbesondere durch die deutsche Entwicklungshilfeorganisation Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) und das Goethe-Institut geprägt wurde und wird.

Als Fazit kann man sagen, dass man nach dem Lesen des Buches einen guten Überblick der deutschen Geschichte mit einem Fokus auf die Ausstrahlung deutscher Kultur in das Ausland erhalten hat.



**Wassermann,
Andreas: Der Partisan
und der SS-Mann. Zwei
deutsch-italienische
Biografien im
20. Jahrhundert**

Ch. Links, Berlin 2025,
288 S.,
ISBN
978-3-96289-222-7,
€ 25,00; E-Book € 18,99

„O bella ciao!“

von **Stephan Schneider**

Wie sehen „die“ Italiener „uns“ Deutsche? Ich erlebte als Schüler der neuen Europäischen Schule in Varese 1964 die sonderbare Situation, dass uns ein italienischer Passant im Alter meines Vaters nach dem Blick auf unser deutsches Kfz-Zeichen den Hitler-Gruß zeigte. Ob er Mitglied des „Movimiento Sociale Italiano“ (MSI), der neofaschistischen Partei nach 1946, oder ob seine Geste eher ironisch-deutschfeindlich gemeint war, blieb unklar. Die ambivalente Haltung „der“ Italiener gegenüber „den“ Deutschen lernte ich auch 20 Jahre nach Kriegsende in Oberitalien noch häufiger kennen.

Die Recherchen von Andreas Wassermann zum Leben vor und nach Kriegsende sowohl von Heinz Riedt (Partisan) als auch von Dr. Eugen Dollmann (SS-Standartenführer), beide gebildet, italophil und – was in Italien nicht exzessiv verfolgt und bestraft wurde – homosexuell, gehen in dieselbe Richtung. Den Werdegang beider Deutschen in Italien nimmt der Autor zum Zeitpunkt September 1943 auf: Waffenstillstand der Regierung Badoglio mit den Alliierten, Mussolini bildet in Salò am Gardasee seine faschistische Gegenregierung, die Alliierten besetzen Süditalien und die Deutschen Rom und Norditalien. Von da an gibt es Partisanenkämpfe und brutale deutsche Vergeltungsmaßnahmen an der Zivilbevölkerung.

Riedt, deutscher Austauschstudent in Padua, spionierte als „buon tedesco“ für die re-

sistenz; Dollmann ist nicht unbedingt der „tedesco orribile“, aber Untergebener von Himmler und Verbindungsmann zur Wehrmachtsführung in Norditalien.

Wassermann hat trotz seiner akribischen Nachforschungen nicht die Absicht, ein Geschichtsbuch für den wissenschaftlichen Universitätsbetrieb zu schreiben, obwohl er im Nachwort hauptsächlich den Archivaren für ihre Hilfestellungen dankt. Sein Erzählstil erinnert eher an Agentenromane im Stil von John le Carré, auch wenn seine Biographien nicht in den Bereich der Fiktion gehören. Auf S.67 räumt er dennoch ein: „Wir müssen spekulieren, die Quellen sind dürftig.“

Seine Sympathie gehört Riedt und nicht Dollmann, dessen autobiographischen Roman „Dolmetscher der Diktatoren“ er der Legendenbildung zuordnet: „erfunden oder hübsch fabuliert“ (S.103). Wassermann nimmt dessen persönliche Verharmlosungen eigener Taten zum Anlass, die allgemeine Tendenz der Ära Adenauer zu kritisieren, deutsches Unrecht im Zweiten Weltkrieg so schnell wie möglich vergessen zu machen und nicht wenige ehemalige Nazis wieder in Verwaltung, Justiz und der jungen Bundeswehr einzustellen. Amerikanische Politiker unterstützten dabei die junge Bundesrepublik zur Abwehr des neuen gemeinsamen kommunistischen Gegners.

Wenn sich der Leser nicht an der reißerischen Wortwahl stört (S.42: Menschen werden „niedergemäht“, „abgeknallt“; S.43f: italienische Militärinternierte werden „abgeschlachtet“, „durch die Schornsteine gejagt“) und an den bekannten Klischees (ehemalige Nazis und Geheimdienstler „köpfen Champagnerflaschen“), eröffnen sich ihm vielleicht unbekannte Aspekte deutsch-italienischer Beziehungen der letzten 80 Jahre.

Persönlich interessant finde ich übrigens, dass das italienische Partisanenlied mit ernstem Text zum deutschen Sommerhit 2018 wurde ...



Oswald, Stephan:
Rückkehr nach
Rom: Auswärtige
Kulturförderung
der jungen
Bundesrepublik –
eine Spurensuche in
der Villa Massimo

zu Klampen, Springe
 2025, 239 S.,
 ISBN
 978-3-98737-042-7,
 € 28,00

Deutsche Bürokratie in Rom

von *Claus Frank*

Die Villa Massimo fördert „Künstler:innen“ aus Deutschland durch einen Aufenthalt in Rom. Seit 1803 beherbergt die Villa Medici die Stipendiaten der Académie de France in Rom. Anfang des 20. Jh. wollte man für die Deutsche Akademie ein ähnlich ansehnliches Gebäude haben. Als das Projekt eines Neubaus scheiterte, ließ der jüdische Mäzen Eduard Arnhold, der durch den Verkauf oberschlesischer Kohle in Berlin reich geworden war, zwischen 1910 und 1913 für 1½ Mio. Goldmark im ehemaligen Weinberg der Fürsten Massimo ein repräsentatives Hauptgebäude und eine Atelierzeile errichten und schenkte sie Preußen. Mit dem Ersten Weltkrieg fand der gerade aufgenommene Betrieb in der Villa ein abruptes Ende.

Erst 1928 gelangte die deutsche Regierung wieder in ihren Besitz. Direktor wurde Herbert Gericke, Ehemann der Enkelin Arnholds. Oswald schildert Druck und Intrigen der folgenden Jahre. Die Nazis versuchten, die Erinnerung an den Stifter zu tilgen. Gericke wurde 1938 durch einen regimenahe Kunsthistoriker ersetzt, der bereits ein Jahr später wieder entlassen wurde. 1942 mietete die Luftwaffe die Villa. Im Mai 1945 beschlagnahmten die Alliierten die Villa und überließen die Ateliers antifaschistischen italienischen Künstlern.

Clemens von Brentano, der erste deutsche Botschafter in Rom nach dem Krieg, wird vom Italienkorrespondenten Gustav René Hocke

als ein historisches Relikt aus dem Kaiserreich mit sehr begrenzten kulturellen Interessen beschrieben: Er sah in der Villa eine geeignete Botschafterresidenz. Die Intervention der Stifterfamilie verhinderte dies. Im Zusammenhang mit Hocke, der häufig erwähnt wird, fällt ein Mangel des Buches auf: Ein Sachwortregister fehlt.

Breiten Raum nimmt der Fall des Juristen Ralf Bendheim ein, der als Jude in Deutschland nicht studieren durfte, in Italien interniert wurde und um 1950 in Rom auftauchte. Aufgrund seiner Kontakte bemühte er sich im Auftrag der Botschaft um die Rückgabe von beschlagnahmtem deutschem Eigentum in Italien. Im Gegensatz zur Botschaft lehnte das AA eine Zusammenarbeit mit ihm ab. Bendheim unterstellte dem AA daraufhin neonazistische Tendenzen und fand publizistische Unterstützer.

1953 erlaubte das Interalliierte Komitee die Übergabe der Villa Massimo an private Rechtsnachfolger zu kulturellen Zwecken. Nur wer waren diese? Da im Grundbuch der 1947 aufgelöste Staat Preußen eingetragen war, kam die DDR ins Spiel. Italien versuchte, die Rückgabe an die Rückführung von Kunstwerken zu koppeln, die während des Nationalsozialismus nach Deutschland gelangt waren. 1956 erfolgte die Rückgabe (an die Bundesrepublik!) und Gericke wurde wieder Direktor. Zwei Jahre später begann in der geräumten Villa der Betrieb.

Die Kapitel des letzten Buchdrittels haben unterschiedliche Schwerpunkte. Breiten Raum nimmt die Beschäftigung mit Carl Gussone ein, Referatsleiter der Kulturabteilung im Bonner Innenministerium mit sehr brauner Vergangenheit.

Leider endet das Buch Anfang der 1970er Jahre und auch die Frage „Gibt es denn auch ein Bild, wo das Italienerlebnis sich unmittelbar widerspiegelt?“, die Theodor Heuss während eines Staatsbesuchs beim Besuch einer Ausstellung in der Villa Massimo stellte, bleibt unbeantwortet.



Uessler, Karl-Dieter:
Diplomaten ohne Immunität. Das deutsche Lehrereinsatzprogramm im Transformationsland Ungarn 1987–2002

Nomos, Baden-Baden
2025, 593 S.,
ISBN
978-3-7560-2996-9,
€ 139,00

Ein Modell zum historischen Gedächtnis des Lehrereinsatzprogramms MOE am Beispiel Ungarn

von *Rainer E. Wicke*

Die Feststellung des Abteilungsleiters der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) im Jahr 2005, dass die ZfA über kein historisches Gedächtnis verfüge, hat Karl Dieter Uessler mit der vorliegenden Publikation ansatzweise widerlegt, da es ihm gelungen ist, eine wichtige Facette des Lehrereinsatzprogramms (LEP) am Beispiel Ungarn akribisch, detailliert hinterfragend und vor allen Dingen gut nachvollziehbar zu beschreiben. In den sechs Kapiteln der Publikation führt Uessler in den Kapiteln eins bis drei zunächst in sein Forschungsvorhaben ein, widmet sich weiterhin der Präsenz der Sprachen Russisch und Deutsch sowie dem Modernisierungsschub, der vom DaF-Unterricht in Ungarn ausging. In den Kapiteln vier bis sechs konzentriert sich der Verfasser auf die bundesdeutsche Unterstützung für die Ungarndeutschen, die Beschreibung des LEP, das als Pionierprogramm für die Entsendung in andere Staaten fungierte (S. 27), sowie auf deutsch-ungarische Begegnungen im pädagogischen Raum.

Die Rezension konzentriert sich im Wesentlichen auf Inhalte des Buches, die die Arbeit der ZfA in Ungarn beeinflussten. Dazu gehört die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP), die die Arbeit der ZfA immer noch maßgeblich bestimmt und deren Entwicklung ausführlich geschildert wird. Deut-

lich wird aufgezeigt, dass die deutschen Landes- und Bundesprogrammlehrkräfte (LPLK/BPLK) an ungarischen Schulen als Kulturdiplomaten im Sinne der AKBP tätig waren (S. 35), ersichtlich auch durch die Aushändigung offizieller Dienstpässe (S. 40).

Uessler erwähnt den fachlichen und kulturellen Einfluss, der vor der Entsendung bundesdeutscher Lehrkräfte von den von der DDR eingesetzten und teilweise später übernommenen Lehrern ausging und auf den das LEP aufbauen konnte (S. 79 ff).

Besonders wichtig sind die Ausführungen zur bundesdeutschen Unterstützung der Ungarndeutschen, die an einer Wiederetablierung des muttersprachlichen Deutschunterrichts großes Interesse hatten. Die Tatsache, dass die deutsche Sprache im sozialistischen Ungarn teilweise verboten war, führte jedoch dazu, dass es sich hier – wie in anderen Ländern auch – keineswegs um muttersprachlichen, sondern um DaF-Unterricht handelte, da erst einmal (wieder) Grundlagen geschaffen werden mussten. Es gelingt dem Verfasser aufzuzeigen, wie erratisch die Initiativen der ungarischen Seite blieben, was sich auch auf die Bemühungen bundesdeutscher Institutionen, bei der Einrichtung eines Deutschunterrichts Hilfestellung zu leisten, auswirkte.

Aus diesem Grund führte die ZfA in den Jahren 1993–1997 mehrere gut dokumentierte Symposien im Auftrag des Referates 605 des Auswärtigen Amtes durch, in denen es unter anderem um die Bestandsaufnahme und Förderung des Deutsch- und des bilingualen Unterrichts in Schulen der deutschen Minderheiten ging. Diese boten den in Ungarn tätigen Fachberatern / Koordinatoren, deren Tätigkeit ausführlich beschrieben wird, Hilfestellung dabei, die Deutschprogramme zu strukturieren. Diese richtungsweisenden Veranstaltungen werden in der vorliegenden Publikation leider nicht erwähnt.

Positiv zu bewerten ist die Würdigung der Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom der KMK (DSD) als *entscheidenden Prüfstein*

für die Förderung des Deutschunterrichts an den ungarischen Schulen (S. 331). Es wird deutlich, dass das DSD im Sinne eines *Schulentwicklungsprogramms zur Profilschärfung der schulischen Arbeit* beitrug (S. 333).

Sehr gut gelingt dem Verfasser die Schilderung der Irritationen, die die eigenmächtige Entsendung von Lehrern durch die Bundesländer Sachsen – Anhalt, Bayern und Baden – Württemberg verursacht wurden und wie diese Lehrer durch Initiative des AA und der ZfA zielführend einbezogen werden konnten.

Gerade für die Fachberater / Koordinatoren (FBK), die für die Betreuung des LEP als Vorgesetzte verantwortlich waren, stellten diese Eigeninitiativen eine große Herausforderung dar. Auch diese Tatsache wird im Rahmen einer gelungenen Beschreibung der FBK-Arbeit in Ungarn gut herausgestellt.

Gelingen ist auch die Veranschaulichung der Schwierigkeiten, mit denen die Einrichtung des Goethe-Instituts Budapest verbunden war, und wie es der nicht nachlassenden beharrlichen bundesdeutschen Initiative gelang, diese zu überwinden.

Der Autor beschreibt einerseits die Historie des LEP Ungarn in allen möglichen Facetten; er zeigt auf, wie komplex, vielfältig und herausfordernd dessen Einrichtung sich erwies und dass dieses – trotz der zahlreichen institutionellen Widerstände im Gastland – zu einer Erfolgsgeschichte wurde.

Andererseits handelt es sich bei dieser Publikation um eine Fundgrube, der z. B. wertvolle Hinweise zum rechtlichen Rahmen der Entsendung, zur Lehrbucharstellung durch PLK und zur Gestaltung von Projektunterricht (S. 512 ff) entnommen werden können.

Karl Dieter Uessler hat mit dieser Arbeit aufgezeigt, wie wichtig, gewinnbringend es auch aus wissenschaftlicher Sicht wäre, weitere Forschungen zu den LEPs zu initiieren und zu unterstützen. Das vorliegende Beispiel wäre ein gutes Modell zum Nachvollzug.



Engler, Wolfgang:
Brüche: Ein
ostdeutsches Leben
Aufbau, Berlin, 2025,
347 S.;
ISBN
978-3-351-04245-5,
€ 22,00, E-Book 15,99

BLICK ZURÜCK – Nicht im Zorn, aber sehr nachdenklich

von Heike Lawin

Gut 35 Jahre sind seit dem Ende der DDR ins Land gegangen; ca. 40 Jahre hat dieser Staat existiert. Das sind 40 Jahre deutscher Geschichte. Manche heutige Ereignisse sind nur vor diesem Hintergrund zu verstehen.

BRÜCHE haben viele Ostdeutsche nach 1990 hinnehmen müssen. Wie sind diese Menschen damit umgegangen? Und wie diejenigen, die es nicht persönlich betroffen hat?

In J. R. Bechers Drama *Winterschlacht* fragt sich der Protagonist Johannes Hörder in seinem letzten Monolog: „Seh’ ich zurück, mit Augen, tränennassen, erblick’ ich mich als bess’res Bild. Das schwebt mir vor: Warum hast du mich nicht gelebt?“

Ebendiese Frage legt sich auch der Autor in seinem jüngsten Buch wieder und wieder vor.

Wolfgang Engler, Soziologe, Jahrgang 1952, langjähriger Rektor der Berliner Schauspielschule „Ernst Busch“, blickt aus Anlass der heutigen Situation in Deutschland und der Welt auf sein Leben zurück. Die Frage nach der Scham wird in dieser späten Retrospektive stets eine entscheidende Rolle spielen.

Geboren in Dresden, Kindheit in Berlin-Prenzlauer Berg. Zunächst POS, anschließend Lehre, Hochschulreife an der Abend-schule; Grundwehrdienst; Studium. Ein typischer DDR-Weg.

Schließlich die Promotion zu „strittigen Fragen der politischen Ökonomie des Sozialismus“. Er erlebt „Erstarrung, Tristesse, Niedergang“ statt offener „Kritik am Stalinismus“, wechselt an das Zentralinstitut für Philosophie der Akademie der Wissenschaften. Prager Frühling 1968; Solidarność ... Soziale Sicherheit versus ideologische Differenzen ...

Wie geht man damit um, ohne die Existenz zu gefährden? Lieber verdrängen und ausweichen? Er beendet zunächst die akademische Laufbahn und geht als „Hausphilosoph“ an das Berliner Institut für Schauspielregie.

Es ist interessant, dem weiteren Berufsleben des Autors, seiner Laufbahn zu folgen. Ständig der Vergleich zu Annie Ernaux, Didier Eribon und Edouard Louis. Ist er ein Aufsteiger? Hat er seine sozialen Wurzeln hinter sich gelassen? Dieser Frage folgt er im Absatz „Unter werktätigen Menschen“.

Als Soziologe und Kulturschaffender analysiert er akribisch die Situation der sich ihm ergebenden „arbeiterlichen Gesellschaft“ mit ihrer Einheit von „Wirtschafts- und Sozialpolitik“: Das in der Verfassung der DDR verankerte Recht auf Arbeit und das reiche Kulturleben, insbesondere innerhalb der Kollektive und Brigaden. Gemeinsame Theaterbesuche; Zirkel „Schreibender Arbeiter“; Betriebstheater u. v. a. m.

Sein Fazit: Nein, er muss sich nicht als „Aufsteiger“ bezeichnen. Er ist damit einer von vielen. Anders als Didier Eribon es beschreibt, war sein Weg „normal“.

Bezeichnend, wenn er schildert, wie er Mitglied der SED wurde, Kontaktversuche durch die Staatssicherheit. Dann jedoch kommt das „Ende der Naivität“. Was er hier differenziert beschreibt, haben viele DDR-Bürger so oder ähnlich erlebt. Wie lange geht man (vielleicht „zähneknirschend“) dann doch wieder zur Tagesordnung über; wann ist der Schlusspunkt erreicht? Kritik am Regime; bis 1989 – jedoch nicht am Sozialismus.

Nun aber Seitenwechsel und Bruch.

1990 noch recht übergangslos auch im Westen als Referent; sein Seminar „zu den

sozial-geschichtlichen Voraussetzungen des politischen Umbruchs in der DDR“ interessiert dort jedoch niemanden.

Rückblickend empfindet er Scham für seine damalige Euphorie und schreibt über sich in der 3. Person – als möchte er sich heute davon distanzieren.

Proteste gegen die Treuhand, der Aufruf „Für unser Land“; Gegendemonstrationen – seinerzeit, so wie bis heute – in den Medien meist totgeschwiegen; seinerzeit von ihm weitestgehend ignoriert.

Erst nachdem sich die Entwicklung in Ostdeutschland gegen ihn und sein Arbeitsfeld persönlich richtet, kommt es zum Bruch. Er rechnet mit an Selbsterfleischung grenzender Ehrlichkeit mit seinem Leben ab, was ihn mehrfach auch in die Heilanstalt bringt.

Abbau von Arbeitsplätzen, Zuwanderung und Asylpolitik; Eingriffe in die Kultur, CORONA-Maßnahmen, Kriege, Rüstungsausgaben und Waffenexporte; Parteien und Bürgerbewegungen

Seine Beschreibungen ostdeutscher Erfahrungen sind nun realistisch, dabei jedoch sehr subjektiv (z. T. unzulässig verallgemeinernd).

Aber: Nur aus diesen Erfahrungen heraus ist die heutige Proteststimmung in Ost-Deutschland der aktuellen Politik gegenüber zu verstehen.

Insbesondere Lesern, die die DDR nicht erlebt haben, sei das Buch deshalb empfohlen, beschreibt es doch ein wichtiges Kapitel deutscher Landeskunde.

Wenn ein besprochenes Buch auch digital erhältlich ist, wird dies wie folgt angegeben:

EPUB: Das Buch gibt es im EPUB-Format.

PDF: Das Buch gibt es im PDF-Format.

E-Book: Das Buch wird i. d. R. wahlweise im EPUB- oder PDF-Format angeboten. Kontrolle auf der Webseite des Verlags ist aber sinnvoll.



**Hein, Christoph:
Das Narrenschiff**

Suhrkamp 2025, 750 S.,
ISBN
978-3-518-43226-6,
€ 28,00; E-Book € 23,99

**Eine ungewöhnliche
Geschichtsstunde**

von Jens Drummer

Christoph Heins Roman behandelt die Geschichte der DDR. Er beginnt in den letzten Kriegstagen 1945 und endet kurz nach der Wiedervereinigung. Der Autor beleuchtet unterschiedliche Sichtweisen der handelnden Personen auf das politische System. Das Werk ist in vier Bücher aufgeteilt, in denen – auf der Basis wahrer Erlebnisse – kurze, zeitlich aufeinander aufbauende Episoden erzählt werden. Kurz vor dem Ende des Zweiten Weltkriegs wird die künftige Führungsriege der DDR rund um Walter Ulbricht aus Russland eingeflogen. Einer dieser „Ausgewählten“ wird bis kurz nach der Wiedervereinigung begleitet und seine Handlungen sowie Wandlungen teilweise sehr amüsant erzählt. Man begleitet die Hauptfigur Yvonne Goretzka sowie ihre beiden Kinder durch die Jahre. Sie ist die Frau des Funktionärs Goretzka, den hat sie nur geheiratet, weil er ihr eine Fünf-Zimmer-Wohnung für sich und ihre Tochter bieten kann. Die Wohnung stammt von einem offenbar verstorbenen Juden. Die Lektüre vermittelt interessante Einblicke in das Leben der damaligen intellektuellen Elite. Auch wenn die Handelnden, bis auf Personen wie Ulbricht, Honecker und Gorbatschow, namentlich verfälscht wurden, orientiert sich Hein in den beschriebenen Episoden sehr nah an der Realität. Nur bei der Beschreibung des Verhaltens der Tochter Ulbrichts an ihrer Schule stellt er voran,

dass er für diesen Teil keine gesicherten Informationen besitzt, auch wenn sie sehr realitätsnah erzählt wird. Für den Rest nimmt der Autor in Anspruch, nah an der Realität zu bleiben.

Dem Autor ist es gelungen, ohne eigene Wertungen aus sehr unterschiedlichen Perspektiven ein Bild von der Entstehung bis zum Untergang der DDR zu zeichnen. Das Buch greift erzählerisch aus der Sicht der jeweils Handelnden die teilweise unverständlichen Entscheidungen der damaligen Regierenden auf und stellt diese in einen Bezug zur Realität, wie sie die Handelnden wahrnehmen. Erfrischend ist der gewählte Erzählton aus der „Ich-Perspektive“, der teilweise in einer Geschichte harmonisch von einer zur anderen Person wechselt, ohne dass der Lesefluss gestört wird.

Eine Episode beschäftigt sich mit der Abrechnung über Stalin. Auf dem Parteitag in Moskau wird der neue Staatschef der UdSSR auf einem nach vorn gereichtem Zettel gefragt, was er gemacht habe, als Stalin die Verbrechen beging. Der neue Staatschef bittet, dass sich der Genosse meldet, der diese Frage gestellt hat. Nach Minuten des Schweigens im Saal sagt er: Genau das habe ich gemacht, Genosse.

Für viele Außenstehende ist es sicher schwer nachvollziehbar, warum es keinen echten Widerstand gegenüber Obrigkeitsentscheidungen gab. Beim Lesen wird es nachvollziehbar, warum dieser Widerstand lange Zeit fehlte. So wurde die Vergabe von wichtigen Positionen an skurrile Bedingungen geknüpft. So muss etwa der Sohn Goretzkas (statt in die SED) in die Bauernpartei eintreten, um sich den Weg zu einer möglichen leitenden Stelle nicht zu verbauen. Das Gesamtbild im damaligen Staat musste stimmen.

Das „Narrenschiff“ wird nicht nur Deutsch- und Geschichtslehrkräften unter unseren Leserinnen und Lesern einen ganz neuen Blick auf den östlichen Teil Deutschlands eröffnen, dessen bin ich mir sicher.



**Lehner, Maria: ...
und dann ins
Schwarze Meer.
Porträts**

danube books,
Ulm 2025, 205 S.,
ISBN
978-3-946046-43-1,
€ 24,00

Flüsse und Frauen

von *Susanne Frank*

Eine im Vorwort erzählte Kindheitserinnerung der Autorin gibt dem Buchprojekt Struktur und Titel: Als Drittklässlerin steht sie mit Mutter und kleinem Bruder auf einer Brücke über der Mur, dem Fluss, der durch ihren Geburtsort Graz fließt. Die Kinder wissen vom magischen Ziel der Wassermassen: erst in die Drau, dann in die Donau ... und dann ins Schwarze Meer.

Zehn Porträts von Frauen, alle im 20. Jahrhundert geboren, alle über Nebenflüsse oder direkt mit der Donau verbunden, sind Inhalt des Buches.

Zunächst zu den Flüssen: Der mit 34 km kürzeste genannte Nebenfluss WIEN fließt über den Donaukanal in die Donau. Der nächstkürzeste Nebenfluss, der in den Nebenfluss Iller mündet und dann die Donau erreicht, ist mit 36 km die MEMMINGER ACH. Die STREM (56 km) fließt in die Pinka, diese in die Raab und diese in die Donau. Die direkten Nebenflüsse der Donau sind die TEMESCH (340 km), die MARCH (358 km), die DRAU (710 km) und der PRUTH (953 km). In drei Porträts ist die DONAU (2857 km) Bezugspunkt. Wie die Donau, die 10 Länder durchfließt oder berührt, sind auch die kürzeren Flüsse Grenzen überschreitend, oft Grenzen setzend. Der Verlag danube books, der sich, wie schon in einer vorhergehenden Rezension angesprochen, „grenzenlos europäisch“ nennt, bietet mit seinem Buchprogramm dankenswerterweise an, dass wir

uns mit dem vielfältig reichen Donauraum, seinen Geschichten und mit seinen AutorInnen beschäftigen.

Nun zu den Porträts, deren Titel jeweils ein Frauenname und ein Verb ist. Jedem ist eine „lyrische Sequenz“ über den Fluss, der Bezugspunkt für die Titelfigur ist, vorangestellt. Das erste Porträt „Alice posiert“ erzählt von Alice Rosenbaum, die 1918 in Memmingen geboren wurde und als 94-Jährige in Jerusalem starb. Im Gedicht „Die Memminger Ach“ heißt es: ... Dem Menschen zu Diensten ist die Ach. ... Vom Menschen in Rohre gepresst, kunstvoll. ... Abgehackte Nebenarme ... Gestreckte Glieder. Immer noch eine Ahnung solchen Phantomschmerzes. Und dann ins Schwarze Meer.“ Das vierte Porträt „Frieda geht weg“ beschreibt das Leben der Mutter der Autorin, die als viertes von elf Kindern einer Bauernfamilie aus dem Burgenland mit 15 Jahren weggehen muss von zu Hause, sie muss sich eine Arbeit suchen. Alle Kinder gehen nacheinander weg. Doch sie kommen auf Besuch zurück. Die nun erwachsenen Kinder wollen sich kennenlernen, denn als sie Kinder waren, war keine Zeit dafür. Das achte Porträt „Mirela packt“ bietet einen Einblick in das Leben der rumänischen Frauen, die zeitlich befristet als Pflegerinnen donauaufwärts fahren.

Unterschiedliche Lebensläufe oder Einblicke in Leben werden dargeboten. Die Schilderungen sind detailliert, z. T. symbolhaft überhöht und im Grundton fatalistisch. Ein Gemeinsames zwischen Flüssen und Frauen wird im Vorwort behauptet, doch nicht ausgeführt, sondern der Interpretation der Leserschaft überlassen.

Einerseits finde ich Maria Lehnerts Projekt schöpferisch couragiert, andererseits finde ich es überfrachtet. Der Zwiespalt macht es lohnend, sich mit dem Buch zu beschäftigen. Und: Flüssenamen für eine Runde „Stadt – Land – Fluss“ liefert das Buch allemal!



**Urbansky, Sören /
Wagner, Martin: China
und Russland. Kurze
Geschichte einer
langen Beziehung**

Suhrkamp, Berlin 2025,
329 S.,
ISBN
978-3-518-43188-7,
€ 26,00; EPUB € 21,99

Russland und China – eine komplizierte Nachbarschaft

von *Manfred Egenhoff*

Die im Untertitel des Buches genannte „lange Beziehung“ ist aus chinesischer Sicht eher eine recht kurze, da sie erst im 17. Jahrhundert am Ende der Ming-Zeit beginnt – und das auch noch mit zwei Fehlschlägen, weil die an den chinesischen Kaiserhof entsandten Emissäre aus dem Zarenreich entweder keine Geschenke mitbringen oder sich weigern, den Kotau zu vollziehen, weswegen sie gar nicht erst in den kaiserlichen Hof und zum Kaiser vorgelassen werden.

Die beiden Reiche, das zaristische Russland und das kaiserliche China, sind lange Zeit durch die von Nomaden bewohnte sibirische Weite und die zentralasiatische Steppe voneinander getrennt, doch als das Zarenreich – mangels einer Möglichkeit, sich nach Westen auszudehnen – in den asiatischen Raum nach Osten und Süden vordringt, kommt es bald zum Kontakt mit China und den Chinesen.

Der erste Russe aus Sibirien, der China besucht, steht staunend vor der chinesischen Mauer und vor den prächtigen Steinbauten der chinesischen Grenzstadt, da er aus seiner Heimat nur Holzhäuser gewohnt ist.

Was die nächste Zeitspanne bis ins 20. Jh. bestimmt, sind einerseits Fragen des Handels – „Felle für Seide“ (43) –, andererseits Probleme der Grenzziehung. Russland will aus dem eisigen Sibirien möglichst weit nach Süden vordringen, und so kommt es

unweigerlich zu Konflikten, auch zu militärischen Auseinandersetzungen. Im Vertrag von Nertschinsk 1689 gibt es erstmals einen Ausgleich zwischen beiden Mächten, und zwar auf dem Hintergrund einer Bedrohung durch mongolische Stämme und mit Hilfe von am chinesischen Hof lebenden Jesuiten, die als Übersetzer den Vertragstext überhaupt erst ermöglichen.

Das Grenzproblem ist damit aber nicht auf Dauer gelöst, und es bleibt fragil bis weit ins 20. Jh. hinein, woran auch die ideologische Bruderschaft der beiden kommunistischen Staaten China und Sowjetunion nichts ändert. Diese versucht ihre Herrschaft im Fernen Osten am Amur und am Pazifik zu sichern und gerät dabei in Konflikt mit der VR China – bis hin zu regelrechten Kämpfen am Ussuri – bei denen es um eine Insel im Fluss geht, wofür Hunderte Soldaten den Tod finden – und sogar bis zu einem drohenden Atomkrieg, nachdem China auch im Besitz der Atombombe ist.

Die Autoren gehen der konfliktreichen Beziehung zwischen den beiden Mächten in zwölf Kapiteln nach – von den oben genannten gescheiterten Anfängen („Peking 1618 – Wissen generieren“) über (z. B.) „Harbin 1898 – Imperialismus erfahren“ und „Moskau 1950 – Freundschaft beschwören“ und „Damanski 1969 – Grenzen testen“ bis zur allerjüngsten Gegenwart („Kyjiw 2022 – Krieg deuten“). Zwischen den einzelnen Kapiteln sind passend zum jeweiligen Thema doppelseitige Fotos oder Karten eingefügt.

Der Epilog sieht China und Russland zusammenfassend „als unzertrennlich und zugleich ungleich“ (255) und konstatiert im Rückblick auf „die vier Jahrhunderte der sino-russischen Kontakte [...] drei spezifische Epochen [...]: das imperiale Zeitalter vom 17. bis zum 19. Jahrhundert, die sozialistischen Weltreiche des 20. Jahrhunderts und die autoritären Regime der Gegenwart“. (256 f.)

Ein umfangreicher Anmerkungssteil, ein Quellen- und Literaturverzeichnis sowie eine Zeittafel beschließen das informative Buch.



Dalisay, Jose: Killing time in a warm place

TRANSIT, Berlin 2024,
200 S.,
ISBN
978-3-88747-414-0,
€ 22,00

Zeit (,um) tot(zu)schlagen

von Susanne Frank

In meiner Rezension (2023) zu Jose Dalisays Roman „Last Call Manila“ (TRANSIT, Berlin 2023) bedauerte ich, dass kein Augenmerk auf philippinische Literatur gelegt wird. Doch wie kommt's? – 2025 sind die Philippinen, das Archipel der 7641 Inseln und 110 Millionen EinwohnerInnen, Gastland der Frankfurter Buchmesse. Jose Dalisay (geb. 1954) und viele seiner KollegInnen waren vor Ort. In seinem Blogeintrag Penman No. 478 vom 5.10.2025 (<https://penmanila.ph/>) schreibt er: „For countries like the Philippines, far away from the global publishing centers in New York and London, it is a matchless opportunity to showcase the best of one's work.“ und euphorischer: „Let those voices and stories fill the air in Frankfurt, and spread around the planet“. Da kann ich nur Erfolg wünschen.

Nun zum Buch, dessen doppeldeutiger Originaltitel beibehalten wurde. Das Original erschien 1992, es folgten Neuauflagen in den Jahren 2006 und 2008. Mit einer großen zeitlichen Verzögerung wird dem deutschsprachigen Publikum die Übersetzung präsentiert.

Dalisays Protagonisten, auch Noel Bulang im hier vorliegenden autobiografisch inspirierten Roman, erinnern in Ton und Haltung an den Typus des *hard-boiled detective* von z. B. Raymond Chandler, bestens verkörpert von Humphrey Bogart in den Filmen des *film noir*. Ein unabhängiger, mo-

ralisch integrier Mann, der zynisch arrogant, aber doch mit Leichtigkeit in seinem zutiefst verkommenen Umfeld agiert.

Dalisays Umfeld sind die Philippinen. Der Protagonist Noel ist Kind, als Marcos 1965 Präsident wird, er ist junger Student, als Marcos das Kriegsrecht 1972 (bis 1981) über das Land verhängt und er ist Student und Lehrkraft in den USA, als die *people's power* 1986 siegt und Corazon Aquino Präsidentin wird. Als Student ist Noel im Widerstand und Mitglied der maoistischen Neuen Volksarmee NPA. Er wird verhaftet, verbringt sieben Monate in einem Lager, nach seiner Freilassung passt er sich an, schreibt für die Leute an der Macht, wählt dann aber das Exil in den USA. Sein Weg, der das Ziel hat, am Leben zu bleiben, ohne das innere Selbst zu zerstören, wird mit dem Weg seiner Freunde und Freundinnen konfrontiert, die in den Untergrund gehen, um weiter zu kämpfen, und von denen einige sterben. Mit großer sprachlicher Kraft gelingt es Dalisay den ungeheuren Konflikt zu beschreiben, dem sich ein anständiger Mensch in einem Unrechtsstaat stellen muss. „Das Gefängnisleben konnte einem Angst machen, aber das Leben da draußen noch viel mehr. Das Lager konnte ein warmer und gemütlicher Ort sein, und alles was man tun musste, war, ein bisschen Zeit totzuschlagen“ (157). Was für eine Kapitulation!

Ein Genuss ist der Roman in der bilderreichen Schilderung seiner Kindheit, seiner Familie, der korrupten Entourage des Vizeministers, die er in seiner kurzen Anpassung-an-die Macht-Phase kennenlernt. Er streift auch sein Leben im amerikanischen Exil.

Ich empfehle dieses Buch, da es unterhaltsam und mit Humor schwerste Kost bietet und kunstvoll einen weiten Bogen über Jahrzehnte und Kontinente spannt.

Das Nachwort des Autors von 2024 ergänzt: „Mein Roman sollte eigentlich von der Vergangenheit handeln. Warum ist er plötzlich wieder so aktuell?“



**Werning, Rainer/
Schwiager, Jörg (Hg.):
Von Marcos zu Marcos
Die Philippinen seit
1965**

Promedia Verlag, Wien
2025, 264 S.,
ISBN
978-3-85371-550-5,
€ 24,00; E-Book € 19,99

Politisches Lesebuch

von Susanne Frank

Im Jahre 2022 wurde Ferdinand Marcos Junior (geb. 1957) mit absoluter Stimmenmehrheit zum Präsidenten der Philippinen gewählt. Sein Vater, Ferdinand Marcos (Präsident von 1965 – 1986) flüchtete mit Gattin Imelda nach Hawaii, nachdem die *people's power* ihrer Herrschaft ein Ende bereitet hatte. Marcos Junior war mit Sara Duterte (geb. 1978), seiner designierten Vizepräsidentin, in den Wahlkampf gezogen. Ihr Vater, Rodrigo Duterte (Präsident von 2016–2022), ist seit März 2025 in Den Haag inhaftiert, dort erwartet ihn vor dem Internationalen Strafgerichtshof ein Prozess wegen Verbrechen gegen die Menschlichkeit. Das aktuelle politische Tandem aus den zwei Familiendynastien Marcos und Duterte streitet und fetzt sich öffentlich bis hin zu Amtsenthebungsverfahren. Politik in ihrem Interesse realisiert sich trotzdem, gehören doch dem aktuellen Kongress 80 Prozent der Abgeordneten Dynastien an. Die Philippinen sind eine „Elitendemokratie“ (122), seit 1898, als Spanien die Inselgruppe für 20 Millionen Dollar an die USA verkaufte, eng mit den USA verbunden.

Den Umschlag des vorliegenden Buches zieren zwei Fotografien, auf der ersten ist Präsident Marcos Senior mit US-Präsident Nixon, auf der zweiten Marcos Junior mit US-Präsident Biden zu sehen. Fotos und Titel wecken Erwartungen, die das Buch, das sich als politisches Lesebuch versteht, nur unter vielen weiteren Inhalten abdeckt.

Zum Buch: In 70 Beiträgen von über 30 AutorInnen wird das Land in sieben Themenfeldern (z. B. Leben und Überleben, Wirtschaft, Filipinos im Ausland) sowie Einleitung, Ouvertüre und Schlussakkord näher betrachtet. Vielen Beiträgen ist ein Abstract vorangestellt, am Beitragsende wird auf Quellen und Links verwiesen. Im Anhang findet man neben dem Verzeichnis der AutorInnen auch Adressen von Medien und Organisationen.

Mit Strukturdaten, einer Kurzbeschreibung des politischen Systems, einer Übersichtsliste der PräsidentInnen seit 1899 (13,14) und dem Themenfeld 2 *Geschichte* (31–68) sorgen die Herausgeber dafür, dass EinsteigerInnen ins Thema geleitet werden. Die Beiträge haben verschiedene Formen. Es gibt Interviews, Artikel, Kommentare und Positionspapiere. Manche der Beiträge sind im hölzernen Politsprech formuliert. Mit Zahlen und Statistiken wird Faktenwissen beigegeben. (Zahlen und Statistiken werden im Nachgang sofort misstrauisch und wohl berechtigt hinterfragt.) Dagegen wird in Beiträgen wie *Die Kunst zu überleben: Familie Tiblan* (15–22) oder *60 Jahre in Deutschland – Filipinos on the move* (196–198) oder *Wie die Revolution sich selbst dezimierte* (231–235) am individuellen Schicksal auch das allgemeine verständlich. Herausgeber Werning liefert mit 15 Beiträgen Hintergrund und Zusammenhänge. Diese sind das Gerüst und der rote Faden in diesem Lesebuch, in dem – so scheint es mir – vieles, was die Herausgeber in letzter Zeit gesammelt haben, angeordnet und zum Buch gemacht wurde.

Zweifellos aber steckt sehr viel Information in diesem Buch und es lohnt sich, darin zu blättern oder sich zu vertiefen.



Mey, Stefan:
Der Kampf um
das Internet.
Wie Wikipedia,
Mastodon und Co.
die Tech-Giganten
herausfordern

C. H. Beck, München
 2023, 236 S.,
 ISBN
 978-3-406-80722-0,
 € 18,00; E-Book € 12,99

Da gibt es etwas neben Microsoft, Apple, Meta und Co.

von Jens Drummer

In einer Zeit, in der unsere Computer von den Programmen weniger Firmen bestimmt werden, hat mich der Titel neugierig gemacht. Das Buch hat sieben mehr oder weniger umfangreiche Kapitel: ‚Warum es das Buch braucht?‘, ‚Was ist die digitale Gegenwelt?‘, ‚Wie organisiert sich die digitale Gegenwelt?‘ (mit den Unterkapiteln: Communitys, Organisationen und Unternehmen), ‚Die Ökonomie der digitalen Gegenwelt‘, ‚Die Macht der Lizenzen‘, ‚Der Umgang mit Daten‘ und einem ‚Ausblick‘. Ergänzt wird es durch einen sehr umfangreichen Anhang mit Interviews der wichtigsten Personen aus großen Projekten wie Wikipedia, LibreOffice, Linux Debian.

Zehn der wichtigsten Projekte werden in sogenannten Porträts noch detaillierter vorgestellt. In diesen findet man genaue Informationen zum Projekt sowie die Links, um diese Angebote zu nutzen.

Lassen Sie uns ein wenig genauer in das Buch schauen. Stefan Mey nimmt die Leserschaft mit auf eine Reise durch die Welt von frei verfügbaren Alternativen zu den kommerziellen Angeboten. Es geht da z. B. um freie Inhalte wie Wikipedia, freie Programme wie LibreOffice statt MS Office™, Messengerdienste wie Mastodon statt Twitter/X, Betriebssysteme wie Linux statt Windows und vieles mehr.

Mey gibt uns auch einen Überblick, wie es gelingen kann, dass die Systeme, welche

meist von einer mehr oder weniger großen Gemeinschaft von Computerfreaks entwickelt werden, auch wirklich frei bleiben und ohne unser Wissen keine (bzw. fast keine) Daten im großen Umfang ins Netz schicken. Dabei sind die einzelnen Projekte ausgesprochen unterschiedlich hierarchisch organisiert. Mal ist der Gründer eines Projekts auf Lebenszeit Mitglied des Entscheidungskonsortiums (z. B. bei Wikipedia), in anderen Fällen organisiert sich die Programmiergemeinschaft weitestgehend selbst. Dieser Einblick in die Entscheidungsfindung von Projekten ist hilfreich, um die Projekte hinsichtlich ihrer realen Transparenz einordnen zu können. Auch die Art der Finanzierung ist von Projekt zu Projekt sehr unterschiedlich. So erhält beispielsweise Mozilla, bei der u. a. der Internetbrowser Firefox angegliedert ist, jährlich fast eine halbe Milliarde Euro von Google – was insofern grotesk ist, da ein Prinzip von Firefox darin besteht, die Zwangsnutzung von Google als Suchmaschine auszuhebeln.

Das letzte Kapitel gibt einen Einblick in die Sammelfreudigkeit von Daten durch unsere Computer, aber auch von Smartphones. Es wird deutlich, dass insbesondere das Open Source System Android, welches Google auf der Basis des freien Betriebssystems Linux entwickelt hat, jede Menge unserer Daten an Google übermittelt. An solchen Stellen erkennt die Leserschaft, wie das Geld, welches für die Entwicklung von freien Softwareprodukten ja doch benötigt wird, generiert wird.

Als Fazit kann man sagen, dass dieses Buch empfehlenswert ist. Sei es zur Bereicherung des eigenen Wissens als Insider oder reiner Nutzer von Computern bzw. Smartphones. Viele der Informationen im Buch rund um freie Soft-, Hardware sowie Apps und Plattformen sind sonst meist schwer zugänglich. Auch für Diskussionen im Unterricht findet man den einen oder anderen Aufhänger (Ich denke da u. a. an die Fächer Ethik, Gesellschaftskunde, Wirtschaft).



Lunde, Maja: Rettet die Kindheit. Wie die digitale Welt unsere Kinder in Besitz genommen hat ...

btb, München 2025,
288 S.,
ISBN
978-3-442-77579-8,
€ 18,00; E-Book € 15,99

Im digitalen Zeitalter treiben Momos Zeitdiebe ihr Unwesen

von Detlef Thiel

Maja Lunde macht sich große Sorgen. Was ist aus unseren Kindern geworden? Was ist aus ihrer Kindheit geworden? Stundenlang sitzen sie an verschiedenen Bildschirmen. Spätestens seit das Eins-zu-Eins-Prinzip eingeführt wurde, wonach jedes Kind in Norwegen beginnend in der Grundschule ein eigenes iPad erhält, sitzen norwegische Kinder mehr als vier Stunden täglich vor Bildschirmen, aber viele quasi ganztätig an den verschiedenen Bildschirmen.

Ihr Buch mit grundlegender Kritik schildert zunächst die neue digitale Kindheit (Teil 1: 9–32), um zu zeigen, was unseren Kindern auf diese Weise entgeht (Teil 2: 33–110), um schließlich einen Rückblick darauf zu halten, wie es eigentlich dazu haben kommen können, denn die Digitalisierung des Kinderalltags kam ja nicht über Nacht und war auch nicht so von Anfang geplant (Teil 3: 111–144). Schließlich greift sie den Leitsatz der Digitalisierungsvertreter „gekommen, um zu bleiben“ an, um von einer Gesellschaftskritik in eine Selbstkritik zu münden (Teil 4 und 5: S. 145–253): Wir selbst müssten den Kindern vorleben, was wir von ihnen erwarten: digitale Abstinenz, um wieder Kreativität, ja Freiheit zu schaffen.

Zu Beginn des Buches fragt sich die Autorin, was ihre eigenen drei Kinder tun würden, wenn sie nach der Schule nach Hause kämen und dort wäre kein einziger Bildschirm? Sie

würden wieder miteinander spielen, lesen, Fahrrad fahren, hätten vielleicht Langeweile, die in Kreativität umschlagen könnte. Damit hat sie ihr Grundthema angeschlagen.

Methodisch gelungen ist ihr, dass sie ihre Kritik an den Roman *Momo* von Michael Ende anlehnt und immer wieder auf ihn zurückkommt. Bekanntlich treten dort Zeitdiebe auf, die den Freunden von Momo ihre Zeit für Spiel, Freizeit, Hobby und fröhliches Miteinander stehlen, um die gestohlene Zeit in garstigen Zigaretten aufzurauchen. Momo kämpft erfolgreich gegen die Zeitdiebe. Das Problem ist nur: Nun sind die Zeitdiebe umso mächtiger wieder da, sie stehlen der Jugend ihre Kindheit.

Immer wieder stellt sie auch ihre eigene Kritik kritisch in Frage und führt den Begriff der moralischen Panik ein, der immer dann auftritt, wenn ein medialer Paradigmenwechsel auftritt. Man könnte ihr tatsächlich kritisch entgegenhalten, dass sie ja in ihrer eigenen Kindheit ebenfalls alle zur Verfügung stehenden Medien wie Bücher, Radio, Fernseher, Telefon etc. in Anspruch nahm – nichts anderes tun die heutigen Kinder. Aber heute gibt es doch eine unüberwindliche digitale Kluft zwischen der Eltern- und Kindergeneration.

Ihre Kritik kulminiert in einer Analogie: So wie nach und nach ein Wald abgerodet wird, so wird auch die einstmal pralle und vielfältige analoge Kindheit abgeholzt. Wollen wir hoffen, dass dieses abermalige Plädoyer gegen das Vordringen der Digitalisierung in alle Lebensbereiche und den Wegfall der Kindheit bei den Entscheidungsträgern Gehör findet. Aber dazu bräuchte es einen neuen Momo, nicht in Buchform oder digital, sondern real.

Unsere Gründe für die Mitgliedschaft im VDLiA

- umfassende Beratung und Unterstützung vor, während und nach dem Auslandsaufenthalt
- direkte Hilfe bei verschiedensten Problemen
- ständige Informationen über alles Aktuelle im Auslandsschulwesen
- Bezug der einzigen, vierteljährlich erscheinenden Verbandszeitschrift über das Auslandsschulwesen „Deutsche Lehrkräfte im Ausland“ mit neuesten Informationen über:
 - Entwicklungen und Probleme im Auslandsschulwesen,
 - Methodik und Didaktik von DaF/DFU (fertige Unterrichtsstunden und -projekte),
 - Beiträge über verschiedene Auslandsschulen und ihre Einbettung,
 - Rezensionen didaktischer oder anderer wissenschaftlicher Werke,
 - Beiträge aller Mitglieder in einem Forum.
- Zugang zu einer speziellen für das Auslandsschulwesen zugeschnittenen Krankenversicherung mit weltweit gültigen Sonderkonditionen
- Zugang zu einer Rechtsschutzversicherung mit vergünstigten Beiträgen sowohl für Lehrer im Ausland wie im Inland
- alle zwei Jahre Einladung zur Teilnahme an der Hauptversammlung des Verbandes als Begegnungsforum und Bildungskongress rund um die wichtigsten Themen des Auslandsschulwesens
- niedriger Jahresbeitrag

Sie finden das **Beitrittsformular** auf unserer Homepage:

www.vdlia.de

ZAlphaX

erstellt von Harald Krause-Leipoldt

Dies ist ein Kreuzworträtsel, bei dem jedem Buchstaben ein Wert gemäß den in der Mitte stehenden Tabellen zugeordnet ist, ä=ae, ö=oe, ü=ue und ß=ss. Die Buchstaben der gesuchten Wörter sind in die farbigen bzw. weißen Felder einzutragen, die grauen bleiben leer. Am Rande des Rätsels stehen die Zeilen-, Spalten- und Diagonalsummen dieser Werte für die jeweiligen rot umrandeten Randstreifen der Breite 4. In farbigen Feldern dürfen nur Buchstaben der entsprechenden Farbgruppe der Tabelle stehen. In den Ellipsen stehen die Summen der Zahlen aus den umgebenden Feldern.

73	74	12	127	68	29	74	139	0	144	96	47	52	138
82													70
78													141
45													24
76													104
42													5
63													121
13													51
63													25
45													44
103													98
71													21
88													81
26													46
113	137	5	66	80	29	64	77	8	80	87	49	30	77

82	13	109	22	Summe des Mittelbereichs	1	124	40	81
----	----	-----	----	--------------------------	---	-----	----	----

65	7	54	116	Summen des Mittelbereichs	55	7	38	78
----	---	----	-----	---------------------------	----	---	----	----

143	148	11	134	91	26	38
-----	-----	----	-----	----	----	----

1	E	54	C	A	7	N	20
5	I	58	G	B	79	O	18
7	A	58	M	E	54	P	90
11	U	79	B	D	88	Q	98
13	O	72	W	I	7	R	24
19	V	74	F	I	75	S	22
29	N	78	K	G	56	T	26
22	S	78	Z	H	40	U	11
24	R	90	P	I	5	V	92
26	T	92	V	I	94	W	22
38	D	94	J	K	75	X	96
40	H	96	X	I	42	Y	18
42	L	98	Q	M	58	Z	78

Die Lösung finden Sie ab sofort auf unserer Homepage: www.vdlia.de



Der Liebling für Ihre Nawi-Fächer: Das neue Prisma.



Mit Prisma sind Sie:

- **immer bereit** – mit dem klaren Konzept einfach durchstarten
- **perfekt unterstützt** – mit der Nawithek, dem neuen Medienpool den Unterricht abwechslungsreich gestalten
- **garantiert erfolgreich** – mit der einzigartigen Differenzierung kommen alle Lernende zum Ziel



Sichern Sie sich heute das **Prisma Biologie 1 eBook als kostenloses Prüfexemplar** und lernen Sie Ihr neues Lieblingslehrwerk für die naturwissenschaftlichen Fächer kennen. So einfach geht's:

1. QR-Code scannen.
2. Prisma Biologie 1 eBook in den Warenkorb legen.
3. Beim Bestellvorgang die **Vorteilsnummer 34798** angeben

Starten Sie jetzt mit Prisma Biologie durch. **Die Fächer Naturwissenschaften, Chemie und Physik erscheinen im Frühjahr 2026.**



code.klett.de/a8kb6t

Prisma

Versteht sich von selbst

klett.de/prisma ✎

Ernst Klett Verlag GmbH | Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart
Klett Help Center: hilfe.klett.de | www.klett.de | [f](#) [i](#) [v](#)